

J. Forneck, Hermann

## **Wirkungsorientierte Schulen! Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion**

*Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 1, S. 69-81*



Quellenangabe/ Reference:

J. Forneck, Hermann: Wirkungsorientierte Schulen! Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion - In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 1, S. 69-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133478 - DOI: 10.25656/01:13347

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133478>

<https://doi.org/10.25656/01:13347>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-8632

<http://www.bzl-online.ch>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Wirkungsorientierte Schulen!

Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion

Hermann J. Forneck

*Die im folgenden grundsätzlich gedachte und aus einer pädagogischen Perspektive argumentierende Auseinandersetzung mit 'Reformvorschlägen' im Zuge des New Public Managements will gerade mit ihrer Grundsätzlichkeit die von Dubs beklagte Polarisierung der Diskussion (Dubs, 1996, S. 335) überwinden helfen. Ich gehe also davon aus, dass sowohl die Akteure des New Public Management im Bildungsbereich als auch deren Widersacher, einige reformpädagogische Akteure, zentrale Bestimmungen dessen was pädagogisches Handeln ausmacht, verfehlt haben.*

*Dazu möchte ich zunächst skizzieren, welche Rahmenbedingungen zum 'Erfolg' des New Public Managements führen (1) und welche Funktion ein solches Konzept erfüllt. Danach wird untersucht, ob die Schule eine Dienstleistungseinrichtung ist und worin ihre Funktionalität (2) besteht. Anschliessend wird die Handlungslogik der Profession dargelegt (3). Erst nach diesen Vergewisserungen wird aufgezeigt, wie sich die Handlungslogik von Lehrerinnen und Lehrern ändert, wenn sie ökonomischen Steuerungsimperativen folgt (4). Abschliessend werden die auf der Grundlage des New Public Managements gemachten Vorschläge zur Schulautonomie (5) und zur Leitung von Schulen (6) untersucht. Abschliessend resümiere ich die Differenzen zwischen einem pädagogischen und einem ökonomischen Denken (7).*

### 1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Funktion des New Public Managements

Wir stehen vor der Tatsache sich beschleunigt verändernder gesellschaftlicher und kultureller Verhältnisse, auf die Institutionen und die in ihnen Handelnden antworten müssen. Dies bedingt auch einen institutionellen Umbau der Schule, der der Tatsache, dass wir uns mehr und mehr in einer posttraditionalen Gesellschaft befinden, gerecht wird: Schule hat es mit einem Klientel zu tun, bei dem sie keinen einheitlichen Horizont an Werten und Normen mehr voraussetzen kann. Das war vor wenigen Dekaden noch anders. In bestimmten sozialen Schichten werden die Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen immer krisenhafter, in anderen verbessern sie sich in einem historisch noch nie dagewesenen Masse. Die Heterogenität des Klientels nimmt zu. Zugleich macht sich der Verlust einer gesellschaftlich zugesprochenen Autorität des Lehrers und der Lehrerin im Schulalltag bemerkbar. Ein weiteres Problem besteht in der grundlegenden Wandlung des gesellschaftlichen und kulturellen Stellenwerts des Wissens, die im Zusammenhang z.B. (aber nicht nur) mit den Informations- und Kommunikationsmedien augenblicklich stattfindet. Schulen wird nicht mehr die gleiche Aufmerksamkeit und Unterstützung entgegengebracht, auf die sie noch vor zwei Dekaden zählen konnten. Diese und andere Phänomene verlangen nach neuen 'reformpädagogischen' Konzepten, also einem Modernisierungsschub der Schule. Von dieser werden nicht nur veränderte Formen ihrer bisherigen Leistungen, sondern auch die Wahrnehmung neuer Aufgaben erwartet.

Zugleich verengt sich der staatliche Handlungsspielraum durch die Internationalisierung der Märkte. Nationalstaaten setzen zunehmend weniger Rahmenbedingungen für

private, international operierende ökonomische Akteure. Vielmehr kehrt sich das Verhältnis von staatlichem und privatem ökonomischen Handeln um: Internationale Konzerne legen die Rahmenbedingungen staatlichen Handelns fest. (Buschor spricht von einem Paradigmawechsel, Buschor, 1995, S. 2) Obwohl die ökonomische Entwicklung einen andauernden Produktivitätszuwachs und neben verschärftem Wettbewerb einen Zuwachs an privatem Gewinn (vor allem beim Finanzkapital) mit sich bringt, führt die angedeutete Entwicklung zu einer historisch neuen Dimension der Ressourcenverteilung. Diese werden aus dem Bereich öffentlicher Aufgaben weggenommen und in die Verfügungsgewalt privater Akteure transferiert, denen man augenblicklich hohe Problemlösefähigkeiten zuspricht. Dahinter steht ein grundlegender öffentlicher Meinungswandel, in dem der ökonomische Diskurs zum Vorherrschenden avanciert. Privat operierende Akteure - und weniger was wir einmal als bürgerliche Öffentlichkeit, bzw. noch früher als öffentliches Raisonement bezeichneten - bestimmen über weite Strecken Problemdefinitionen, Wahrnehmungsmuster und Habitus von Menschen. Die Ökonomisierung der Lebenswelten wiederum ruft neuartige soziale und pädagogische Problemlagen hervor, die den Modernisierungsdruck auf die Schule erhöhen. Das aktuelle Interesse an der Schule ist ökonomischer Art.

Den durch diese doppelte Bewegung (Ökonomisierung des Öffentlichen und Entzug finanzieller Ressourcen für öffentliche Aufgaben) entstehenden Druck auf die staatlichen pädagogischen Institutionen umzusetzen ist die Aufgabe des New Public Managements im Bildungsbereich. Mit ihm sollen "Staatsverschuldung und Belastung privater Haushalte" (ED, Zürich, 1996, S. 1) durch eine 'betriebswirtschaftliche Grundlegung' der Schulen (sh. ED, 1996, Vorwort) verringert werden: "Aufgrund der wirtschaftlichen und finanziellen Engpässe der 90er Jahre müssen die gesellschaftlichen Ressourcen effizienter und effektiver verwendet werden. ... Auch im staatlichen Handeln ... sollen sich ökonomische Prinzipien ... etablieren können. ... Seit etwa fünf Jahren (ist - HJF) diese Diskussion um eine Ökonomisierung des öffentlichen Sektors ... auf das 'Grossunternehmen Schule' übertragen worden" (ED, Zürich, 1996, S. 7). Man verkennt allerdings das New Public Management, wenn man in ihm nur eine Strategie zur Verringerung der Ausgaben öffentlicher Haushalte sieht. In diesem Programm geht es zugleich - und dies wird im folgenden zu zeigen sein - um alternative Vorstellungen zur Funktion von Schule und Bildung, geht es nicht in erster Linie um eine Steigerung der Effizienz und der Effektivität staatlichen pädagogischen Handelns, sondern um dessen widersprüchliche Auflösung. Der pädagogische Widerstand gegen das New Public Management ist deshalb auch Ausdruck einer Logik, die sich den oben angedeuteten Imperativen einer aufs Ökonomische verengten Auffassung pädagogischen Handelns widersetzt. Dass dieser Widerstand in der Lehrerschaft besonders stark ist, halte ich für ein Gütekriterium der Profession. Es zeigt, dass unsere Bemühungen um professionelle Identität von einigem Erfolg gekrönt waren.

