

Böttcher, Wolfgang

Für eine Allianz der Qualität. Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel

Die Deutsche Schule 91 (1999) 1, S. 20-37



Quellenangabe/ Reference:

Böttcher, Wolfgang: Für eine Allianz der Qualität. Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 1, S. 20-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309122 - DOI: 10.25656/01:30912

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309122>

<https://doi.org/10.25656/01:30912>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

Jürgen Klausenitzer

Wider die Risiken der Schulautonomie

Sollen Markt und Management die Bildungspolitik verändern?

Wie sich eine am „Markt“ orientierte Schulentwicklung auf die Bildungschancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler auswirkt, kann am Beispiel mehrerer Länder, die diesen Weg bereits gegangen sind, studiert werden. Zwei Studien aus England sollten zu denken geben.

6

Dieter Wunder

Gesellschaftspolitik und Schule

Gedanken zum 50jährigen Geburtstag der Fritz-Karsen-Schule

Nachdem das traditionelle, gegliederte System weithin Anerkennung gefunden hat, stellt sich die Frage, ob bzw. wie konzeptionelle Ansprüche der Gesamtschulen besser verwirklicht werden können. Insbesondere die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen der Bildungsreform sollten (wieder) eine größere Bedeutung haben: im Selbstverständnis wie in der pädagogischen Praxis der Reformschulen.

11

Wolfgang Böttcher

Für eine Allianz der Qualität

Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel

Ein verkürzter und politisch opportuner Qualitätsbegriff könnte Entwicklungen, wie sie durch eine erhöhte Selbständigkeit der Einzelschule gerade angeregt worden sind, rasch wieder abwürgen. Dies könnte vermieden werden, wenn die Komplexität des Qualitätsbegriffes und die gemeinsame Verantwortung aller am Schulwesen Beteiligten bewußt gemacht werden. Dabei müßten pädagogische und bildungspolitische Bedenken ernst genommen und konstruktiv aufgehoben werden.

20

Michael Storz

Hauptsache Arbeit?!

Integration von marktbenachteiligten jungen Menschen in die Tätigkeitsgesellschaft
Die derzeitige Umgestaltung unserer Erwerbsarbeitsgesellschaft drängt besonders AbsolventInnen der unteren Bildungsgänge, also Haupt- und SonderschülerInnen, ins

38

berufliche Aus. Wohlmeinende (Aus-)Bildungsprogramme, die diese Jugendlichen für den Markt „fitter“ machen wollen, sind unzureichend. Gefordert wird ein Bildungs- und Beschäftigungsprogramm, das AbsolventInnen der unteren Bildungsgänge befähigt, ihr Leben sinnvoll zu organisieren.

Wilfried Schubarth

52

„Kulturschock“ und Schulentwicklung

Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern

Fast zehn Jahre nach der Wende kann der Transformationsprozeß, der sich im Bildungsbereich der ostdeutschen Länder vollzogen hat, analysiert und kritisch bewertet werden. Es wird die These vertreten, daß die Modalitäten dieser Systemtransformation einen Ost-West-Reformdialog verhindert haben und bei der ostdeutschen Lehrerschaft psychosoziale Blockaden auslösen mußten. Mögliche Auswege aus dieser Situation werden aufgezeigt.

Gero Lenhardt und Andreas Wernet

68

Lehrer und Deutsche Einheit

Über Schwierigkeiten der deutsch-deutschen Verständigung

Die Lehrerinnen und Lehrer der DDR wurden nach der Vereinigung ihren westdeutschen Berufskollegen zwar im Großen und Ganzen gleichgestellt, aber eine „Innere Einheit“ ist bisher nicht entstanden. Dies erscheint nach manchen Merkwürdigkeiten, die mit jenem Prozeß verbunden waren, nicht verwunderlich. Auch innerhalb der GEW ist der Klärungsprozeß nicht ohne Brüche verlaufen.

Rainer Krieger

85

Erziehungsvorstellungen im Wandel

Vier „Generationen“ von Lehramt-Studierenden im Vergleich

In den letzten Jahrzehnten haben sich in der Öffentlichkeit die Vorstellungen über angemessene Ziele und Methoden der Erziehung spürbar verändert. Dies spiegelt sich auch in einer Befragung von Studierenden wider, die 1964, 1974, 1986 und 1996 zu Erziehungsfragen Stellung genommen haben. Dabei deutet sich an, daß studentische Erziehungsvorstellungen von Praxiserfahrungen durchaus positiv beeinflußt werden.

Susanne Bögeholz und Jan Barkmann

93

Kompetenzerwerb für Umwelthandeln

Psychologische und pädagogische Überlegungen

Der Förderung umweltgerechten Handelns sind in der Schule oft enge Grenzen gezogen. Aus dem Zusammenhang zwischen Naturerfahrung, Wissen und Handeln lassen sich jedoch erfolgversprechende Ansatzpunkte zur Förderung von Umwelthandeln ableiten, wenn man „alltägliches“ und „nicht-triviales“ Handeln in den Blick nimmt, den Unterricht an den Adressaten ausrichtet und den sozialen Kontext einbezieht.

Reinhold E. Lob

102

Umwelterziehung in deutschen Schulen

Eine Bilanz nach 20 Jahren

Was wurde nach zwanzigjährigen Bemühungen um die Umweltbildung erreicht? In welchem Umfang hat das Thema Eingang gefunden in Lehrplänen, Schulbüchern, besonders aber in der Unterrichtspraxis? In einer detaillierten Analyse wird deutlich, daß manches erreicht wurde, daß aber von einer breiten Integration in den Unterricht der Fächer (noch) nicht die Rede sein kann.

Neuerscheinungen:

- Michael Sauer: Vom „Schulehalten“ zum Unterricht (*HGH*)
- Hans-Günther Bracht: Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus (*HGH*)
- Armin Bernhard und Lutz Rothermehl (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik (*JöS*)
- Klaus Halfpap: Lernen lassen (*Wrobel*)
- Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler: Wandel der Lernkulturen (*Krüsmann*)
- Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum (*DW*)
- Sylvia Buchen u. a. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung (*Lißmann*)
- Reinhard Stähling: Beanspruchungen im Lehrerberuf (*Wrobel*)
- Werner Hennings: Stadt und städtisches Leben im fächerübergreifenden Unterricht (*Lemmermöhle*)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (*BG*)
- Martin Hänze: Denken und Gefühl (*BG*)
- Bernd Scheffer (Hg.): Medien und Fremdenfeindlichkeit (*Wrobel*)
- Verein für Friedenspädagogik (Hg.): Global Lernen. Lernen in Zeiten der Globalisierung (*Schnurer*)
- Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes (*JöS*)
- Heinz-Hermann Krüger und Jan Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (*JöS*)
- Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (*JöS*)
- Walter Wellenhofer: Unterricht heute. Aufgaben – Möglichkeiten – Probleme; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern (*JöS*)
- Günther Gugel: Methoden-Manual II: „Neues Lernen“ (*Krüsmann*)
- Karl E. Dambach: Mobbing in der Schulklasse (*JöS*)
- Urs Moser, Erich Ramseier, Carmen Keller und Maja Huber: Schule auf dem Prüfstand (*JöS*)
- Karl-Heinz Otto: Umwelthandeln in der Schule (*Lob*)
- Michael Göhlich (Hg.): Europaschule – Das Berliner Modell (*JöS*)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 1

Pedagogy on the Offensive:

Jürgen Klausenitzer

The risks of school autonomy

After the neo-liberal reorganisation of the social services, empirical studies in London schools have shown that it is difficult to claim that the introduction of market elements are compatible with greater equity, in particular the consequences in terms of social costs and shifts of pedagogical values. An examination of these may helpfully contribute to discussions in Germany.

6

Dieter Wunder

Socio-politics and schools

In view of the fact that the traditional separated types of schools have an established recognition, the question is posed about how the conventional expectations of comprehensive schools can be better realised. Once again more weight should be attached to the socio-political objectives of educational reform along the lines of educational practice in the "Reformschulen".

11

Wolfgang Böttcher

The need for an alliance in the terminology of "quality"

Although the word "quality" is being used by everyone concerned with the improvement of education, its concept often remains undefined. It is applied according to the users' prescriptions. The term has become politicized with potentially injurious results for teachers and students. It is argued that educational improvement will only result when "quality" is conceived as a compound of many interlinked factors. Furthermore, "quality" will only be achieved when all parties concerned with education cooperate. This paper outlines the roles which each of these actors, especially teachers, can play in the achievement of "quality".

20

Michael Storz

The main thing is to get a job!?

The integration of disadvantaged young persons in the "Activity Society"

The present restructuring of our "working for acquisition" society excludes many of our less academically qualified pupils from getting work, especially those in the Hauptschule and special schools for the handicapped. Although the intentions of courses designed to help these persons are good, they are inadequate. Educational and activity programmes are called for which will help them to organize their lives more purposefully.

