

Fischer, Dietlind; Rolff, Hans-Günter

Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 537-549



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Dietlind; Rolff, Hans-Günter: Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 537-549 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69924 - DOI: 10.25656/01:6992

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69924>

<https://doi.org/10.25656/01:6992>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ **JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 4 – Juli/August 1997

Thema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität von Schule

- 537 DIETLIND FISCHER/HANS-GÜNTER ROLFF
Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen
und Risiken von „Schulautonomie“
- 551 KINGSLEY EVANS
Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule
und der Lehrer
- 567 BARBARA KOCH-PRIEWE
Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie
- 583 ULF PREUSS-LAUSITZ
Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den
Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule
- 597 MATS EKHOLM
Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen
mit alternativen Ordnungsmodellen

Diskussion: Umwelterziehung

- 611 FRITZ REHEIS
Ökologie als Frage der Zeit. Eine Antwort auf Helmut Heid
und Gerd-Jan Krol
- 631 JÜRGEN LEHMANN
Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

Diskussion: Einheitsschule – Zeitgeschichte und Strukturproblem

- 639 PETER DREWEK
Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“.
Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip
im DDR-Bildungswesen“

- 659 GERT GEISSLER
Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen,
veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner

Besprechungen

- 677 ANNETTE SCHEUNPFLUG
Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.): Zwischen System und
Umwelt: Fragen an die Pädagogik
- 680 THOMAS FUHR
Harm Paschen: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer
Differenzen
- 683 MANFRED LÜDERS
Gerhard de Haan: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen
der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens
- 686 HEINZ-ELMAR TENORTH
Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität.
Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns
- 689 KARL-HEINZ ARNOLD
Silvia-Iris Lübke: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der
Laborschule

Dokumentation

- 693 Pädagogische Neuerscheinungen

Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung¹

Chancen und Risiken von Schulautonomie

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, die wichtigsten Begründungsstränge und kritischen Einwände der Autonomiediskussion nachzuzeichnen und mit der Diskussion um Qualitätssicherung von Schulen zu verbinden. Es wird gefragt, welcher Begriff von Qualität dabei eine Rolle spielt und wie Qualität zu sichern ist. Dabei werden sowohl Modelle der Evaluation erörtert als auch neuere Untersuchungsergebnisse wiedergegeben, die diesbezügliche Lehrereinstellungen erhoben haben. Abschließend wird analysiert, daß Autonomie zwar Entbürokratisierung, aber nicht notwendig Entstaatlichung bedeuten muß und wie und warum sich Markt und Wettbewerb in pädagogischen Handlungszusammenhängen grundlegend anders darstellen als in wirtschaftlichen.¹

Die gegenwärtigen Debatten über Schulentwicklung und notwendige Veränderungen der Schulen konzentrieren sich vor allem auf ein mehr oder weniger klar definiertes Leitmotiv der „Autonomie“ von Schulen. Diese Debatte bringt Ambivalenzen zum Vorschein: Während die einen in neuen Steuerungs- und Regulationsbedingungen eine Chance zu mehr Partizipation, zu einer größeren Vielfalt pädagogischer Problemlösungen und zu mehr pädagogischer Professionalität sehen und darin auch einen Zuwachs an gesellschaftlich-öffentlicher Verantwortung für die Qualität schulischer Bildung annehmen, befürchten die anderen bei Deregulierungs- und Entstaatlichungsbestrebungen einen risikoreichen Rückzug des Staates aus gesellschaftlicher Verantwortung für Bildung und damit die Preisgabe von Schulen an gesellschaftliche Partialinteressen und an Konkurrenzprinzipien eines unerbittlichen Marktes (vgl. dazu BROCKMEYER 1996).

Gibt es für derartige bildungspolitische Hoffnungen und Befürchtungen Anhaltspunkte in der historischen und empirischen Realität? Lassen sich Begründungen und Belege zur Unterstützung der einen oder anderen Einschätzung heranziehen? Welche Erfahrungen mit „entstaatlichten“ Schulen liegen in vergleichbaren europäischen Ländern vor?

Hier soll im folgenden nicht der Versuch gemacht werden, die Geschichte der Autonomiediskussion in der Pädagogik zu rekonstruieren (vgl. GEISSLER 1929; BOHNSACK/RÜCKRIEM 1969; SCHIESS 1973; HERRMANN 1989; TENORTH 1989; HÖRNER 1991). Statt dessen sollen einige Begründungen und Facetten des Autono-

1 Dieser Beitrag ist – ebenso wie die Beiträge von KOCH-PRIEWE, PREUSS-LAUSITZ und EKHMOLM in diesem Heft – entstanden im Anschluß an ein Symposium im Rahmen des 15. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1996 in Halle, zusammenfassend dargestellt von D. FISCHER: Entstaatlichung von Schule: Chance oder Risiko für Qualität? In: H.-H. KRÜGER/J.H. OLBERTZ (Hrsg.): DGfE-Kongreß Halle 1996. In Vorbereitung.

mieverständnisses in der gegenwärtigen Diskussion über Schulentwicklung skizziert werden, um sie in Beziehung zu einer anderen Diskussion zu setzen, die vor allem innerhalb der Erziehungswissenschaft geführt wird: zur Qualität von Schule. Beide Diskussionsstränge sollen verknüpft werden mit der Frage nach Prozeßfaktoren und Unterstützungssystemen, die die Weiterentwicklung von Schulen fördern.

