

Editorial Qualitäts- und Bildungsdiskurs

Franziska Vogt

«We will focus our efforts on access, equity and inclusion, quality and learning outcomes, within a lifelong learning approach ... We commit to quality education and to improving learning outcomes» (Unesco, 2016, S. iii; iv). Nicht nur Bildung, sondern Bildungsqualität ist ein international definiertes Menschenrecht, «the right to quality education» (Unesco, 2016, S. 8).

Qualität – ein vielseitiges und zugleich abgenütztes Wort. Zum einen wird es als – scheinbar – neutrale Beschreibung von Merkmalsausprägungen verwendet. Qualität beschreibt dann, wie etwas ist, evaluiert anhand von Merkmalen. Diese scheinbar wertfreie und neutrale Beschreibung übersieht die Bedingungen jeglicher Aussage. Qualität wird auch in dieser Verwendung aus einer bestimmten sozialen Position, mit einer Intention und mit entsprechendem Ein- und Ausschluss konstruiert (Davies, 2003; Harding, 2006).

Zum ändern steckt in Qualität eine Wertung. Qualität meint damit nur gute, beste Qualität. Qualität transportiert so ein Qualitätsversprechen, einen Qualitätsanspruch. In dieser Bedeutung wird Qualität im Alltag, beispielsweise in der Werbung, häufig verwendet. Auch in der Bildung werden Initiativen mit dem Versprechen von Qualität angedient. Bei Bildungsangeboten, die in einem Marktumfeld angesiedelt sind, wächst die Bedeutung von Qualitätslabeln, aktuell beispielsweise im Kitabereich (QualiKita, 2016).

Wir haben für das Thema des Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung in 2015 in St. Gallen zunächst den Begriff «Bildungsqualität» in Betracht gezogen. Einige Reaktionen darauf waren, dass Bildungsqualität eine sinnlose Verdopplung darstelle. Bildung müsse von guter Qualität sein, sonst sei sie keine Bildung. Weiter wurde uns in der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff und seiner Aktualität deutlich, dass der Begriff «Bildungsqualität» eine Einheitlichkeit und Klarheit impliziert, die jedoch nicht gegeben ist. Hupka-Brunner, Imdorf, Grunder und Bergmann, (2015, S.12) beschreiben Bildungsqualität als einen uneinheitlichen Begriff, welcher «ein theoretisch, methodologisch und praxisbezogen komplex anmutendes Diskursarrangement» darstellt.

Als an der Kongressleitung Beteiligte haben wir schliesslich die Begriffe «Qualitätsdiskurs» und «Bildungsdiskurs» gewählt, um auszudrücken, dass Qualität und Bildung nicht «ist», sondern in einem sozialen Prozess entsteht und sich wandelt. Der diskursive Ansatz steht im Mittelpunkt des Qualitätsverständnisses in dieser Nummer. Was Ratcliff (2003, S. 118f.) in Bezug auf den Diskurs der Qualitätssicherung beschreibt, gilt auch für Qualitätsdiskurs generell: «The nature of the quality assurance discourse is necessarily dialogic in that it is shaped by the process itself, the actors or stakeholders in that process, and by their socially constructed understanding of what quality assurance means and involves». Gerade im Kontext eines öffentlichen Diskurses, bei dem Qualität in der Bildung als Argument genutzt wird, ist es die Aufgabe der Bildungsforschung, darauf hinzuweisen, dass Qualität und Bildung eines Diskurses bedarf, dass Ergebnisse einer Evaluation und Resultate des Bildungsmonitorings, aber auch die zur Qualitätsentwicklung initiierten Schulentwicklungsvorhaben und Reformen immer diskursiv verhandelt werden und verhandelt werden müssen. Zum einen ist der wissenschaftliche Qualitätsdiskurs daran beteiligt, Innovationen im Bildungssystem zu begründen und diese zu evaluieren (Kolleck, 2014). Zum andern bleiben Ambiguitäten, denn wenn Qualität – wie auch Bildung – mit dem Ziel der Transformation thematisiert wird, beinhalten diese transformativen Prozesse auch Unvorhergesehenes; Komplexität und Vielschichtigkeit gehören dazu (Ratcliff, 2003).

