

Herrmann, Ulrich

Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management

Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 314-329



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management - In: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 314-329 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133398 - DOI: 10.25656/01:13339

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133398>

<https://doi.org/10.25656/01:13339>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

<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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM)¹

Ulrich Herrmann

"Ist Bildung ökonomisierbar?" lautete im Wintersemester 1995/96 das Rahmenthema im Zürcher Pädagogischen Kolloquium. Den ersten Vortrag dieser Reihe hielt Regierungsrat Professor Dr. Ernst Buschor unter dem Titel "New Public Management. Eine Herausforderung für die Schule". Diesen Vortrag habe ich leider nicht hören können, und sein Text liegt mir nicht vor. Worum es Regierungsrat Buschor ging, ist aber aus seinen zahlreichen Äusserungen über New Public Management hinreichend bekannt² und wird in der Vortragsankündigung nochmals herausgestellt: eine neue Bildungspolitik mit Hilfe eines effizienteren Managements der Mittelbewirtschaftung und die Einführung des "benchmarking", d.h. die Orientierung der Schulen - hinsichtlich ihrer Ausstattung, ihrer Betriebsmittel und der an sie gerichteten Erwartungen - an jener "besten" Schule, die am kostengünstigsten ihr Schulziel optimal erreicht.

Dass auch ein Schulbetrieb nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet werden kann und muss, ist etwa für jeden Leiter eines Landerziehungsheims (in freier Trägerschaft) die pure Selbstverständlichkeit. Es gibt gar keinen Grund, die öffentlichen Schulen von einer solchen Betrachtung auszunehmen. Insofern stellt das New Public Management ganz richtig eine Herausforderung für die Schule dar, weil ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen und Prozesse im Falle knapper werdender Ressourcen einer Effizienz- und Effektivitätskontrolle unterworfen werden müssen und weil in diesem Fall die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag (Erreichung des Schulziels) unabweisbar wird.

Zugleich ist die Schule aber eine Institution, die mehrere Aufgaben zugleich zu übernehmen und mehrere Aufträge zugleich zu erfüllen hat, die den unterschiedlichsten Erwartungen gleichzeitig gerecht werden sollen und deren Zielvorgaben nicht nur nicht eindeutig, sondern häufig auch widersprüchlich sind. Insofern stellt also die Schule eine Herausforderung für das New Public Management dar. Daher bekam der zweite Vortrag diesen Titel.

Der folgende Beitrag eines Pädagogen und Historikers kann nicht beanspruchen, die spezielle Debatte über die Reform der Verwaltung, Steuerung und Weiterentwicklung der Schulen im Kanton Zürich mit neuen Argumenten zu versehen. Er soll auch keine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Konzept des *New Public Management*

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags im Pädagogischen Kolloquium des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich und der Pädagogischen Abteilung des Pestalozzianums Zürich am 2.2.1996 in der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

² Ich habe diese Debatte in der Schweiz nicht im einzelnen verfolgen können. Deswegen gehe ich auch auf die auffälligen Unterschiede der Verhältnisse in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland vor allem auf den Gebieten der Schulträgerschaft, der Schulfinanzierung, der Schulaufsicht, der Schulverwaltung, der Mitwirkung der Schüler- und der Elternschaft nicht ein. Die Beiträge von Ernst Buschor, die ich heranziehe, sind im Literaturverzeichnis genannt. - Für die Übermittlung von Materialien danke ich Professor Helmut Fend und Dr. Giosua Thöny (Pädagogisches Institut der Universität Zürich) sowie Professor Fritz Osterwalder (Universität Bern/Pädagogische Hochschule Karlsruhe). Nach Abschluss des Manuskripts übermittelte mir freundlicherweise Professor Rolf Dubs (St. Gallen) seine Broschüre (Dubs, 1996), deren Literaturverzeichnis alle einschlägigen weiterführenden Hinweise enthält. Allen Kollegen sei auch hier herzlich gedankt.

(NPM) als solchem führen. Vielmehr sollen die im Vorfeld solcher Reformvorhaben häufig anzutreffenden Selbstverständlichkeiten durch einige Rückfragen relativiert werden, um dann zu sehen, bei welchen Problemen und in welchen Bereichen genau sich das NPM als nützlich anbietet und wo nicht. Diese Überlegungen wiederum müssen bezogen werden auf die *pädagogischen* Aufgaben und Ziele von Schulen, die innerhalb ihrer gesellschaftlichen und bürokratischen Struktur ja ihr *Proprium* ausmachen.

Die Ausgangslage für die nicht nur in der Schweiz, sondern z. B. auch in den USA, in Grossbritannien und in der Bundesrepublik Deutschland geführte Debatte sei mit einigen Hinweisen wenigstens umrissen:

- die staatlichen und öffentlichen Einnahmen gehen zurück, so dass bei rückläufigen Budgets die gleichen oder sogar gesteigerte Leistungen erbracht werden sollen;
- die Schülerzahlen steigen, ohne dass darauf mit einer proportionalen Steigerung der Betriebs- und Investitionsmittel für den Schulbetrieb reagiert werden könnte;
- die im Schulsystem erbrachten Leistungen seitens des Personals (Lehrerinnen und Lehrer) und die erbrachten Qualifikationen seitens der Klientel (Schülerschaft) sind vor allem bei den Abnehmern (Träger der Berufsausbildung, Hochschulen und Universitäten) stark in die Kritik geraten;
- gleichzeitig sind die Erwartungen nicht nur an die Ausbildungsleistungen des Anbieters "Schule", sondern auch an die Wahrnehmung eines Erziehungsauftrags seitens der Nachfrager (Eltern) stark gestiegen, während eben dies seitens der Nutzer (Schülerschaft) eher abgewiesen wird; ebenso die Erwartungen der Abnehmer hinsichtlich der Modernisierung der zu vermittelnden Inhalte und der schulischen Arbeitsformen (fachübergreifender Unterricht, Projekt- und Gruppenarbeit) sowie der anzueignenden Fähigkeiten (sog. "Schlüsselqualifikationen" wie Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz, vernetztes Denken usw.).

Das Problem liegt auf der Hand: der Finanzierungsrahmen wird enger, aber der Schul- und Unterrichtsbetrieb soll anspruchsvoller und aus sich heraus innovativ werden; das Personal soll effizientes Lernen garantieren und zugleich das Unterrichtsgeschehen offener (komplexer) und dadurch auch effektiver gestalten; die Arbeits- und Lernvoraussetzungen werden problematischer, aber die Effizienz und die Effektivität³ des Systems sollen sich erhöhen; die Programme werden anspruchsvoller, aber sie sollen in kürzerer Zeit bewältigbar sein. Mit einem Wort: die Erwartungen an das System stei-

³ Über die Differenz von Effizienz und Effektivität schreibt Dubs (1994a, S. 20, Anm. 1):

<i>Effizienz</i>	<i>Effektivität</i>
Tätigkeitsorientierung	Zielorientierung
<ul style="list-style-type: none"> • Pflichten befolgen • Dinge richtig tun • Probleme lösen (reagieren) • Mittel verwalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse erzielen • die richtigen Dinge tun • Neuerungen herbeiführen (agieren) • Mittel optimal einsetzen
Erfolg im Umgang mit Menschen, Sachen und Ressourcen	Erfolg im Umgang mit Menschen und in der innovativen Bewältigung komplexer Phänomene
Viele Schulen sind effizient ‚verwaltet‘, aber nicht ‚effektiv‘ geführt, weil sie zu sehr in traditionellen Bahnen laufen.	