Um diese Position argumentativ abzusichern, möchte ich zunächst untersuchen, worin die Funktionalität der Schule besteht. Denn diese Bestimmung ist die Voraussetzung, um ihre Wirkung angeben zu können. Zugleich ist angesichts der gegenwärtigen Diskussion gerade diese Auseinandersetzung wesentlich, da im Bezug des New Public Managements auf das Bildungswesen vorab unterstellt wird, Schule arbeite nicht wirkungsorientiert. Das Interessante an dieser Unterstellung besteht nun darin, dass das New Public Management selbst über keinen expliziten Begriff der Funktionalität von Schule und damit ihrer anzustrebenden Wirkung verfügt.

## 2. Verfehlung der Funktionalität von Schule

In der Aufklärungsschrift Kants verdichten sich in den ersten Sätzen Selbstverständnis und Analyse bürgerlicher Gesellschaft, obwohl sich diese Sätze auf den ersten Blick harmlos lesen. Kant schreibt: "Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, ..." (Kant, 1983, S. 246).

In diesen Sätzen kommt ein Zusammenhang zum Ausdruck, der Selbstverständnis und Legitimation des bürgerlichen Herrschaftsanspruchs und seiner staatlichen Institutionen wesentlich auszeichnet. Diese sind an ein Mündigkeitsprojekt gebunden, das Menschen aus ihrer Unmündigkeit befreien soll. Sie sollen mehr als das 'Lernen des Lernens' lernen, vielmehr sich ihres Verstandes ohne die Hilfe eines anderen bedienen können, um als freie, selbstbestimmte Bürger teilzuhaben an dem großen Projekt, qua demokratischer Teilhabe Ökonomie und Kultur, öffentliche und private Angelegenheiten zu versöhnen. Deshalb auch wird ein allgemeinbildendes Schulwesen eingerichtet, um dieses Vorhaben zur gesellschaftlichen Wirklichkeit zu führen. Dieser Emanzipationsanspruch, der hier paradigmatisch formuliert wird, macht das fundamentale Qualitätskriterium von Allgemeinbildung aus, der Mensch soll in umfassendem Sinne Subjekt seines Lebens werden. Deshalb auch behandeln wir in unseren Schulen Meyers 'Die Füße im Feuer', Liebesgedichte von Goethe, Algebraische Problemlösungen, historische und geographische Themen, die keinen unmittelbaren ökonomischen Nutzen haben. Vielmehr überqualifizieren wir heranwachsende Generationen in einem Ausmaß, das aus einer reinen ökonomischen Logik betrachtet in keiner Weise als optimale Zweck-Mittel-Relation betrachtet werden kann.

Nun gehört es zum Reflexionsstand bürgerlichen Selbstverständnisses des 18. und 19. Jahrhunderts, daß ein solches Unterfangen nicht dem Markt überlassen werden kann, da das Individuum auch träge, faul, bequem, ohne Mut usf. ist. Die von Rousseau herausgearbeitete begriffliche Unterscheidung von Bourgeois und Citoyen weitet diese Differenz auf einen gesellschaftlich durch Interessen usw. determinierten Bürger und den am Gemeinwohl, von allen partikularistischen Interessen und Beschränkungen abstrahierenden Bürger, aus. Deshalb wird die Schulpflicht eingeführt, die Institution als staatliche Einrichtung geführt, professionelles Handeln an einem verbindlichen Lehrplan orientiert und berufliche Qualität durch eine sich zunehmend verbessernde Ausbildung der Profession auf hohem Standard gesichert. Denn die Einbindung der Institution in das bürgerliche Projekt wäre unter Marktmechanismen schnell zum Scheitern verurteilt gewesen. Sie hat nämlich die Aufgabe, etwas, was der Citoyen als richtig und wesentlich ansieht, gegen den Bourgeois, mit seinen Interessen, unmittelbaren Bedürfnissen und Beschränkungen (also das empirische Subjekt) notfalls auch gegen dessen Willen durchzusetzen.

Ohne diesen Legitimationsanspruch und dessen Umsetzung in einer staatlich organisierten Institution machen Schule, Bildung und zentrale Bezugspunkte pädagogischen Selbstverständnisses wie Sorge um die nachfolgenden Generationen, Verantwortung für die kulturelle Reproduktion, Eigenrecht des Kindes (das pädagogisch immer als Qualitätsanspruch, nicht als eine unmittelbare Befriedigung empirisch auftretender kindlicher Wünsche verstanden wurde!) keinen Sinn. Der Bildungsbegriff und der in der aktuellen reformpädagogischen Diskussion subjekttheoretisch aufgewertete Lernbegriff (z.B. im Begriff metakognitiver Lerner, der sich ja selbstreflexiv verhalten können soll) als zentrale sinnstiftende Kategorien orientieren sich immer an einem Emanzipationsentwurf, der ökonomisch zunächst keinen Sinn macht. Unter einer

langfristigen volkswirtschaftlichen Perspektive hat sich die permanente 'allgemeinbildende Überqualifikation' der nachfolgenden Generationen im ablaufenden Jahrhundert als ein wesentlicher Faktor herausgestellt, aufgrund dessen Gesellschaften in der Lage waren, auf neue Herausforderungen zu reagieren und demokratisch mögliche Fehlentwicklungen zu reflektieren. Es sind die Notwendigkeit und die Möglichkeit in der Moderne 'ein eigenes Leben zu führen' (Beck, 1996, S. 41), die Allgemeinbildung begründen. Das, was wir unter Qualität pädagogischen Handelns in der Erziehungswissenschaft thematisieren, geht also über einen ökonomischen Diskurs hinaus, indem es die Funktionalität von Schule an eine langfristige Fortschritts-, Entwicklungs- und Gerechtigkeitsvorstellung anbindet, in der ökonomische Gesichtspunkte aufgehoben sind. Anders gewendet: Eine Thematisierung der Qualität von Schulen unter ausschließlich ökonomischen Kriterien unterbietet die Rationalität von Schule und der darin Handelnden.