Die Beiträge dieser Nummer, welche aus Kongressbeiträgen stammen und auf Grund eines Calls eingereicht und einer double blind peer review unterzogen wurden, bilden eine Sammlung kritischer Beiträge zum Qualitäts- und Bildungsdiskurs. Der Qualitätsbegriff wird in diesen Beiträgen nicht einfach als Entität gesetzt. Der Qualitäts- und Bildungsdiskurs wurde in den Beiträgen auf unterschiedlichste Weise aufgenommen, in theoretischen und historischen Beiträgen, in diskursanalytisch geprägten kritischen Beiträgen wie auch in Beiträgen, die ein Qualitätsmodell für einen bestimmten Kontext postulieren und empirisch überprüfen. Es ist eine diskursive Nummer geworden, was die Absicht der Themensetzung war, und keine Nummer zu Qualitätsmanagement oder -entwicklung. Nicht der glänzende Schein der Machbarkeit der Qualität wird dargelegt, sondern die Brüche und die Herausforderungen, die Ironie und die Lücke, aber auch das Realisierbare und das Umgesetzte. Die Beiträge hinterfragen den Bildungs- und den Qualitätsdiskurs, sie zeigen die soziale Bedingtheit auf und weisen auf soziale Ungleichheiten hin. Sie schauen sehr genau hin, auf die Prozesse der Wissenskonstruktion, auf Worte und Gesten, auf Spielarten von Agency und Widerstand.

Mit der Frage nach Bildungsqualität wird im System häufig Kontrolle und Innovation verhandelt, aus einer Foucaultschen Perspektive ist der Qualitätsdiskurs Teil eines Wahrheitsregimes und ein dominanter Diskurs (Moss, 2005). «As a result, the concept and practice of quality become taken for granted, implicitly assumed to be neutral and self-evident; and the values and assump-

tions with which quality is inscribed are rendered invisible» (Moss, 2005, S. 405). In dieser Themennummer stellt darum der zweite Beitrag eine Auseinandersetzung damit dar, dass Qualität und Bildungsqualität nicht wertfrei sein können, und dass diese Wertungen auch Teil eines politischen Prozesses sind. Der dritte Beitrag zeigt auf, wie im Bildungsdiskurs soziale Ungleichheiten weiter verstärkt werden und bestimmte Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern unsichtbar gemacht werden. Im Qualitäts- und Bildungsdiskurs müssen immer auch politische und ethische Entscheidungen gefällt werden (Moss, 2005). Mehrere Beiträge greifen die verschiedenen systemischen Ebenen auf, und legen frei, welche bildungspolitischen und gesellschaftlichen Prozesse Teil des Qualitätsdiskurses sind. Während im Schweizer Bildungssystem die Qualitätssicherung Ende 19. Jahrhundert mit der Einführung von Inspektoraten verbessert werden konnte (Criblez, 2008), wurden diese Ende 20. Jahrhunderte abgelöst von neuen Systemen im Kontext von New Public Management, mit neuen Führungs-, Rechenschafts- und Kontrollprozessen wie Schulleitungen und Fremdevaluationen, welche in zwei der Beiträge in den Mittelpunkt der Analyse gestellt werden.

Das Verständnis von Qualität wurde in den Sozialwissenschaften seit einem halben Jahrhundert durch die Übernahme von Qualitätsmodellen der Wirtschaft geprägt. Im Zuge der Industrialisierung, als Folge der Modernität, wird Qualität gemessen, definiert, verbessert, kontrolliert (Moss, 2005), seit Mitte des 20. Jahrhunderts werden diese Modelle auch in der Bildung verwendet, welche auf Input-Prozess-Output beruhen, zwischen Output und Outcome differenzieren und den Kontext einbeziehen. Für diese Modelle ist ein Bildungsmonitoring nötig, wie es weltweit, und in der Schweiz seit der Jahrtausendwende in PISA den umfassendsten Ausdruck findet. PISA wird entsprechend in mehreren Beiträgen dieser Nummer angesprochen, als Beispiel für eine Reflexion des Qualitätsbegriffs, aber auch als Ausgangspunkt von kritisch diskutierten Reformen.

