

Heinrich, Martin

Schulentwicklungsforschung in der "neuen Reformphase".

Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung?

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 302-316



Quellenangabe/ Reference:

Heinrich, Martin: Schulentwicklungsforschung in der "neuen Reformphase". Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? - In: *Die Deutsche Schule* 93 (2001) 3, S. 302-316 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275725 - DOI: 10.25656/01:27572

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275725>

<https://doi.org/10.25656/01:27572>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Martin Heinrich

Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“

Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung?

Die nach dem Ende der letzten großen Reformphase einsetzende Resignation lähmte vielerorts den Willen zur Neu- und Umgestaltung. In den letzten Jahren scheint diese Periode der Stagnation überwunden und der Mut zur Veränderung des Bildungssystems wächst, – zuweilen steigert er sich bis hin zur Euphorie. Mit diesem *Wandel in der Reformbereitschaft* geht für die Vertreter der Schultheorie und der empirischen Erziehungswissenschaft die Nötigung einher, sich über die eigene Stellung und Aufgabe innerhalb dieses Reformkontextes zu vergewissern und sich gegebenenfalls auch gegenüber Rollenzuschreibungen von außen zu erwehren. In der letzten großen Reform ist dies in der Frontstellung der gesellschaftskritisch-materialistisch und/oder kritisch-rationalistisch inspirierten Erziehungswissenschaften gegenüber der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik besonders deutlich geworden. Zur Diskussion steht damit, ob ein solcher Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften von der „neuen Reform“ auch zu erwarten ist.

Beim Versuch einer ersten Annäherung an diese Frage, die sich letztgültig sicherlich erst auf lange Sicht und aus der historischen Distanz wird beantworten lassen, stellen sich – ausgehend von meinem Thema der Schulentwicklung – zurzeit *Teilfragen wie die folgenden*: Gibt es in der Schulentwicklungsforschung – ausgelöst durch die praktischen Reformbemühungen vor Ort – Hinweise für ein solches neues Selbstbild? Wie steht es um die wissenschaftliche Begleitung der Maßnahmen? Wie wird die gegenwärtige Situation aus wissenschaftlicher Sicht beurteilt und wie spiegeln diese Urteile wiederum die Selbsteinschätzungen der Schulentwicklungsforscher wider? Gibt zudem die Art des Urteilens Aufschlüsse über ein verändertes Denken in der Schulentwicklungsforschung? Deuten die Urteilsweisen bereits auf einen Wechsel zu anderen Denkformen hin, so dass es angemessen wäre, – ähnlich wie nach der letzten großen Reform – schon jetzt von einem neuen Forschungsparadigma zu sprechen?

1. Schulentwicklung durch Konsens: der neue Weg?

Während am Ausgang der letzten großen Bildungsreform noch politische Richtungskämpfe den Diskurs dominierten, scheinen angesichts der knappen Staatskassen und der wachsenden internationalen Konkurrenz die meisten Beteiligten nun die Notwendigkeit für eine „konzertierte Aktion“ zu sehen, die für neue Stabilität auf dem „Bildungsmarkt“ sorgen soll. Plädiert wird für eine „neue Balance von Schulreform und Bildungspolitik“ (Bastian 1998). Die ak-

tive Teilnahme an Aushandlungsgesprächen über Schulautonomie, Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation wird angesichts der Sachzwänge als nahezu alternativlos dargestellt. *Schulentwicklung durch Konsensfindung* wird zur Aufgabe aller Beteiligten erklärt. Nicht nur von der Bildungspolitik sondern auch vonseiten der Erziehungswissenschaften und der Schultheorie wird dieser Wille zum Konsens gefordert, zuweilen auch schon als vorhanden deklariert: „Die Idee ist durchgesetzt, nun muss sie konkrete Gestalt annehmen.“ (Bastian 1998, S. 23) Bisweilen erscheint so der erfolgreiche Fortgang der Reform einzig noch als Problem der Umsetzung. Das im Bildungskonsens zwischen Politik, Administration, Erziehungswissenschaft und Praktikern Ausgehandelte müsste nur noch Wirklichkeit werden.

Meine Skepsis gegenüber dieser praktisch-optimistischen Haltung der Schulentwicklungsforschung gründet in der Unterstellung des gemeinsam Gewollten. Nur die *Möglichkeit eines solchen parteien- und interessengruppenübergreifenden Konsenses* vorausgesetzt, macht es Sinn, die gegenwärtigen Entwicklungen positiv zu deuten. Diese Möglichkeit zur Übereinstimmung besteht meines Erachtens indes nur auf einer oberflächlichen Ebene, auf die man durch Begriffsabstraktion gelangt. Die unterstellte Übereinkunft zwischen Politikern, Verwaltungsfachmännern, Erziehungswissenschaftlern und Lehrern wird folglich immer wieder an den Punkten brüchig, an denen die Reform in konkrete Regelungen überführt werden soll, in denen dann die (alten?) Differenzen deutlich werden, die latenten Konfliktlinien hervortreten. Exemplarisch wird dies im gegenwärtigen Diskurs etwa an der vermeintlich gemeinsamen Rede von der Schulautonomie deutlich.

1.1. Oberflächlicher Konsens als Falle: die Autonomiediskussion als Beispiel

Der Begriff der „Schulautonomie“ fungiert zurzeit als Chiffre für die zahlreichen Konzepte einer dezentralisierten Innovation der Einzelschule durch Deregulierung. Zuweilen erscheint er in der Programmatik nahezu als Zauberwort für eine Neustrukturierung des öffentlichen Schulsystems. Wird die erweiterte Schulautonomie als konsensfähiges gemeinsames Ziel ausgegeben, gerät dabei oftmals aus dem Blick, dass diese Formen der „Liberalisierung“ in der Konsequenz nicht unbedingt zu einem Autonomiezuwachs führen müssen. Zu befürchten steht vielmehr ein Freiheitszuwachs wie auf dem liberalisierten Markt, auf dem die Akteure gleichzeitig durch eben diese Liberalisierung vielfältigen Einschränkungen unterliegen. Der im abstrakten Begriff „Schulautonomie“ gefasste Konsens wird in der Folge brüchig, sobald bei dem Versuch konkreter Operationalisierungen die Partikularinteressen der einzelnen Gruppen und die ihnen drohenden Handlungsbeschränkungen deutlich werden:

Schulautonomie für Lehrer: Bezogen auf die Lehrerrolle wird Autonomie zu meist als Erweiterung von Gestaltungsspielräumen gefasst. Eine solche Freiheit des pädagogischen Handelns ist auch notwendig, etwa für ein Lehrerhandeln, das auf individuelle Unterschiede von Schülern Rücksicht nehmen soll. Eine Lehrkraft, die sich nicht als Lehrmaschine begreifen will, die ohne Ansehen der Person eine amorphe Masse von Schülern unterrichtet, wird daher auf eine solche Gestaltungsfreiheit insistieren müssen. Autonomie ist so betrachtet konstitutiv für die moderne Lehrerrolle.