Im New Public Management wird die Funktionalität öffentlicher Verwaltung (und Schule wird dabei mitgedacht! - sh. Schedler, 1996, S. 62) relational bestimmt: "Die Kunden der Verwaltung formulieren ihre Bedürfnisse, die Ziele stehen unter dem Einfluss der Akteure im politischen System, die Produkte werden unter Berücksichtigung verschiedenster Interessen definiert" (Schedler, 1996, S. 8). Ziel ist es, eine neue Qualitätskultur zu schaffen, in der "der bewusste Umgang mit Kunden, eine verstärkte Sensibilität für Kosten-, Leistungs- bzw. Kosten-Nutzen-Relationen in der eigenen Arbeit und die Suche nach Zielen und übergeordneten Zwecken des Handelns in der öffentlichen Verwaltung ... zu einem neuen Selbstverständnis ..." führt (Schedler, 1996, S. 9). Damit ist auch gesagt, dass aus der Sicht der Vertreter des New Public Managements das herrschende Selbstverständnis der Schule inadäquat ist. Die einzige mir vorliegende Antwort auf die Frage nach 'übergeordneten Zwecken des Handelns' in Schulen, also einem neuen Selbstverständnis auf der Basis des New Public Managements ist in dem Projektpapier 'teilautonome Volksschulen' der Erziehungsdirektion Zürich enthalten. Hier wird aber in dieser Frage wiederum auf den Lehrplan (ED, 1996, S. 2) verwiesen: "Selbständiger gestaltete Schulen bleiben also an die kantonalen Rahmenbedingungen gebunden (u.a. Schulpflicht, Schulsystem und Lehrplan); sie sichern die für den Kanton geltenden, schulischen Standards, ... Diese Rahmenbedingungen bilden die Eckpunkte für die Schulqualität" (ED, 1996, S. 5). Tatsächlich verfügt das New Public Management im pädagogischen Bereich über kein neues, die bisherigen pädagogischen Reflexionsanstrebungen auch nur annähernd erreichendes Verständnis pädagogischer Zielsetzung. Schon hier sei angedeutet, dass das New Public Management dadurch in erhebliche Schwierigkeiten kommt.

Natürlich ist dagegen der Einwand möglich, das neue Selbstverständnis liege gerade in der Teilautonomie der Schulen: "Der Kern der mit dem Projekt geplanten Entwicklung liegt auf der Ebene der einzelnen Schule und ihrer inneren Organisation" (ED, 1996, S. 5). Es soll eben nicht um ein allgemeines neues Selbstverständnis, sondern um ein diversifiziertes gehen, in dem "die einzelne Schule als Handlungseinheit in den Blick" kommt und "als zentrales Element der Schulentwicklung gesehen" wird (ED, 1996, S. 2). Damit aber ergeben sich die Zielsetzungen des New Public Management nicht aus einer inhaltlichen Bestimmung, was Bildung und Schule leisten sollen, sondern die 'tiefgreifenden Wirkungen' (Buschor, 1995, S. 274), die das New Public Management nach sich ziehen soll, ergeben sich aus den eingesetzten ökonomischen Steuerungsmechanismen: Controlling, Benchmarking, Marketing und lohnwirksame Leistungsbeurteilung. Das Problem einer solchen Reformstrategie liegt darin, dass Selbstverständnis, Zielsetzung, Organisationsstruktur und Steuerungsmechanismen miteinander zusammenhängen und die Steuerungsmechanismen mit ihren Organisationskonsequenzen Auswirkungen auf den Bildungsbegriff, die innere Verfasstheit von Schulen, die Funktionalität des Schulsystems und das Selbstverständnis der Pro-

fession haben werden. Und über diesen Zusammenhang haben die sich auf das New Public Management beziehenden Reformer kein (erkennbares) Bewusstsein.

### 3. Pädagogische Handlungslogik und New Public Management

Aus dem bisher Vorgetragenen ergibt sich, dass die Schule keine Dienstleistungsinstitution ist, die nachgefragte Leistungen befriedigt, bzw. 'Bedürfnisse der Bürger' 'abdeckt' (sh. ED, 1995, S. 15). Sie ist eine Institution, die in ihrer Zielsetzung die gesellschaftlich erzeugten Bedürfnisse nach Qualifikation aufnimmt und zugleich darüber hinausgeht. Dadurch müssen die in der Schule Tätigen andauernd mit paradoxen Problemlagen umgehen. Einerseits müssen sie auf vielfältige, sich widersprechende Bedürfnisse (ihres heranwachsenden, sprunghaften Klientels) eingehen und diese im gleichen Moment wiederum zurückweisen, da Lehrerinnen und Lehrer es "damit zu tun haben, symbolisches und instrumentelles Regelwissen und gesellschaftliche Normalitätsstandards auf Einzelfälle anzuwenden" (Dewe, 1988, S. 144). Ihre Tätigkeit ist dort angesiedelt, wo "Konflikte im Wertebereich auftauchen" (Burkart, 1982, S. 457). Neben vermittlungs- und verständigungsorientierten Aufgaben zeichnet sich das Handeln durch die Respektierung der Autonomie der Lebenspraxis des Klientels aus.

Die paradoxe Arbeit besteht im Alltag (gerade dann, wenn man von der Schule vermehrte sozialisierende Anstrengungen erwartet) darin, dass beim Klientel "handlungsorientierende Einstellungen gebildet und/oder verändert werden" (Habermas, 1971, S. 75) bei gleichzeitiger Respektierung des Eigensinns des Lernens (Sesink, 1990, S. 134).

Es geht darum, heranwachsenden Generationen jeweils neu immer wieder nahezubringen, dass sie sich in einer bestimmten Weise entwickeln müssen und doch sie selbst bleiben sollen. Dabei ist gerade das Fehlen einer determinierenden Technologie, das Luhmann als Technologiedefizit der Erziehungswissenschaft bezeichnet (Luhmann, 1982, S. 31), die Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsprozessen. Diese nämlich sind immer Selbstbildungsprozesse und professionelles Handeln immer nur Ermöglichung, bzw. Hervorbringung, wie Herrmann dies (Herrmann, 1996, S.) ausdrückt. In dem Augenblick, in dem ein technologisches Instrumentarium definierbar existieren würde, wäre die Dialektik von Individuation und Sozialisierung zerstört. Deshalb heisst Handeln in pädagogischen Kontexten wesentlich, Normen zu individualisieren und Individuen mit Normen zu konfrontieren, sowie dieses Verhältnis je individuell und sozial (bezogen auf die Konstellation in einer Schulklasse) auszubalancieren.