Reformen sind eine wichtige Spielart des Qualitäts- und Bildungsdiskurses. Mit Reformen wird die Erwartung einer Qualitätsentwicklung verbunden. Reformen verändern den Bildungsbegriff durch neue Gewichtungen. In mehreren Beiträgen in diesem Heft bieten Reformen die Möglichkeit, den Bildungsdiskurs zu beschreiben und Verschiebungen in der diskursiven Fassung von Bildungsqualität aufzuzeigen, beispielsweise die Analyse einer Dekade kantonaler Reformen, die Veränderungen auf Grund einer Volksinitiative, die Antwort des Bildungssystems auf den Bedarf nach Ganztagesbetreuung. Der Qualitätsdiskurs hat einen Impetus, möchte zur Entwicklung von Qualität beitragen: Qualität ist nicht gegeben, Qualität kann immer laufend verbessert werden. Zwei der Beiträge stammen entsprechend aus der Schulentwicklungsforschung.

Das Thema Qualitäts- und Bildungsdiskurs wird in dieser Themennummer in sieben Beiträgen aus unterschiedlichster Perspektive thematisiert. Die Beiträge sind im Folgenden in drei Unterthemen gegliedert: (1) Bildungsqualität und

Bildungsforschung (2) Qualitäts*diskurs* und (3) Qualitätsdiskurs als Schulentwicklung.

Bildungsqualität und Bildungsforschung

Die ersten beiden Beiträge beleuchten die Auseinandersetzung zum Thema Qualität in der Bildungsforschung: Im ersten Beitrag wird mit Blick auf das 40-jährige Bestehen der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung nachgezeichnet, womit sich die Bildungsforschung in der Schweiz beschäftigt, inwieweit sich darin historische Linien eines Diskurses um die Bildungsforschung, ihre Positionierung und ihre Aufgaben abzeichnen. Anschliessend wird im zweiten Beitrag eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff der Bildungsforschung gewagt, in dem eine der fortwährenden und kontroversen Debatten der Bildungsforschung aufgegriffen wird: wie geht empirische Bildungsforschung mit normativen Setzungen um, wie sie gerade dem Qualitätsbegriff inhärent sind?

Silvia Grossenbacher zeichnet im ersten Beitrag den Diskurs um Bildungsforschung und die Qualität der Bildungsforschung in der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung nach und zeigt anhand ihrer Aktivitäten auf, wie sie zum Diskurs über Qualität in der Bildungsforschung beitrug. In der Analyse zeigen sich einerseits die Verschiebungen im Diskurs durch die aktuellen Themen der jeweiligen Zeit. Grossenbacher skizziert in einem historischen Rückblick, wie in den ersten Phasen des Aufbaus (1960er und 1970er) und der Konsolidierung der 1980er institutionelle und disziplinäre Fragen im Zentrum standen. Ab den 1990er Jahren ist der Begriff der Bildungsqualität, verstanden als wissenschaftliche Erfassung von Wirkungen, im Kontext von Rechenschaftslegung zentral. Dieser Aspekt ist auch in der jüngsten Phase, exemplarisch im Bildungsmonitoring, ein wichtiges Thema. Darüber hinaus zeigt Grossenbacher die thematische Ausweitung und die institutionelle Differenzierung der Bildungsforschung in der Schweiz auf. Die institutionelle Verortung, staatliche Behörden und ihre Arbeitsstellen, sowie Universitäten und Pädagogische Hochschulen werden in den Überlegungen thematisiert.

Die Bildungsforschung ist – erfreulicherweise – heterogen, und über die Bedeutung, das Verständnis und die Wertung von Bildungsqualität wird ein zuweilen heftiger Diskurs geführt. *Markus Sauerwein* und *Eckhard Klieme* diskutieren Bildungsqualität auf dem Hintergrund dieser Auseinandersetzungen anhand zweier Studien: PISA und der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Gerade PISA ist es gelungen, den Diskurs über Bildungsqualität in die Öffentlichkeit zu bringen (Nägeli, 2009). Wie jede Erforschung der Bildungsqualität setzt PISA normative Annahmen, die nicht wertfrei sein sollen oder können. Auch ist der Qualitätsdiskurs in der Bildung in einem gesellschaftlichen Kontext zu verorten. Sauerwein und Klieme schliessen mit Überlegungen

zur Rolle der Bildungspolitik im Bildungsdiskurs und postulieren, dass unterschieden werden muss zwischen Forschung, die sich auf den wissenschaftlichen Diskurs bezieht und sich ihre Aufgabe selber setzt, und Auftragsforschung und Evaluationen, bei denen der politische Prozess mit gewählten und dadurch legitimierten Auftraggebern die normative Setzung von Bildungsqualität bestimmt.