Seitdem die Forderung nach mehr Schulautonomie aber auch von der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft formuliert wird, kommt *Widerstand aus den Kollegien* und von den Lehrerverbänden, die befürchten, in Mehrarbeit und Verwaltungsaufgaben zu ersticken und somit in der Konsequenz weniger Freiraum für pädagogische Arbeit zu haben (vgl. Daschner/Rolff/Stryck 1995, Bastian 1996). Sensibel wird vor Ort auf den Sinneswandel der Kultusbürokratie und der Kultuspolitik reagiert. Es wird sogar der Verdacht geäußert, dass der Staat mit der zugestandenen Autonomie nur versuche, sich in schwierigen Zeiten aus der Verantwortung zu stehlen und letztlich mit der neuen Freiheit nur eine neue Sparpolitik kaschiert werde:

„Gegenwärtig scheint alle Welt der Schule, oft unter Hinweis auf deren Autonomie, empfehlen zu wollen, was sie alles sein, verändern und in einem gewandelten Profil verkörpern soll. Der Schule wird damit oft ein Wandel nach dem Muster der ‚Identifikation mit dem Aggressor‘ zugemutet. Es wird von ihr erwartet, dass sie Lebensprobleme, die in der gesellschaftlichen Alltagspraxis dringlich werden, aber dort oft nicht mehr bearbeitbar erscheinen, zu *ihrer* Aufgabe macht (ohne sie dazu allerdings besser auszustatten). Die früher als künstliche und lebensferne Lernanstalt gescholtene Einrichtung wird nun zum zentralen Ort der Kompensation entgangener Lebenserfahrung erklärt. Dies bedeutet für die Schule zwar gesteigerte Anerkennung, aber auch eine potentielle Überforderung, welche die spätere Enttäuschung über das nicht Leisbare schon mit sich trägt.“ (Messner 1995, S.216)

Die im Versprechen von erweiterter Schulautonomie enthaltenen Möglichkeiten zur Öffnung der Schule können sich – paradox – demnach mitunter auch als Freiheitsbeschränkungen für pädagogisches Handeln auswirken, wenn mit ihnen eine Ausweitung des Aufgabenfeldes einhergeht. Auch ist fraglich, ob allein schon durch den Rückzug der Kultusbürokratie für die Lehrer vor Ort tatsächlich ein größerer Handlungsspielraum entsteht. Durch die zahlreichen Gremien, die aufgrund der wachsenden Selbstverwaltungsaufgaben notwendig werden, könnten – so die Befürchtungen – neue Verantwortlichkeiten und Legitimationszwänge entstehen, die das Autonomiestreben regelrecht konterkarierten:

„Das Gremienkonstrukt der Bildungscommission [Bildungscommission NRW 1995; d.V.] stärkt nicht die Position der am Schulleben unmittelbar Beteiligten, sondern öffnet mit basisdemokratischen Vorstellungen jenen einen Einfluss auf die Schule, die sich ehrenamtlich zur Mitarbeit berufen fühlen oder aus anderen Motiven Einfluss nehmen wollen. Von einer größeren schulischen Gestaltungsfreiheit kann jedenfalls nicht die Rede sein, wenn Einfluss und Druck von außen über die Gremien auf die Einzelschule bestimmend werden.“ (Wollenweber 1997, S.119)

Schulautonomie aus der Sicht von Bildungspolitik und Kultusverwaltung: Wird der Begriff der „Autonomie der Einzelschule“ von der Seite der Bildungspolitik und der Kultusadministration gebraucht, so ist damit zunächst nur die Forderung nach einer größeren Unabhängigkeit der Einzelschule von der staatlichen Schulverwaltung gemeint. Damit ist nicht impliziert – wie der Begriff glauben machen könnte –, dass es letztlich zu einer Unabhängigkeit der Einzelschule gegenüber der Kultusbürokratie kommen soll. Dies wäre schon – dem gegenwärtigen Stand der Gesetze nach (vgl. Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz) – rein

rechtlich ausgeschlossen (vgl. Avenarius 1994, S. 260 f.). Entsprechend handeln die Diskussionen um die Autonomie der Schule auch vielmehr davon, *Entscheidungsspielräume neu abzustecken* und ein gewandeltes Bewusstsein von den eigenen Aufgaben und Rollen im Bildungssystem zu schaffen (vgl. Jach 1993, S. 191).

Ähnlich, wie ein spezifisches Verständnis von Autonomie konstitutiv ist für die Lehrerrolle (s.o.), so ist nun auch für die Bildungspolitik und die Kultusadministration ein bestimmtes, von dem vorgenannten allerdings abweichendes Verständnis von Autonomie notwendig: Schulautonomie ist nur insoweit zulässig, als sie nicht die eigene Handlungsfreiheit beschneidet, die sich darin ausdrückt, Verantwortung für den geregelten Ablauf von öffentlicher Bildung übernehmen zu können. Hierfür braucht auch die Politik und die Verwaltung eine gewisse „Gestaltungsfreiheit“ resp. Kontrollbefugnis. Entsprechend wird der Einzelschule von der Kultusbürokratie mehr Gestaltungsspielraum nur unter der Prämisse zugestanden, dass damit eine verstärkte Qualitätskontrolle einhergeht, die die Einhaltung von Standards überwacht. Dass eine solche Autonomie dann aus der Sicht der Einzelschule erkaufte ist durch stärkere Kontrolle, wird als Widerspruch immer wieder virulent, kenntlich allein schon daran, dass dieser Autonomiebegriff eingebettet ist in eine Gesamtkonzeption, die unter der Bezeichnung „Neues Steuerungsmodell“ firmiert. Die Rede von der „Teilautonomie“ bezeichnet nur unzureichend diesen Tatbestand, der wohl besser in dem Oxymoron der „kontrollierten Autonomie“ zu fassen wäre.

Schulautonomie für Eltern: In der Autonomiediskussion wird oftmals auch den Eltern mehr Freiraum für Mitwirkung versprochen, mit der „Autonomisierung“ der Schule einher gehe die Öffnung von Schule, so lautet das Versprechen. So sollen auch die Eltern innerhalb der Institution Schule ein bestimmtes Maß an Gestaltungsfreiraum und verstärktem Mitspracherecht zugestanden bekommen. Die Eltern sollen in der Folge durch die erweiterte Schulautonomie stärker partizipieren können als dies bislang durch die üblichen Formen der Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in den Schulalltag möglich war. Diese beschränkten sich ja oftmals auf das bloße Informiertwerden der Eltern.