1. Begründungen für mehr Selbständigkeit der Einzelschule

Eine vergleichbar intensive Diskussion zur Schulreform gab es in der Bundesrepublik zuletzt Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre, als der Deutsche Bildungsrat im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) die Selbständigkeit der einzelnen Schule auf curricularer, personeller und finanzieller Ebene vorschlug und mit der Empfehlung „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ (1973) eine Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen anzielte. Bezeichnenderweise war diese Empfehlung der letzte Akt des Bildungsrates, bevor er aufgelöst wurde. Der Widerstand der Schulverwaltungen und eine relativ geringe Resonanz von Lehrer- und Elternverbänden trugen mit dazu bei, daß eine Realisierung der Vorschläge nicht auf die Tagesordnung kam. In späteren Schul- und Schulmitwirkungsgesetzen der Länder wurde die Mitbestimmung von Eltern, Schülern und Lehrern geregelt, ohne dabei eine Stärkung des Gestaltungsspielraums der einzelnen Schule im Auge zu haben (vgl. RICHTER 1994).

Die neuere Debatte über Schulautonomie ist insofern keine Wiederholung, als sie nicht primär bildungspolitisch motiviert ist, sondern pädagogische, organisationstheoretische sowie ökonomische Begründungen und Verfahrensvorschläge einschließt. RICHTER (1994) nennt sechs verschiedene Ansätze zur Begründung von Schulautonomie:

(1) *Demokratisierung der Gesellschaft* als politikwissenschaftlicher Begründungsansatz, der davon ausgeht, daß alle öffentlichen Bereiche und Einrichtungen Entscheidungskompetenz zur professionellen Ausgestaltung ihrer Aufgaben benötigen und deshalb über Autonomie verfügen müssen.

(2) Die verwaltungswissenschaftliche Begründung von gesellschaftlicher *Selbstverwaltung*, die für eine funktional differenzierte Gesellschaft organisatorisch differenzierte Handlungsformen reklamiert. Die Pluralisierung gesellschaftlicher Lebensformen erfordert dezentrale oder auch deregulierte Organisationseinheiten. Eine zentralstaatliche Steuerung von Schulen bis in Einzelheiten ihrer alltagspraktischen Funktion hinein ist gar nicht mehr möglich und angesichts der Vielfalt unterschiedlicher Problemstellungen auch nicht wünschbar. Die einzelne Schule ist in diesem Sinn eine Organisation, die sich selbst als Entwicklungsaufgabe versteht und über Mittel zu deren Lösung verfügt.

(3) *Pädagogische Freiheit* als Funktionsprinzip von Schule, um die Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe zu optimieren und um die Leistungsfähigkeit der Schule als Erfahrungsraum für Lernende zu verbessern. Dieses Argument ist im Kern pädagogisch konturiert, weil es nicht nur die Identität der Erziehung, sondern auch die Professionalität von Lehrern begründet und deren Praxis an-

leitet (vgl. TENORTH 1989, S. 415). RICHTER betont jedoch auch die soziologische Konturierung, die sich auf die Leistungsfähigkeit der pädagogischen Organisation Schule bezieht.

(4) Eine Begründung von Schulautonomie aus dem *kollektiven Elternrecht*, das in der Weimarer Republik aus dem konfessionellen Elternrecht entwickelt wurde, spielt gegenwärtig nur verdeckt eine Rolle als Recht der Wahl zwischen verschiedenen Schulformen einerseits, zwischen öffentlichen und privaten Schulen andererseits.

(5) Die *Erziehung zur Demokratie*, da die Einübung demokratischer Lebensformen am besten durch die praktische Erfahrung einer demokratisch verfaßten Schule geschieht. Diese Begründungsvariante nimmt eine pädagogische Aufgabenstellung der Schule auf. Eine Schule kann nicht glaubwürdig und wirksam Erfahrungen mit „Schulgemeinde“ (WYNECKEN), mit „gerechter Gemeinschaft“ (KOHLEBERG/OSER) oder „polis“ (v. HENTIG) vermitteln, wenn sie nicht selbständig den Zusammenhang zwischen Lerninhalten und Lernorganisationsformen gestaltet und darin Möglichkeiten demokratischen Zusammenlebens von Verschiedenen erfahrbar macht.

(6) Die ökonomische Begründung einer *Schule als Betrieb*, die auch nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen operiert und ihre finanziellen Mittel selbst bewirtschaftet, ist deswegen heftig umstritten, weil diese Begründung zusammenfällt mit der ökonomischen Krise und den Einsparungen der öffentlichen Hand, so daß die Delegation von Mangelbewirtschaftung unterstellt und zurückgewiesen wird. Unter betriebs- und volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten kann eine autonome Schule durchaus die bessere Schule sein.

RICHTER vermutet, daß die eher „politischen“ Begründungsansätze gegenwärtig keine Chance haben, der stärkeren Verselbständigung von Schule zum Durchbruch zu verhelfen, daß hingegen die eher „funktionellen“ Ansätze, die eine pädagogische, organisatorische und ökonomische Leistungssteigerung versprechen, eine größere Durchschlagskraft besitzen.

2. *Gestaltungsautonomie und Verantwortung*

Warum konzentriert sich die Diskussion auf die Weiterentwicklung und Autonomie auf die einzelne Schule?

Es sind nicht nur die Erfahrungen mit Schulstrukturreformen der siebziger Jahre, die die Schwächen von zentralen Reformstrategien für das gesamte Schulsystem erkennbar werden ließen (vgl. PASCHEN 1996). Es sind auch die Erfordernisse einer inneren Schulreform, bei der die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit und systemische Organisation zu sehen ist (vgl. ROLFF 1993; HOLTAPPELS 1995). Von der „lernenden Schule“ ist die Rede (z. B. MSW 1996) und von der „lernenden Institution“, die die Kompetenzen der einzelnen Beteiligten, vor allem der Lehrer und Lehrerinnen, synergetisch bündelt und als Reformpotential wirksam werden läßt (z. B. ROLFF 1993). Die Reformfähigkeit der Einzelschule gilt als entscheidender Prüfstein für die Reformfähigkeit des Systems. Der Zusammenhang von einzelschulischer (dezentraler) pädagogischer Gestaltungsautonomie und (zentralen) bildungspolitischen Vorgaben,

schulaufsichtlichen Regelungen sowie Ressourcen und Stützsystemen, die die gewünschte Entwicklung steuern sowie die Qualität sichern, muß neu strukturiert werden, wenn der Gestaltungsspielraum der einzelnen Schule erweitert werden soll.