Qualitätsdiskurs

In einer zweiten Gruppe von Beiträgen zum Thema Qualitäts- und Bildungsdiskurs wird nun stärker diskursanalytisch auf Bildungsqualität fokussiert. Die drei Beiträge setzen mit ihren Analysen an drei sehr unterschiedlichen Kontexten und Themen an: zunächst aus einer kritischen Sicht auf die fortwährende soziale Benachteiligung und fehlende Chancengleichheit im Schulsystem, welche in den schulischen Praktiken der Wissensvermittlung und Wissenskonstruktion beispielsweise in Lehrmitteln verortet werden, danach im Kontext des Instrumentalunterrichts und der Begabtenförderung, und schliesslich mit einer kritischen Sicht auf die Reformen im Bildungssystem in der letzten Dekade, welche diskursiv mit der Verbesserung der Bildungsqualität begründet werden.

Elisabeth Bautier deckt in ihrem Beitrag auf, wie der Qualitätsdiskurs in der Bildung den Anschein erweckt, als würde Bildungsqualität eine Wirkung auf alle Lernenden entfalten und als seien Lerngruppen homogen. In der Nichtbeachtung der sozialen Ungleichheit verstärkt die Schule die gesellschaftliche Chancenungleichheit. Bautier illustriert, dass die Beobachtung der schulischen Praktiken des Unterrichts sowie der Arbeit der Schülerinnen und Schüler und die kritische Dokumentenanalyse der Arbeitshefte wie auch der Lehrmittel deutlich machen kann, wie Wissen vermittelt wird. Diese schulischen Praktiken privilegieren die einen und benachteiligen andere, abhängig von ihren heterogenen Sozialisierungen, beispielsweise in Bezug auf Sprache, Kommunikation und Wertvorstellungen. So genügt das Auswendiglernen von präsentiertem Faktenwissen nicht mehr, Kompetenzen wie Vergleichen, Verknüpfen und Anwenden, welche entsprechende soziolinguistische Kompetenzen voraussetzen, sind gefragt. Die Erarbeitung von Faktenwissen ist immer stärker als sich selbst aneignende, literale Praxis vorausgesetzt, die Vielfalt von Textformen, Visualisierungen und Kontextualisierungen erfordern es, dass Informationen zueinander in Verbindung gesetzt werden und das generelle Wissen selbst konstruiert wird.

Catherine Grivet Bonzon, Isabelle Mili und Jérôme Schumacher setzen sich mit dem Qualitätsdiskurs im Musikunterricht auseinander. Anders als in den vorher diskutierten Wissenskonstruktionen in Lehrmitteln steht hier die verbale Kommunikation der Lehrperson mit einzelnen Schülerinnen und Schülern im Zentrum. Im Instrumentalunterricht mit musikalisch besonders begabten Schülerinnen und Schülern wird «Qualität» – wie auch «Begabung» und

«Exzellenz» – als Begriff vorausgesetzt und kaum kritisch hinterfragt. In ihrem Beitrag zeigen Grivet Bonzon et al. auf, wie sich die seit 2012 in der Verfassung verankerten Forderung nach «hochwertigem Musikunterricht an Schulen» und der «Förderung musikalisch Begabter» (BAK, 2014) in der Konzeption von Programmen und Massnahmen zur Einzelförderung im Instrumentalunterricht niederschlägt. In der Analyse der Interaktionen im Unterricht selber fokussieren Grivet Bonzon et al. auf die Regulationen der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler und beschreiben, wie unterschiedliche Modi eingesetzt werden: präzise Anleitungen und Gesten bei der Erarbeitung der Technik und der Stücke, beschönigende Beschreibungen für die Repetition und in der Vorbereitung für Aufführungen und Metaphern als Impulse zur Weiterentwicklung der musikalischen Interpretation.