Es ist hier mit aller Deutlichkeit darauf hinzuweisen, dass Effektivität nicht nur ein wirtschaftlicher, sondern auch ein pädagogischer Begriff ist. Auch ein Lehrplan kann effektiv oder ineffektiv sein, wobei nicht nur leistungs- und berufsorientierte Lehrpläne, sondern auf die Ziele einer Schule ausgerichtete Lehrpläne effektiv sind. So gehören Reflexion, Musse usw. zur Effektivität eines gymnasialen Lehrplanes, während stur wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete Gymnasiallehrpläne kaum als effektiv bezeichnet werden können."

gen, während gleichzeitig seine Ressourcen sinken und die Rahmenbedingungen sich verschlechtern (vgl. auch Buschor, 1995b, c).

Hieran müsste sich zunächst eine Überlegung anschließen - sie kann hier nur erwähnt werden -, in der gefragt wird, wer angesichts dieser Situation eigentlich unter Handlungsdruck und Rechtfertigungsdruck steht. Das Parlament? Die Verwaltung? Der Schulträger? Das pädagogische Personal? Die Eltern? Die Schüler? Eines ist leicht einzusehen: dass es sich hier um ein *politisches* Problem handelt, d.h. um eine Gemengelage von Staats- bzw. öffentlichen Aufgaben und gesellschaftlichen (individuellen und Gruppen-) Interessen, der Eigendynamik von Institutionen und gesellschaftlich vermittelten Erwartungshaltungen - eine Gemengelage mithin, bei deren Bearbeitung ökonomische Vorgaben *massgeblich* und - wie die Schulgeschichte lehrt - verwaltungstechnische Instrumentarien nachrangig sind. Übrigens war der Faktor "Pädagogik" bei der Bearbeitung dieser Gemengelage im öffentlichen Schulwesen noch nie eine "List der Vernunft", die sich aus eigener Kraft durchgesetzt hätte, sondern musste sich immer (partei-)politisch und/oder ökonomisch instrumentieren. Diese Regel wird bestätigt durch die Ausnahme: die Gründung und Erfolgsgeschichte der Schulen in freier Trägerschaft. (Merkwürdigerweise nutzen die Verfechter des NPM dieses Argument nicht!)

1. Fragestellungen

Wenn eine durch die Grundsätze des NPM geleitete Verwaltungsreform verwirklicht werden soll, dann bildet das Schulsystem als Teil des staatlichen bzw. öffentlichen Verwaltungshandelns eine Herausforderung für das NPM. Denn:

- Öffentliche Verwaltung betreibt bzw. organisiert Dienstleistungsbetriebe. Aber: Ist Schule ein Dienstleistungsbetrieb? Wenn ja: In welchem Sinne und für wen?
- Sieht man Schule als "Betrieb", dann ist zu fragen, welches die Interessen der Betreiber, der Nutzer, der Klientel sind oder sein sollten, sein könnten oder sein müssten?
- In welchen Verhältnissen stehen die verschiedenen Betriebsfunktionen zu den Abnehmer-, Nutzer- und Klientelinteressen, und was folgt aus deren Uneindeutigkeit, Mehrdeutigkeit oder gar Widersprüchlichkeit? Denn soviel ist klar: "den" Schul-"Zweck" - wie die ältere Schulgesetzgebung formulierte - gibt es nicht (mehr).
- Kann es "Produkte" geben, die der Betrieb "Schule" nach rationalen und effizienten Kosten-Nutzen-Rechnungen erzeugen sollte und erzeugen könnte?
- Welches wären die Kriterien für Rationalität (Effizienz und Effektivität) der "Produktion" bzw. der "Produkte"? Und gemessen woran?
- Was sind die Kriterien einer "guten Schule" - als Betrieb, als Unterrichtsorganisation, als Lernort, als Lebensform -, und in welchem Verhältnis stehen sie zu den Grundsätzen des NPM? Die "gute" Schule als diejenige, die eine interne Reformpraxis installiert als Optimierung der eigenen in Richtung auf die "beste" Praxis, befolgt das Prinzip des "benchmarking" (dazu ausführlicher Dubs, 1996b, 27-40) - gemessen aber an *vorgegebenen* oder *selbstgesetzten* oder an *prozedural modifizierten* Zielen und Werten? Eben darüber herrscht Uneinigkeit!

Wenn nun Schulreform *einen* Aspekt des komplexen Gebildes "Schule" thematisiert - Organisation und Management des "Betriebs" -, welche Konsequenzen hat dies dann für die anderen Funktionen und Aufgaben der Schule in kultureller, gesellschaftspolitischer, pädagogischer Hinsicht?

2. Einige Grundprinzipien von NPM

Buschor benennt zunächst die Verwaltungsreformansätze, von denen das NPM geleitet ist:

	Verwaltungsreformansätze		
	LINEAR ("mean")	PASSIV ("dean")	schlank (NPM) ("lean")
KONSOLIDIERUNGSMETHODEN	Lineare Ausgaben kürzungen Lobbies schonen	nicht weh tun sanfte Umverteilung durch stufenweise Steuer- und Ausgaben erhöhungen	Produktivitäts- und Leistungssteigerung Abbau der Automatismen (Indexklauseln, Beamtenstatus etc.) Wertewandel fördern
REORGANISATIONSMASSNAHMEN	Schnellschüsse Wehrlose belasten	Beruhigungs(Schein-) Reformen verschieben auf externe Berater	Förderung der Innovation Neue Lastenverteilung Offene Kooperation
ZUKUNFTSBEWÄLTIGUNG	Ist-Zustand erhalten	Ist-Zustand möglichst erhalten	Neue Versorgungsformen durch Innovation und Wettbewerb

Abb. 1: Verwaltungsreformansätze (Quelle: Buschor, 1995c, 9)

Innovation, Wettbewerb und Förderung von Wertewandel sind die hauptsächlichen Zielsetzungen. Durch sie lassen sich traditionelle und neue Verwaltung kontrastieren:

Traditionelle Verwaltung		Neue Verwaltung
Erlaubt ist, was vorgeschrieben (verfahrensgesteuertes Gleichheitsprinzip)	Steuerung	Erlaubt ist, was nicht verboten (Innovations- und Erfolgsprinzip)
Konditionale Führung durch Vorschriften (wenn ... dann ...)	Führungsstil	Zielorientierte Führung mit Delegation
Zentrale, bürokratische Entscheidungen	Delegation	Stufengerechte, eigenverantwortliche Entscheidungen
Verfahren	Steuerungsform	Zielvorgaben mit Kontrollen, Soft law
Aspektorientiert (Weisungen, „Spezialisten“)	Entwicklung	Kundenorientiert, interdisziplinär, stufengerecht, vernetzt
Sprunghaft (Neuregulierung)	Verbesserungen	Ständig, partizipativ, dezentral
Budget- und Stellenplansteuerung, Beamtenbeförderungsautomatismen (Inputsteuerung)	Instrumente	Leistungslohn, Kostenrechnung, Globalbudget, Empowerment
Nullfehlerkultur (keine Kritik, schnelle Reaktion auf öffentliche Kritik)	Qualität	Kundenorientierte Qualitätssicherung