Pädagogische Autonomie gilt als „die Grundfrage aller Erziehung überhaupt“ (GEISLER 1929, S. 5). Sie wurde in verschiedenen Epochen unterschiedlich akzentuiert und fokussiert: als Autonomie des Zöglings, als Eigenständigkeit des erzieherischen Verhältnisses und der erzieherischen Situation, als Selbstverantwortung des Lehrers, als Selbstbestimmung des Erzieherstandes, als Autonomie des schulischen Lehramtes gegenüber staatlichem Zugriff, zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft und der Eigenständigkeit der pädagogischen Fragestellung (vgl. STOCK 1949/50; HERRMANN 1989; PASCHEN 1995). Der Begriff pädagogische Autonomie ist „untrennbar“ verknüpft mit erzieherischer Verantwortung (vgl. W. FLITNER, zit. bei HERRMANN 1989, S. 292). Erzieher sind nach W. FLITNER keine einsamen Monaden, die nur ihren Idealen im Erziehungsprozeß und gegenüber dem Zögling verpflichtet sind, sondern sie sind eingebunden in gesellschaftliche Kräfte, soziale Strukturen und Weltanschauungen, die ihre individuelle Autonomie relativieren und begrenzen. Wie HERRMANN (1989) für die Zeit der Weimarer Republik nachzeichnet und als vergleichbar mit der Zeit nach 1945 und 1968 konstatiert, ist „die Denkform der ‚pädagogischen Autonomie‘ ein Schutz gegen Ideologiefälligkeit, sofern mit der Betonung der ‚pädagogischen Autonomie‘ sowohl die Abwehr weltanschaulicher Heteronomie intendiert ist als auch die politische Reflexion der realen Bedingungen pädagogischer Verantwortung unterstrichen wird“ (S. 292). Zugleich macht HERRMANN auf ein Dilemma aufmerksam: Pädagogische Autonomie formuliert einerseits eine Selbstbeschreibung der pädagogischen Profession und der Erziehungswissenschaft; die Selbstbeschreibung fungiert als ein normatives regulatives Prinzip, das die politischen und praktischen Rahmenbedingungen für den Erziehungsprozeß absteckt und die Freiräume angibt, die für Theorie und Praxis bestehen müssen, wenn das Eigene des Pädagogischen sich wirksam entfalten soll. Andererseits kann die Sicherung der Freiräume und Rahmenbedingungen nicht durch die Profession selbst erfolgen, sondern ist von den Vorgaben der politischen Systeme abhängig (S. 293 f.).

Dieses Dilemma gilt auch in der gegenwärtigen Situation von Pädagogik und Politik. In der neuen Diskussion, bei der sich die Autonomieforderung auf die einzelne Schule bezieht (z. B. Bildungskommission NRW 1995), werden jedoch die Grenzen verschoben: Schulen sollen in weit größerem Umfang als bisher Entscheidungen treffen über die Gestaltung ihrer curricularen, organisatorischen, personellen und finanziellen Bedingungen, d. h., sie sollen über erweiterte Handlungsspielräume und damit auch Macht zur inneren Ausgestaltung im Rahmen staatlicher Orientierungsvorgaben verfügen. Pädagogische Autonomie der Einzelschule wird so stärker zu einem funktionalen Prinzip: Die pädagogische Gestaltung der einzelnen Schule, ihres pädagogischen Programms und ihrer inneren Struktur muß unter den Beteiligten diskursiv erarbeitet und verhandelt werden. Die einzelne Schule soll so wiedergewonnen werden als ein öffentlicher Raum und soziales Handlungsfeld, in dem die Beziehungen untereinander, die Regeln und Zielsetzungen, die intendierten Problemlösungen und Innovationen ausgehandelt werden. Lehrende bringen ihre Kompetenzen des

Unterrichtens, Erziehens, Beratens, Beurteilens und Innovierens kooperativ ein und entwickeln sie in Auseinandersetzung mit den Kompetenzen ihrer Kolleginnen und Kollegen weiter: Die strukturelle Autonomie wird korporativ entfaltet. Wichtig sind die diskursiven Prozesse, in denen die Willensbildung erfolgt und das Einverständnis über die geltenden sozialen Werte gewonnen wird, d.h. die Art und Weise, wie der Diskurs stattfindet: Die Gestaltbarkeit der Schule muß für alle Beteiligten transparent, kritisierbar, nachvollziehbar und überprüfbar bleiben (vgl. SCHRATZ 1996 a, b). Im Kontrast zu diesem Verständnis von Schule als öffentlichem Raum steht zur Zeit die Schule in England, die als öffentliche Dienstleistung „Produkte“ für „Konsumenten“ bereitstellen soll (vgl. K. EVANS in diesem Heft).

Es ist allerdings keineswegs ausgemacht, ob die „Qualität“ einer Schule durch erweiterte Gestaltungsautonomie gesichert und verbessert wird oder ob das zu erzielende Einverständnis der Schulgestaltung eher eine nivellierende Funktion hat. Aus der Studie von M. EKHMOLM über die schwedische Schulentwicklung (in diesem Heft) scheint hervorzugehen, daß aus einer bloßen Verwaltungsreform, die auf Dezentralisierung und Kommunalisierung abzielt, noch keine Impulse für innere, d.h. pädagogische Schulentwicklung ausgehen.