Der Qualitätsdiskurs auf der Ebene des Bildungssystems steht im Zentrum der diskursanalytischen Untersuchung von *Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Carole Veuthey, Julien Clémin, Danièle Périsset, Olivier Perrenoud, Laetitia Progin* und *Roberta Smania Marques*. Sie blicken auf die Bildungsreformen im Kanton Genf im Zeitraum der letzten zehn Jahre zurück, welche, ausgelöst durch die niedrige Rangierung des Kantons im schweizerischen Vergleich von PISA-Resultaten, mit dem Anspruch auf Verbesserung der «Qualität» insbesondere der «Unterrichtsqualität» begründet wurden. Maulini et al. zeigen auf, wie sehr dieser Diskurs politisch geprägt ist, wie sehr unterschiedlichen Ansprüchen genügt werden muss, so dass auch Widersprüchlichkeiten stehen gelassen werden können. Die Reformen müssen einerseits Veränderungen initiieren, z. B. durch Projekte wie das *réseau d'enseignement prioritaire* (REP) oder die Einführung von Schulsozialarbeit, sie müssen Rechenschaftslegung verstärken, z. B. durch die Einführung von Schulleitungen und Schulräten, und weiter müssen sie so gestaltet werden, dass die Veränderungen nicht zu viel Widerstand hervorrufen. Reformen im Bildungssystem stehen in einem politischen Prozess, bei dem es auch darum gehen kann, Qualität erscheinen zu lassen. Symbolische Wirksamkeit ergänzt fassbare Wirksamkeit und ist Teil des Bildungsdiskurses.

Qualitätsentwicklung als Schulentwicklung

Während Reformen im Bildungssystem, wie im vorherigen Beitrag dargelegt, in einen Qualitätsdiskurs eingebettet sind, verlangt die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem schliesslich nach Schulentwicklung. Zwei empirische Beiträge aus der Schulentwicklungsforschung schliessen den Thementeil dieser Nummer ab. Die Ergebnisse beruhen auf Befragungen, Interviews sowie Fragebogen, und stellen zur Diskussion, wie Qualität in Schulentwicklungsprozessen entsteht: in der Reaktion von Schulen auf die Qualitätsfeedbacks der externen Evaluation, in der Gestaltung pädagogischer Qualität in Tagesschulen.

Sara Mahler, Carsten Quesel, Andrea Höchli und Kirsten Schweinberger zeigen auf, wie Schulen in ihrer Schulentwicklung mit den Rückmeldungen externer Schulevaluation umgehen und inwieweit systemische Bedingungen, wie starke bzw. lose Kontrolle im kantonalen Bildungssystem oder die Schulgrösse, dies beeinflussen. Solche systemischen Merkmale prägen die Gestaltung des schulinternen Qualitätsdiskurses, so dass die Fremdevaluationsergebnisse direkt in Massnahmen umgesetzt werden, als Reflexionsgrundlage Entwicklungen anstossen oder auch nicht, oder im symbolischen Gebrauch vor allem zur Legitimierung der bestehenden Praxis verwendet werden. Mahler et al. unterscheiden Niveaus von Partizipation in diesem Qualitätsdiskurs, von Information über Dialog zu Mitgestaltung, und differenzieren strukturelle und pädagogische Themenfelder. Wie die verschiedenen Beteiligten, Lehrpersonen und Schulleitungen, über diese Qualitätsprozesse sprechen, verweist auf einige Ambiguitäten. Besonders auch der Gebrauch von Ironie deutet darauf hin, dass sich in einigen Schulen eine Kluft öffnet, zwischen Reden und Tun, zwischen echter oder scheinbarer Beteiligung. Gerade in diesen Ambiguitäten zeigt sich, wie sich ein Qualitätsdiskurs etabliert.