Unklar ist bei diesem großzügigen Umgang mit dem Autonomiebegriff, wo diese ganze Freiheit im vorher durch Partikularinteressen so stark umkämpften Terrain Schule herrühren soll. Nur eine prästabilisierte Harmonie von Interessen vorausgesetzt ist es denkbar, dass sowohl die Gestaltungsfreiheit der Eltern als auch die der Lehrer gleichzeitig wachsen kann. Und dieser Verteilungskampf um Autonomie muss zusätzlich noch unter den Maßgaben der Kultusbürokratie zur Qualitätskontrolle stattfinden.

Schulautonomie für Schüler: In dem neuen, „autonomeren“¹ Haus des Lernens soll die Erweiterung der pädagogischen Autonomie der Lehrkräfte die Individualisierung des Lernens fördern, so dass die je besonderen Fähigkeiten und

1 Auch die Begriffsbestimmung der Bildungskommission NRW (1995) gerät zum Oxymoron, wenn sie von der „erweiterten Selbständigkeit der Einzelschule“ spricht. Wie andere pädagogische Normative (bspw. Mündigkeit) ist Selbständigkeit strenggenommen nicht gradierbar. Der Komparativ einer „größeren Selbständigkeit“ ist zwar umgangssprachlich gebräuchlich, sachlich aber falsch.

Interessen der Schüler größere Berücksichtigung finden. Mit diesen treten dann jedoch noch weitere Akteure auf, die gemäß dieses Versprechens für sich auch einen größeren Freiheitsraum reklamieren könnten. Die prästabilisierte Harmonie der Partikularinteressen müsste sich so auch noch auf diese Gruppe erstrecken. Spätestens an diesem Punkt wird die Rede von der zunehmenden Autonomisierung unplausibel. Zu erwarten ist vielmehr, dass angesichts der verschiedenen Interessen und dem gleichzeitigen Appell an alle, ihre Freiheiten auch zu nutzen, die Gestaltungsfreiräume nur noch heftiger umkämpft sein werden. Der real versprochene Freiheitszuwachs gerät so zur nur potenziellen Autonomie, zur formalen Chance im „Freiheitskampf“. Zu befürchten steht, dass hierbei die Schüler am schlechtesten abschneiden werden. Ihr Autonomiestreben steht tendenziell dem Autonomieanspruch der Eltern als Erziehungsberechtigten und dem der Lehrer als Professionellen, die im Handeln der pädagogischen Freiheit bedürfen, entgegen. Würde den Schülern in Erziehungs- und Gestaltungsfragen mehr Freiheit eingeräumt, so würde die Schule gemäß dem Mündigkeitsparadoxon kontrafaktisch den Schülern schon Mündigkeit in der Selbstbildung und Selbsterziehung unterstellen. Damit würde sich die Schule dann allerdings – in der Tendenz – überflüssig machen und die individuellen Leistungen der Schüler wären kaum noch überprüfbar. Auch wenn diese Zukunftsutopie pädagogisch wünschenswert wäre, so ist – entsprechend der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule – doch auch hier eher eine „kontrollierte Autonomie“ zu erwarten.

1.2. Zur Folgenlosigkeit der Kritik der Skeptiker

Schulautonomie erweist sich damit als eine strukturell ungleich problematischere Vorstellung, als dies in den „Konsensgesprächen“ derzeit thematisch ist. Auf die erst in der Reformpraxis kenntlich werdenden, verdeckten Mehrdeutigkeiten in der Rede von Autonomie, aber auch von Konzepten wie „Neuer Steuerung“, „Qualitätssicherung“, „Evaluation“ etc., sollte sich indes von Anfang an das Augenmerk richten, wenn nicht – wie zum Teil in der letzten Reform – ungedeckte Hoffnungen geweckt und womöglich á la longue kontraproduktive Entwicklungen eingeleitet werden sollen.

Entsprechend lauten die Kritiken: Die derzeitigen Diskussionen fänden – so Oelkers – oftmals in einem scheinbar geschichtslosen, aber mit zahlreichen projektiven Hoffnungen gefüllten Raum statt: „Aus zum Teil sehr vagen oder gar windigen Daten der gegenwärtigen Situation soll auf künftige Verbesserungen geschlossen werden [...]“ (Oelkers 1995, S. 162). Der Mangel an gesellschaftlichem und historischem Bewusstsein wird immer wieder beklagt, nicht zuletzt, um für einen Realismus in der Sache zu plädieren (vgl. Führ 1997, S. 27).

Diese Kritik bleibt jedoch derzeit für den *Mainstream-Diskurs* folgenlos. Zwar wird auch in diesem immer wieder auf die Notwendigkeit von gesellschaftstheoretisch fundiertem Realismus und historischem Bewusstsein verwiesen, so werden auch die Fehler der letzten Reform gebrandmarkt, jedoch zumeist ohne dass daraus praktische Konsequenzen für die Argumentation oder das Handeln gezogen würden. Das reklamierte historische Bewusstsein verändert nicht die Lesart der Entwicklungen. In der diskursethischen Hoffnung auf die Möglichkeit und Effektivität eines Konsenses wird das so als potenziell möglich Vorgestellte bereits als Wirkliches genommen: Diskutiert und operiert wird

weiterhin so, als ob ein Grundkonsens existierte und der Dissens sich lediglich auf Teil- oder Nebenaspekte der Operationalisierung beschränken würde, d.h. viele Widersprüchlichkeiten – wie etwa auch die angeführte von der „kontrollierten Autonomie“ – werden benannt, ohne dass aber deswegen das „Konsensmodell“ als produktiver Reformweg in Frage gestellt würde. Die den erziehungswissenschaftlichen Diskurs bestimmende Reformperspektive bleibt trotz aller theoretisch-pessimistischen Unkenrufe, die auf Widersprüchlichkeiten hinweisen, praktisch-optimistisch: Gemeinsam können wir es schaffen!, lautet unbeirrt der Tenor. Ungeklärt bleibt so, inwieweit diese Gemeinschaft nur Fiktion ist, die entsprechend auf lange Sicht an der Reformpraxis – jenseits aller Anmutungen über „gemeinsame Ziele“ – zerbrechen wird.

Es stellt sich damit die Frage, weshalb die Schulentwicklungsforschung sich zunehmend in dieser Weise *praktisch-politisch* verhält, d.h. einen Konsens zu befördern sucht, während aus theoretisch-distanzierter Perspektive durchaus zweifelhaft ist, ob ein solcher Konsens überhaupt möglich ist, dieser nicht vielmehr in seiner Konsequenz die Interessen der einzelnen Akteure nur unzureichend einen kann. Die in diesem Verhalten deutlich werdende, auf den ersten Blick scheinbar selbst auferlegte Nötigung, unmittelbar praktisch werden zu müssen, auch wenn theoretisch die Situation noch nicht durchdrungen ist, wird verständlich, wenn sie auf der Folie der gegenwärtigen nationalen und internationalen Entwicklungen gelesen wird.