3. *Welche Qualität soll gelten, und wie ist sie zu sichern?*

Während im englischen Schulsystem nach dem Bildungsreformgesetz von 1988 die Güte einer Schule nahezu ausschließlich nach ihrer Effizienz beurteilt wird, wobei die Leistungen der Schüler bei zentral administrierten Abschlußprüfungen und Tests als Maßstab gelten (kritisch dazu z.B. GLENNERSTER 1991; ELLIOTT 1993; ausführlicher K. EVANS in diesem Heft), ist in der bundesrepublikanischen Diskussion von einer „Qualität“ der Schule die Rede, die sich nicht nur auf quantitativ meßbare Schülerleistungen bezieht, sondern auf einem umfassenden Verständnis von Allgemeinbildung basiert. Die Debatte über Schulautonomie wird hier verstanden als Ermöglichung öffentlicher Diskussion über Qualitätskriterien (ausführlicher dazu: PREUSS-LAUSITZ und KOCH-PRIEWE in diesem Heft).

Empirische Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit verschiedener Schulformen in den späten siebziger Jahren haben wenig Evidenz bezüglich der Schulformunterschiede hervorgebracht, jedoch sehr deutliche Varianzunterschiede zwischen Schulen gleicher Schulform erkennbar werden lassen. Bei gleichen Rahmenbedingungen leisten Schulen Unterschiedliches, und die Unterschiede sind nicht allein damit zu erklären, daß die Schüler und Schülerinnen differente Eingangsvoraussetzungen mitbringen (vgl. z.B. HELMKE/DREHER 1979; HÄNISCH/LUKESCH 1980; FEND 1982). Gleiche Rahmenbedingungen führen demnach zu ungleichen Ergebnissen; die Schulform allein ist keine Garantie für eine bestimmte pädagogische Leistung und Qualität. Entscheidend ist ein Faktorenbündel, das mit „Schulklima“ (FEND 1977) oder mit „Ethos“ (RUTTER u. a. 1980) als Beziehungsgefüge der handelnden Personen nur andeutungsweise beschrieben wird. Gemeint sind Klarheit der leistungsthematischen Anforderungen und Förderungen der Schüler, die Übereinstimmung der Lehrenden in grundlegenden pädagogischen Intentionen und Konzepten, klare Regeln und Ordnungen

für den Schulalltag, eine kompetente Schulleitung u. a. (vgl. FEND 1986; STEFFENS 1987; HAENISCH 1987; TILLMANN 1989; OECD 1989; AURIN 1990; MITTER 1991; STEFFENS/BARGEL 1992). Darin kommt zum Ausdruck, daß ein bestimmter Anteil der Lehrarbeit in Diskurs-, Verständigungs- und Konsensprozessen innerhalb der einzelnen Schule geleistet werden muß. Zu den – vom Bildungsrat zusammengefaßten – fünf Kompetenzbereichen der Lehrertätigkeit muß demnach noch ein weiterer hinzukommen, der sich auf die Verständigungs- und Diskursarbeit bezieht. Die empirischen Arbeiten zur Qualität von Schule sind geeignet, am Beispiel wirksamer und innovativer Schulen die Faktoren beschreibbar zu machen, die zur Qualität der einzelnen Schule beitragen. Sie sind weniger geeignet, die Genese solcher Wirkfaktoren herauszupräparieren oder zu verdeutlichen, unter welchen Voraussetzungen die Beteiligten die „Zusatzkompetenzen“ erworben haben. Wir nehmen deshalb an, daß die Autonomiedebatte eher dazu geeignet ist, Kriterien und Impulse für die Entwicklung und Sicherung von Schulqualität hervorzubringen als die empirische Erforschung von der Qualität von Schulen.

4. *Qualitätssicherung und Evaluation*

Autonomie kann nicht grenzenlos, nicht rahmenlos sein. Schulentwicklung ohne Gestaltungsrahmen – also ohne Bildungspolitik – würde nicht unbedingt im Chaos, wohl aber im Sozialdarwinismus enden, d. h. in Vernichtungskonkurrenz, Auseinanderentwicklung und Aufgabe der gesellschaftlichen Integrationsfunktion von Schule. Zudem würde die Qualität gefährdet.

Autonomere Schulen müssen also mehr Verantwortung übernehmen, müssen die Qualitätssicherung selbst übernehmen. Wie kann das in unbürokratischer Form geschehen?

Batterien von Schulleistungstests oder ein regulierendes Zentralabitur sind eine problematische Antwort, auch wenn dies Unternehmensberater empfehlen und Länder wie Holland praktizieren. Eine pädagogisch angemessene Antwort besteht in einem Evaluationskreislauf (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1990; BURKARD 1995). Er beginnt mit der Selbstevaluation einer Schule. Am Anfang stehen Klärung und Festlegung der Evaluationskriterien, z. B. das Schulprogramm zu beurteilen oder die Führungsfähigkeit oder das Klima oder alle drei Bereiche zusammen – und woran die Kriterien zu messen sind. Dann wird die Selbstevaluation durchgeführt, sinnvollerweise durch ein Team von Lehrerinnen und Lehrern, dem auch die Schulleitung angehört. Die Ergebnisse und erste Interpretationshinweise werden in einem Bericht niedergeschrieben und allen Kollegiumsmitgliedern mitgeteilt, auch Schüler- und Elternvertretern. Dieser Bericht wird auf einer pädagogischen Konferenz ein bis eineinhalb Tage lang diskutiert, ausgewertet und in Prioritäten für Projekte zur Weiterentwicklung der Schule umgesetzt. Damit schließt sich der Kreislauf zunächst. Er kann in zwei oder drei Jahren erneut begonnen werden.