Abb. 2: Traditionelle und Neue Verwaltung, nach ihren wichtigsten Dimensionen kontrastiert (Quelle: Buschor, 1995c, 12)

Das NPM "will die öffentliche Verwaltung zum konzernmässig gesteuerten Dienstleistungsunternehmen mit kunden- und bürgergerechtem Profil machen"⁴:

- "Strategische Führung durch Regierung und Parlament, operative Führung durch Verwaltung/Dritte (Auswärtsvergabe/Privatisierung)
- Wirkungsgeführte Verwaltungseinheiten aufgrund von Leistungs-/Kostenvorgaben (Leistungsaufträge und Globalbudgets)
- Qualitätssicherung (*Outcome*-Orientierung)
- Bürger- und Kundennähe (Milizsystem, Partnerschaft, Befragungen) sowie
- systematische Rationalisierung durch Wettbewerb, *Benchmarking* und Evaluation" (Buschor, 1995c, S. 10).

Ausgehend von dem Prinzip der *Wirkungsorientierung* (Schedler, 1995a, b) gibt Buschor ein Beispiel für die möglichen Konsequenzen im Bereich der Schule (ebd., S. 7). Wenn die Erfüllung bestehender Aufgaben nicht nur nicht möglich ist, sondern nur unter neuen Vorgaben erfolgen kann, dann sei es "denkbar, dass die bestehende Aufgabenerfüllung rationalisiert und im Kern erhalten werden kann, indem die Aufgabenerfüllung umgestaltet wird. Diese Umgestaltung kann in einer neuen Form der Ergebnisse bestehen (z.B. Konzentration der Wahlfächer in den Gymnasien auf bestimmte Schulen), der Leistungssteigerung (z.B. Erhöhung der Pflichtstundenzahl in Schulen) oder in Führungsmassnahmen (z.B. Globalbudget mit einem Leistungsauftrag zur selbständigen Optimierung)." Was nichts anderes heisst als: die Wirkung wurde optimal erzielt, nur das Ergebnis ist ein anderes (worüber auch der Euphemismus "*Form des Ergebnisses*" nicht hinwegtäuschen kann).

Die Analogie ist deutlich: Ein Automobilhersteller kann seine Typen-Palette bereinigen (es bleiben z. B. allemal PKW, nur eben in anderer "Form"), er kann die Montagezeit pro Stück modifizieren, er kann Konzernbereiche bilanztechnisch verselbständigen. Die dabei verfolgten Zielsetzungen sind klar: Optimierung von Ressourcen-Einsatz und Gewinn. Das Vorgehen geschieht auf eigenes Risiko unter Marktbedingungen (Konkurrenz). Die Analogie trägt nicht mehr, sobald man sich klarmacht: "Profil"-Bildungen und -Bereinigungen in den Bereichen Bildung und Ausbildung, die den Schulen und Hochschulen übertragen sind, betreffen kultur- und gesellschaftspolitische, wirtschafts- und sozialpolitische Optionen einer Gesellschaft im ganzen, die die "Hersteller"/"Anbieter" über die öffentlichen Haushalte finanziert. Ressourcenauslokalisation muss dabei häufig ohne Rücksicht auf "Markt"-Effekte erfolgen, weil das (Aus-)Bildungs- und das Wissenschaftssystem immer auch Leistungen erbringen und Qualifikationen vermitteln muss, die sich nicht unmittelbar "vermarkten" lassen. Dabei kann es sich vor allem auch um Humankapital-Investitionen in ungewisse Zukünfte handeln, so dass das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht in eine unmittelbare Kosten-Nutzen-Rechnung umgesetzt werden kann. Und schliesslich Führungsmassnahmen: sie müssen die Differenz von Tätigkeits-/Produktorientierung und Motivationsstimulierung beachten, d.h. im letzteren Fall die *intrinsische Zustimmung* zur Zielorientierung und Zielerreichung, wobei in Erziehungs- und Bildungsprozessen der Produzent, der Prozessor und das "Produkt" *identisch* sind - es ist der junge Mensch *selber*.

⁴ Zur Berechtigung der Analogie von Unternehmer- und Verwaltungstätigkeit vgl. Mischke, 1994.

3. Das technologische Selbstmissverständnis von NPM im Hinblick auf Schule

Die von Regierungsrat Buschor zitierten Sätze machen deutlich, dass das NPM ein Instrument veränderten Verwaltungshandelns darstellt, aber kein Instrument bildet für das Auffinden derjenigen Zielsetzungen, die *ihrerseits* das neue Verwaltungshandeln *legitimieren* müssten.⁵

Diese Differenz ist aber für die Leistungen, die Schule in den Bereichen Erziehung und Qualifikation erbringen soll, entscheidend. Darauf macht Paisey (1992, S. 3) nachdrücklich aufmerksam:

"Management

is the universal and unavoidable personal and organizational process of relating resources to objectives.

Education Management

is the particular process of relating resources to objectives required in organizations which explicitly exist to provide education."

Hier steht ausdrücklich nicht, dass Schule und *Education Management* "exist to produce education", sondern "to provide": Erziehung und Bildung, Qualifikationen und Haltungen können nicht "produziert" werden, sondern vermittelt, angeleitet, besorgt werden, die Vorkehrungen für ihre Aneignung können bereitgestellt werden. Und je nachdem, wie man eine Schule als Institution im ganzen versteht, ergeben sich unterschiedliche - und das heisst: unterschiedlich wünschenswerte - Normensysteme und Wertvorstellungen samt den jeweils entsprechenden Organisationsformen (vgl. Abb. 3):

Es steht ausser Frage, dass es auch eine "produktorientierte" Betrachtung von Schule und Unterricht geben kann und übrigens immer gegeben hat: die optimale Lernorganisation zum Zwecke der Einübung von Fertigkeiten; die optimale Sozialorganisation für die Einübung von Haltungen und Gesinnungen; das optimale Anregungspotential für das Gedeihen von Kreativität; die optimale Atmosphäre für die Förderung von Kritik- und Urteilsfähigkeit. Aber das Erreichen dieser Ziele steht doch immer unter dem Vorbehalt des Gelingens einer interpersonalen kommunikativen Praxis, die den Lernenden den *Sinn* des Übens vermittelt, ihnen die *Bedeutung* von Haltungen und Gesinnungen erfahrbar macht, Spielräume für Kreativität allererst *schafft*, ein *Interesse* an eigenständigem Denken und Urteilen auch gegen Widerstände weckt und pflegt. Um diese Ziele zu erreichen, müssen Fehler und Umwege möglich sein, müssen Konflikte ausgehandelt und beigelegt werden, müssen "eigensinnige" Interessen verfolgt werden dürfen, muss Widerspruch ertragen werden.