2. Das Theorie- und Wissensdefizit in der Schulentwicklungsforschung als Reformproblem

Bislang wurde in Deutschland zur Sicherung von Standards primär auf das aufwendig ausdifferenzierte Berechtigungssystem vertraut, das in wesentlichen Bereichen durch Konsensbildung der Kultusministerkonferenz für die ganze Republik Gültigkeit besitzt. Durch die Leistungstests der letzten Jahre (TIMSS, BiJu, LAU etc.) ist dieses Vertrauen ins Wanken geraten. Die in diesen beschriebenen Defizite werden als Bedrohung empfunden, da der Bildungsstandard als eminent wichtiger Faktor für den Fortbestand und den Wohlstand der Gesellschaft angesehen wird (vgl. Heinrich 1998/99). Der Reichtum der Nationen hänge in hohem Maße von der Qualifikation ihrer Bürger und Bürgerinnen ab, Investitionen in die Schule zahlten sich für die Gesellschaft aus, so lautete jahrelang ungebrochen das bildungsökonomische Credo (vgl. Block/Klemm 1997). Verunsichert durch Studien amerikanischer Bildungsökonomien (vgl. Hanushek 1989) wird indes zugleich bezweifelt, dass in der Situation in der man sich befinde, eine weitere Steigerung der Investitionen an Zeit und Geld in Bildung und Erziehung zu einer Verbesserung der Schülerleistungen führen werde (vgl. Weiß 1997). Die angespannte ökonomische Lage wirkt nun nachhaltig – auch wenn wieder mit einigen Jahren Verzögerung – auf die bildungspolitische Diskussion. Die Bildungsreformer können sich nicht länger dem von der Ökonomie ausgehenden Handlungsdruck entziehen (vgl. Weiß 1999, S. 162). Die großen Leistungstests – insbesondere die internationalen –, die diesen Druck potenzieren, indem sie auf Missstände hinweisen, können jedoch die Gründe für diese nur unzureichend beschreiben.

Eine solide Wirkungsforschung, die die Qualität von Schule anhand von Effektivitäts- und Effizienzkriterien bestimmen könnte, wird indes so lange pro-

blematisch bleiben, wie eine empirisch gehaltvolle Schultheorie – und dies seit Jahrzehnten – uneingelöstes Desiderat bleibt (vgl. Hurrelmann 1975, Fend 1980, Bohnsack 1993).² Beklagt wird der Mangel an Wissen über die Schulwirklichkeit, der gezielte Reformen unmöglich mache (vgl. Aurin 1997, S. 216). Über den Stand der schultheoretischen Untersuchungen zur einzelschulischen Entwicklung in Deutschland urteilt Rolff (1998): „Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung.“

Positiv hervorzuheben ist, dass angesichts der Debatten um das Neue Steuerungsmodell, die Schulautonomie sowie die Qualität von Schule das Wissensdefizit um die tatsächliche Situation im Bildungswesen bewusst wird (vgl. Lange 1999, S. 424). Als negative Entwicklung ist jedoch zu beurteilen, dass angesichts der fehlenden Forschung vielerorts nicht darauf gedrungen wird, das Theoriedefizit auszugleichen, sondern stattdessen verstärkt auf wissenschaftlich/theoretisch noch ungedeckte Reformhoffnungen gesetzt wird.

2.1. Ausgleich des Theoriedefizits durch Adaption

Das derzeit wohl populärste Verfahren, das mit diesem erziehungswissenschaftlichen Wissensdefizit indizierte schultheoretische „Reformvakuum“ zu füllen, liegt in der *Bezugnahme auf betriebswirtschaftliche Theoreme und Managementstrategien*. Hatte die Wirtschaft lange Jahre auf krisenhafte Entwicklungen reagiert, indem sie suchte, mit erziehungswissenschaftlichem Wissen ihre Reorganisation zu bewerkstelligen (vgl. Goeudevert 1995), so fanden nun umgekehrt zunehmend ökonomische Überlegungen Einzug in die Bildungsreform. Ausgehend von Entwicklungen in den USA adaptierten Bildungsreformer Lösungsstrategien aus der Wirtschaft und fanden mit diesen Konzepten auch Gehör. Angesichts der prekären Lage der Erziehungswissenschaft (einerseits unter verstärktem Handlungsdruck zu stehen, andererseits kein ausreichendes pädagogisches Reflexionswissen anbieten zu können, das gezielte Reformen anleiten könnte) fühlen sich viele offensichtlich zur oftmals phantasielosen Adaption betriebswirtschaftlicher Strategien und Managementmethoden genötigt.

In diesem Sinne können die derzeit dominanten Lösungsstrategien als Reflex auf die gesellschaftlich-ökonomische Entwicklung der letzten Jahre und den defizitären Stand der empirischen Schulforschung gelesen werden. Zurzeit sind es *drei Reformkonzeptionen*, die die Diskussionen um das neue, „reformierte“ Schulwesen prägen: die Rede von der „Neuen Steuerung“, die Vorschläge zur weitreichenden „Autonomie der Einzelschule“ und die Überlegungen zur nachhaltigen „Qualitätssicherung“. Diese Reformtendenzen sind indessen nicht als einander widerstrebende zu sehen. Vielmehr sind sie in einer Weise aufeinander verwiesen, die eher schon die Rede von drei voneinander unterscheidbaren Reformströmungen in Frage stellt: das, was als „Neues Steuerungsmodell“

2 Angesichts des fehlenden „theoretischen Rahmens“, der als Grundlage für eine systematische Schulwirksamkeitsforschung fungieren könnte, wird etwa in vielen Beiträgen versucht, als Resultat bisheriger, einzelschulischer Untersuchungen Merkmale „effektiver“ und „effizienter“ Schulen anzugeben (vgl. bspw. Aurin 1990, Steffens/Bargel 1993). Der Status solcher Kategorisierungen, Subsumierungen und Auflistungen ist indes immer strittig geblieben.

bezeichnet wird, zielt auf eine zunehmende „Autonomie der Einzelschule“, die wiederum nur gewünscht wird, um die „Qualität von Schule“ zu verbessern. Wie diese gebündelten Reformbemühungen schließlich zur „guten Schule“ führen sollen, ist aber bislang eine offene Frage:

„Die Hinwendung zu dezentralen Steuerungsmodellen im Bildungsbereich ist mittlerweile europaweit zu beobachten und ebenfalls der mit dem Kostendruck im Personalbereich einhergehende Zwang zu effektiveren Organisationsstrukturen einschließlich der Übernahme der aus dem Unternehmensbereich entlehnten Modelle und Maßnahmenbündel. Welche Auswirkungen sie jedoch abseits vorgegebener Kostenentlastungsmargen haben, ist derzeit schwer einzuschätzen und in einem empirischen Sinne auch nicht belegbar. Selbst für den Unternehmensbereich liegt insbesondere hinsichtlich der Stabilität der über Organisationsentwicklung, Quality-Management etc. erzielten Effekte abseits der erzielten Kostenentlastungen respektive Produktivitätssteigerungen nur wenig empirisches Datenmaterial vor. Das traditionelle Argument einmal außer Acht gelassen, dass das, was sich wirtschaftlich als zweckmäßig erweist, nicht notwendig für die Pädagogik taugt – oder systemtheoretisch reformuliert: im Rahmen funktionaler Differenzierung der Code, mit dem Programme im Bildungssystem zu bewerten sind, ein anderer ist als der für Programme im Bereich der Wirtschaft – erscheinen die Voraussetzungen für eine Übertragung aus dem Bereich der Wirtschaft nicht ohne weiteres gegeben.“ (Zedler 1997, S. 9)

Auch Terhart rät angesichts der fragwürdigen Übertragbarkeit zur Nüchternheit und warnt vor der ungeprüften Übernahme fachfremder Konzeptionen:

„In vielen Fällen handelt es sich denn auch lediglich um eine analogisierende Adaption, die unter Absehung unverträglicher und direkt widerständiger Elemente Denkweisen, Modelle und Handlungskonzepte aus dem privatwirtschaftlichen Bereich auf den Schulbereich überträgt. Dies führt wie jeder Wechsel der Perspektive, der Denkweise und der Semantik zunächst einmal zu überraschenden und neuen Einsichten. Eine genaue und systematische Prüfung der Frage, ob eigentlich die sachlichen Voraussetzungen für die Übertragung dieser Denkweise gegeben sind, zeigt [...] eher die Problematik dieser Übertragung, als dass es zur weiteren Ausgestaltung und Forcierung der Anwendung von Qualitätsmanagement auf Schule ermuntert.“ (Terhart 2000, S. 826)

Diese *Skepsis gegenüber einer Adaption betriebs- resp. privatwirtschaftlicher Denkweisen* wird bestätigt, sobald man einige ihrer zentralen Begriffe einer erziehungswissenschaftlichen Analyse unterzieht. So etwa die betriebswirtschaftlichen Kategorien der Effektivität und Effizienz. Bei den Strategien zur Qualitätssicherung und –steigerung durch neue Steuerungsmodelle stehen sie im Mittelpunkt des Interesses:

„Bei Effektivität (Wirksamkeit) wird die Frage gestellt, ob das Ziel, das man sich gesetzt hat, erreicht wird. Bei Effizienz (Zweckmäßigkeit) steht die Frage im Vordergrund, mit welchen Anstrengungen die Aktivität verrichtet wird. Welche Anstrengungen (Kosten, Energie) sind nötig, um das Ziel zu erreichen?“ (Liket 1993, S. 127)

Pädagogische Rationalität sperrt sich nun auf ganz unterschiedlichen Ebenen dieser Begrifflichkeit. Am Beispiel: Von der Allgemeinbildungsnorm her be-

trachtet ist so etwa der *Effektivitätsbegriff* unterbestimmt. Bezieht sich die Effektivitätsforderung auf die Gesamtheit der Schüler, d.h. auf eine abstrakte Summe, so schließen daran unmittelbar Fragen nach Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit an.³ Wird der Effektivitätsbegriff hingegen als Maßstab an den einzelnen Schüler angelegt, so ist damit der Bildungsprozess unter Berücksichtigung der Individualität des einzelnen Schülers und seiner Lernvoraussetzungen sowie seiner Aneignungslogik nicht ausreichend benannt.

Vergleichbares gilt für den *Effizienzbegriff*. Am Beispiel: Lehrer können von ihrem Selbstverständnis her gar nicht ein solches Verständnis von Effizienz haben, wie es Liket in dem angeführten Zitat fordert, da dieses strukturell ihrer Lehrerrolle widersprechen würde. Dem pädagogischen Auftrag nach sind sie schließlich – lässt man sich einmal unter Vorbehalt auf diesen Sprachgebrauch ein – in erster Linie auf Effektivität verpflichtet und erst in zweiter Hinsicht auf Effizienz. Insofern werden sie von ihrer Lehrerrolle her immer Schwierigkeiten haben, bei Erwägungen zur Reformierung von Schule die Erwägungen zur Effektivität hinter die zur Effizienz zu stellen. Von den betriebswirtschaftlich argumentierenden Pädagogen wird entsprechend in solchen Fällen zumeist die Effizienzforderung eingeschränkt zugunsten von Effektivitätskriterien: „Die Bildung der Schüler steht natürlich letztlich immer im Vordergrund!“ Wird die Effizienznorm allerdings in dieser Weise zurückgenommen, dann wird sich schließlich wieder das alte Gleichgewicht einstellen: Die Durchsetzung der öffentlichen Bildung bleibt das primäre Ziel auf dessen Grundlage zusätzlich zu überlegen ist, wie dies effizient, d.h. mit welchen Mitteln, zu bewerkstelligen ist. Dieses – pädagogische! – Argumentationsmuster ist dann allerdings schon so alt wie die Schulreformdiskurse der Neuzeit. Von Comenius und Ratke über Campe und Villaume bis hin zu den Reformpädagogen Anfang des 20. Jahrhunderts legitimierten alle Reformer die Wirksamkeit ihrer Konzepte (Effektivität) unter dem zusätzlichen Verweis auf ihre Effizienz. Angesichts dieser augenscheinlich langen Tradition der Erfahrung von Nichteffizienz ist dann allerdings fraglich, wie allein durch die neuen Kategorien, die das pädagogische Denken aber nicht im Kern berühren, ein Wandel im System möglich werden soll.

Selbst in – bezogen auf das Selbstverständnis als pädagogischer Institution – peripheren Bereichen des Systems Schule sind die *Wirkungen solcher Effektivitäts- und Effizienzkonzepte fragwürdig*, wie etwa an den Versuchen deutlich wird, die Leistungsbereitschaft von Lehrern durch leistungsabhängige Bezahlung zu steigern (vgl. bspw. die Kritik von Richardson 1999). Dies scheint zu-

3 Diese Effektivitätsbestimmung enthält im Kern analog zum Millschen Diktum von dem größtmöglichen Glück der größtmöglichen Zahl das utilitaristische Gerechtigkeitsproblem: Wenn das Bildungsniveau „insgesamt“ ansteigen soll, so ist damit noch nichts darüber ausgesagt, ob die Ausbildung „für alle“ besser werden soll, oder nur „insgesamt“, d.h. in der Summe, was natürlich dann auch auf Kosten einiger, weniger gehen kann. Wie „Qualität von Schule“ hier bezogen auf die einzelnen Schüler zu fassen wäre, bleibt damit unterbestimmt. Helmke (1988) bspw. reagierte darauf, indem er versuchte, die Idee eines „Qualitätsunterrichts“ in die Diskussion einzubringen, der Leistungssteigerungen ermöglichen sollte, ohne dabei zu breiterer Leistungsstreuung zu führen.

weilen auch daran zu liegen, dass sich diese Konzepte nicht einmal in dem ihnen genuinen Feld, der Betriebswirtschaft, bewährt haben, bevor sie auf den Bildungssektor übertragen wurden (vgl. bspw. die Kritik von Pfeffer 1998). Eine Schulentwicklungsforschung, die nach möglichen Wegen für Fortschritt in diesem Bereich sucht, müsste daher vielmehr aus pädagogischer Perspektive die strukturellen Möglichkeiten für Veränderungen benennen. Es könnte dann durchaus sein, dass sie eigene Begriffe von Effektivität und Effizienz entwickelt, die dann allerdings von denen der Betriebswirtschaftslehre abweichen werden. Eine schlichte Adaption erscheint zurzeit zumindest als Irrweg.