Lukas Frei, Marianne Schüpbach, Benjamin von Allmen und Wim Nieuwenboom thematisieren mit den Tagesschulen ein sehr aktuelles Thema der Schulentwicklung in der Schweiz. Tagesschulen werden mit dem Anspruch einer besseren Bildungsqualität eingeführt. Frei et al. entwerfen zunächst ein Modell zur Qualität von Tagesschulen auf der Basis der Befunde in Deutschland. Sie erheben weiter die Beteiligung von Schulleitungen und Lehrpersonen bei der Schulentwicklung hin zur Tagesschule, sowie die Rolle pädagogischer Motive. Die Ergebnisse zeigen, dass weniger der Bildungsdiskurs, sondern stärker der Bedarf nach Betreuung für die Berufstätigkeit der Eltern die Schulentwicklung zur Tagesschule auslösten. Pädagogische Motive waren für die Mehrheit der Schweizer Schulen zweitrangig, entsprechend sind die Lehrpersonen bislang eher wenig beteiligt. Aus dem Beitrag lässt sich auch schliessen, dass für die Tagesschulen, wie auch für die gesellschaftliche Frage von Betreuung und Bildung, sowie für Chancengleichheit, der Qualitätsdiskurs und der Bildungsdiskurs noch vermehrt Aufmerksamkeit erhalten sollte.

Den Beiträgen ist gemeinsam, dass sie den Qualitätsdiskurs explizit ins Zentrum stellen. Qualität ist keine gesicherte, statische Entität, die Qualität wird von den unterschiedlichsten Beteiligten diskursiv verhandelt, auf unterschiedlichen Ebenen, in Reaktion von divergierender Dominanz. Als Leserin und Leser sind Sie Teil dieses Diskurses, denn Qualität ist «both a personal and social construct» (Ratcliff, 2003, S. 121). So ist zu hoffen, dass diese Beiträge aus der aktuellen Bildungsforschung ihren Beitrag zum Qualitätsdiskurs in der Bildung leisten und weitere diskursive Prozesse auslösen, in der Wissenschaft, in der über vierzigjährigen Gesellschaft der Bildungsforschung, im Bildungssystem und ebenso in den Feldern der pädagogischen Praxis. Dabei gilt es zu Bedenken, dass

die Lernenden ein Recht auf Bildungsqualität haben: «We must work together to ensure that all children have access to quality education and learning opportunities throughout their lives, regardless of where they are born, their gender, or their family's income» (Unesco, 2016, S. vii).

Literatur

- BAK [Bundesamt für Kultur] (2014). *Neuer Verfassungsartikel über die Musikalische Bildung*. Zugriff am 5.10.2016 unter <http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04250/04255/05058/index.html?lang=de>
- Criblez, L. (Hrsg.). (2008). *Bildungsraum Schweiz: Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Davies, B. (2003). Death to critique and dissent? The policies and practices of new managerialism and of «evidence-based practice». *Gender and Education*, 15(1), 89-101.
- Harding, S. (2006). *Science and social inequality: Feminist and postcolonial issues*. Chicago: University of Illinois Press.
- Hupka-Brunner, S., Imdorf, C., Grunder H.-U. & Bergman, M. M. (2015). Zur Einführung: Der Qualitätsdiskurs im Bildungsbereich – eine kritische Bestandsaufnahme In S. Hupka-Brunner, H.-U. Grunder, M.M. Bergmann & C. Imdorf (Hrsg.), *Qualität in der Bildung*, (S. 7-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolleck, N. (2014). Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(6), 159–177.
- Moss, P. (2005). Section I: Theoretical examinations of quality: Making the narrative of quality stutter. *Early Education and Development*, 16(4), 405-420.
- Nägeli, A. (2009) *PISA 2000 und die Reaktion bildungspolitischer und schulnaher Akteure. Rezeption PISA 2000 relevanter Themen in ausgewählten kantonalen Schulblättern*. Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- QualiKita (2016). *QualiKita – das Label für Kindertagesstätten*. Eine Initiative von kibesuisse und Jacobs Foundation. Zugriff am 5.10.2016 unter <http://www.quali-kita.ch/de/qualikita/label/>
- Ratcliff, J. L. (2003). Dynamic and Communicative Aspects of Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 9(2), 117-131.
- Unesco (2016) *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Zugriff am 5.10.2016 unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>