Bei der internen Evaluation ist eine interne Spiegelung an pädagogischen Kriterien dann möglich, wenn die Schule vor der Evaluation ein Schulprogramm erarbeitet hat. Ein Schulprogramm ist umfassender als ein Schulprofil, es umfaßt im Prinzip das Ganze der Schule als Ausdruck des pädagogischen Selbst-

verständnis aller Lehrerinnen und Lehrer, der Leitung, der Schüler und der Eltern. Es stellt eine Art Zielvereinbarung dar. Steuerungstheoretisch gesehen ist das Schulprogramm ein Medium inhaltlicher Steuerung. Dieses Medium dürfte um so wirksamer sein, je häufiger durch interne Evaluation als Form „pädagogischer Tatsachenforschung“ festgestellt wird, ob und inwieweit sich die Schule auf dem Weg zur Realisierung ihres eigenen pädagogischen Selbstverständnisses befindet.

Eine kritische Außensicht ist allerdings unverzichtbar, weil jede Schule wie jede andere Einrichtung auch versucht ist, sich zu stark auf sich selbst zu beziehen, unangenehme Außenanforderungen auszublenden, und dann vielleicht provinziell, in jedem Fall jedoch unsicher wird, wie sie sich selbst im Vergleich zu anderen einzuschätzen hat. Externe Evaluation ist also notwendig als Spiegel, Korrektiv und Stimulanz und somit auch Grundlage für schulübergreifende Qualitätssicherung.

Wenn von vornherein die Absicht zu einer Außenspiegelung besteht, kann sich die Schule mit den Außenevaluatoren zusammensetzen und Zielvereinbarungen treffen, d. h. Kriterien von Qualität gemeinsam vereinbaren. Daraufhin erfolgt die Planung der internen Evaluation sowie deren Durchführung. Das Ergebnis wird in der Schule diskutiert und in einem Evaluationsbericht schriftlich niedergelegt. Danach erfolgt die strategisch wichtige Entscheidung, ob der Evaluationsbericht intern bleibt oder aber so einer Evaluationskommission vorgelegt werden soll. Fällt die Entscheidung für die Einladung einer Kommission, beginnt die externe Evaluation. Die Kommission erhält nicht nur den Evaluationsbericht, sondern auch einen Fragenkatalog, der den Beratungsbedarf der Schule spezifiziert. Die Kommission kommt für ein paar Tage in die Schule, wobei sie Gespräche mit allen Beteiligten führt, Unterricht besucht und der Lehrerkonferenz beiwohnt. Wichtig ist, daß die Kommission einen Bericht schreibt und der Schule zustellt. Dieser Bericht geht gleichzeitig an Schulträger und Schulaufsicht und veranlaßt diese, mit Unterstützung oder durch Korrektive zu handeln oder auch nicht.

Man kann die Arbeit der Evaluationskommission auch als Beratung auffassen. Die Beratung bezieht sich allerdings nicht auf einzelne Lehrer oder einzelne Unterrichtsstunden, sondern auf ganze Bereiche der Schule (und deshalb auf aggregierte Daten). Sie ist Systemberatung im strikten Verhältnis.

Für die interne Schulentwicklung ist vermutlich der Dialog zwischen Schule und Kommission wichtiger als der Bericht; für die Qualitätssicherung indes kann der Bericht (und seine Veröffentlichung) von größter Bedeutung sein.

Gegenstand eines Schulberatungsbesuchs kann sowohl eine Themen- oder Bereichsevaluation sein (z. B. das Fach Englisch oder die Schulleitung oder der Ganztagsbetrieb) als auch eine Beurteilung der ganzen Schule, was die Engländer „full inspection“ nennen. Externe Evaluation darf nicht Rechnungsprüfung sein. Vielmehr ist die bildungs- und erziehungstheoretische Dimension der Bewertung von Schulqualität zu betonen und sind pädagogische Standards für die Qualitätssicherung zu reklamieren, wie sie vor allem im Schulprogramm expliziert werden. Diese ist leichter gefordert als realisiert, denn gerade Bildung und Erziehung lassen sich nur sehr unzulänglich und begrenzt in Form von Indikatoren oder gar Kennziffern ausdrücken. Deshalb sind für schulpädagogisch reflektierte Evaluationsansätze qualitative Verfahren genauso wichtig wie quantitative.

5. Mehr Beratung – weniger Kontrolle

Lehrkräfte arbeiten zumeist als Einzelkämpfer. Deshalb bedeutet erweiterte Autonomie für sie nicht notwendig Gewinn. Im Mittelpunkt der Lehrerarbeit steht nach wie vor der Unterricht, bei dem die Schülerinnen und Schüler etwas dazulernen sollen und bei dem es gleichzeitig um Bildung und Erziehung geht. Mehr Autonomie kann deshalb aus Lehrersicht nur dann erfolgreich sein, wenn sie die Bedingungen des Unterrichtens oder gar den Unterricht selbst und direkt verbessert. Charakteristischerweise unterrichten die meisten Lehrer unabhängig von anderen, in diesem Sinne also autonom. Sie werden außerdem kaum kontrolliert: Von Kollegenkontrolle sind sie frei, die Schulleiter sehen den Unterricht nur anlässlich einer dienstlichen Beurteilung, was selten vorkommt. Noch seltener, nämlich hauptsächlich anlässlich von Beförderungen, kontrolliert die Schulaufsicht den Unterricht von Lehrern. Es ist üblich, daß Lehrer über viele Jahre keine Unterrichtskontrolle erleben. Lehrerinnen und Lehrer unterrichten und erziehen Heranwachsende in aller Regel allein und unkontrolliert.

Es verwundert daher nicht, wenn Lehrerinnen und Lehrer einer Autonomiepolitik gegenüber skeptisch sind, die sie veranlassen will, Ziele mit Kollegen zu vereinbaren, ein gemeinsames Schulprogramm zu entwickeln, über die innere Verteilung des Schuletats zu verhandeln und gar noch eine Selbstevaluation (als Selbstkontrolle verstanden) zu veranstalten. Nicht wenige empfinden das als Verlust der persönlichen Autonomie.