2.2. Grundlose Zuversicht?

Es stellt sich somit die Frage, *woher der praktische Optimismus* gegenüber der Adaption dieser Vorstellungen resultiert. Terhart formuliert einige Hypothesen, die erklären könnten, warum trotz dieser Einwände die privatwirtschaftliche Denkweise in der Schulentwicklungsforschung so euphorisch aufgenommen wird:

„Die wissenssoziologisch interessante Anschlussfrage drängt sich sofort auf: Wie erklärt sich angesichts dieser kategorial und real beträchtlichen Übertragungsprobleme ökonomischen auf pädagogischen Qualitätsdenkens die gleichwohl massive Rezeption – zumindest auf den Ebenen von Bildungs- und Sozialverwaltung? Ist es das blanke Sparinteresse, das es zu verdecken gilt? Ist es die Idee von der Unvermeidlichkeit einer Ökonomisierung aller Lebensbereiche – und will man deshalb ganz vorne dabei sein? Ist es nur eine semantisch-symbolische Drohgebärde, die die Instrumente zeigt – wohl wissend, dass sie nicht greifen? Auf pädagogischer Seite ist hier und da sogar eine gewisse Angstlust im Umgang mit dem Thema festzustellen.“ (Terhart 2000, S. 826, Fußnote 9)

All diese Hypothesen würden indes, sollten sie – oder nur einige von ihnen – zutreffen, auf eine enorme Unaufgeklärtheit im Umgang mit den neuen Denkweisen und Begrifflichkeiten deuten. Dabei schienen die Chancen dafür zunächst günstig, solche Unaufgeklärtheit resp. theoretische Unbedarftheit in der „neuen Reformphase“ zu überwinden. Denn schließlich hatte sich die Schulentwicklungsforschung inzwischen durch die historische Erfahrung der technokratischen Überschätzung des eigenen Steuerungswissens von der Empirie eines Besseren belehren lassen und von schlichten Gesamtsystemstrategien Abstand genommen. Nun droht diese Fehleinschätzung sich jedoch auf der Ebene der Einzelschule zu wiederholen, wenn deren Entwicklung durch die Adaption von – auch in der BWL zweifelhaften! – betriebswirtschaftlichen Steuerungswissens befördert werden soll. Denn schließlich muss nicht nur das Gesamtsystem, sondern auch jede einzelne Schule als komplexes autopoietisches System begriffen werden, das nicht wie eine Trivialmaschine umgesteuert werden kann.

3. Flucht nach vorn: Schulentwicklungsforschung unter praktischem Handlungszwang?

Die Schulentwicklungsforschung scheint legitimatorisch unter Zugzwang geraten zu sein: Die einzelnen Akteure werden aufgerufen, das System durch ihr Handeln zu verändern, während aber gleichzeitig ein Wissen für gezielte Ver-

besserungen fehlt.⁴ Die Aufgabe, sich dieses Wissen durch empirisch belegbare Aktivitäten und Erfolge anzueignen wird in dieser Situation von der Schulentwicklungsforschung an die Praktiker delegiert, das theoretische Defizit sozusagen praktisch gewendet: Die Kollegien der Einzelschulen sollen die Erfahrungen machen, die die Schultheorie bislang noch nicht prognostizieren kann. Angesichts des fehlenden erziehungswissenschaftlichen und administrativen Steuerungswissens erscheint die neue Perspektive auf die Schule als „lernender Organisation“ aus der schultheoretischen Verlegenheit zu befreien, dass bislang nicht ausreichend systematische Befunde für eine gezielte Schulreform auf der Organisationsebene vorliegen. Als Reflex auf das Wissensdefizit tendiert die Erziehungswissenschaft also derzeit zur strategischen Bearbeitung des Problems. Wie auch in den meisten Managementstrategien wird die Ohnmacht offensiv gewendet. Der Situation wird nicht mit Achselzucken, sondern mit Pragmatik begegnet. Damit manövriert sich die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft jedoch in eine defensive Position, die des Moderators. Diese Rolle erscheint als probates Mittel, dem Dilemma zu begegnen, einerseits eine Aktivität induzieren zu müssen, andererseits aber noch nicht schultheoretisch begründet angeben zu können, welcher Weg gegangen werden soll. Die theoretische Verlegenheit führt in der Folge zu einer fraglichen Instrumentalisierung des klassischen Diktums, dass die Dignität der Praxis vor aller Theorie stehe. „Institutioneller Schulentwicklungsprozess“ und „Schulprogrammentwicklung“ geraten zur empirischen Feldforschung am lebendigen Objekt, die flächendeckend verordnet wird, aber dementsprechend nicht ausreichend wissenschaftlich begleitet werden kann und deren Ausgang nicht vorhersehbar ist. Die momentan vorherrschende Schulentwicklungseuphorie – zumindest auf der Seite der Bildungspolitik, einiger Erziehungswissenschaftler und natürlich der Moderatoren dieses Prozesses – lässt aus dem Blick geraten, dass jede Schule ein für sich genommen komplexes Subsystem des Schulsystems ist, das durch derart massive Eingriffe auch vollkommen aus dem Gleichgewicht geraten kann. Ein auf lange Sicht fatales Scheitern einzelner Entwicklungsprozesse wird augenscheinlich nicht mit einkalkuliert oder gar billigend in Kauf genommen.