⁵ Das führt Buschor dem Sinne nach selber aus (1994b, 37), wenn er zum Thema "Wirkungsrechnungen und Evaluation" schreibt:

"Ziel der Evaluation ist es, die monetären und vor allem auch die nicht-monetären Wirkungen der Aufgabenerfüllung zu messen. Im Zentrum der Evaluation stehen die Wirkungen von Massnahmen, d.h. die auf die Programme zurückführbaren Veränderungen. Eine methodisch korrekte Evaluation erfordert ein Wirkungsmodell [sic] oder zumindest Thesen [sic], welche hypothetisch aufzeigen, wie die Veränderungen aufgrund der getroffenen Massnahmen gemessen werden sollen. Für eine methodische Evaluation ist somit ein Satz von Hypothesen [sic] erforderlich, der aufzeigt, wie die Entwicklung ohne Massnahmen verlaufen wäre (ex-post-Evaluation) oder verlaufen würde (ex-ante-Evaluation)."

Understanding the whole school		
Viewpoint	Value	Organizational outcome
Human body	Competency	Deployment of differential ability
Human family	Delegation	Deployment of formal authority
World of nature	Dominance	Deployment of natural power
Machine	Rationality	Deployment of technical tasks
Understanding the viewpoints of others		
Viewpoint	Value	Organizational outcome
Comic view	Definitive explanations	Resistance to muddle
Romantic view	Recovery of former state	Resistance to change
Ironic view	Detachment	Resistance to commitment
Tragic view	Inevitable paradox	Resistance to solutions
Understanding one's own viewpoint		
Viewpoint	Value	Organizational outcome
Idealism	Mental process	Drive towards perfection
Realism	Natural lay	Drive towards order
Rationalism	Intuition	Drive towards hierarchy
Experimentalism	Experience	Drive towards participation
Existentialism	Choice	Drive towards diversification

Abb. 3: Eine Matrix von Standpunkten und Wertentscheidungen in ihrer Bewirkung von organisatorischen Konsequenzen für Schulbetrieb und Schulreform (Quelle: Paisey, 1992, 31)

Mit anderen Worten: Die Gestaltung der Prozesse und Erfahrungen, die im Hinblick auf Erziehung und Bildung, Erfahrung und Kompetenzerwerb angeregt, unterstützt, motiviert werden, entziehen sich zwar nicht einer evaluierenden Wirkungsanalyse, wohl aber einer *instrumentellen* Beherrschbarkeit, einer *technischen* Zielerreichungssicherheit und damit streng genommen einer Effektivität- und effizienzorientierten Kosten-Nutzen-Rechnung. Denn an *zwei* grundlegenden erziehungs- und bildungstheoretischen Einsichten führt kein Weg vorbei:

(1) "Der Weg ist das Ziel": Kreativität z. B. bedarf zu ihrer Entwicklung und Kultur in *pädagogischen* Institutionen häufig "ineffizienter", nämlich leistungsenthobener Rahmenbedingungen⁶: Spiel, Musse, freies Assoziieren; Selbständigkeit und Innovationsfähigkeit bedürfen zu ihrer Selbstsicherung und Habitualisierung ("Effektivierung") mannigfacher "ineffizienter" Versuchs- und Erprobungssituationen; allgemein gesprochen: Haltungen, Einstellungen und Mentalitäten beruhen auf Lernprozessen, Lern- und Reflexionsgeschichten, als deren "Produkt" aus *pädagogischer* Sicht zwar auch die Beherrschung von Verhaltensweisen angestrebt wird, vornehmlich aber die diese Beherrschung hervorbringende und steuernde Selbstreflexivität ("Bildung") des Subjekts. D.h. dass die pädagogische Perspektive sich eher auf biographische *Prozesse* richtet und erst in zweiter Linie an die daraus folgenden späteren "Produkte" denkt; denn deren tatsächliches Erreichen oder In-Erscheinung-treten ist (wie oben angedeutet) auf der einen Seite kontingent, auf der anderen Seite situativ emergent, d.h. unter Umständen auf Ursachen zurückzuführen, die ihrerseits nicht im direkten Sinne die Effekte von Intentionen sind.⁷

⁶ Wobei die Zurückstellung des Erbringens *unmittelbarer* Leistungen nicht bedeuten muss, dass nicht sehr entschiedene Leistungserwartungen vorhanden sind, deren Erfüllung nur eben auf einen späteren Zeitpunkt hinausgeschoben ist.

⁷ Das kann man sich an einfachen Beispielen klarmachen: Die Presse meldet Jugendkrawalle. Diese Meldung trifft auf Protest-/Gewaltpotentiale bei Jugendlichen andernorts, die sich dadurch stimuliert

(2) Die pädagogische Beziehung ist eine Subjekt-Subjekt-Beziehung, d.h. die Verwirklichung pädagogischer Intentionen und Zielsetzungen geschieht durch den *Adressaten* (*Educand* sagte die ältere Literatur): Lernen, sich verändern, sich bilden usw. sind intra-psychische bzw. intra-personale Prozesse; sie können nur *im* Subjekt stattfinden, und selbst wenn sie auf inter-personale Stimuli usw. angewiesen sein mögen, so sind die Ergebnisse dieser Prozesse (Einsichten, Haltungen usw.) doch nicht im *technologischen* Sinne die "Produkte" dieser Stimuli.

4. Nicht Optimierung von Verwaltung, sondern Intensivierung von Führung und Entwicklung

Neben den genannten Gründen lassen sich weitere anführen, die es plausibel erscheinen lassen, dass eine Verwaltungsreform des "Betriebs" Schule das nicht erreicht, wozu es eigentlich geht: das *pädagogische* Geschehen innerhalb des "Betriebs" effektiver zu gestalten (Dubs, 1994b, 1996). Des Weiteren zeigt eine differenziertere Betrachtung der Problemstellung, dass auch NPM im Zuge seiner Umsetzung auf *leadership* und *education management* angewiesen ist. Dubs gibt einen systematischen Überblick:

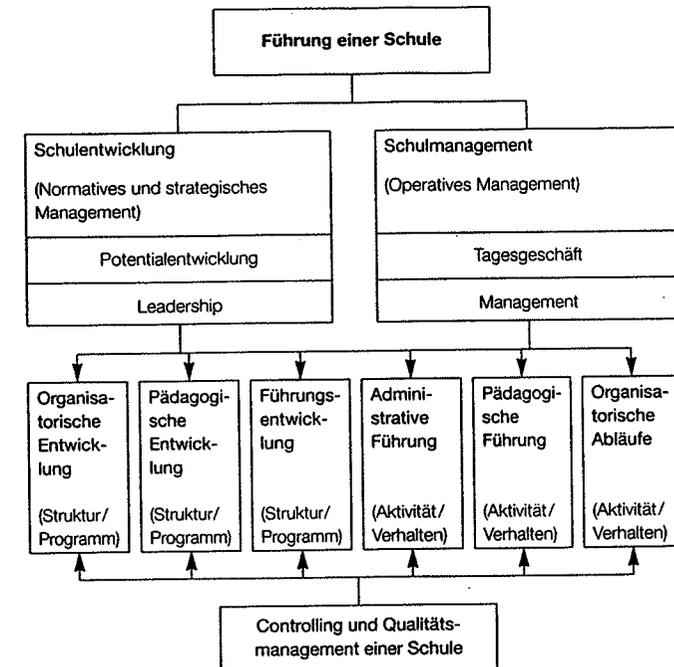


Abb. 4: Führung einer Schule (systematischer Überblick) (Quelle: Dubs, 1994a, 19).

fühlen, nun ihrerseits auch einmal eine Randalde zu probieren. Oder: Ein Heranwachsender unterliegt den prägenden Einflüssen seines Vaters, die in ihm eine "innere Geschichte" sedimentieren, die später in ganz anderen zwischenmenschlichen Beziehungen Probleme aufwirft, die nur mittelbar mit den früheren Widerfahrnissen zusammenhängen (vgl. Franz Kafkas "Brief an den Vater").