38

Wilfried Schubarth

"Culture shock" and school transformation

After nearly ten years of peaceful transformation processes in the field of schooling and education in East Germany a critical analysis is made into the connection of system transformation and school transformation. The approach to system transfor-

52

mation gave rise to certain obstacles in the East-West dialogues. It is emphasized that these obstacles led to psycho-social blocks among the East German teachers. Progress in learning from each other did not take place and the reform of schooling and teaching was hindered. Some possible ways out of this dilemma are described.

Gero Lenhardt und Andreas Wernet

68

Teachers and German Unification

The teachers of the former socialist German Democratic Republic have by and large achieved the same professional status as their West German colleagues, but there is still discrimination. To identify the causes, a focus on the normative concept of the teaching profession as it prevails in public and in the teachers' associations is made.

Rainer Krieger

85

Educational thinking compared over time

A comparison of four generations of teacher students

By comparing samples of four generations of teacher students it could be shown that thinking about educational objectives and practice changed dramatically during the years between 1964 and 1974. Opinions of students working with the same questionnaire in 1986 and 1996 indicate the stability of these effects for the following two decades.

Susanne Bögeholz und Jan Barkmann

93

Competencies for environmental action

The means of public education to foster environmental action are limited. The authors suggest viable avenues to foster environmental action within the current institutional context. The suggestions focus on a differentiation between "everyday" and "non-trivial" environmental action, on target group adequacy, and on a general education framework for environmental education that provides competencies for interacting successfully with local communities.

Reinhold E. Lob

102

Environmental education in German schools

In this paper the status of implementation of environmental education curricula in syllabi, schoolbooks and teaching methods is summarized. Whereas remarkable steps have been made in geography, biology and chemistry, in non-scientific subjects like economics, history and arts implementation of EE-curricula is still low.

Für eine Allianz der Qualität

Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel

Über „Qualität“ wird mittlerweile in allen Bildungsbereichen – Kindertagesstätten, Schulen, Ausbildungsbetrieben, Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen – diskutiert. Im folgenden sollen einige Aspekte der Qualitätsdebatte im Hinblick auf Schulentwicklung thematisiert werden. Zunächst will ich kurz einige Bemerkungen zu gesellschaftlichen „Trends und Stimmungen“ sagen, die auf die Qualitätsdebatte, ihr Entstehen und ihre Entwicklung, einigen Einfluß haben (Kapitel 1). Eine Aufgabe des dann folgenden Textes soll es sein, die Multidimensionalität des Qualitätsbegriffs zu skizzieren (Kapitel 2). Diesem Ansatz zu einer Definition liegt ein schulpolitisches Motiv zugrunde: Für eine politische Argumentation, die lediglich eine allgemein vorhandene schulkritische Stimmung aufnehmen oder ausbauen möchte, um eigene – völlig kontingente – Vorstellungen zu transportieren, ist die Vagheit – und positive „Stimmung“ des Qualitätsbegriffes – durchaus funktional. Für eine Bildungspolitik jedoch, die sich als ein System von Diskussionen und Handlungen zur Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Reform von Schule versteht (vgl. Tillmann 1994, S. 123), ist die Entwicklung eines Verständnisses von Qualität zwingend. Ich widerspreche hierbei ausdrücklich einem – oft impliziten – Perspektivenwechsel, der Reformstrategien zur Qualitätssicherung oder Qualitätssteigerung auf die Entwicklung von Einzelschulen fokussiert und damit von der Gestaltung des Gesamtsystems Schule und der politischen Verantwortung hierfür ablenkt. Mit einem Verständnis für die Komplexität von „Schulqualität“ kann es durchaus möglich werden, dieses Konzept stärker als bisher als analytisches Instrument für Schulforschung nutzbar zu machen. Mir jedoch kommt es vor allem darauf an, sein bildungspolitisches und auch praktisches Potential freizulegen.

Qualitätsdebatten finden in der Regel im Kontext allgemeiner Schulkritik statt und enthalten normative Aussagen im Hinblick auf einen für notwendig erachteten Wandel von Schule. Von der Frage, in wessen Verantwortungsbereich welche Reformmaßnahme fällt, handelt Kapitel 3. Neben einer Präzisierung des Qualitätsbegriffs kann die Unterscheidung primärer Verantwortlichkeiten meines Erachtens dazu dienen, praktische Maßnahmen der Schulreform einzuleiten, statt endlose und wenig konstruktive politische Debatten zu führen.

Solche Debatten werden maßgeblich von den Antagonisten „Schulpolitik“ auf der einen und Lehrerorganisationen auf der anderen Seite bestimmt. Sie sind in hohem Maße gekennzeichnet von gegenseitigen Schuldzuschreibungen. Freilich sind in diesem Streit diejenigen im Vorteil, die Schul-

politik durch das Setzen von Rahmenbedingungen wesentlich gestalten – wenigstens in den letzten Jahren objektiv und subjektiv eher zum Nachteil der Lehrerschaft (vgl. Böttcher/Weishaupt/Weiß 1997). Wer die allgemeine Annahme teilt, daß Schulreform nur mit den Lehrern machbar sei, sollte schulpolitische Aktivitäten entwickeln, die helfen, den Skeptizismus der Lehrerschaft gegenüber Ideen der Schulpolitik wenigstens zu reduzieren. Um dieses Thema dreht sich Kapitel 4. Der Verzicht auf Konkretisierung und der politische Einsatz des Qualitätsbegriffs als mächtige Leerformel zur Kritik an der Lehrerschaft, führen zu einer Lähmung, die überwunden werden muß. Alle für Schulentwicklung wichtigen Akteure müssen ihren Teil der Verantwortung für praktische Schulreform übernehmen, statt sich in gegenseitigen „Schuldverschiebungen“ zu ergehen. Insbesondere aber die Lehrerschaft und ihre Organisationen einerseits und die Schulpolitik andererseits müssen die Basis schaffen für eine „Koalition der Qualität“.

1. Trends und Stimmungen

Die Qualitätsdebatte ist eingebettet in zwei allgemeine Trends: Sie ist Teil einer Kritik am öffentlichen Dienst insgesamt. Die „Gesellschaft“ fragt nach der Qualität der von ihr finanzierten Dienstleistungen und danach, ob die bereitgestellten Mittel auch effektiv (zielgerecht) und effizient (in einem akzeptablen Verhältnis von Mittel und Zweck) eingesetzt werden.

Zweitens durchdringen mehr und mehr als „neoliberal“ bezeichnete Konzepte nunmehr auch die Bildungsdebatten: Unter Begriffen wie Bildungsmarkt, Privatisierung, Mitfinanzierung durch Nutzer, Selbstorganisiertes Lernen, Deregulierung, Konkurrenz von Einrichtungen u.a. finden sich – mehr oder weniger durchdachte, strittige – Vorstellungen von „Bildung als Dienstleistung“.

In politischen Debatten über Bildung, Erziehung, Wissenschaft und Ausbildung lassen sich überlagernd zwei allgemeine Stimmungen ausmachen. Demnach sei es erstens unbestritten, daß Wissen einen entscheidenden Faktor für die gesellschaftliche Entwicklung darstelle. Applaus ist demjenigen sicher, der für Bildung mehr Geld mit dem Argument fordert, Aufwendungen hierfür kämen einer Investition in die Zukunft gleich. Gleichzeitig gibt es zweifelnde Fragen danach, ob das Bildungssystem in angemessener Weise auf die Probleme der Gegenwart und insbesondere auf die Probleme der Zukunft zu reagieren in der Lage ist.

In diesem Netz von Trends und Stimmungen reüssiert der Qualitätsbegriff. Er ist durch wenigstens zwei allgemeine Charakteristika gekennzeichnet. Er ist erstens in hohem Maße allgemein und unbestimmt. Zweitens ist er emotional sehr stark positiv besetzt. Er ist in diesem Sinne „mächtig“. Wer wollte schon gegen Qualität argumentieren?

„Qualität von Schule“ spielt in bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten eine größer werdende Rolle (z.B. OECD 1989, OECD 1995, Fend 1998, Rolff 1998, Tillmann 1998). „Schulqualität“ steht im Umfeld von oder konnotiert mit Begriffen wie Autonomie, Gestaltungsautonomie, erhöhte Selbständigkeit der Einzelschule, Schulkultur, Effizienz und Effektivität, Evaluierung, Leistungskontrolle. Der Begriff dient als Überschrift

für neuere Überlegungen zur Schulreform und legitimiert neuere schulpolitische Aktivitäten. Typisch für das Sprachspiel Politik wird „Qualität“ sehr unscharf und schillernd gebraucht. Auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen – insbesondere international – reüssiert der Qualitätsbegriff. Anders als im schulpolitischen Diskurs liegen in der Wissenschaft immerhin Angebote für eine Definition dieses Begriffs vor. Aber auch hier sind die Ansätze so vielschichtig und subjektiv, daß der Begriff sich nicht erklärt.