Schule ist also keine Dienstleistungsinstitution, die eine vom nachfragenden Klientel gewünschte Dienstleistung bereitstellt, sondern eine Institution, die gesellschaftliche Normvorstellungen in einem Prozeß des verständigungsorientierten Aushandelns so gegenüber Individuen durchsetzt, dass sich diese je individuell entwickeln. Diese Widersprüchlichkeit und prinzipielle Unbestimmbarkeit macht die Qualität pädagogischen Handelns aus.

Für die Anwendung des Konzepts des New Public Managements auf das Bildungswesen ergeben sich dadurch gravierende Probleme. Einmal wird deutlich, dass das New Public Management auf der zentralen Ebene pädagogischer Wirksamkeit, dem LehrerInnenhandeln (es ist der wesentlichste Faktor für den output des Systems) keine Aussagen macht. Vielmehr liegen die Reformvorschläge alle auf einer organisatorischen Ebene. Man möchte also mit Hilfe einer neuen Organisationsstruktur auf päd-

agogische Handlungsprozesse Einfluss nehmen. Tatsache ist, dass sich pädagogisches Handeln durch strategische Entscheidungen nicht wesentlich leiten lassen kann, da es sich in besonderer Weise, wie oben dargelegt, an seinen Kontexten orientieren muss. Die für das New Public Management zentrale Unterscheidung zwischen strategischem und operativem Bereich ist im pädagogischen Handlungskontext äusserst fragwürdig. Sie lässt sich auf jene Elemente des Bildungssystems anwenden, die nach der erziehungswissenschaftlichen Wirksamkeitsforschung lediglich einen geringen Teil des Erfolgs ausmachen. Nach dem bisherigen Forschungsstand sind Systemreformen lediglich für einen kleinen Teil der Wirkungen verantwortlich. Zugleich ist pädagogisches Handeln nicht durch Indikatoren messbar. Beides ist für das Bildungscontrolling ein fundamentales Problem, weil die Zielsetzung des Konzepts darin besteht, durch eine Effektivitäts- und Effizienzsteigerung, die ja auf definierbare Kriterien angewiesen sind, Kostenersparnis zu bewirken. Die Logik pädagogischen Handelns und die dem Konzept des New Public Managements innewohnende Logik sind grundsätzlich verschieden. Wie aber wird sich bei einer Umsetzung der Steuerungsmechanismen die aufgezeigte pädagogische Handlungslogik verändern? Dies werde ich im folgenden untersuchen.

#### 4. Entfunktionalisierung der Schule durch das New Public Management

Leistungserhebungen müssen nach Buschor (Buschor, Lüder, 1994, S. 183 f.) acht Anforderungen erfüllen:

- Sie müssen die zentralen Wirkungen erfassen,
- eine hohe interne Gültigkeit bei gleichzeitiger Allgemeingültigkeit aufweisen,
- die Anzahl der Indikatoren muss gering gehalten werden,
- die Indikatoren müssen sich verlässlich messen lassen,
- alle wesentlichen Dimensionen müssen durch die Indikatoren erfasst werden,
- Persönlichkeitsschutz muss gewahrt werden und
- die Datenerhebung muss in einem vertretbaren Verhältnis zum Datennutzen stehen (also effektiv sein).

Keines dieser Kriterien ist auf pädagogisches Handeln anwendbar. Das soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Lehrer Zürcher unterrichtet in einer Agglomerationsgemeinde mit einem hohen Anteil von Kindern aus dem modernen Mittelstandsmilieu (SINUS, 1995). Die Eltern haben selbstverständliche, weitgehende Erwartungen an die Schullaufbahn ihrer Kinder. Zugleich befindet sich seit kurzer Zeit ein Kind aus dem ehemaligen Jugoslawien in seiner Klasse, das erhebliche Defizite sowohl im sozialen als auch emotionalen Bereich aufweist. Daneben wurde der Klasse eine Schülerin aus dem Tessin zugeteilt, deren Eltern dem 'traditionslosen Arbeitermilieu' (Sinus, 1995) entstammen. Schulisch bringt sie fachliche und sprachliche Defizite mit. Ihre sozialen und intellektuellen Möglichkeiten scheinen jedoch hervorragend zu sein.

Das Klientel des Lehrers kommt aus drei unterschiedlichen Milieus und drei unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Alle Schüler weisen verschiedene kognitive, soziale, psychomotorische, sprachliche und emotionale Entwicklungsstände auf. Sie sind bezüglich ihrer Einstellungen zur Schule und ihrer Lebensentwürfe differierend. Zugleich hat die Klasse aufgrund ihrer Zusammensetzung eine Dynamik, die sie bezüglich der Anforderungen an den Lehrer unvergleichbar macht. Wenn wir nun noch die Erwartungen der Eltern hinzunehmen, dann wird in diesem einen Beispiel bereits deutlich, dass sich pädagogisches Handeln und seine Wirkungen durch Indikatoren nicht erfassen lassen. Es handelt sich hier um einen Sachverhalt, der in den Sozialwis-

senschaften als Konstellation bezeichnet werden kann. Für Konstellationen gibt es keine den von Buschor aufgestellten Kriterien entsprechenden Indikatoren. Hält man gleichwohl an Indikatoren fest, dann verflacht man die Berufsrealität von Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich. Aber dies scheint mir noch nicht die problematischste Wirkung der Anwendung von Indikatoren auf pädagogisches Handeln zu sein.

Die pädagogische Theoriebildung und die pädagogische Praxis haben nun Qualitätsstandards entwickelt, die Handeln in solchen Situationen orientieren: Es ist z.B. Standard in Schweizer Schulen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer fragen, ob die Elternansprüche der aus dem Mittelstandsmilieu stammenden Eltern angesichts beschränkter Fähigkeiten ihrer Kinder nicht abgewiesen werden müssen, damit diese nicht mit der Erfahrung eines Bruchs ihrer Schullaufbahn mit oft eintretenden negativen entwicklungspsychologischen Folgen belastet werden. Zugleich bereiten sich Lehrer auf konfliktive Elterngespräche kollegial vor, führen diese gemeinsam durch, wenn sie pädagogisch nicht verantwortbare Ansprüche an die Schullaufbahn ihrer Kinder abweisen wollen. Weil jedes Kind entsprechend seinen Fähigkeiten gefördert werden soll, müssen die Defizite (in unserem Beispiel Mängel in deutscher Sprache) im Interesse des Tessiner Kindes aufgearbeitet werden. Die konsequente Realisierung solcher pädagogischer Qualitätsstandards wiederum hat bei Jugendlichen erhebliche Auswirkungen auf Glaubwürdigkeit, Klassenführung und damit auf den Unterrichtsfolg des Lehrers. Zugleich wird damit im öffentlichen Raum eine Lebensart realisiert, die neben individuellen Ansprüchen allgemeine Gesichtspunkte im interpersonalen öffentlichen Raum überzeugend repräsentiert.