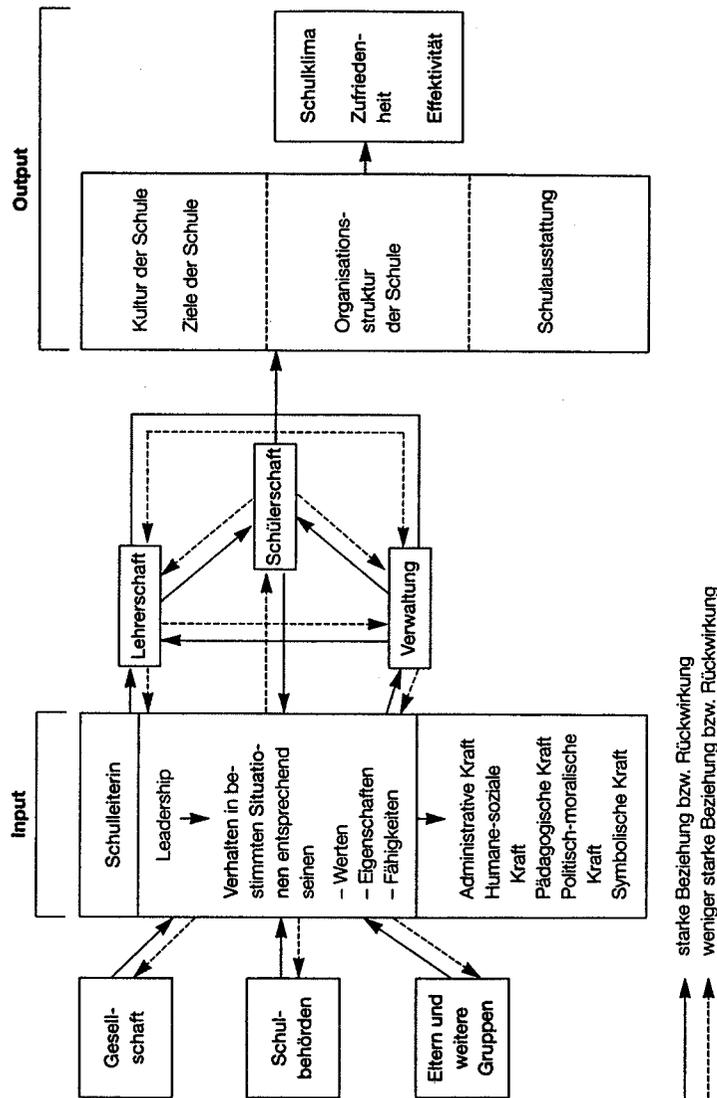


Abb. 5: Modell für die Betrachtung von Leadership. Hier: Verhältnis von output (Schulklima) zu input (Kraft) (Quelle: Dubs, 1994a, 125)

An dieser Übersicht scheinen mir drei Dinge wichtig zu sein.

Bei Schulentwicklung geht es nicht nur um Verwaltungs- und Kosten-Nutzen-Optimierung, sondern vor allem auch um die Weckung von *Potentialen*: Ideen, Energien, Motive, Initiativen, Gestaltungskraft und Durchsetzungswille der Beteiligten.

Leadership und *Education Management* gehen vielfältige Mischungsverhältnisse ein, wobei sich nicht nur die oben (Abb. 3) entwickelten Figurationen ergeben, sondern auch basale *Bedingungsverhältnisse*: das Tagesgeschäft muss immer auch die Potentialentwicklung im Auge haben, *leadership* fordert *management* heraus, *management* muss dafür sorgen, dass *leadership* nicht ins Leere läuft.

Entwicklung, Struktur, Programm, Führung, Abläufe usw. hängen nicht nur jeweils von *leadership* und *management* ab, sondern bilden auch *intern* (was die Graphik leider nicht zeigt) Bedingungs- und Folgeverhältnisse.

Betrachtet man als ein entscheidendes Kriterium - und damit als ein Hauptziel aller schulinternen Optimierungsbemühungen - für eine "gute Schule" das Schulklima, dann ergibt sich das in Abb. 5 dargestellte Modell.

Wichtig ist hier, dass der *Input* wesentlich durch *Potentiale* und durch *Kräfte* bestimmt wird, wenn man so will: durch "immaterielle" Ressourcen, was nicht verwunden kann, insofern das "Produkt" des Interaktionssystems, das angestrebt wird, nicht in der Effizienz des Mitteleinsatzes, sondern in der Effektivität der Zielerreichung besteht (vgl. Abb. 6).

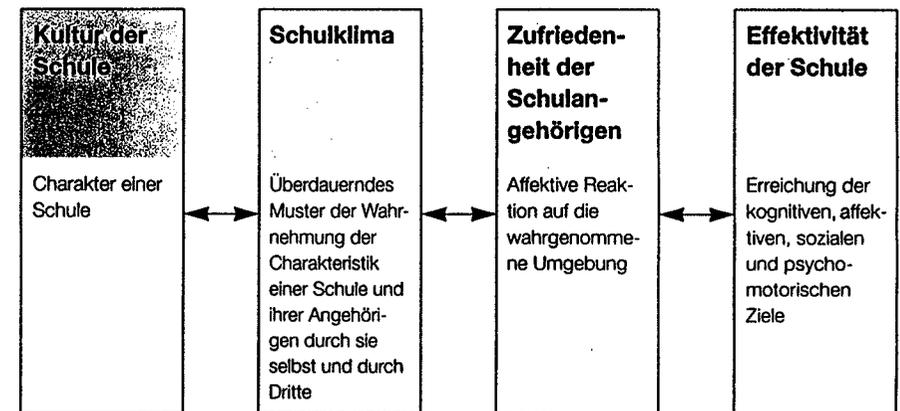


Abb. 6: Modell zur Erklärung des Schulklimas (Quelle: Dubs, 1994a, 48)

Betrachtet man nun bei den Variablen des Schulklimas die *pädagogischen* Wertvorstellungen, dann ergibt sich ein überraschender Befund (vgl. Abb. 7):