2. Dimensionen der Qualität

Die begriffliche – und damit (vor)theoretische – Klärung von „Qualität“ hat mit seiner rhetorischen Konjunktur in der internationalen und nunmehr auch nationalen Schulforschung und -politik kaum Schritt gehalten. Nahezu alle schulpädagogischen Ideen und Konzepte lassen sich unter ihm subsumieren. Dies dürfte unmittelbar einleuchtend sein, denn bereits intuitiv ist klar, daß ein solcher allgemeiner Begriff hochkomplex und diffus ist. Andererseits ist er äußerst positiv konnotiert: Wer wollte nicht Qualität erreichen oder wenigstens anstreben? Diese „positive Stimmung“ macht ihn politisch mächtig.

Gerade wegen dieses doppelten Charakters des Qualitätsbegriffs und aufgrund der Tatsache, daß er in einer Zeit phantasieloser Kürzungspolitik reüssiert (vgl. Böttcher/Weiß 1997), sollte man ihn kritisch diskutieren und nicht „links liegen lassen“. Ein Verzicht auf solche Diskussionen unter dem Hinweis darauf, daß die Qualitätsdebatte unter schwierigen finanziellen Bedingungen lediglich zur Legitimation von Verschlechterungen genutzt werden könnte, wäre eine defensive Strategie, die jeden, der so argumentiert, der Chance zur Mitgestaltung beraubt. Bei einer Auseinandersetzung um den Qualitätsbegriff käme es zunächst darauf an, seine Dimensionen aufzufächern und zu präzisieren (vgl. auch Schlömerkemper 1997).

2.1 Ziele der Schule

Qualität ist ein „relationaler“ Begriff. Ob man einem Produkt oder einer Tätigkeit ein hohes Qualitätsniveau bescheinigen kann, hängt unmittelbar davon ab, welche Ziele erreicht und welche Aufgaben erfüllt werden sollen. „Die Experten der europäischen Norm- und Qualitätssicherungsinstitute definieren lapidar: Qualität ist, was den Anforderungen entspricht“ (vgl. Rolff 1998). Qualität „an sich“ gibt es nicht. Auch nicht mit Blick auf die Schule. Ohne Ziel- bzw. Aufgabenbestimmung hängt die Schulqualität „in der Luft“ (vgl. auch Oelkers 1997). Es ist allerdings durchaus nachzuvollziehen, warum solche „schlichten“ Fragen wie: „Wozu ist die Schule da?“ oder „Was sollen Kinder in der Schule lernen?“ nicht oder allenfalls sehr oberflächlich diskutiert werden, denn die Kontroverse ist vorgezeichnet und wahrscheinlich hoch ideologisch (z.B. die Debatten über Giesecke [1996] in Deutschland oder Bloom [1987] und Hirsch [1987] in den USA [vgl. Rhyn 1994]). Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung, und in Demokratien können die Ziele der Schule schlecht gesetzt, sondern müssen in umfassenden Diskursen ausgehandelt werden. Ein expliziter und ausgehandelter Konsens ist in der Gesellschaft nicht vorhanden, es sei denn, man ließe die hoch abstrakten und phrasenhaften Vorstellungen in den 16 deutschen Schulgesetzen als solchen gelten. Große Worte

wie „vielseitig entwickelte Persönlichkeit“, „Geist der Toleranz“, „Verantwortung für die Gemeinschaft“, „die eigene Meinung vertreten“, „persönliche Entscheidungen treffen“, „für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung eintreten“ finden sich als Bildungsaufträge und Lernziele nicht nur im Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern, aus dem hier exemplarisch zitiert wurde. Versuche, solche Vorstellung ernsthaft zu operationalisieren und in der Schule praktisch umzusetzen, würden die Zielvagheit des gesetzlichen Auftrags schnell verdeutlichen.

Die These fehlenden Konsenses läßt sich exemplarisch belegen an Diskussionen zur Gymnasialen Oberstufe (geht es hier um Fachlernen oder Schlüsselqualifikationen?) oder in Diskussionen um ein neues Lehrerleitbild (ist die Lehrerin Fachwissenschaftlerin oder Lernberaterin?). Auch die Diskussionen um die TIMS-Studie ließen sich vor diesem Hintergrund interpretieren (wieviel Mathematik muß in einer guten Schule gelernt werden?). Im Pluralismus von allgemeinen Überlegungen zum Schulzweck läßt sich paradoxerweise ein impliziter und pädagogisch faktisch nicht bearbeitbarer Konsens ausmachen. Überspitzt gesagt: Welches gesellschaftliche Problem auch immer auftritt, es wird im öffentlichen Diskurs zum Problem für die heranwachsende Jugend und damit zu einem pädagogischen Thema. Die pädagogische Hybris in der öffentlichen Meinung kontrastiert in eigentümlicher Weise mit der dort ebenfalls zu vernehmenden Radikalität der Schulkritik.

Die Diskussion um die sog. Gestaltungsautonomie von Schule hat deutlich gemacht, daß auch Einzelschulen („reale“ Schulen im Gegensatz zum Abstraktum „Schule“) in der Regel nicht über klare Organisationsziele verfügen. Es sind dort allenfalls die Individuen (Schüler und Lehrer), die über solche Ziele verfügen, die sich in der Regel aus eher oberflächlichen Zielen der Schule ableiten, wie der Vergabe von Berechtigungen und dem Erwerb von Fachwissen („ich will mein Abitur“, „ich will, daß möglichst viele Schüler meiner Klasse den subjontif begreifen“...).

Angesichts der Rasanzen der politischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen und technischen Entwicklung der Gesellschaft ist es verständlich, daß einerseits die Forderung lauter wird, die Schule müsse sich neu definieren. Andererseits jedoch ist deutlich, daß ein solcher Definitionsprozeß in einer höchst pluralistischen Gesellschaft äußerst problematisch wäre. Dennoch steht fest: Solange nicht wenigstens relativ klar formuliert ist, welche Aufgaben und Ziele Schule hat und was Kinder hier lernen sollen, bleibt eine Qualitätsdebatte abstrakt und willkürlich – sie mag politischen Legitimationen dienen, nicht aber der tatsächlichen Entwicklung von Schulqualität.

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet das Ausbleiben eines öffentlichen Disputs die Verlängerung ihrer Unklarheit darüber, wann und wie sie ihre Arbeit als erfolgreich ansehen können. Eine Debatte über Aufgaben der Schule, die im Ergebnis der Schule neue Erziehungsfunktionen zuweist, ohne gleichzeitig entweder die Schule von anderen (meist implizit gelassenen) Aufgaben zu entlasten oder die Bewältigung neuer Aufgaben durch zusätzliche Ressourcen zu sichern, könnte aus der Sicht der Lehrer in eine Situation führen, in der sie noch stärker als bislang belastet und gleichzeitig noch stärker als bisher der öffentlichen (diffusen) Kritik ausgesetzt werden.

Eine Diskussion um die Ziele der Schule würde für die Erziehungswissenschaften eine Wiederaufnahme der abgebrochenen Entwicklung zu einer „Theorie der Schule“ führen müssen. Daß es hierbei nicht nur um Ziele, sondern insgesamt auch um Funktionen der Schule gehen muß, sei nur am Rande erwähnt. Es ist schon auffällig, daß in aktuellen Schuldiskussionen zwar der Konflikt zwischen Sozialisationsfunktion und Qualifikationsfunktion eine gewisse Rolle spielt, jedoch andere schulische Funktionen (Kustodialfunktion, Absorptionsfunktion, Integrationsfunktion) allenfalls unsystematisch thematisiert werden.

2.2 Der Unterricht

Die Qualität von Schule realisiert sich ganz wesentlich auf der Ebene des Unterrichts. Hier zeigt sich, ob Lernziele (selbstverständlich auch fachliche) oder Metaziele (z. B. Lernen lernen, Freude am Lernen entwickeln) erreicht werden können. Es fehlen Kriterien für guten Unterricht. Bislang verfügen die Beteiligten allenfalls in Ansätzen über Gütemaßstäbe. Solche Kriterien sollten neben didaktisch-methodischen Aspekten auch sozialpsychologische und atmosphärische Überlegungen mit einbeziehen. Lehrerinnen müssen über Instrumente des „Klassen-Managements“ verfügen. Es versteht sich von selbst, daß guter Unterricht immer auch nur in Relation zu den mitgebrachten Leistungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie den geforderten Lernzielen bewertet werden kann. In diesem Sinne ist ein Kriterium für gelungenen Unterricht eher der Lernfortschritt der Schüler als erreichte Leistungsstandards.