Dieser pädagogische Bezug auf die für jeden Lehrer immer wieder andere Konstellation wird aber gebrochen, wenn das New Public Management Lehrerhandeln unter ökonomische Nutzenkalküle stellt. So wird bei Schedler als ein Leistungsindikator genannt, dass 80 % der Maturanden eine Universität besuchen. Auf die Volksschule übertragen würde dies bedeuten, dass die Anzahl der Übertritte auf ein Gymnasium, bzw. auf sonstige weiterführende Schulen, der Eintritt in gehobene Lehrberufe usw. als Indikatoren gelten sollen. Solche und ähnliche 'Indikatoren' scheinen auf den ersten Blick auch sinnvoll zu sein. Bei näherer Analyse wird ihre pädagogische und volkswirtschaftliche Dysfunktionalität offenbar. Pädagogische Akteure orientieren ihr Handeln nämlich bei einem lohnwirksamen benchmarking an ökonomischen Nutzenkalkülen. Unser Lehrer aus einer Zürcher Agglomerationsgemeinde wird sich nun fragen, ob der enorme pädagogische Aufwand für die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien nicht sinnvollerweise in das statistisch relevantere Gros seiner Mittelschichtkinder investiert werden sollte. Mit Hilfe der Eltern und privater Nachhilfe ist die Aufnahmeprüfung aufs Gymnasium trotz schlechter Prognosen zu schaffen, wenn er statt langfristigem, an pädagogischer Norm orientiertem Handeln, seinen Unterricht auf ein Vorbereitungstraining für die Aufnahmeprüfung hin orientiert. Er kommt also zu einem diametral entgegengesetzten Resultat, wenn er an die Stelle pädagogischer Qualitätsüberlegungen, ökonomische Nutzenkalküle (eigenes Einkommen) setzt. Im ersteren Fall wurden die überdehnten Elternansprüche im Interesse des Kindes zurückgewiesen, im letzteren Fall verstärkt.

Auf diese etablierte Logik kann man durch das Aufstellen weiterer Kriterien und durch controlling reagieren. Beides ist hilflos und zynisch zugleich. Da sich aufgrund der nicht normierbaren pädagogischen Handlungslogik bei jedem weiteren Kriterium Beispiele gleicher Art konstruieren lassen, kann das Bündel anzusetzender Leistungsindikatoren die etablierte Logik, dass pädagogisches Handeln sich an ökonomischen Nutzenkalkülen orientiert, nicht ausser Kraft setzen. Zudem ist der Versuch, durch Kontrolle solche Handlungsweisen zu verhindern, objektiv zynisch. In dem Augenblick, in dem man in einem System eine ökonomische Logik etabliert, handeln die

Akteure in diesem System, sofern sie nicht selbstschädigend operieren, in und nach dieser Logik, weil gerade dies von ihnen verlangt und entsprechend sanktioniert wird. Der Effekt der lohnwirksamen Anwendung von Leistungsindikatoren löst pädagogisches Handeln tendenziell auf, zumindest wird es geschwächt.

Dieser Befund ist vor allem für die angestrebte Teilautonomie wichtig. Durch die Ökonomisierung des LehrerInnenhandelns wird dieses individuell-strategisch ausgerichtet. Teilautonome Schulen aber verlangen ein Handeln, das verständigungsorientiert und kooperativ ist. Oder steckt hinter dem Begriff der Teilautonomie etwas anderes als ein reformpädagogisches Konzept?

## 5. Schulautonomie und Allgemeinbildung

Mit der Aufweichung eines standardisierten Beschäftigungssystems und damit der Vorstellung einer beruflichen Kontinuität (ausführlich behandelt in Forneck, 1997) wird auch der Druck auf das Bildungssystem zunehmen, sich zu entstandardisieren. Die gegenwärtige Reformdiskussion speist sich aus diesem Modernisierungsdruck, ohne sich darüber Rechenschaft abzulegen. In ihr verweisen innerpädagogische Begriffe wie 'Individualisierung des Lernens' und 'Schulautonomie' auf diesen gesellschaftlichen Zusammenhang. Die sozialen und kulturellen Differenzen nehmen zu. Das Projekt 'teilautonome Volksschulen' reagiert sowohl auf den gesteigerten Aspirationsdruck der Eltern mit hohen Bildungserwartungen als auch auf defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen bei einem Teil ihres Klientels. Nun befinden sich Schulen in der Schweiz in unmittelbarer Umgebung der Wohnorte des Klientels und diese differenzieren sich stratifikatorisch: 'Goldküste' und Kreis IV bringen ein unterschiedliches Klientel mit extrem differierenden Lebenswelten hervor. Wenn teilautonome Schulen auf ihr Umfeld bezogene Angebote entwickeln sollen, dann werden 'Goldküstenschulen' zusätzliche auf weiterführende Schulen ausgerichtete Bildungsangebote entwickeln und Schulen, die ein Klientel aus den unteren sozialen Schichten haben, sozialpädagogische Erziehungsaufgaben verstärkt wahrnehmen. Damit schafft das New Public Management die Voraussetzungen für eine Segregation der Schulen, d.h. der "Ballung prestigeschwacher Schulen gegenüber prestigestarken Schulen und zur Entwertung des Grundsockels gleicher Bildung für alle Kinder" (Imhoff, 1996, S. 11). Autonome Schulen meint genau diese Reaktion auf sich ausdifferenzierende Umfelder. Dieser Prozess der Angleichung des schulischen Angebots an die schulische Umgebung aber zielt auf ein verändertes Verhältnis von Bildung und Bürger, das sich unter einer bildungstheoretischen Perspektive als Verabschiedung des Allgemeinen der Bildung beschreiben lässt.

Allgemeinbildung nämlich setzt einen Konsens über die Bildungsinhalte voraus, mit an denen alle jungen Menschen sich die Welt aneignen. Die Abarbeitung dieses 'Kanons' (vgl. zum Allgemeinbildungsbegriff Forneck, 1997) soll die subjektiven Voraussetzungen der Gesellschaftsmitglieder schaffen, um sich miteinander über wesentliche Fragen des Gemeinwesens zu verständigen. Allgemeinbildung ist eine für alle gleichermassen geltende Zumutung einer kulturell geteilten Emanzipationsvorstellung, die die Gesellschaft gegenüber ihren Mitgliedern durchsetzt. Schule hat also die widersprüchliche Aufgabe, sowohl Individuation als auch Vergesellschaftung zu fördern. Mit dem New Public Management verkehrt sich diese Aufgabe: Allgemeinbildung wird als ein Dienstleistungsangebot verstanden, in dem sich die Schule an den durch die unterschiedlichen Umwelten vorgegebenen Bedürfnissen des Klientels ausrichten soll. Der Autonomiebegriff ist im New Public Management also nicht an ein anspruchsvolles reformpädagogisches Projekt gebunden, sondern an dessen Auflösung. Diese durch das New Public Management vorgegebene Ausrichtung 'autono-

mer' Schulen verkehrt die Funktionalität von Schule in einer weiteren Dimension: Sie reproduziert und verstärkt soziale Ungleichheit, erhöht gesellschaftliche Desintegrationspotentiale, indem sie die Vorstellung einer gesellschaftlich verantworteten schulischen Kulturation aufgibt.