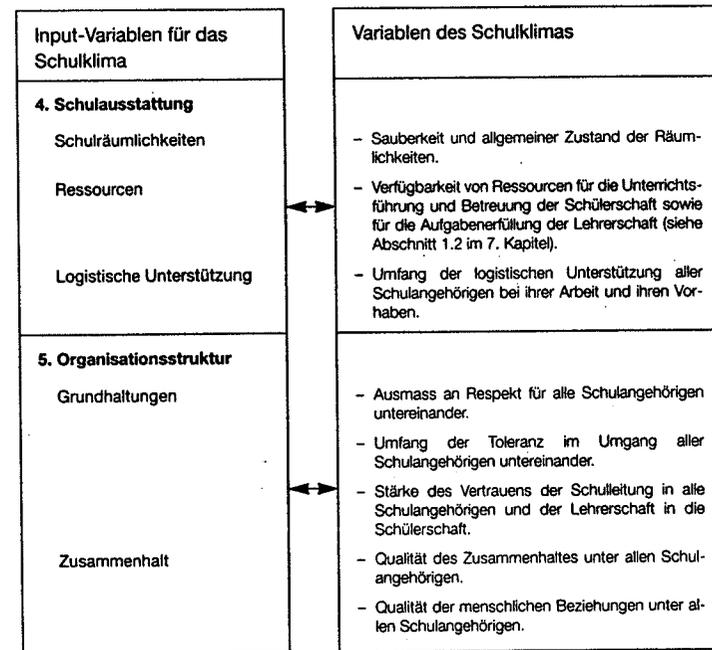
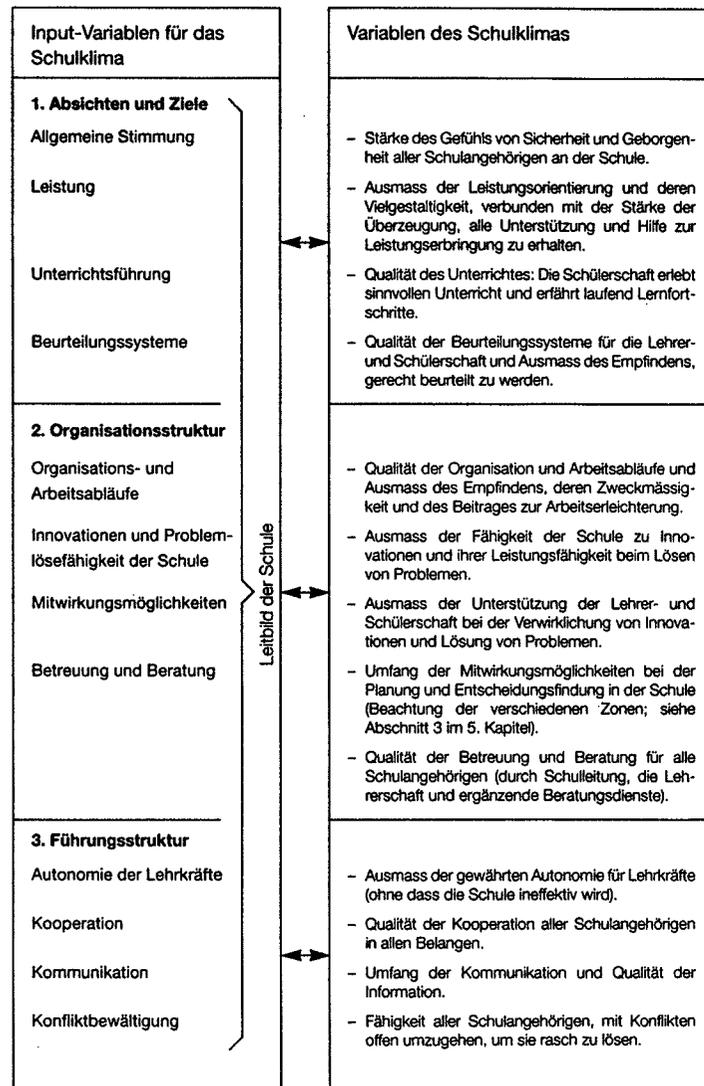


Abb. 7: Variablen des Schulklimas (Quelle: Dubs, 1994a, 53f.)

Sie sind eher traditionell, konventionell, humanistisch und eben *nicht* an Effizienz und Innovation orientiert. Das ist auch nicht überraschend: Die - wenn man so sagen darf - Rekapitulation und Rekonstruktion von Kultur zum einen in der Dimension der individuellen Aneignung und Ausprägung kultivierten Verhaltens und kultivierter Lebensführung ("Bildung"), zum anderen unter den Bedingungen des (kollektiven) Generationenwechsels geschieht ja in der Form von "Initiationen"⁸. Demzufolge besteht die Aufgabe von Schule und Unterricht zunächst ja gerade *nicht* in der Darbietung und Vermittlung des gerade "Aktuellen", sondern in der Schaffung der Grundlagen einer produktiven Hervorbringung eines "Neuen", im *Spannungsverhältnis* von Innovation und *Überlieferung*. Das kann man auch in der Sprache der modernen Didaktik formulieren: Problemlösen setzt Problemverstehen voraus. Oder in der Sprache des NPM: effizientes Problemlösen setzt die Schaffung von effektiver Problemlösungskompetenz voraus.

⁸ Dieses Konzept einer Einführung in unsere Kultur und Wissenschaft wurde vor allem von Wilhelm Flitner als Grundmuster der *Form* schulischer Bildungsarbeit dargestellt, was deswegen bemerkenswert ist, weil dabei ein didaktisches Prinzip zur Geltung kommen kann, das für die "Effektivität" des Lehrens und Lernens grundlegend ist: der *Intention* (Grundlegung, Propädeutikum) entspricht das *Verfahren* (Einführung) gemäss der *Zielsetzung* (Orientierung), und die *Orientierung* muss sich *einleitend* auf die *Grundlagen* beziehen.

Der Kriterienkatalog von NPM für eine "moderne" Schulverwaltung und -organisation steht mithin nicht nur in dieser Hinsicht in einem konzeptionellen und strategischen Gegensatz zu den Organisationskriterien einer im *pädagogischen* Sinne "guten Schule", sondern würde auch ignorieren, was die Dimension der "Ordnungsgemässheit" schulisch-pädagogischer Arbeit hier *qualitativ* bedeuten muss: Respekt, Toleranz, Vertrauen, Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen (Ziff. 5 in Abb. 7). Dies ist einer der Gründe für die Befürchtung, dass der "Bildungsstürmer" Buschor mit dem Konzept des NPM der Schule ihren *pädagogischen Sinn* wegrationalisiert (Gsteiger, 1996).

Man kann noch einen Schritt weitergehen. Gegen das NPM-Konzept sind staatsphilosophische und verfassungsrechtliche Bedenken erhoben worden, weil nicht mehr legitimierte Ziele die Mittel bestimmen, sondern die Gefahr besteht, dass Mittel ihre Ziele legitimieren: "NPM will die Verwaltung direkt durch den Bürger als zufriedenen Kunden legitimieren. Diese Marktform direkter Demokratie läuft freilich Gefahr, einem naiven Glauben an die 'Demokratie des Fragebogens' zu verfallen... Dann aber werden die öffentlichen Güter, die die Verwaltung zu erbringen hat, wie Marktgüter bewertet: nach dem Eigeninteresse des Befragten und der Nutzenmaximierung des Kunden. Der Wert öffentlicher Güter aber liegt nicht im Nutzen, den der unmittelbar betroffene Personenkreis darin erkennt, sondern im Beitrag für das *Wohlergehen der gesamten Rechtsgemeinschaft*. Und diese Bewertung kann allein im demokratischen Verfahren [durch Parlamente oder Volksentscheide] vorgenommen werden" (Mastronardi, 1995).