2.3 Die Lehrer, die Lehrerinnen

Die entscheidende Rolle für Schulqualität spielen die Lehrerinnen und Lehrer. Zur Gestaltung einer qualitativ guten Schule gehört es unbedingt, geeignete Kandidaten für das Lehramt zu bekommen und diese entsprechend den Anforderungen, die auf sie zukommen, auszubilden. Aufgrund der Komplexität und Besonderheit der pädagogischen Aufgaben bedürfen Lehrer kontinuierlicher Fortbildung, um die Vielzahl der notwendigen Kompetenzen auf- und auszubauen (Fachwissen, psychologische Kompetenzen, didaktische Kompetenzen etc.).

Von zentraler Bedeutung scheint die Motivation der Lehrkräfte. Insofern müssen Maßnahmen zur Erhaltung und Steigerung der Motivation in viel stärkerem Maße als bisher als qualitätssichernde und qualitätssteigernde Intervention begriffen werden. Im Hinblick auf die Aufgaben der Schule muß ein stringentes Anforderungsprofil an Lehrer im Sinne einer Stellenbeschreibung konzipiert werden. Nur mit einer vergleichbaren Maßnahme läßt sich der psychische Druck, der auf vielen Lehrern lastet, reduzieren. Die Lehrerleitbild-Diskussion ist in diesen Zusammenhang zu stellen.

2.4 Schule als soziales System

In aktuellen schulpolitischen Debatten spielt das Thema der schulischen Organisationsentwicklung eine zentrale Rolle. Mit Blick auf die Frage der Schulqualität muß demnach die Organisation der Schule insgesamt zuträglich für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gestaltet sein. Schu-

len sind auch Lebensräume für Lehrer und Schüler, und dieser Tatsache wird – jedenfalls in der Theorie und in einschlägigen Schulentwicklungsprojekten – viel stärker als in der Vergangenheit Rechnung getragen werden. Die Kategorie „Schulleben“ spielt eine wichtige Rolle. Vielfach konkurrieren solche Ansätze gegen die bisherige Dominanz des „klassischen“ Unterrichts.

Dabei muß von den an der Schule arbeitenden und lernenden Personen verstanden werden, daß Schulen soziale Systeme mit erheblicher Eigendynamik sind. Ob und inwieweit sich Schulen als „lernende Organisationen“ ausbilden, ist nach einschlägiger Forschungsmeinung von besonderer Bedeutung für Qualität. Schulen müssen Strukturen und Anreize schaffen, in denen Lehrerinnen und Lehrer ein teamorientiertes Arbeiten wollen und realisieren können. Schulen müssen Strukturen und Anreize schaffen, in denen sich Schülerinnen und Schüler als Mitglieder eines Gemeinwesens erfahren.

Neben der internen Organisation der Schule wird die Frage danach, ob die Schule in der Lage ist, Vernetzungen mit ihrem Lernumfeld aufzubauen, ein entscheidendes Qualitätskriterium sein. Schule muß sich „öffnen“, statt sich als relativ geschlossene „Lernanstalt“ zu definieren. Die Kompetenz der Einzelschule, mit Personen und Organisationen in ihrem Umfeld zu kooperieren, muß ausgebildet und gefördert werden. Dabei sollte Schule auch auf die Interessen Ihrer „Abnehmer“ eingehen. „Kundenfreundlichkeit“ sollte kein Tabu-Begriff sein.

2.5 Schulnetze

Aktuelle schulpolitische Diskussionen tendieren häufig dazu, Schulstrukturen zu vernachlässigen oder sie doch für weniger bedeutsam zu halten als die Organisation der Einzelschule. Ob jedoch für alle Schülerinnen und Schüler wohnortnah alle notwendigen Bildungsoptionen bereitgehalten werden, ob alle Schülerinnen und Schüler im wesentlichen vergleichbare Lernumwelten und Lernangebote haben, sind entscheidende Kriterien zur Beurteilung von schulischer Qualität. Es wäre falsch, schulstrukturelle Fragen auszublenden.

2.6 Ressourcen

Wenn auch einerseits in neueren schulpolitischen Debatten zunehmend häufig die These vertreten wird, daß eine wachsende finanzielle Ausstattung des Schulwesens nicht linear zu einer Qualitätssteigerung (in dem komplexen Sinne wie hier angedeutet) beiträgt (z.B. Weiß 1997), so ist doch klar, daß zwischen Qualität und Quantität enge Wechselwirkungen bestehen. Lehrergehälter, der Bau oder die Instandhaltung von Schulgebäuden, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Organisationsberatung, moderne Unterrichtsmedien usw. kosten Geld. Die Gesellschaft muß sich Rechenschaft darüber ablegen, welche finanziellen Mittel sie bereit ist, für die Erziehung und Ausbildung der nachwachsenden Generation zu investieren. Ohne ausreichende Mittel kann schulische Bildung keine hohe Qualität entwickeln. Was jedoch „ausreichende Mittel“ sind, muß der finanzierenden Gesellschaft gegenüber begründet werden.

2.7 Evaluierungssysteme

Qualität muß kontrolliert werden. Bislang hat sich Qualitätskontrolle der Schule – wenn man überhaupt in diesem Zusammenhang den Begriff anwenden darf – bezogen auf Lernerfolgskontrollen bei Schülern. Aber selbst in bezug auf Schüler und ihre Leistungen haben wir einen eingeschränkten Leistungs- bzw. Qualitätsbegriff. Die Schule ist in der Regel zufrieden, wenn eine hinreichend große Anzahl von Schülerinnen in relativ standardisierten und extrem individualisierten Lernerfolgskontrollen einigermaßen gut „abschneiden“. Es spricht im Prinzip nichts dagegen, daß Erfolg oder Mißerfolg von Unterricht und Erziehung – auch durch externe Verfahren – überprüft werden. Die gesamte Organisationsentwicklung im anglo-amerikanischen Raum ist überhaupt nicht denkbar ohne die Existenz einer externen Testkultur. Erst das schlechte Abschneiden von Schülergruppen in rigiden Tests stimulierte Maßnahmen der Schulentwicklung.

Aber nicht nur über solche Art von schulischem Erfolgsverständnis muß nachgedacht werden, es geht deutlich darüber hinaus: „Qualitätsmanagement“ muß sich auf alle Ebenen des schulischen Prozesses beziehen (Unterricht, Schule, Schulstrukturen) und damit weit über das hinausgehen, was bisher üblich ist. Methoden zur Qualitätssicherung und -steigerung jedoch dürfen nicht dazu dienen, um – im Wortsinne – Kontrolle auszuüben und damit Sanktionen zu verbinden: Evaluierung muß den zentralen Zweck haben, zu analysieren und auf Grundlage der dabei gewonnenen Erkenntnisse Schule zu verbessern. Sanktionen sind allenfalls als „Letztmaßnahme“ in schwierigen Fällen denkbar.

2.8 Zwischenfazit

In der Qualitätsdebatte zeigt sich ein Wandel der Grundorientierung in Schulforschung und Schulpolitik. In der jüngeren Vergangenheit nämlich wurde die Schule überwiegend anhand input-orientierter Kriterien und Daten beschrieben und bewertet. Schulische Prozesse waren – außer für erziehungswissenschaftliche Spezialisten – eher „black boxes“. Schulischer output wurde mit wenigen und dünnen Maßzahlen beschrieben (z. B. Absolventenzahlen). Die neue Qualitätsdiskussion signalisiert so etwas wie einen „Paradigmenwechsel“ von einer Input- zu einer Prozeß- und Outputorientierung einerseits und zu einer stärkeren Gewichtung qualitativer Beschreibung und Analyse andererseits.

Viele Begriffe des „neuen Paradigmas“ entstammen der Betriebswirtschaft und Managementlehre. Wenn auch die direkte Analogie von Schule (Pädagogik) und Betrieb (Wirtschaftslehre) unangemessen ist, wirtschaftliches Denken (z.B. in Kategorien von Aufwand und Ertrag oder ökonomischer Zielerreichung) ist in wohlverstandenen Sinn durchaus angebracht. Erziehung ist schließlich kein chaotischer oder naturwüchsiger Vorgang, sondern – wie Durkheim definierte – ein zielgerichteter, systematischer und methodisch angelegter Prozeß.

Eine Definition des komplexen Begriffs „Qualität“ konnte in diesem Papier allenfalls ansatzweise geleistet werden. Einige wesentliche Aspekte, Ebenen oder Dimensionen wurden hierbei unterschieden. Eine Reduktion

von „Qualität“ auf nur eine oder wenige Dimensionen führt zu einem folgenreichen Reduktionismus.