Selbstevaluation sowie Fremdevaluation – über das Verhältnis der beiden wird noch heftig gestritten – sollen die Effekte dieser Reformanstrengungen dokumentieren. Spätestens an diesem Punkt des „Reformprogramms“ klafft dann jedoch die vorher durch Pragmatik übersprungene erziehungswissenschaftliche Leerstelle. Die Analyse des empirischen Gegenstands „Einzelschule“ ist in den letzten Jahren nicht ausreichend durchgeführt worden, eine empirisch gehaltvolle Theorie der Schule – vielfach beklagt – existiert bislang nicht:

„Wir haben in der Erziehungswissenschaft eine Schulforschung in vielerlei Gestalt: von narrativen, rhapsodischen Fallstudien, in denen die Besonderheit ein-

4 Einer der wenigen Autoren, der meint, praktisches Handlungswissen im Sinne einer Rezeptologie an die Lehrer weitergeben zu können, ist Heinz Klippert (vgl. 1994, 1995, 1998, 2000). Eine nähere Analyse des Materials zeigt jedoch, dass – trotz allem ersten Anschein von Erfolg – das Eintreten der prognostizierten Effekte, wie bspw. die Schüler über Methodentraining zu mehr Selbständigkeit zu befähigen, sehr unwahrscheinlich ist (vgl. Stövesand 2000/01).

zelter Schulen oder nur einzelner Personen in ihrer Vielschichtigkeit authentisch dargelegt werden, über themenbezogene Studien, in denen bestimmte Aspekte untersucht werden, bis hin zu den viel diskutierten weltweiten Erhebungen zu den Leistungen in bestimmten Bereichen. – Das alles gibt es, aber es ist daraus bisher keine allgemeine ‚Kultur‘ einer selbstverständlichen (Selbst-)vergewisserung über die Ergebnisse pädagogischen Handelns in der Schule erwachsen.“ (Schlömerkemper 2000, S. 8)

In Anbetracht dieses erziehungswissenschaftlichen Theoriedefizits gerät auch die Aufforderung zur Evaluation der Wirkungen von Schulentwicklung zur uneinlösbaren Aufgabe. Welche Evaluations- und Analysemethoden können genutzt werden, wenn die Schulforschung bislang nur unzureichende Werkzeuge zur Deskription bereitstellen konnte? Dieser Vorbehalt wird noch dadurch bestärkt, dass die bisherigen Untersuchungen – sowohl im deutschsprachigen Raum, wie auch im angloamerikanischen – primär Zustandsbeschreibungen waren (vgl. Steffens/Bargel 1993, S. 37). Bei der Evaluation von Schulentwicklung qua Schulprogramm ist nunmehr aber ein Instrumentarium vonnöten, dass die Entwicklungsprozesse als Ursache-Wirkungs-Relationen zu beschreiben vermag. Zustandsbeschreibungen von zwei verschiedenen Zeitpunkten als methodologische Alternative werden an dieser Stelle nicht ausreichen.

4. Schulentwicklungsforschung auf dem Weg zum ausweglosen Scheideweg?

Angesichts dieser Situation bergen beide gegenwärtigen Tendenzen Gefahren, die Adaption fremder Lösungskonzepte wie die praktische Wendung des Problems, – zumal in ihrem Zusammenwirken.

Die erste könnte durch ihre – praktisch – mehr oder minder fraglose Adaption der fremden Strategien sich zunehmend gegenüber erziehungswissenschaftlichem Denken sperren. Das bliebe dann nicht folgenlos für die Versuche der praktischen Bearbeitung des Problems. Die pädagogischen Fragestellungen geraten zwar vermittelt über die Moderation der Schulentwicklungsprozesse notwendig immer wieder zu Bewusstsein. Das Reformkonzept mit seinen Lösungsoptionen selbst droht aber, ihnen äußerlich zu bleiben: Die Frage nach den schulischen Erscheinungsformen des Mündigkeitsparadoxons bspw. und der möglichen Reaktionsformen auf dieses können durch die Moderation einer Zielverständigung nicht geklärt werden. Die Programmatik verdoppelt so bestenfalls das von einem Kollegium gemeinsam Gewollte, ohne aber die Gründe für das Misslingen der Praxis – für die davon unbeeindruckt Mündigkeit eingefordert wird – genauer angeben zu können. Ohne den Praktikern Professionswissen an die Hand geben zu können, erwiese sich die Erziehungswissenschaft dadurch zwar als undogmatisch, indem sie ihr Unwissen dokumentierte, gleichzeitig aber als kollektiv verantwortungslos, indem sie die Probleme, die in ihren Zuständigkeitsbereich fallen – die Klärung schultheoretischer Fragestellungen – an die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort delegierte. Sie fügte sich damit gleichzeitig unbefragt den derzeitigen administrativen Verordnungen, die mit ihren Forderungen nach Schulprogrammarbeit ebenfalls die Aufgabe auf die Praktiker übertragen. Die Erziehungswissenschaft handelte somit entsprechend des „Schwarzen“-Peter-

Prinzips.⁵ Mit dem Hinweis darauf, dass flächendeckende qualitative Schulforschung unmöglich sei, würde die empirische Schulforschung mit ihren Methoden zurückgedrängt gegenüber einer fraglichen Moderation der nunmehr von Amtswegen forcierten Veränderungen. Damit droht eine Verdrängung erziehungswissenschaftlicher Forschung und Methodik zugunsten fraglicher Gesprächs- und Psychotechniken, die in erster Linie nicht einmal auf Wissen der Nachbardisziplin Psychologie aufbauen, sondern vermittelt über popularistisch-betriebswirtschaftliche Managementtechniken Einzug in die Schulentwicklung halten. Diese Entkonturierung wissenschaftlicher Begleitung reicht von den Mediations- und Moderationstechniken bei den Zielfindungsprozessen bis hin zur Evaluation der Erfolge und Misserfolge.⁶

Die dieser Entwicklung entgegenstehende Kritik zeichnet indes oftmals ein auswegloses Bild, da die für die Hinwendung zur Reform der Einzelschule notwendigen Forschungen – sollen sie repräsentativ sein und nicht Modellschulen porträtieren – offensichtlich nicht durchführbar und schon gar nicht finanzierbar wären. In ihrer Alternativlosigkeit zu den gegenwärtigen Entwicklungen droht diese Kritik als defätistische Proteststimmung zu erscheinen, was in der Konsequenz wiederum die „Pragmatiker“ bestärken und damit den Fortgang der oben angezeigten Tendenzen stützen würde.

Pessimistisch betrachtet erscheint die Schulentwicklungsforschung damit in dem Dilemma, in jedem Falle durch die gegenwärtigen Entwicklungen marginalisiert zu werden, sei es durch die Selbstvergewisserung als pädagogischer Wissenschaft, die sie in der Konsequenz in die Peripherie der aktuellen Reformbemühungen verweist, oder durch einen der angezeigten Paradigmenwechsel mit der Gefahr der Entkonturierung und Selbstaufgabe. Die ihr von der Erziehungswissenschaft zugeordnete Hauptrolle im Reformprozess könnte der Schulentwicklungsforschung so zum Verhängnis werden. Paradox drohte sie damit in dem Moment, in dem ihr gesteigerte Aufmerksamkeit zukommt, bedeutungslos zu werden.