Um so erstaunlicher sind die Ergebnisse, die eine für die BRD repräsentative Befragung der Lehrerschaft zu diesem Thema erbracht hat, die vom Dortmunder „Institut für Schulentwicklungsforschung“ im Jahre 1995 durchgeführt wurde (vgl. KANDERS/RÖSNER/ROLFF 1996). Danach sind die allermeisten Grund- und Sekundarschullehrer (82% bzw. 83%) der Meinung, daß die wichtigste Voraussetzung für die Weiterentwicklung eine möglichst große Gestaltungsfreiheit der Einzelschule ist. Daß jede Schule ein eigenes Profil entwickeln soll, in dem inhaltliche, pädagogische und methodisch-didaktische Schwerpunkte festgelegt sind, findet eine noch größere Zustimmung.

Interessant ist die Beurteilung konkreter Sachverhalte, die in der aktuellen Autonomiediskussion eine Rolle spielen: Die größte Zustimmung (über 90%) erhält die Forderung, die Schulen sollten über die meisten organisatorischen Angelegenheiten selbst entscheiden dürfen. Fast ebenso hoch ist die Zustimmung hinsichtlich der Frage, ob die Ausgabe der durch die Schulträger zugeteilten Finanzmittel in alleiniger Verantwortung der Schule liegen soll. Viel skeptischer reagieren die Lehrpersonen auf die Forderung, Schulen sollte es erlaubt sein, selbst Geld zu erwirtschaften: Rund die Hälfte ist dafür, aber ein Drittel lehnt das ab.

Die weitaus meisten Lehrpersonen möchten, daß es Sache der Schule sein sollte zu entscheiden, in welchem Maße Unterricht in Form von Projekten erteilt wird. Daß die Schule im Rahmen vorgegebener Lernziele selbst über Stoffauswahl und Stoffverteilung entscheiden darf, lehnen indes fast ein Drittel der Sekundarschullehrer und ein Fünftel der Grundschullehrer ab.

Hinsichtlich der Personalpolitik wünschen zwei Drittel der Befragten, daß über die Besetzung freiwerdender Lehrerstellen in der Schule selbst entschieden wird. Daß bei der Besetzung von Leitungsstellen die Schule ein starkes Mit-

spracherecht haben soll, betonen sogar fast 90 Prozent der Lehrpersonen. Zwanzig Prozent sind darüber hinaus der Meinung, daß die Leitung einer Schule künftig nicht nur durch Lehrer, sondern durch ausgebildete Organisationsfachleute wahrgenommen wird. Zweiundsechzig Prozent der Sekundar- und siebenundsechzig Prozent der Grundschullehrer sind allerdings dagegen.

Besonders interessant ist die Antwort der Lehrerschaft auf die Frage, ob sie auch anzuerkennen bereit ist, daß mehr Freiheit auch nach mehr Rechenschaft verlangt: Rund 80 Prozent der Lehrpersonen sind der Meinung, daß das Schulprofil im Rahmen einer Selbstevaluation überprüft werden soll. Die Antworten auf die kritischere Frage nach einer Fremdevaluation fällt etwas komplizierter aus: Zwar befürworten zwei Drittel der Lehrer die Aussage: „Mehr Entscheidungsfreiheit für die einzelnen Schulen erfordert regelmäßige Rechenschaftslegung über den Erfolg der pädagogischen Arbeit“, aber ein Drittel lehnt Rechenschaftslegung offenbar ab. Das ist für ein staatlich verfaßtes Schulwesen, bei dem die Lehrpersonen zudem Beamte sind, zumindest bemerkenswert. Noch bemerkenswerter ist, daß selbst die Befürworter von Rechenschaftslegung den bisherigen staatlichen Aufsichtsorganen gegenüber sehr skeptisch sind. Nur ein Drittel meint, daß die Außenbewertung der pädagogischen Praxis wie bisher Sache der Schulaufsicht bleiben sollte, über ein Drittel lehnt das ab. Immerhin zwei Drittel der Befragten sind mit einer Fremdevaluation durch Vertreter der Schulaufsicht einverstanden, wenn diese bei der Fremdevaluation nicht gleichzeitig eine (Personal-)Beurteilungsfunktion ausüben. Ein Drittel der Lehrerschaft (vor allem im Grundschulbereich) befürchtet zudem, daß regelmäßige Berichte der Schulen über deren pädagogische Praxis zu unerwünschter Konkurrenz zwischen den Schulen führt. Ungefähr die Hälfte der Lehrerschaft möchte am liebsten, daß die Bewertung der pädagogischen Praxis allein Sache der einzelnen Schule ist – wengleich auf der Basis eines Kriterienkatalogs. Das bedeutet allerdings nicht, daß die Lehrerschaft die Schulaufsicht abgeschafft wissen möchte. Nur acht Prozent der Befragten sind der Ansicht, daß jegliche Form der Schulaufsicht eine Gängelung der Lehrer bedeutet und Schule auch ohne Schulaufsicht auskommt. Dreizehn Prozent der Sekundar- und neunzehn Prozent der Grundschullehrer wollen die Schulaufsicht in der heutigen Form beibehalten, aber nur sechs Prozent der Gesamtschullehrer.