Natürlich kann man der Auffassung sein, dass die Vielfalt von Schulen auf gemeinsame Inhalte bezogen ist. Aber dies würde den Charakter der gegenwärtigen Transformationsprozesse nicht treffen. Die gegenwärtigen Reformen haben Verschiedenheit zum Ziel. Dahinter wiederum verbirgt sich eine grundlegende Veränderung des Freiheitsbegriffs. Dieser wird nicht mehr als Vermögen der Person gedacht, qua Aneignung einer kulturellen Identität sich selbst zu gestalten und diese vorgefundene Wirklichkeit weiterzuentwickeln. Freiheit wird vielmehr als Wahlmöglichkeit begriffen. Sie ist nicht mehr ein Vermögen, das durch die sich bildende Person in dieser allererst hervorgebracht werden muss. Der dem bildungstheoretischen Denken noch zugrundeliegende Freiheitsbegriff wird abgelöst durch eine Freiheitsvorstellung, nach der Lernende dann frei werden, wenn sie zwischen verschiedensten Angeboten (Inhalten, Schultypen, Lehrpersonen, Schulen mit besonderem Profil, Lernwegen, Lernformen) wählen können. Im pädagogischen Diskurs gibt dies einen schwachen Sinn: Hier wird über den Aufbau einer tragfähigen, langfristigen, sachlich begründeten personalen Beziehung Bildung erst möglich, der schnelle Klassen-, Themen- oder Schulwechsel dysfunktional.

Wenn dies zutreffend ist, dann tendiert die durch das New Public Management angestrebte Reform dahin, in der Verabschiedung von Allgemeinbildung gerade die - wenn auch vordergründige - Funktionalität der zukünftigen Schule zu sehen.

Eine so gedachte Schule wäre, neben der Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken, auf die sich der Allgemeinbildungsbegriff material reduzieren könnte, dann funktional, wenn sie die gesellschaftliche Differenzierung (innerpädagogisch dann euphemistisch Individualisierung genannt) von 'Bildungsverläufen' nicht nur zulässt, sondern auch noch verstärkt. Die Frage, ob diese 'individuellen' Qualifikationsprofile brauchbar sind, dürfte dabei in Zukunft dem Markt überlassen werden, da in einer Lebensform, in der der ökonomische Diskurs der Vorherrschende ist (Habermas), über die 'Qualität' von Bildung der Markt entscheidet. Damit fällt aber auch die notwendige Standardisierung eines einheitlichen, durch alle Schülerinnen und Schüler abzuarbeitenden stofflichen Kanons weitgehend weg. Vielmehr können 'autonome' Schulen vielfältige Angebote machen. Was gefällt, wird von den Schulen angeboten.

## 6. Schulleitung

Die Forderung nach einer zu etablierenden 'Schulhauskultur', die reformpädagogisch und politisch mit dem Begriff der autonomen Schule verknüpft ist, zielt auf einen Funktionswandel der Schule, in dem die bisher weitgehend von Laiengremien wahrgenommene Schulhausperspektive auf die Profession übergehen soll (Brägger, 1995, S. 25). Lehrkräfte sollen über die bestehenden Tätigkeiten hinaus am Aufbau einer Schulentität und der damit verbundenen, nach Ansicht der Reformen zunehmend wichtiger werdenden Aufgaben arbeiten. Die eigentlich reformpädagogische Zielsetzung läßt sich nicht abweisen. Dahinter steckt die wohl realistische Einschätzung, dass die pädagogischen Herausforderungen angesichts sich dramatisch verändernder Sozialisationsbedingungen und die auf die Schule vermehrt zukommenden Sozialisationsanforderungen nicht im Nebenamt und von Laien angenommen werden können. Das sich dynamisierende Verhältnis von Schule und Umfeld muss pädagogisch aufgenommen werden. Dadurch ergibt sich eine eigenartige bildungspolitische Situation. Reformpädagogisch und ökonomisch denkende Akteure fordern teilautonome Schu-

len. Reformpädagogisch wird diese Autonomie auch angemessen gedacht ("Die ED ist nicht Experte, was eine gute Schule ist - man kann das nur mit den Betroffenen klären" (Oertel in ZKLLV, 1996 S. 11) und anspruchsvoll definiert (z.B. Strittmacher, 1994, S. 7-11). Die folgende Kritik an der Hierarchisierung zielt lediglich auf ökonomisch gedachte Vorstellungen von Teilautonomie, wie sie oben in kritischer Absicht dargestellt wurde.

Die ökonomisch gedachte Veränderung der Funktion von Allgemeinbildung führt allerdings - wie oben dargelegt - zu einer grundlegend anderen Auffassung der Tätigkeit der Volksschullehrerinnen und -lehrer. Um dies strukturell abzusichern, soll eine Schulleitung installiert werden. Der bisherigen inneren, egalitären Struktur der Volksschulen wird also ein solcher angestrebter Wandel nicht zugetraut, da die KlassenlehrerInnenperspektive eng mit einem Bildungsverständnis verknüpft ist, das auf individuelle Emanzipation und Entwicklung setzt. Deshalb soll eine Schulleitung eingerichtet werden. Diese wird zu einem wesentlichen Strukturwandel des professionellen Selbstverständnisses führen. Das bisherige autonome Handlungsfeld 'Unterricht' wird sich entgegen aller Beteuerungen auflösen. In den Rahmenvorgaben der Erziehungsdirektion für die Projektschulen (Brägger, 1996) finden sich entsprechende reformpädagogische Vorgaben, die zukünftig wesentliche Handlungsfelder der Schulleitungen werden dürften:

- Förderung der schulinternen Qualitätspflege
- das Lernangebot auf das soziale Umfeld der Schüler/innen ausrichten
- die methodische und didaktische Qualifizierung der Lehrkräfte ... fördern
- die Lern- und Unterrichtsformen erweitern (Brägger, 1996, S. 6)