Die analoge *pädagogische* Überlegung lässt sich so formulieren: Die Lebensformen einer *Kulturgemeinschaft* als öffentliches Gut können nicht nur in das Belieben ("Zufriedenheit") von Anbietern, Nachfragern und Nutzern gestellt werden, mit der Konsequenz der Individualisierung von Angebot und Nachfrage, d.h. deren *Beliebigkeit*, sondern müssen unter Berücksichtigung von berechtigten Eigeninteressen und persönlicher Nutzenmaximierung zugleich zum *Wohlergehen der gesamten Kulturgemeinschaft* beitragen. Das ist der Grund dafür, dass Theater und Museen, Bibliotheken und Schulen, Orchester und Kunstakademien, Universitäten und Volkshochschulen aus *öffentlichen* Mitteln gefördert werden, weil es sich hier um die Schaffung und Erhaltung von "Volksvermögen" handelt, das als "Vermögen" im doppelten Sinne "Haben" und "Können" darstellt - *Potential* und *Potenz*. Die Chance der Teilhabe an Bildung und Kultur, die z.B. die öffentliche Institution "Schule" vermittelt, ist mithin ein "öffentliches Gut". Das Ausmass der Chancengerechtigkeit für die Teilhabe daran ist ein zentraler Indikator für die politische Kultur eines Gemeinwesens, d.h. das öffentliche Interesse ist ein genuin *bürgerschaftliches*. Mit anderen Worten: Schulpolitik ist Kulturpolitik, Kulturpolitik ist Gesellschaftspolitik; Gesellschaftspolitik muss "effektive Potentiale" bewirken, mit deren Hilfe z. B. Wirtschaftspolitik "effiziente Wirkungen" ableiten kann. Seit Max Weber wissen wir: Wirtschaft und Gesellschaft sind in ihrer Effizienz immer auch Ableitungen aus der Effektivität ökonomischer und sozialer Einstellungen; und der Pädagoge fügt hinzu: diese Einstellungen sind das Ergebnis von Lern- und Sozialisationsprozessen, die auf die Genese von individuellen (und kollektiven) *Wertorientierungen* abzielen und *nicht* auf den daraus zu ziehenden "Tauschwert" am "Markt", weil es für die Anbieter von "Qualifikationen" am "Markt" *pädagogisch* gesehen um die *Fähigkeit* (Kompetenz) gehen muss, "Markt"-Chancen und -änderungen wahrnehmen und nutzen zu können.

5. Schlussfolgerungen

Es gibt verschiedene Typen von Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit NPM: politische Warnungen, sozial-kulturelle Befürchtungen, ökonomische Vermutungen, empirische Prognosen und wohl auch ideologische Blockaden. Das ist in der bisherigen Debatte alles schon vorgetragen worden. Wir orientieren uns an den oben aufgelisteten Fragestellungen⁹ und geben einige Schlussfolgerungen in deren Reihenfolge:

- Ja, die Schule ist *auch* ein öffentlicher Dienstleistungsbetrieb: die Schule sorgt - neben anderen Einrichtungen - für die Hervorbringung eines öffentlichen Gutes (Kultur) und für die Sicherstellung der basalen Techniken und Fertigkeiten in der modernen Informationsgesellschaft. Beides zusammen ergibt, aus ökonomischer Sicht, einen wichtigen Standortfaktor für die gesamte Volkswirtschaft. Lehrer sind in einem zweifachen Sinne Dienstleister: als Kulturvermittler und als Trainer von Qualifikationen. Die Schule ist mithin ein Dienstleistungsbetrieb für die Gesamtgesellschaft, für die Eltern und für die Schülerschaft, denn sie vermittelt Dimensionen von Bildung und Qualifikation, die die Elternhäuser nicht bieten und von den Kindern dort nicht erworben werden können. Eben deshalb ist die Schule aber mehr als *nur* ein Dienstleistungsbetrieb: für die Lehrer- und Schülerschaft ist sie ein Stück Lebenswelt, die ihren eigenen Sinn entfalten und vermitteln können muss, weil sonst Vermittlung und Aneignung von Bildung und Qualifikation nicht *effektiv* geschehen kann.
- Das Interesse der Gesellschaft besteht in der Erzeugung von Zertifikaten, die aufgrund der mit ihnen verbundenen Berechtigungen mannigfache Probleme der Verteilungsgerechtigkeit bei der Zuteilung von Sozialchancen angemessen lösen helfen bzw. lösen. Die Interessen der Betreiber sind vor allem leistungsbezogene Effizienz des Mitteleinsatzes und Optimierung der Zielerreichung, das steht ausser Frage, erst recht in Zeiten knapper Ressourcen, und öffnet die Schule als Betrieb dem Zugriff des NPM. Die Interessen der Nachfrager (Eltern) liegen aber auf der Ebene der Effektivität der Zielerreichung, bezogen auf ihre *Erwartungen* an die Schule, und das müssen nicht die Erwartungen der Gesellschaft bzw. der Betreiber sein. Und die Interessen der Nutzer (Schülerschaft) müssen darüber hinaus auch immer auf der Ebene der - wenn man so sagen darf - individuellen "Biographie-Verträglichkeit" der Schule liegen, eben weil die Schule Zertifikate und Berechtigungen standardisieren *muss* und damit selber eine Quelle sozialer Ungleichheit wird.¹⁰ "Biographie-Verträglichkeit" kann in *pädagogischen* Prozessen vor allem aber auch bedeuten, dass Vermittlungs- und Aneignungsprozesse nicht *leistungsproduktbezogen*, sondern - über individuelle Begabungen und Interessen - *prozessbezogen* bewertet werden müssen.
- Dies gilt besonders dann, wenn man berücksichtigt, dass die Schule nicht nur eine Qualifikations- und Auslese-Funktion, sondern auch einen Erziehungs-, Bildungs- und Förderungsauftrag hat, der besonders dann betont werden muss, wenn es um den Ausgleich von Benachteiligungen bei begabten Kindern geht. Die pädagogische

⁹ Dubs (1994b) diskutiert andere Fragestellungen:

"1. Welche Autonomie (Aufgaben, Kompetenzen, Verantwortungen oder auch Entscheidungsspielräume) braucht jede Schule, damit sie den ihr gesetzlich vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsauftrag besser erfüllt als in einem zentralistisch orientierten Bildungssystem?"

2. Welche Veränderungen sind in der Schulführung, im Verhalten der Lehrpersonen und im Pflichtenheft der Schulbehörden und -administration nötig, damit autonome Schulen funktionstüchtig und effektiv sind?"

¹⁰ Es ist interessant, dass Buschor im Interview mit Gsteiger offenbar zugestanden hat, dass der Neoliberalismus, dem er zuzurechnen ist, "vorläufig keine sozialverträgliche Verteilungstheorie enthalte" (Gsteiger 1996).