Drei Viertel aller Lehrerinnen und Lehrer bejahen indes die Aussage: „Die jetzige Form der Schulaufsicht ist reformbedürftig; auch wenn nicht ganz auf Kontrolle verzichtet werden kann, sollte doch die Beratung im Vordergrund stehen.“

6. Ein anderes Modell staatlicher Steuerung im Bildungsbereich

Mehr Autonomie für Schulen bedeutet Entstaatlichung des Handlungsrahmens von Einzelschulen. Vielfach wird die Forderung nach Entstaatlichung gleichgesetzt mit Privatisierung und konsequenter Marktorientierung, obgleich sie lediglich Entbürokratisierung meint. Entstaatlichung im Sinne von Privatisierung wäre dem besonderen Charakter des „Gutes“ Bildung nicht angemessen, wie auch die neuere politikwissenschaftliche Debatte zeigt (vgl. MINTZBERG 1996). MINTZBERG betont, daß Macht in einer demokratischen Gesellschaft auf Dauer

nicht einseitig konzentriert sein darf, sondern auf mehrere Zentren verteilt werden muß, damit ein Ausgleich widerstreitender Kräfte möglich ist. Eine ausgewogene Gesellschaft brauche deshalb unterschiedliche institutionelle Formen von Eigentum und Kontrolle, die der Bandbreite an öffentlichen Aufgaben für den Staat entsprechen. Neben privatwirtschaftlichen und staatlichen Organisationen erfüllen genossenschaftliche und gemeinnützige Organisationen bestimmte Aufgaben und tragen zu einem Ausgleich der Kräfte bei. Forschung, Bildung und Gesundheitsfürsorge zählt MINTZBERG zu den qualifizierten Dienstleistungen bzw. Aufgaben, die weder durch hierarchische noch durch marktwirtschaftliche Steuerung hinreichend funktionieren, die vielmehr von gemeinnützigen oder genossenschaftlichen Organisationen besser erbracht werden, weil diese eine einigermaßen gleiche Verteilung sicherstellen. MINTZBERG unterscheidet zwischen fünf verschiedenen Modellen, staatliche Macht zu organisieren, wobei er für Bildung und Forschung, aber auch für Gesundheit das Modell normativer Kontrolle für besonders wirksam hält. Der Schlüssel bei dieser Art von Dienstleistung sei die „Hingabe an die Sache“ (S. 16): „Eine Organisation ohne Engagement ihrer Mitglieder gleicht einem Menschen ohne Seele.“ Die „Dienste“ des Gesundheits- wie auch des Bildungswesens „können nie besser sein als die Menschen, die sie leisten. Darum gilt es, diese Spezialisten von zweierlei zu befreien: von den direkten Kontrollen durch die Staatsbürokraten und von den engen Zwängen des Marktwettbewerbs“ (S. 16). Sehr eindringlich plädiert MINTZBERG für einen Kräfteausgleich zwischen den verschiedenen Sektoren einer Gesellschaft.

7. Wettbewerb von Schulen?

Wettbewerb gibt es auch außerhalb der Wirtschaft. Der Wettbewerb der Schulen untereinander, von dem neuerdings viel die Rede ist, bedeutet aber etwas anderes als wirtschaftlicher Wettbewerb. Dies resultiert aus typischen Unterschieden der sozialen Verhaltensweisen in Schule und Wirtschaft. Die Besonderheiten des Wettbewerbs im Schulbereich werden am ehesten verständlich, wenn man darauf aufmerksam macht, daß in der Wirtschaft der Preiswettbewerb Vorrang vor dem Qualitätswettbewerb hat: Die Kosten einer Qualitätssteigerung müssen durch die erzielbaren Preise gedeckt werden. Dagegen hat im schulischen Bereich der Qualitätswettbewerb Vorrang vor dem Preiswettbewerb, weil die Kostendeckung allenfalls zu einem geringen Teil über Preise erfolgt. In erster Linie werden die Kosten des Leistungs- oder Qualitätswettbewerbs im nicht-wirtschaftlichen Bereich durch Subventionen oder Spenden oder Einkommensverzichte der Beteiligten finanziert.

Menge und Qualität einer subventionierten Produktion werden nicht mehr ausschließlich von der Zahlungsbereitschaft der Nachfrageseite begrenzt. Zwar könnte auch von schulischen Einrichtungen Kostendeckung erreicht werden; aber für sie gibt es zu diesem Ziel nicht nur den Weg über die erzielbaren Preise, sondern zusätzlich staatliche Subventionen, private Spenden und die Bereitschaft des staatlichen oder privaten Trägers zum dauernden Verlustausgleich, d.h. Einkommensverzicht.

Mit der Bedeutung der Preise nimmt auch die Steuerungskraft der Nachfra-

geseite im schulischen Bereich ab. Für die Schule ist eine ausschließliche Steuerung durch die Nachfrage auch nicht berechtigt. Durch Subventionen und Spenden wird die Angebotsseite dazu freigesetzt, die Richtung des schulischen Fortschritts im wesentlichen selbst zu bestimmen.

Reformer produzieren immer etwas, was noch nicht massenhaft nachgefragt wird. Sie müssen für ihre „Überproduktion“ nachfrageweckend werben. Ohne Nachfrage bleibt auch ihre Produktion sinnlos; aber nicht eine zahlungskräftige, sondern eine urteilsfähige Nachfrage macht hier Sinn. Sie fördert den Leistungs- und Qualitätswettbewerb.

Der Preiswettbewerb schulischer Einrichtungen führt zu nicht kostendeckenden Preisen bis hin zum Nulltarif oder gar negativen Preisen (in Form von Stipendien), um Übernachfrage hervorzurufen, damit die Anbieter unter den Schülern die passendsten auswählen können.

Das Gesetz von Angebot und Nachfrage gilt also auch im schulischen Bereich, nur wirkt es in andere Richtung, weil die Beteiligten andere Prioritäten setzen als der *Homo oeconomicus*. Sie sind dank Spenden oder Subventionen auf den Kostendeckungsbeitrag von Entgelten der Nachfrager weniger angewiesen und haben daher größere Handlungsspielräume. Man kann sich also mit marktwirtschaftlichen Begriffen den Unterschied von Geschäft und Schule deutlich machen und damit lernen, einen falschen marktwirtschaftlichen Zungenschlag zu vermeiden, der bei der Behandlung des Wettbewerbs der schulischen Einrichtungen von vielen als „kapitalistisch“ empfunden und abgelehnt wird.