3. Verantwortlichkeit für Qualität im Schulwesen

Die im vorangegangenen Kapitel ausdifferenzierten Ebenen der „Schulqualität“ – ein ja in keiner Weise origineller Ansatz – erfolgte insbesondere im Hinblick darauf, schulpolitische Perspektiven zu entwickeln. Es liegt auf dieser Grundlage nahe, nunmehr die für die Entwicklung einer hohen Schulqualität verschiedenen verantwortlichen Personen, Personengruppen oder Institutionen zu benennen. Die implizite oder explizite Schuldzuschreibung für Qualitätsmängel an ausschließlich oder überwiegend eine Gruppe ist polemisch. Solange die Qualitätsdebatte faktisch für eine solche Politik der „Schulddelegierung“ instrumentalisiert wird, wird ihr Potential für die Etablierung „pädagogischer Kooperation“ leider verschüttet.

Bereits die Skizzierung verschiedener Dimensionen schulischer Qualität im vorangegangenen Kapitel lieferte Indizien für die These, daß Bildung und Erziehung nur „funktionieren“ können, wenn man sie als „joint venture“ begreift. Bislang waren schulpolitische Debatten allzu häufig gekennzeichnet von gegenseitigen Schuldzuschreibungen, die zwar hohen legitimatorischen Charakter haben, zur Qualitätssteigerung jedoch wenig beitragen können. In einer zukünftigen Qualitätsdebatte muß deutlich gemacht werden, daß es bei aller Komplexität und „Vernetztheit“ des schulischen Bildungsprozesses doch relativ klar voneinander zu unterscheidende Verantwortlichkeiten gibt, die durchaus auch – nach vorangegangenen Vereinbarungen – einklagbar sein müssen. Wenigstens die folgenden Ebenen lassen sich unterscheiden.

3.1 Politik und Verwaltung

Qualität der schulischen Bildung und Erziehung bedarf der „staatlichen Aufsicht“. So hat die Politik z.B. darauf zu achten (und darüber Rechenschaft abzulegen), daß sie alles dafür getan hat, Chancengleichheit im Schulwesen zu realisieren. Sie ist z.B. dafür verantwortlich, daß ein öffentlicher Diskurs über die Aufgaben der Schule in Gang gesetzt und in Gang gehalten wird und schließlich zur (in pluralistischen Gesellschaften auch immer nur vorläufigen) Konsensbildung führt. Sie hat außerdem dafür zu sorgen, daß ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und ihre Verteilung transparent ist, daß die Motivation der im öffentlichen Auftrag Handelnden erhalten wird und daß die auf anderen Ebenen Verantwortlichen in vertretbarer Weise der Gesellschaft über ihr Tun Rechenschaft abgeben.

3.2 Bildungsgewerkschaften und andere Lehrerorganisationen

Die Bildungsgewerkschaften und die Lehrerorganisationen sollten sich einerseits als Korrektiv zur Politik und Verwaltung begreifen und dort die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer anmahnen. Die dominante Rolle der Lehrerinnen und Lehrer für die Gestaltung einer „Qualitäts-Schule“ sollte von den Lehrerorganisationen dabei nicht nur in dem Sinne ernstgenommen werden, daß berechnete Forderungen an die Politik und Verwaltung gestellt werden, sondern auch in dem Sinne, daß sie Lehrerinnen und Leh-

rer dort aktivieren und unterstützen, wo Politik und Verwaltung versagen (oder auch versagen müssen). Lehrerorganisationen haben auch die Pflicht, ihre Mitglieder bei ihrer Alltagsarbeit zu unterstützen. Sie haben Mitverantwortung für die Qualität des Lehrerhandelns.

3.3 Lehrerinnen und Lehrer

Lehrerinnen und Lehrer müssen Verantwortung für die Qualität von Schule stärker als bisher übernehmen. Sie müssen bereit sein, sich über ihre jeweiligen fachlichen Orientierungen hinaus an einer curricularen Debatte zu beteiligen, sie müssen mithelfen, die Organisation Schule weiterzuentwickeln, sie müssen bereit sein, ihre eigenen Fähigkeiten auszubauen. Lehrerinnen und Lehrer, die glauben, daß sie mit einem vor 20 Jahren absolvierten Fachstudium und dem wöchentlichen Abhalten der vorgeschriebenen Unterrichtsstunden genug für ihre berufliche Bildung getan haben, können unter Umständen den Anforderungen eines modernen Verständnisses von Lehrerprofessionalität nicht genügen. Lehrerinnen und Lehrer müssen bereit sein, ein zeitgemäßes Lehrerleitbild mitzuentwickeln. Gesellschaft, Staat, Verwaltung, aber auch die Lehrerorganisationen müssen von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern Reflexions- und Lernbereitschaft erwarten. Lehrer müssen ihre Arbeit stärker als bisher evaluieren lassen – sowohl von Personen innerhalb „ihrer“ Schule als auch durch externe Evaluierung.

3.4 Schüler und Eltern

Schulqualität hängt in hohem Maße ab vom Engagement der Schüler und Eltern und ihrer Bereitschaft, schulische Ziele zu akzeptieren und mitzugestalten. In einer Qualitätsdebatte muß deshalb auch geklärt werden, ob es die eigentliche Aufgabe von Lehrern sein kann, Lernbereitschaft erst herstellen zu müssen oder gar gegen Lernunwilligkeit anzuarbeiten. Schüler müssen Mitverantwortung für ihre eigenen Lernerfolge übernehmen, wie auch Eltern in die Pflicht genommen werden müssen, ihren Erziehungsauftrag ernstzunehmen. Gegen die Schüler und ihre Eltern wird Lehrerarbeit zur Sisyphusarbeit. Es muß gefragt werden, ob Lehrer sich eine solche Situation gefallen lassen müssen. Kann man von Eltern die Bereitschaft zur Kooperation und Übernahme von Verantwortung erwarten? Können Lehrer von Schülern – besonders von älteren – Interesse an Selbstaktivität und Lernengagement einfordern?

3.5 Weitere Verantwortliche

Bildung, Erziehung und Qualifizierung sind trotz der Ausdifferenzierung eines Bildungs- und Erziehungswesens immer auch Aufgaben und Funktionen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme. Die gesamte Gesellschaft – um es einmal so platt sagen zu dürfen – muß Verantwortung für die zukünftige Generation übernehmen. Insbesondere sind dabei mächtige gesellschaftliche Gruppierungen, Organisationen und Institutionen gefragt wie z. B. – wieder nur plakativ ausgedrückt – die Politik, die Wirtschaft, die Medien. Solche gesellschaftlichen Systeme und insbesondere ihre herausragenden Vertreterinnen und Vertreter müssen auf „Erziehung als gesellschaftliche Aufgabe“ verpflichtet werden.

Von ganz besonderer Bedeutung sind die einschlägigen Wissenschaften. Insbesondere die Erziehungswissenschaft muß sich viel mehr als bisher ihrer Verantwortung für Schulpolitik und die praktische Weiterentwicklung von Schule bewußt sein und eine solche Orientierung ihrer Vertreterinnen unterstützen. Es ist wohl kaum übertrieben zu behaupten, daß die (deutsche) Erziehungswissenschaft sich bislang kaum um die empirische Analyse der Schulwirklichkeit und der Wirkungen verschiedener unterrichtlicher oder organisatorischer Maßnahmen kümmerte. Eine Aufgabe könnte darin bestehen, Lehrer so auszubilden, daß sie auch in der Lage sind, ihre eigene Schule und ihren eigenen Unterricht zum Gegenstand eigener Forschung zu machen.

Die hochschulische Lehrerausbildung bedarf dringend einer Revision derart, daß zukünftige Lehrerinnen besser auf die berufliche Realität vorbereitet werden. Die Erziehungswissenschaft muß sich zudem viel stärker in der Fortbildung engagieren. Was von Lehrern erwartet wird, muß man auch von Hochschullehrern verlangen dürfen: Die Bereitschaft zur Infragestellung ihres bisherigen Berufsleitbildes und zur Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Kompetenz.

3.6 Zwischenfazit

Es bedarf der Kooperation zwischen Lehrern, Eltern, Schülern und ihren Organisationen, der Politik und der Wissenschaft, um Schule systematisch und zum Nutzen aller zu reformieren. Die Bedingungen für einen solchen Dialog muß die Politik schaffen. Qualitätsentwicklung kann nicht durch Konfrontation (z. B. ein Abstempeln der Kritiker als Reformverweigerer), sondern lediglich durch Kooperation und operationalisierbare kleinere, an Erfolgskriterien überprüfbare Projekte vorangebracht werden. Ohne solche Koalitionen, so befürchte ich, schafft die öffentliche Schule sich langfristig selber ab.