Formulierung lautet dann *nicht* "Fördern und Auslesen", sondern "Auslese aufgrund von Förderung". Das Ziel "Fördern und Auslesen" kann nach den Vorgaben des NPM ohne viele Umstände unterstützt werden (besonders wenn eine andere "Form" der Ergebnisse in Kauf genommen wird). Aber das Ziel "Auslese aufgrund von Förderung" ist nur erreichbar bei Betonung der Effektivität der Sicherstellung der *pädagogischen* Vorgaben (Wertentscheidungen), und die Effizienz der Zielerreichung steht erst in den zweiten Linien der Prioritäten. Im Bereich der Schule konkurrieren und kollidieren

Leistung	Entwicklung
Profilierung	Entfaltung, Differenzierung
Inhalte	Arbeitsformen
Stoffe	Interessen
Wissen	Sinn
Standardisierung	Individualisierung
Produkte	Prozesse
Qualifikation	Qualität
Zertifikate, Berechtigungen	Orientierungen

oder wie es die Reformpädagogik auf den Punkt brachte: Institution und Person.

- Es ist mithin klar: Da es "den" Schul-"Zweck" nicht gibt, kann ein pädagogisch engagiertes Personal (innerhalb der Lehrerschaft) zunächst nur an einer *pädagogisch effektiven* Schule interessiert sein, wobei es nicht nachteilig ist, wenn diese auch noch effizient verwaltet wird.¹¹ Im Einzelfall wird also zu prüfen sein, wie die verschiedenen Betriebsbedingungen und -funktionen, die unterschiedlichen Aufgaben und Erwartungen optimal bedient bzw. erfüllt werden können. Dabei spielt der Organisations- und Verwaltungsaspekt des Schulbetriebs insofern eine wichtige Rolle, als *leadership* und *education management* in dem Masse zu optimalen Resultaten kommen werden, wie das Personal innerhalb des Betriebs an der *gleichzeitigen* Bearbeitung der uneindeutigen oder gar kontroversen Zielsetzungen und Erwartungen des Betriebs eigenverantwortlich und selbstgestalterisch beteiligt wird.¹²
- Die Antworten auf die anderen Fragen ergeben sich mehr oder weniger aus dem bisher Gesagten, auch die Frage nach den nachteiligen Konsequenzen, wenn nur ein Aspekt der Schulorganisation und nur eine ihrer Funktionen und Aufgaben zum Gegenstand von Veränderungsprozessen gemacht wird. Dann tritt nämlich nicht nur das "Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen" verschärft in Geltung (Eduard Spranger), sondern es müssen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Folgewirkungen bearbeitet werden, die nicht durch Reformintentionen hervorgerufen wurden, sondern diese zu konterkarieren drohen. Dies erklärt, warum bei der Veränderung komplexer Systeme über *technisch-instrumentell* inspirierte Handlungsstrategien trotz hohen sekundären *kommunikativen* Aufwands die Zielerreichung häufig in keinem Verhältnis zum Aufwand steht. Insofern hat das eingeschlagene Verfahren innerhalb des NPM unbestreitbare Vorzüge.¹³

¹¹ Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die Effizienz einer Verwaltung entscheidend mitbedingt sein kann durch die Effektivität der Mitbeteiligung und Mitverantwortung des Personals. Auch das lehnen die Freien Schulen, die Waldorfschulen usw. Dazu vor allem Dubs (1994a, b).

¹² Dubs weist (u.a. 1994b) darauf hin, dass diese Beteiligung gar nicht in allen Schulangelegenheiten erforderlich oder gewünscht wird, sondern in jenen Bereichen ("Zonen der Sensibilität"), die die Lehrkräfte unmittelbar betreffen oder betreffen machen; alles andere kann grundsätzlich der Schulleitung überlassen bleiben.

¹³ Es müssen gleichwohl einige Vorfragen geklärt werden (Dubs, 1996): "Was wird pädagogisch und was finanzpolitisch angestrebt? Welche schulpolitischen Massnahmen schliessen sich im Hinblick auf diese Ziele gegenseitig aus, welche lassen sich in sinnvoller Weise kombinieren? Und schliesslich: In

Unter den heutigen ökonomischen Vorgaben ist eine neue effiziente Verwaltung und Organisation von Schulen unausweichlich. Aber diese Veränderung darf nicht dazu führen, dass das Spannungsfeld von gesamtgesellschaftlicher Kulturvermittlung und individueller Kulturaneignung zugunsten der kostengünstigen Erteilung von marktrelevanten Qualifikationen demontiert wird. Die Klientel wird - durchaus konsequent - eine solche Schule als weitgehend "sinnlos" empfinden. Die daraus resultierenden Kosten für neue und zusätzliche *Erziehungsleistungen* werden den finanziellen NPM-Gewinn bei weitem überschreiten!

Literatur:

- Buschor, E. (1993). *Wirkungsorientierte Verwaltungsführung*. (Wirtschaftliche Publikationen der Zürcher Handelskammer, H. 52.) Zürich: Verlag der Zürcher Handelskammer.
- Buschor, E. (1994a). Von der Kameralistik zur Kosten-Leistungsrechnung. In K. Morath (Hrsg.), *Wirtschaftlichkeit der öffentlichen Verwaltung* (S. 25-39). Bad Homburg: Frankfurter Institut für wirtschaftspolitische Forschung.
- Buschor, E. & Schedler, K. (Eds.). (1994b). *Perspectives on Performance Measurement and Public Sector Accounting*. Stuttgart/Wien: Haupt.
- Buschor, E. (1995a). Das Konzept des New Public Management. *Schweizer Arbeitgeber*, Nr. 6 vom 16.3.1995, 272-276.
- Buschor, E. (1995b). Ökonomische Aspekte der Bildungspolitik. In U. P. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalysen von Bildungssystemen. NFP 33. Symposium Bern September 1995*. Bern, o.J. (S. 139-141).
- Buschor, E. (1995c). WiFi! und Szenario 95: Schritte zur Ablösung der "klassischen" Verwaltungsführung durch das New Public Management. Erziehungsdirektion Zürich, Oktober 1995 (hektogr.).
- Dubs, R. (1994a). Die Führung einer Schule. *Leadership und Management*. Stuttgart: Steiner.
- Dubs, R. (1994b). Wie autonom sollen Schulen sein? Grenzziehungen zwischen Markt und Staat. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 276 vom 25.11.1994, 15.
- Dubs, R. (1996a). New Public Management und Schulqualität. Eine Brautschau mit Hindernissen. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 56 vom 7.3.1996, 81.
- Dubs, R. (1996b). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. Separatdruck aus *Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen*, 90. Jg. (d1996). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität.
- Gsteiger, F. (1996). Der Bildungsstürmer. Radikal krempelt Ernst Buschor das Zürcher Erziehungswesen um. Ein Vorbild für Deutschland? *Die Zeit* (Hamburg), Nr. 234 vom 31.5.1996, 31.
- Mastronardi, Ph. (1995). New Public Management im Dienste der Leistungsverwaltung. Rechtsstaat und Demokratie als Gegenkräfte? *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 284 vom 6.12.1995, 6.
- Paisey, A. (1992). *Organization and Management in Schools*. Perspectives for practising teachers and governors. London/New York: Longman.
- Schedler, K. (1995a). Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Bern: Haupt.
- Schedler, K. (1995b). Neues Denken in der Verwaltung. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 284 vom 6.12.1995, 6.

welcher zeitlichen Abfolge lassen sich diese Massnahmen verwirklichen, ohne dass Behörden und Lehrerschaft überfordert werden?"