Dieser Katalog ist ein Amalgam von ökonomischen und reformpädagogischen Vorstellungen. Er ist angemessen nur zu beurteilen, wenn wir in systematischer Einstellung den strategischen Stellenwert solcher Aufgaben in Bezug auf das New Public Management analysieren. Die Einrichtung von Schulleitungen dient nämlich diesem dazu, eine zweifache Marktperspektive im pädagogischen Handlungsfeld zu etablieren: Einmal soll das Verhältnis von Schule und Umfeld in obigem Sinne umgewandelt werden. Schule soll Dienstleistungen anbieten, die das Umfeld nachfragt. Deshalb bedarf es einer Person, die eine Perspektive einbringt, die über die bisherige Klassenlehrerperspektive hinausgeht. Zum anderen soll dieser Wandel durch eine Schulleitung, die wesentliche lohnwirksame Beurteilungsfunktionen wahrnehmen wird, innerschulisch abgesichert werden. Das bisherige Klassenlehrer/innenprinzip wird also doppelt aufgelöst, der Verlust individueller Autonomie (Klassenlehrer/innenprinzip) durch die Teilautonomie von Schulen ersetzt, da beides nach Ansicht der Reformer zusammengehört (Dubs, 1994, S. 29). Die bisher von allen Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen verfolgten Tätigkeiten, Beurteilung der Qualität des unterrichtlichen Handelns, Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenzen werden ausdifferenziert und hierarchisiert. Neu hinzu kommt die Aufgabe der Schulleitung, die Passung von Schule und Umwelt sicherzustellen. Zugleich liegt es in der Logik eines veränderten Verhältnisses von Schule und Umfeld, dass Schulprofile gegeneinander um die Gunst der Abnehmer konkurrieren sollen. Solche Vorstellungen werden allerdings für die Volksschule an den offensichtlichen Tatsachen, die diesen Vorstellungen zuwiderlaufen, schnell scheitern.

Für die sich augenblicklich mit den Forderungen des New Public Managements einig glaubende reformpädagogische Diskussion ergeben sich m.E. einige zentrale Fragen aus der bisherigen Argumentation: Ist es sinnvoll, das, was eigentlich Zielperspektive einer Reform sein soll, auf eine imaginäre gute Schulleitung zu projizieren, und mit dieser Projektion die Notwendigkeit einer Schulleitung zu begründen? Verfehlt ein solches Denken nicht die Problemlage, da nicht nur die strukturellen Folgen einer in-

neren Hierarchisierung innerhalb des pädagogischen Diskurses nicht zur Sprache kommen, sondern auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ausgeblendet werden, die das New Public Management aufnimmt? Unterbietet die ungestüme reformpädagogische Forderung nach Autonomie und Schulleitungen nicht die in den Erziehungswissenschaften etablierten Qualitätsstandards?

Ich bin äusserst skeptisch, ob mit der Einrichtung einer Schulleitung auf das problematischer gewordene Verhältnis von Schule und gesellschaftlichem Umfeld reformpädagogisch angemessen reagiert werden kann.

## 7. Wirkungsorientierte Schulen - ein reformpädagogisches Projekt

Die bisher grundsätzlich angelegte kritische Auseinandersetzung mit dem New Public Management versteht sich als eine 'reflexive Auseinandersetzung über Schulautonomie' (vgl. Paschen, 1995, S. 15-16). Allerdings ist damit die Bedeutung des New Public Managements nicht wirklich hinreichend gewürdigt. Dubs äussert: "Das wichtigste Anliegen im ganzen Bereich der teilautonomen Schule ist mir, dass eben gute Schulversuche gemacht werden" (Dubs, 1996 a, S. 7). Auch wenn die Motive anderer Akteure auf ökonomischem Gebiet liegen, so machen sie auf einen für die Profession wesentlichen Tatbestand aufmerksam: Das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft, zwischen einzelnen Schulen und ihrem Umfeld, zwischen Schule und ihrem Klientel ist im Begriff, sich grundlegend zu wandeln. Auch wenn Gruschka und Klemm skeptisch zu gegenwärtigen Modernisierungsforderungen anmerken - "Angesichts einer Schule, die bislang gegen alle Klagen so offensichtlich ihre Funktion erfüllt, ist Skepsis gegenüber unserer eigenen These von der umfassenden Reformbedürftigkeit geboten" (Gruschka, 1995, S. 6) - so scheinen mir die sich vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen so grundlegend, dass sich die Institution dieser Veränderung nicht wird verschliessen können. Bildungsinstitutionen müssen ihre Wirkungen neu überdenken und ihr Verhältnis zu ihrem Umfeld neu bestimmen. Darin liegt die grundlegende Berechtigung des New Public Managements. Allerdings sollte die Profession auf diese Herausforderung antworten und die ökonomischen Akteure auffordern, in der Auseinandersetzung die pädagogischen Qualitätsstandards einzuhalten. Die Vertreter des New Public Managements im Bildungsbereich müssten, sofern ihr Ansatz Relevanz haben soll, auf folgende Problemlagen eingehen:

1. Die internationalen bildungsökonomischen Daten verweisen auf einen engen Zusammenhang von Investition und Wirkung von Bildungssystemen. Das New Public Management müsste plausibel machen, wie die angestrebte Effektivitäts- und Effizienzsteigerung bei gleichzeitiger Kosteneinsparung gelingen soll.
2. Die gegenwärtigen ökonomischen Reformer müssen einen anspruchsvollen Begriff von Allgemeinbildung, eine Vorstellung von der gesellschaftlichen und kulturellen Funktionalität der Schule in der Moderne entwickeln, um etwas jenseits einer neoliberalen Ideologie des 19. Jahrhunderts über die Qualität und Wirkung von Schulen aussagen zu können.
3. Theoretisch muss das New Public Management eine alternative Vorstellung pädagogischer Handlungslogik entwickeln, weil in letzterer die für das New Public Management konstitutive Trennung von strategischen und operativen Bereichen im pädagogischen Handlungsfeld keinen Sinn macht.

4. Das New Public Management muss ein Konzept vorlegen, in dem deutlich wird, wie ökonomische Steuerungsmechanismen nicht zu einem Lehrer- und Lehrerinnenhandeln führen, das ökonomischen Nutzenkalkülen folgt.
5. Das Programm der teilautonomen Schule muss plausibel machen, dass damit Probleme pädagogisch adäquater aufgenommen und bearbeitet werden, statt sie zu verstärken und zu einer gegeneinander gerichteten Profilierung von Schulen zu nutzen.