4. Koalitionen der Aktion, statt Reformlyrik

Eine besondere Rolle im Hinblick auf eine „Koalition der Qualität“ spielen Schulpolitik und Lehrerschaft, öffentlich durch ihre Organisationen vertreten. Ich möchte die These formulieren, daß viele Lehrerinnen und Lehrer mit mehr oder weniger offener Ablehnung auf normative Forderungen zur Schulqualität (z.B. die „Entwicklung der Einzelschule“ mit Hilfe von „Schulprogrammen“ oder die „Gestaltung der Schulkultur“ oder die „Evaluierung“ von Schule) u.a. deshalb reagieren, weil die politische Reformlyrik (von der, so glaube ich, auch die Wissenschaft nicht frei ist) vielen Menschen, die tagtäglich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, in ihrer Allgemeinheit mehr Zumutung denn konkrete Hilfe ist. Sie ist überladen mit indirekter massiver Kritik an der Arbeit, und angesichts der realen beruflichen Belastungen bei gleichzeitigen Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen wird die Sprache der Reform nicht nur von den Pädagogen als zynisch empfunden. In dieser Situation ist die negative, abwehrende Reaktion tatsächlich auch legitimierbar, und in der gleichen Öffentlichkeit, die die Leistungen der Schule beklagt, findet sich scheinbar paradoxerweise gleichzeitig durchaus eine Unterstützung für Lehrerproteste. Jüngste De-

monstrationen in Hamburg oder Frankfurt gegen die Erhöhung der Lehrerarbeitszeit als Element der „Sparpolitik“ (vgl. Böttcher/Weiß 1997) belegen dies.

Ich will im folgenden einige der Einwände von Lehrern und Lehrerinnen und ihrer Organisationen (vgl. hierzu auch Böttcher 1996) zur Entwicklung von Schulqualität und Schulkultur im Rahmen erweiterter Gestaltungsautonomie nennen, die angesichts der begrifflichen Unklarheiten nachvollziehbar sind. Ziel ist es, die Chancen zur Durchsetzung notwendiger Innovation zu steigern. Denn aus meiner Sicht kann man den geäußerten Bedenken mit einer Dimensionierung des Qualitätsbegriffs, wie in Kapitel 2 vorgeschlagen, durchaus konstruktiv begegnen.

Zwei allgemein verbreitete Grundannahmen, denen durchaus widersprochen werden kann, liegen dem folgenden zugrunde. Erstens, daß seitens der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik ein wirkliches und nicht nur rhetorisches Interesse an Schulreform besteht. Zweitens unterstellt das folgende die Richtigkeit der in der relevanten Schulforschung beständig wiederholten Aussage, wonach Lehrerinnen und Lehrer als die wesentlichen Akteure für Schulreform begriffen werden und sie freiwillig und überzeugt mitarbeiten müssen. Unter diesen Bedingungen muß in Wissenschaft und Politik daran gearbeitet werden, diese Menschen für eine Reform zu gewinnen.

4.1 Lehrer und Lehrerinnen zu Reformen ermutigen

Es müssen bekanntlich nicht alle Lehrerinnen und Lehrer mitmachen, damit Reformen in Gang kommen. Als kritische und nicht zu unterschreitende Marke wird ein „Mitmachwert“ von 30% kolportiert. Nun muß ja auch nicht unbedingt jede Schule Reformen in Gang bringen. Warum nicht mit einigen Schulen beginnen, bei denen das Reformengagement quasi „natürlich“ hoch ist?

Wer so argumentiert, kann möglicherweise darauf verzichten, eine größere Anzahl von Lehrern von aktiver Mitarbeit an Reformen überzeugen zu wollen. Es ließe sich die Schaffung einer „Innovationselite“ vorstellen. Ich hielte dies für falsch. Erstens ist es plausibel anzunehmen, daß Innovationen umso besser gelingen, je größer die Gruppe ist, die sie trägt. Zweitens: Viele Lehrer äußern emotionale Bedenken, sie haben „ein schlechtes Gefühl“, wenn sie wieder neue Ideen von Kultusbürokraten oder Wissenschaftlern hören. Solchen Kollegen kann Angst genommen werden, sie können durchaus umgestimmt werden. Drittens haben die meisten Einwände seitens der Lehrerschaft und ihrer Organisationen ja durchaus einen rationalen Kern – womit nicht gesagt ist, daß es nicht auch vorgeschobene Argumente gibt. Rationale Argumente gilt es zu „bearbeiten“.

4.2 Versicherung und Vereinbarung: Schule bleibt in öffentlicher Verantwortung

Richter (1994) hat am Beispiel des Konzepts der „Autonomie“ – ein zentraler Begriff der Qualitätsdebatte – eindrucksvoll demonstriert, welch ein „Theorie-Kuddelmuddel“ sich hinter einem so intuitiv verständlichen Be-

griff verbirgt. Die Spannbreite der von ihm identifizierten sechs Theorien der Schulautonomie reicht von Konzepten zur Stärkung gesellschaftlicher Demokratie bis zum neo-liberalen Konzept der einzelbewirtschafteten Schule.

Es gibt ein von nahezu allen Lehrern geteiltes Glaubensbekenntnis, daß schulische Bildung nicht nur eine öffentliche, sondern eine staatlich zu sichernde und zu kontrollierende Angelegenheit sei. Viele dieser Lehrerinnen und Lehrer befürchten im Fahrwasser der Qualitätsdebatte die Privatisierung von Bildung, die Einführung kruder Marktgesetze und den Rückzug des Staates. Vielleicht wird hier zu sehr dramatisiert, dennoch ist die bildungspolitisch motivierte Angst, man könne durch Mitwirkung an Konzepten der Qualitätsentwicklung den „Privatisierern“ die Schultür öffnen, nachvollziehbar: Das trojanische Pferd ist das angemessene Bild, das die Mitgliederzeitung der GEW bei einem Themenhaft zur „Autonomie“ aufs Titelblatt brachte. Die Politik sollte sich zu ihrer Verantwortung bekennen und über Verfahren nachsinnen, die bestimmte, wohl auch von ihr nicht angestrebte Entwicklungen blockieren können. Bildungspolitisch begründeter Skeptizismus entzündet sich vor allem an der Gefahr einer weiteren Vertiefung von Chancenungleichheit.

Die Reduktion der durch das Bildungssystem reproduzierten sozialen Ungleichheiten war eine der zentralen Aufgabenstellungen der schulreformerischen Überlegungen der 60er und 70er Jahre. Der Autonomiebewegung scheint dieses Ideal abhanden gekommen zu sein (vgl. von Friedeburg 1996). Wenn auch faktisch die bisherigen schulreformerischen Aktivitäten insbesondere die schichtspezifischen Selektionseffekte der Schule kaum beseitigen konnten (vgl. zuerst Eigler u. a. 1980, Böttcher 1991), so identifizieren sich doch weite Teile der Lehrerschaft mit diesem Reformziel. Es ist unbestritten und diesen Lehrerinnen keinesfalls entgangen, daß die Profilbildung und Autonomisierung von Schule – und damit einhergehend logischerweise die Aufhebung von Schulsprengeln – in hohem Maße sozial selektive Konsequenzen haben könnte.

4.3 Entlastung statt Belastung

Die Qualitätsdebatte findet unter Rahmenbedingungen statt, die Lehrerinnen und Lehrer frustriert. Seit mehreren Jahren verschlechtert die Bildungspolitik die Grundparameter der Lehreraufgabe: Arbeitszeitverlängerungen und Erhöhung der Klassenfrequenzen als Antworten auf Haushaltsknappheit bei gleichzeitig zunehmender Bildungsnachfrage. Begleitet wird dies nicht selten durch Kritik an der Lehrerschaft, die bis hin zur Lehrerschelte ausufert.

Selbst diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die bereit wären, sich an der Reform der Schule zu beteiligen, verhalten sich unter dieser Bedingung reserviert, zumal der Eindruck vorherrscht, daß Reformen von den Kolleginnen und Kollegen Mehrarbeit erfordern. Angesichts der real erheblichen Arbeitsbelastungen von Lehrerinnen (vgl. Terhart 1996, Buchen/Combe 1996) muß es verständlich sein, daß viele Betroffene rational abwägen zwischen pädagogischer Reform einerseits und persönlicher Überbelastung andererseits, und daß sie die Hoffnung auf das eine weniger hoch einschätzen

als die Angst vor dem anderen. Klar, daß niemand gerne als jemand gelten möchte, der „alles mit sich machen läßt“.