Literatur

Aurin, Kurt (Hg.) 1990: Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt

5 Das „Peter-Prinzip“ ist eine von dem amerikanischen Pädagogen und Sozialwissenschaftler Laurence J. Peter formulierte Gesetzmäßigkeit, nach der in Hierarchien jeder Mensch die Tendenz hat, bis zur Stufe seiner persönlichen Unfähigkeit aufzusteigen, um dann auf dieser Stufe zu verharren.

6 Gerold Becker (1998, S. 163) kommentiert diese Entwicklung bezogen auf die Evaluationspraxis lediglich mit den Worten: „Die Bedeutung des Begriffes ‚Evaluation‘ hat sich gewandelt. Vor etwa zwanzig Jahren war es ein Fachbegriff der Sozialwissenschaften, mit dem eine wissenschaftliche Erfolgskontrolle unter Benutzung von empirischen Verfahren angesichts standardisierter Erwartungen oder Maßstäbe bezeichnet wurde. In der neueren Diskussion über ‚Qualität von Schule‘ bedeutet ‚Evaluation‘ sehr viel allgemeiner, daß eine Schule ‚von innen‘ oder ‚von außen‘ vor allem unter der Frage beurteilt wird, ob ihre Arbeit und das von ihr Erreichte mit ihren eigenen Absichten, Vorhaben und Plänen (also ihrem ‚Programm‘) und mit den für alle Schulen dieser Schulform geltenden allgemeinen Vorgaben übereinstimmen.“

- Aurin, Kurt 1997: Plädoyer für eine realistische Schulpolitik und Schulpädagogik. In: Kurt Aurin; Horst Wollenweber (Hg.): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-231
- Avenarius, Hermann 1994: Schulische Selbstverwaltung – Grenzen und Möglichkeiten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 42, 1994, 2, S. 256-269
- Bastian, Johannes 1996: Autonomie konkret. Vier Thesen zu einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: Pädagogik. 48, 1996, 1, S. 6-10
- Bastian, Johannes 1998: Autonomie und Schulentwicklung. Zur Entwicklungsgeschichte einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: Bastian, Johannes (Hg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 13-24
- Becker, Gerold 1998: Wie man Züge zum Entgleisen bringt. Oder: Warum das Projekt „Schulprogramm und Evaluation“ wirkungslos zu werden droht, noch bevor es richtig begonnen hat. In: Johannes Bastian (Hg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 157-163
- Bildungskommission NRW (Hg.) 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand
- Block, Rainer; Klaus Klemm 1997: Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: Eine Bilanz. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Bohnsack, Fritz 1993: Untersuchungen zur Qualität von Schule als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse. In: Die Deutsche Schule. 85, 1993, 4, S. 437-453
- Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen: Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 169-184
- Fend, Helmut 1980: Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg
- Fend, Helmut 1986: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 78, 1986, 3, S. 275-293
- Führ, Christoph 1997: Lernen aus Reformen? Die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ aus bildungsgeschichtlicher Sicht. In: Kurt Aurin; Horst Wollenweber (Hg.): „Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18-27
- Goeudevert, Daniel 1995: Mündigkeit. Ein Gespräch mit Andreas Gruschka. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Hanushek, Eric A. 1989: The Impact of Differential Expenditures on School Performance. In: Educational Researcher. 1989, 18 (May), S. 45-51
- Heinrich, Martin 1998/99: Vom Überlebenskampf des Homo Faber. Zum technokratischen Mythos der „zukunftssichernden Bildung“ in der öffentlichen Diskussion um TIMSS. In: Pädagogische Korrespondenz. 1998/99, 23, S.37-52
- Helmke, Andreas 1988: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 10, 1988, 1, S. 45-76
- Hurrelmann, Klaus 1975: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Jach, Frank-Rüdiger 1993: Rechtsgutachten zur gesetzlichen Verankerung des Grundsatzes der ‚Autonomie von Schule‘ im Schulgesetz und im Schulverfassungsgesetz der Freien Hansestadt Hamburg. In: Hans-Peter de Lorent; Gudrun Zimdahl (Hg.): Autonomie der Schulen. Hamburg: Curio, S. 184-210
- Klippert, Heinz 1994: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz
- Klippert, Heinz 1995: Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz
- Klippert, Heinz 1998: Team-Entwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz

- Klippert, Heinz 2000: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim/Basel: Beltz
- Lange, Hermann 1999: Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 1999, 4, S. 423-438
- Liket, Theo M. E. 1993: Freiheit in Verantwortung: Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Messner, Rudolf 1995: Ansichten über den Wandel von Schule. In: Erhard Wicke (Hg.): Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule: Reden und Texte zur schulischen Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft; im Anschluß an das Symposium „Die Zukunft der Schule. Gesellschaft und Schulwandel“ des Fachbereichs Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften der Universität Gesamthochschule Kassel. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 211-222
- Oelkers, Jürgen 1995: Schulreform und Schulkritik. Würzburg: Ergon-Verlag
- Pfeffer, Jeffrey 1998: The Human Equation. Boston
- Richardson, Ray 1999: Performance Related Pay in Schools. An Assessment of the Green Paper. London
- Rolff, Hans-Günter 1998: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. 1998, S. 295-326
- Schlömerkemper, Jörg 2000: Konsens und Beteiligung! Ein Plädoyer für mehr Demokratie in der Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule. 92, 2000, 1, S. 6-9
- Steffens, Ulrich; Tino Bargel 1993: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand
- Stövesand, Helmut 2000/01: Schulentwicklung nach Klippert. Über den Anspruch, mittels Dressur Selbstständigkeit zu fördern. In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft. 2000/01, 26, S. 81-94.
- Terhart, Ewald 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik. 46, 2000, 6, S. 809-829
- Weiß, Manfred 1997: Mehr Ressourcen = mehr Qualität? In: Wolfgang Böttcher (Hg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie: Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim und München: Juventa
- Weiß, Manfred 1999: Bildungsfinanzierung im internationalen Vergleich. In: Bernhard von Rosenblatt (Hg.): Bildung in der Wissensgesellschaft: ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S.151-164
- Wollenweber, Horst 1997: Unterrichts- oder Lebensschule? Zu Forderungen nach einer neuen Schulkultur. In: Kurt Aurin; Horst Wollenweber (Hg.): „Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 113-128
- Zedler, Peter 1997: Erweiterte Selbstverantwortung von Einzelschulen – Zauberformel für die Modernisierung des Schulwesens? In: Peter Zedler; Detlef Fickermann (Hg.): Pädagogik und Recht: rechtliche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für eine erweiterte Selbstständigkeit von Einzelschulen. Erfurt, S. 7-12

Martin Heinrich, geb. 1971, Dr. phil.; Lehramtsstudium der Philosophie, Pädagogik und Germanistik in Münster, Promotion in Erziehungswissenschaften an der Universität-Gesamthochschule Essen, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.

Anschrift: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Fach 114, Postfach 111932, D-60054 Frankfurt am Main;
E-Mail: M.Heinrich@em.uni-frankfurt.de