Umgekehrt muss die Profession ihre Vorstellungen weiterentwickeln, damit ein Schulleben verwirklichen helfen, von dem weitgehende und sinnvolle pädagogische Wirkungen ausgehen. Unter einer bildungstheoretischen Perspektive stellen sich m.E. folgende Herausforderungen, auf die die Pädagogik eingehen muss:

1. Es hat unzweifelhaft in den letzten Dekaden eine Veränderung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen stattgefunden, auf die wir bildungstheoretisch, didaktisch, methodisch, pädagogisch und strukturell antworten müssen. Der Stellenwert von Bildung in modernen Gesellschaften hat sich dramatisch verändert. Bildung wird zunehmend formal bestimmt und material beliebiger. Damit wandelt sich die Funktion von Bildung und deren Institutionen. Konnten Bildungsinstitutionen früher einen gemeinsamen Horizont von Wert- und Problembewusstsein schaffen, so haben sie diese Funktion weitgehend verloren. In Bildungsinstitutionen findet dieser Prozess des kommunikativen Aushandelns von gemeinsam geteilten Werten und Normen nicht mehr statt. Demgegenüber werden Werte und Normen massenmedial vermittelt. Es findet also ein Funktionsverlust von Bildung statt.
2. Schulen scheinen in spätmodernen Gesellschaften demgegenüber einen Funktionszuwachs an Sozialisationsleistungen durch Defizite in der Primärsozialisation zu erhalten. Wird Schule dadurch eine Sozialisationsinstanz, in der ihr Bildungsauftrag zurücktritt? Wie ist das Verhältnis von Sozialisation und Bildung in der Schule zu bestimmen? Wie kann darauf bildungstheoretisch, didaktisch und pädagogisch eingegangen werden?
3. Die Funktionen von Lehrkräften in modernen Gesellschaften scheinen zu diffundieren. Sie werden vielfältiger und es entsteht das Problem der Auflösung einer Berufsidentität. Das LCH Leitbild ist der Versuch einer Antwort darauf - allerdings müssen die Probleme, die mit dieser Diffundierung entstehen, weiter thematisiert werden. Innerhalb der Schulen müssen angemessene Formen gemeinsamen pädagogischen Handelns gefunden werden.
4. Die möglichen internen Strukturen von Schulen lassen sich nicht auf das Modell Schulleitung- Lehrkräfte einschränken. Hier ist die Debatte festgefahren auf eine einzige hierarchische Modellvorstellung. Egalitäre oder systemtheoretische Konzepte einer inneren Struktur von Schule werden ignoriert. Gerade letztere sollten auf ihre Tauglichkeit für reformpädagogische Zielsetzungen hin diskutiert werden, da es um eine Passung von pädagogischen Zielvorstellungen und inneren Strukturen gehen muss.

Es geht darum, einen anspruchsvollen Begriff pädagogischer Wirkung zu entfalten, um wirkungsorientierte Schulen unter veränderten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen weiterhin realisieren zu können.

### Literatur:

- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt.
- Brägger, G. (1995). *Schulleitung gemeinsam gestalten*. Hrsg. v. der Arbeitsgemeinschaft Schulleitung. Ebikon.
- Brägger, G. (1996). *Rahmenvorgaben für die Projektschulen. Projekt 'Teilautonome Schulen'*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Entwurf vom 27.9.1996
- Beck, U. (1996). Das "eigene Leben" in die eigene Hand nehmen. *Pädagogik*, 7-8, 41-47.
- Burkart, G. (1982). Strukturtheoretische Vorüberlegungen zur Analyse universitärer Sozialisationsprozesse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 444-468.
- Buschor, E. (1995). *WiFi! Und Szenario 95: Schritte zur Ablösung der "klassischen" Verwaltungsführung durch das New Public Management*. Internes Papier der Erziehungsdirektion, Zürich.
- Buschor, E. & Lüder, K. (1994). Thesen zur künftigen Gestaltung des öffentlichen Rechnungswesens. In K. Lüder (Hrsg.), *Öffentliches Rechnungswesen 2000. Vorträge und Diskussionsbeiträge einer wissenschaftlichen Arbeitstagung der Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer*, Schriftenreihe der Hochschule Speyer, Band 117 (S. 164-188). Berlin.
- Dewe, B. & Ferchhoff, W. (1988). Dienstleistungen und Bildung - Bildungstheoretische Betrachtungen über personenbezogene Dienstleistungsberufe. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen* (135-157). Weinheim.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart.
- Dubs, R. (1996). Schule und New Public Management. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 330-337.
- Dubs, R. (1996). Schulleitung heisst Leadership. Interview mit Prof. Rolf Dubs. *ZKLLV-Magazin* 4/96 a, 4-7.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1996). *WiFi! Und Szenario 95: Schritte zur Ablösung der "klassischen" Verwaltungsführung durch das New Public Management*. Zürich: Internes Arbeitspapier der Erziehungsdirektion.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1996). *Teilautonome Volksschulen. Konzept zur Entwicklung teilautonomer Volksschulen*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Forneck, H. J. (1993). Von der Systemreform zur Schulhauskultur. Gedanken zur Sozialisierung von Bildung. *Neue Zürcher Zeitung, Beilage "Bildung und Erziehung"*, 275, S. 75.
- Forneck, H. J. (1997). Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft. In S. Grossenbacher, W. Herzog, F. Hochstrasser & R. Rügsegger (Hrsg.), *Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Bern.
- Gruschka, A. & Klemm, K. (1995). Unser Schulsystem: vielfach überholt und anhaltend modern. Ketzerische Bemerkungen zu divergenten Deutungsmustern aus der Wirtschaft. *Pädagogische Korrespondenz* 16, 5-16.
- Habermas, J. (1971). Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In K.-O. Apel, u.a. (Hrsg.), *Hermeneutik und Ideologiekritik* (S. 120-159). Frankfurt a.M.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (3), 314-329.
- Imhoff, K. (1996). *Wettbewerb überall? Perspektiven der Volksschule*. mss, Zürich Nov. 1996.
- Kant, I. (1983). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Werke in zehn Bänden, hrsg. Von W. Weischedel, Bd. 9. Darmstadt.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.
- Paschen, H. (1995). Schulautonomie in der Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (1), 15-19.
- Schedler K. (1996). *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Von der Idee des New Public Managements (NPM) zum konkreten Gestaltungsmodell: Fallbeispiel Schweiz*. Bern.
- Sesink, W. (1990). *Der Eigensinn des Lernens*. Weinheim.
- SINUS (1995). *Die Sinus Milieus*. Informationsschrift der SINUS GmbH. Heidelberg.
- Strittmatter, A. (1995). Schule und Hierarchie. Man kann nicht keine Schulleitung haben! *ZKLLV-Magazin*, 1/95, 14-16.
- Strittmatter, A. (1994). Schulleitungsleute tragen Sombreros. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In H. Buchen u.a. (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung*. Stuttgart.
- ZKLLV, Mitteilungsblatt des Zürcher Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes, 10.1996.