4.4 Der Angst vor dem Verlust der individuellen Autonomie den Stachel nehmen

Zur zentralen beruflichen Erfahrung des typischen Lehrers – und der ist ja schon fast 50 Jahre alt – gehört seine persönliche Autonomie. Wesentliche Aspekte der Qualitätsdiskussion implizieren einen Kontrollverlust. Dies gilt für eingeforderte Verstärkung einer Zusammenarbeit mit Kolleginnen und mit der Elternschaft, der Aufwertung von Eltern und Schülern im Schulparlament, der Stärkung der Schulleitung, der eingeforderten Kooperation mit örtlichen Firmen bis hin zu Vorstellungen externer Rechenschaftslegung. Wer gewohnt ist, eigenverantwortlich und kaum kontrolliert seine Arbeit zu tun, dürfte eine radikale Änderung dieser Situation selbst dann als substantielle Bedrohung empfinden, wenn möglicherweise objektive Gründe dafür sprechen, daß die Unzufriedenheit mit dem eigenen Beruf gerade aus dieser Isoliertheit der Tätigkeit resultiert. Es bedarf keines großen psychologischen Einfühlungsvermögens sich vorzustellen, warum ein 55jähriger Lehrer eine kollegiale Supervision ablehnt.

Zentrale Prüfungen, durchaus eine logische System-Reaktion auf zunehmende Eigenverantwortung der Bildungsnehmer und Anbieter, werden – ob zu Recht oder nicht, kann hier nicht gefragt werden – gerade von denen abgelehnt, die sich als reformfreudig und pädagogisch motiviert verstehen. So hat zum Beispiel die GEW erst kürzlich ein Papier gegen das Zentralabitur, gewissermaßen ein besonders einschlägiges – und aus ihrer Sicht abschreckendes – Beispiel für externe Leistungskontrolle, in den Schule verteilt und hier insbesondere pädagogisch argumentiert.

4.5 Die Sprache überprüfen

Auch die zunehmende Hinwendung mancher Schulminister zu Unternehmensberatern stößt auf Skepsis. Die Analogiebildung zwischen Betrieb und Schule und die „ökonomisierende“ Analyse der Schule vertragen sich nach dem Verständnis vieler Lehrer nicht mit Pädagogik. Die ausgefallene – und dringend notwendige – pädagogische Diskussion durch eine betriebswirtschaftliche zu ersetzen, stößt sie vor den Kopf.

4.6 Zwischenfazit

Die Negativhaltung der Lehrerschaft ist umso wahrscheinlicher, je größer die erlebte Diskrepanz zwischen Reformlyrik und ihrer Hybris einerseits und der Gewährung praktischer Hilfen im schulischen Alltag andererseits ausfällt. Wer kann es einer Lehrerin verdenken, wenn sie das Gefühl bekommt, nunmehr alleine für Gelingen oder Mißlingen der Schulreform verantwortlich zu sein: „Der Schwarze Peter landet immer bei uns.“ Auch Lehrer können in aller Regel Umgestaltungsprozesse nicht „aus sich heraus“ bewerkstelligen. In der Literatur herrscht Einigkeit über die Notwendigkeit, „Unterstützungssysteme“ vorzuhalten (vgl. z.B. Rolff 1993). Lehrer müssen lernen dürfen, wie sie ihre neuen Aufgaben bewältigen können.

Alles in allem sollte klar geworden sein, daß Lehrerinnen und Lehrer – denen ja als „Motoren der Schulreform“ eine hohe Bedeutung zugesprochen wird – durchaus begründete Einwände gegen das neue „Qualitätsparadigma“ haben. Manche mögen nicht zu harmonisieren sein – aber es sollte darüber geredet werden. Andere Bedenken jedoch ließen sich mit konkreten und verlässlichen Vereinbarungen durchaus zerstreuen oder wenigstens konstruktiv aufnehmen. Die Dimensionen, auf denen solche Vereinbarungen getroffen werden müssen, wurden in Kapitel 2 vorgeschlagen.

5. Vorläufige Empfehlung für eine Politik der QUALITÄT

Wenn die Sprache mehr verhüllt als sie aussagt, wenn ein Begriff wie Qualität geradezu programmatisch alles offen läßt, dann muß sich angesichts solcher Sprachverwirrung niemand darüber wundern, daß die praktische Schulreform gegenüber den immer wieder aufgezeigten Reformnotwendigkeiten dramatisch zurückbleibt. Der „Babel-Effekt“ (Böttcher 1995) verhindert geradezu Handeln: Sprachliche Unklarheit und die Hybris von Qualität lassen es erst gar nicht als opportun erscheinen, überhaupt über einzelne konkrete Maßnahmen nachzudenken. Aber ohne die Entwicklung überschaubarer Aktivitäten, mit ihnen verbundenen Methoden und die Bereitschaft, Effekte sorgfältig zu studieren, sind die Forderungen nach Qualität eher schädlich als nützlich.

5.1 Schaffung eines Konsenses

Angesichts zunehmender sozialer und ökonomischer Problemlagen, die sich insbesondere in einer Spaltung der Gesellschaft, in einer unreflektierten Kürzungspolitik und einer von kollektiven Wertvorstellungen losgelösten Individualisierung festmachen lassen, könnte die Forderung nach Qualität der Schule allzusehnell zum Kampfbegriff gegen die Schule werden. Dies in dem Sinne, daß sie pauschaler und anklagender statt konstruktiver Kritik ausgesetzt wird – bis hin zu populistischen Thesen, wonach privatisierte Bildung die bessere ist.

Dies ist umso wahrscheinlicher, je orientierungsloser diese Gesellschaft und je größer die Kluft zwischen der älteren und der nachwachsenden Generation wird. Deshalb müssen insbesondere die pädagogischen Profis die Qualitätsdebatte anführen, das Thema Qualität „besetzen“. Insbesondere Politik und Schulverwaltung sowie Lehrerschaft und Lehrerbildner bzw. ihre Organisationen müssen eine gemeinsame Offensive für die Qualität von Bildung und Erziehung beginnen. Hierbei muß die jeweilige Selbstverpflichtung betont werden. Ein zentrales Ziel einer Offensive muß es sein, die Komplexität von Qualität zu verdeutlichen und überzeugend darzulegen, daß Erziehung und Bildung Aufgaben der gesamten Gesellschaft sind, auch wenn es mit den Bildungsorganisationen gesellschaftlich ausdifferenzierte Subsysteme gibt, die in diesem Zusammenhang ganz prominente Aufgaben haben. Die Qualitätsdebatte ist in hohem Maße „bündnisfähig“.

Dabei lassen sich Vereinbarungen schließen. Sie müssen sich z. B. auf die Sicherung einer bestimmten finanziellen Ausstattung von Schulen bezie-

hen. Sie müssen das Recht auf einschlägige Fortbildung, insbesondere Maßnahmen der Personalentwicklung einschließen. Innovationen müßten ihren Ausweis im Schulbudget finden. Wer sparen will, so weiß der kluge Betriebswirt, muß manchmal eben vorher investieren. Vereinbarungen können auch auf allgemeine bildungspolitische Leitziele abstellen – wie z. B. die Reduktion von Chancengleichheit durch den Einsatz von Instrumenten zur positiven Diskriminierung. Solche Schulen, die die pädagogisch schwierigsten Aufgaben zu bewältigen haben, könnten so die besten Lehrerinnen anwerben oder zusätzliche Finanzmittel erhalten. – Wenn man sich die Mühe geben würde, das Konzept der inneren Schulreform aus dem Reich der Lyrik in zielorientiertes und operationalisierbares Handeln umzusetzen, könnten aus meiner Sicht viele der Bedenken zerstreut werden. Hierzu wären wissenschaftliche Prüfaufträge – z.B. Einzelfallstudien – nötig.

5.2 Mehr Empirie

Schulreform kann man nur voranbringen, wenn man kontrolliert die Wirkung verschiedener Maßnahmen untersucht. Das Interesse an Erkenntnis scheint aber heute dem Bedürfnis nach Lyrik untergeordnet zu sein. Das war anders in der letzten Reformphase, als der Deutsche Bildungsrat der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf die Sprünge helfen konnte. Wer die heutige Schulforschung aus der Perspektive der Schulpolitik verfolgt, stellt vielfältige Desiderata fest. Die Forschungsthemen sind aus meiner Sicht nicht in ausreichendem Maße an die Unterrichtspraxis und den dortigen Problemlagen angebunden. Ein Dialog zwischen Lehrern und Forschern findet nicht statt. Wenn in der US-amerikanischen Schulreformbewegung das Motto „Building on what works“ (so das Motto eines großen Reformkongresses der American Federation of Teachers – AFT) anzeigt, daß Schulentwicklung auf belegbar wirksamen Maßnahmen aufbauen soll, dann müßte es hierzulande zunächst heißen: „Finding out what works.“ Schulische und unterrichtliche Wirkungsforschung stecken hierzulande in den Kinderschuhen.

Zur Gestaltung eines qualitativ hochstehenden Schul- bzw. Bildungswesens gehört es auch, systematisch Erkenntnisse über Strukturen und Funktionsweisen von Bildung und Erziehung zu erforschen und zusammenzubringen. Bildungsforschung im allgemeinen und Schulforschung im besonderen müssen zur Qualitätssicherung und -steigerung beitragen. Dazu bedarf es übrigens auch theoretischer Konzepte. Denn ohne Theorie weiß man nicht, was man besser machen kann.

5.3 Und nicht auch mehr Ressourcen?

Daß für ein anspruchsvolles Bildungswesen auch ausreichende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen, ist selbstverständlich. Aber das eigentliche Problem ist doch nicht der Geldmangel. Wenn Bildungsarbeiter unter Reform „Mehr Geld und weiter so!“ verstehen, werden sie die Totengräber des öffentlichen Bildungssystems, das sie doch zu verteidigen vorgeben. In der heutigen Zeit muß die Forderung nach mehr Mitteln gut begründet werden. Die erste Frage muß deshalb lauten, ob die vorhandenen

Mittel im Schulwesen nicht besser eingesetzt werden können (vgl. Sachverständigenrat Bildung 1998).

5.4 Fazit

Solange Qualität der Titel ist, unter dem sich x-beliebige Vorstellungen versammeln können, wird der Begriff nach Gusto verkürzt, verbogen und oft einseitig benutzt. Qualität aber ist ein hochkomplexer Begriff. Dieser Komplexität wird aber in aller Regel nicht Rechnung getragen. Während sich der Lächerlichkeit preisgeben würde, wer etwa die Qualität eines Autos dominant oder gar ausschließlich an seinem Beschleunigungsvermögen messen wollte, büßt in der bildungspolitischen Debatte manch ein Meinungsmacher nichts von seinem guten Ruf ein, wenn er z.B. die Jahre der Schulzeit bis zum Abitur zum Garanten und Maßstab für die Qualität dieses Abschlusses schlechthin erklärt.

Qualität kann um so besser hergestellt werden, je mehr Dimensionen ins Spiel kommen: Individuelle, organisatorische und systemische Qualität ist nur im Zusammenspiel von professioneller Kompetenz der Bildungsarbeiter, Lernbereitschaft der Lerner, angemessenen Organisationsformen, ausreichender Finanzierung, lernfördernder Raumausstattung, verlässlichen rechtlichen Rahmenbedingungen, größtmögliche Vernetzung und Kooperation unterschiedlicher Lernorte und einer Vielzahl weiterer Aspekte zu verwirklichen. Alle Qualitätsbegriffe, die von dieser Komplexität absehen wollen, sind als Instrumente der Verbesserung von Bildung und Erziehung ungeeignet. Man kann fast schon davon ausgehen – die Praxis lehrt es jedenfalls –, daß solcherart „amputierte“ Qualitätsbegriffe als politische Instrumente in der Regel gegen die Bildungsarbeiterinnen benutzt werden.

Wer immer Menschen dazu motivieren möchte, etwas anderes als das Eingefahrene zu tun, muß ihnen Anreize geben. Als innovationshemmend im Hinblick auf die Aktivierung der Lehrerschaft scheint aus meiner Sicht auch, daß nicht klar wird, was zur Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem überaus schwierigen „operativen Geschäft“ beitragen könnte. Nicht die bürokratische Organisation der Schule führt im Regelfall zu Berufskrankheit und Unzufriedenheit, sondern die Belastungen im Unterricht (vgl. hierzu auch Gützkow/Welzel 1995). Die Qualitätsdebatten versprechen in dieser Hinsicht kaum Abhilfe. Sie verhalten sich häufig in dieser zentralen Fragestellung abstinert. Es gibt jedoch hinreichend Gründe anzunehmen, daß Lehrerinnen und Lehrer zur Reform dann motiviert werden können, wenn Maßnahmen Entlastung versprechen, also insbesondere, wenn die unterrichtliche Tätigkeit erleichtert wird (vgl. Combe/Buchen 1996, Combe 1997, Klippert 1997). Schulreform kann nur im Bündnis von (wenigstens) Politik, Schulverwaltung und Lehrerschaft gelingen. Die Forderung nach einem solchen Bündnis klingt selbst nach einem Pathos, das ich in meinem Beitrag im Hinblick auf die Rede von „Schulqualität“ kritisiert habe. Freilich konkretisiert sich die von mir gedachte „Koalition der Qualität“: Zusammenarbeit an überschaubaren Einzelmaßnahmen der Qualitätssicherung und -verbesserung, die in ihren Wirkungen überprüft werden und die in einem wenigstens einigermaßen theoretisch abgesicherten komplexen Qualitätsansatz verortet sind.

Literatur

- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995
- Bloom, A.: The Closing of the American Mind. New York 1987
- Böttcher, W.: Soziale Auslese im Bildungswesen. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, 2, S. 151-161
- Böttcher, W.: Wie soll Schule sich entwickeln? oder: Offene oder geschlossene Autos?. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 4/94
- Böttcher, W.: Autonomie aus Lehrersicht. In: Daschner, P. / Rolff, H.-G. / Stryck, T. (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1995
- Böttcher, W. / Weiß, M.: Sparstrategien und aktuelle Sparpolitik. In: Böttcher/Weishaupt/Weiß 1997, S. 61-71
- Böttcher, W. / Weishaupt, H. / Weiß, M.: Bildung und Finanzkrise. In: Böttcher/Weishaupt/Weiß 1997, S. 9-17
- Böttcher, W. / Weishaupt, H. / Weiß, M. (Hg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim und München 1997
- Combe, A. / Buchen, S.: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim und München 1996
- Combe A.: Aufbruch in neue Zeiten? In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 5, 1997
- Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Bonn 1973
- Eigler, H. / Hansen, R. / Klemm, K.: Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: Rolff, H.-G. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 1. Weinheim und Basel 1980
- Friedeburg, L. von: Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: Bolder, A. u. a. (Hg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen 1996
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Die Selbständigkeit von Schulen. Positionspapier des Hauptvorstands der GEW zur Diskussion. Frankfurt 1996
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996
- Gützkow, F. / Welzel, S.: Reformen möglich machen – Bildung geht alle an! In: Böttcher, W. (Hg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim und München 1996, S. 221-247
- Hirsch, E. D. jr.: Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston 1987
- Holtappels, H. G.: Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ders. (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995
- Klemm, K. / Böttcher, W. / Weegen, M.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Weinheim und München 1992
- Klippert, H.: Neue Formen des Lehrens und Lernens. In: Erziehung und Wissenschaft. Heft 5, 1997
- Oelkers, J.: Die Aufgaben der Schule und der effektive Einsatz ihrer Ressourcen. In: Böttcher/Weishaupt/Weiß 1997, S. 142-160
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): Schools and Quality. Paris 1989
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): Measuring the Quality of Schools. Paris 1995
- Richter, I.: Theorien der Schulautonomie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 1994, 1, S. 5-16
- Rhyn, H.: Allgemeinbildung, Staat und Politik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 4, 1994, 4, S. 607-625
- Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation – Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München 1993

- Rolff, H.-G.: Pädagogisches Qualitätsmanagement: Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung vor neuen Herausforderungen. Vortragsmanuskript. Dortmund 1998
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Manuskript. Düsseldorf 1998
- Schlömerkemper, J.: Schulentwicklung hat viele Ebenen! In: Die Deutsche Schule. 89, 1997, 3, S. 262-265
- Terhart, E.: SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik. 40, 1994
- Terhart, E.: Neue empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, W. (Hg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim und München 1996, S. 171-201
- Tillmann, K. J.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg 1994
- Tillmann, K. J.: „Schulqualität sichern“ – erziehungswissenschaftliche Anmerkungen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion. Vortragsmanuskript. Bielefeld 1998
- Verband Bildung und Erziehung (Hg.): Möglichkeiten und Elemente erweiterter Selbstverwaltung im Schulwesen. Bonn 1993
- Weiß, M.: Mehr Ressourcen = mehr Qualität? In: Böttcher/Weishaupt/Weiß 1997, S. 161-170
- Wenzel, H.: Schulautonomie und Schulvielfalt – die Organisationsstruktur einer zukünftigen Schule. In: Helsper, W. / Krüger, H.-H. / Wenzel, H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1, Weinheim 1996
- Young, S.: Choice widens class divides. In: Times Educational Supplement. October 1992

Wolfgang Böttcher, geb. 1953, Dipl. Sozialwissenschaftler, Dr.rer.pol
 Anschrift: Gilsingstr. 53, 44789 Bochum