8. *Erneutes Thema: Chancengleichheit*

Die neueren Konzepte der Autonomie und des Qualitätswettbewerbs sind ambivalent. Sie versprechen auf der einen Seite mehr Gestaltungsspielräume für innere Schulreform und Lehrerprofessionalität sowie eine Entbürokratisierung des Staates, ohne den Staat zu schwächen. Sie enthalten andererseits die Gefahr zur Verbetriebswirtschaftlichung weiterer Lebensbereiche und auch der Schulen und zu Einbußen von Chancengleichheit (vgl. dazu PREUSS-LAUSITZ in diesem Heft). Aber ohne die Autonomiedebatte hätten Schulentwicklung und Schulpolitik überhaupt keinen Antrieb und kaum eine Perspektive. Debatten über Autonomie führen zwangsläufig zu Debatten über Entbürokratisierung, Qualität von Schulen, Leitbildern, Schulcurriculum sowie Schulkonzepte, zu Rechenschaft und Schulaufsicht und somit auch zu neuen Lehr- und Leitungsrollen. Auf diese Weise wird das Ganze von Schulentwicklung thematisiert und zudem noch öffentliche Aufmerksamkeit erweckt. Selbst die zu Recht zu befürchtende Gefährdung der Chancengleichheit hat wenigstens zur Folge, daß nach einer langen Pause wieder über Chancengleichheit geredet wird.

Literatur

- AURIN, K. (Hrsg.): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn 1990.
BILDUNGSKOMMISSION NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995.

- BOHNSACK, F./RÜCKRIEM, G.M.: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Weinheim/Basel/Berlin 1969.
- BROCKMEYER, R.: Auf dem Weg zur Entstaatlichung? Zum Stand der Diskussion über die teilautonome Schule. In: Pädagogische Führung 7 (1996), 2, S. 52–59.
- BURKARD, CHR.: Selbstevaluation – ein Instrument zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen? In: H. G. HOLTAPPELS (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied u. a. 1995, S. 222–247.
- DALIN, P./ROLFF, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest 1990.
- DASCHNER, P./ROLFF, H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1995.
- ELLIOTT, J.: Are Performance Indicators Educational Quality Indicators? In: J. ELLIOTT (Hrsg.): Reconstructing Teacher Education: Teacher Development. London/Washington (D. C.) 1993, S. 51–64.
- FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- FEND, H.: Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 275–293.
- GEISSLER, R. (Hrsg.): Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza 1929.
- GLENNERSTER, H.: Quasi-Markets for Education? In: The Economist Journal 101 (1991), Sept., S. 1268–1276.
- HAENISCH, H.: Was ist eine „gute“ Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis. In: U. STEFFENS/T. BARGEL (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1987, S. 41–54.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des dreigliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980.
- HELMKE, A./DREHER, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt. Paderborn 1979.
- HERRMANN, U.: Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), 3, S. 285–296.
- HOLTAPPELS, H. G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- HÖRNER, W.: Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Vergleichende Aspekte einer Begründung von Schulautonomie. In: Bildung und Erziehung 44 (1991), S. 373–390.
- KANDERS, M./RÖSNER, E./ROLFF, H. G.: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: H. G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim/Basel 1996.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (MSW) (Hrsg.): Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in NRW. Düsseldorf 1996.
- MINTZBERG, H.: Den Staat besser managen – nur wie? In: Harvard Business Manager 12 (1996), 4, S. 9–18.
- MITTER, W.: Europäische Wege zu einer „guten“ Schule. In: C. BERG/U. STEFFENS (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgüte-Symposium 1988. Hessisches Institut für Bildungsbildung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1991, S. 85–91.
- OECD: Schools and Quality. An International Report. Paris 1989.
- PASCHEN, H.: Schulautonomie in der Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 15–19.
- PASCHEN, H.: Schulautonomie und Erziehungswissenschaft. In: W. MELZER/U. SANDFUCHS (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 197–207.
- RICHTER, I.: Theorien der Schulautonomie. In: Recht der Schule und des Bildungswesens 42 (1994), 1, S. 5–16.
- ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München 1993.
- ROLFF, H.-G.: Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: W. MELZER/U. SANDFUCHS (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 209–227.
- RUTTER, M. u. a.: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim 1980.

- SCHIESS, G.: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim/Basel 1973.
- SCHRATZ, M.: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Innsbruck/Wien 1996 (a).
- SCHRATZ, M.: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim/Basel 1996 (b).
- STEFFENS, U.: Gestaltbarkeit und Qualitätsmerkmale von Schule aus Sicht der empirischen Schulforschung. In: U. STEFFENS/T. BARGEL (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1987, S. 21–39.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1992.
- STOCK, H.: Autonomie der Pädagogik und christlicher Glaube. Ein Beitrag zum Problem der pädagogischen Autonomie. In: Der Evangelische Erzieher 1 (1949/50), Juni, S. 2–14.
- TENORTH, H.-E.: Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: K.-E. JEISMANN (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart 1989, S. 412–431.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.

Abstract

The authors sketch the major arguments and critical comments advanced in the discussion on school autonomy and link these with the debate on maintaining the quality of schooling. The question is raised which concept of quality plays a role in this and how quality can be ensured. The authors both discuss models of evaluation and report recent research results concerning teachers' attitudes regarding this issue. Finally, it is argued that, although autonomy may entail debureaucratization, it does not necessarily entail a withdrawal of the state; and the authors show how and why the concepts of market and competition in pedagogical contexts differ fundamentally from those employed in economic contexts.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Institut für Schulentwicklungsforschung,
Universität Dortmund, 44221 Dortmund
Dipl.-Päd. Dietlind Fischer, Comenius Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster