

Evaluation, Schulentwicklung und Chancengleichheit im europäischen Kontext

Schulentwicklung hat viele Ebenen! Unter dieser Überschrift hat Jörg SCHLÖMERKEMPER (1997) kritisiert, „dass sich die Diskussion um die Entwicklung des Lehrens und Lernens zu eng auf die einzelne Schule bezieht“. Eine solche Perspektivenerweiterung verspricht Gewinn. Sie verweist auf die Notwendigkeit, die Ambivalenzen von pädagogisch inspirierten Reformervorstellungen in den Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu stellen. Sie ist freilich nicht neu, sondern war konstitutiver Bestandteil der Diskussionen um die Bildungsreformen der 70er Jahre. Dies zeigt schon ein flüchtiger Blick in die prall gefüllten Regale erziehungswissenschaftlicher Bibliotheken. Erst seit knapp einem Jahrzehnt aber kann man wieder eine intensivere Beschäftigung mit Fragen der Schulentwicklung und -reform im gesellschaftlichen Zusammenhang feststellen. Hier müssen summarische Hinweise genügen:

- Dies sind zunächst Diskussionen über die gesellschaftliche Reproduktion durch Bildung am Beispiel von Expansion und Bildungsbeteiligung (KÖHLER 1992; ZYMEK 1999). Sie werden im Blick auf soziale Schichten (BLOSSFELD & SHAVIT 1993; MÜLLER & HAUN 1994; HENZ & MAAS 1995), auf kulturelle Milieus (LÜDERS 1997), auf sozialräumliche Verteilungen von bildungsspezifischer Ungleichheit (WEISHAUPT 1996) im Blick auf Geschlechterverhältnisse sowie im Zusammenhang der Benachteiligungen von Minderheiten geführt. Zu diesem Kontext gehören auch die Diskussionen um den Trend zum 'levelling up' von Bildungsabschlüssen, zu höherwertiger Ausbildung (BÜCHEL & HELBERGER 1995), aber ebenso methodologische Überlegungen zur Qualität der verfügbaren Daten (SCHIMPL-NEIMANN & LÜTTINGER 1993). Zu verweisen ist weiter
- auf Diskussionen um das Problem des Verhältnisses von neo-liberaler Politik und sozialstaatlicher Verantwortung der Bildungspolitik angesichts einer globalen „semantischen Umstellung“ von Sozial- und Gesellschaftspolitik auf Wirtschaftspolitik, von Chancengleichheit auf Leistung im Medium von 'Schulautonomie', von 'Deregulierung', 'Profilbildung' und 'Evaluation' (PREUSS-LAUSITZ 1997; RADTKE 1997; kritisch: MARITZEN 1997). Dazu gehören
- Diskussionen, die sich mit dem Kernthema 'Schulautonomie' (DASCHNER, ROLFF, STRYCK 1995; RITTELMAYER 1997) auch unter Aspekten der Organisationsentwicklung (LANGE 1995) und Qualitätssicherung (FISCHER & ROLFF 1997; DITTON & KRECKER 1997; HAENISCH 1996), aber auch aus (verfassungs-)rechtlicher Perspektive (AVENARIUS 1995) befassen, und schließlich
- lässt sich gegenwärtig auch eine (von der GEW unterstützte) Renaissance bildungsökonomischer Fragestellungen beobachten (BÖTTCHER, WEISHAUPT, WEIB 1997a,b).

Vor dem Hintergrund dieser breiten und auch heterogenen Diskussion zur Schulentwicklung greife ich den europäischen Kontext in bescheidener Begrenzung auf. Ich betrachte 'Schulentwicklung' nicht als ein bildungspolitisches Programm, als eine zu leistende Aufgabe, sondern als eine Kategorie, die es erlaubt, solche bildungspolitischen Programme und Maßnahmen vergleichend zu beschreiben (LINDBLAD, POPKEWITZ & STRANDBERG 1999, KEINER u.a. 2000). Ich konzentriere mich auf das Problem der Bildungsbeteiligung und bildungspolitischer Steuerungsmechanismen zur Flexibilisierung des Schulsystems und die Bedeutung, die dem Thema Evaluation dabei zukommen könnte. Der Hintergrund für meine skizzenhaften Überlegungen - und dies kennzeichnet den europäischen Kontext - ist ein Forschungsprojekt zum Thema 'Education Governance and Social Integration and Exclusion', an dem ich beteiligt bin.¹

Ich gliedere den Beitrag in drei Teile. Ein erster Teil befasst sich mit historischen Hypothesen, mit denen Überlegungen zur Schulentwicklung gegenwärtig belastet sind. Ein zweiter Teil skizziert Elemente der Produktion europäischer Bildungsreformsemantik. Ein dritter Teil nutzt einen knappen und zugespitzten Ländervergleich, um zwei unterschiedliche, als äquivalent interpretierte Instrumente zur Flexibilisierung des Bildungssystems in den Blick zu nehmen: staatliche bzw. professionelle Steuerung im Medium von Evaluation und marktförmige freie Schulwahl.

1. Hypothesen

Will man Chancengleichheit als eine Thema der Schulentwicklung aufgreifen, so kommt man nicht umhin, auf eine historische Hypothek hinzuweisen, die die Hoffnung auf gesellschaftliche Transformationen im Medium von Bildung enttäuscht und ernüchert. Diese Hypothek ist auch ein wesentlicher Grund dafür, dass der „pädagogisch-kurative Komplex“ (RADTKE 1997, S. 278) gegenwärtig deutlich in die Defensive geraten ist. International vergleichende Befunde (BLOSSFELD & SHAVIT 1993) belegen - unabhängig von kleineren Akzentverschiebungen (MÜLLER & HAUN 1994; HENZ & MAAS 1995) -, dass sich die weitreichenden Erwartungen an meritokratische Selektion und egalisierende Effekte der Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre nicht erfüllt haben.

¹ Dieses Projekt wurde von Schweden aus koordiniert und beteiligt ForscherInnen aus mehreren europäischen Ländern (Schweden, Finnland, Island, Großbritannien, Deutschland, Spanien, Portugal, Griechenland) sowie aus Australien und den USA. Das Projekt wurde für den Zeitraum von Anfang 1998 bis Ende 2000 aus dem TSER-Programm der Europäischen Gemeinschaft finanziert.

Vor dem Hintergrund der Chancengleichheits-Thematik verfolgt dieses Projekt zwei Ziele: Es geht darum, die unterschiedlichen Konzepte der Schulentwicklung, die in den einzelnen Ländern diskutiert werden, auf die Anteile übergreifender internationaler/europäischer Reformsemantiken, zu untersuchen und Bedeutungsdifferenzen auf die national unterschiedlichen historischen Entwicklungen und Strukturen der Bildungssysteme rückzubeziehen. Darüber hinaus sollen die unterschiedlich weit fortgeschrittenen Versuche der Implementation bildungspolitischer Konzepte vergleichend untersucht, ihre Bedeutung für sozialen Ausschluss diskutiert und damit innereuropäische Variationen mit nationalen Spezifika in Beziehung gesetzt werden.

Die Einschätzung, dass die Bildungsreformen der 70er und 80er Jahre und ihre egalitär-demokratischen Absichten gescheitert seien, gehört mittlerweile zum *cantus firmus* pädagogischer und bildungspolitischer Retrospektiven. Bildungsgesamtpläne und Strukturreformpläne bereichern seither die lange Geschichte unerfüllter Hoffnungen, erwünschte gesellschaftliche Veränderungen durch Bildung bewirken zu können. Bildungsreformer besonders der Bundesrepublik Deutschland verbanden ihre Erwartungen an Demokratisierung und Egalisierung durch breitere Bildungsmöglichkeiten und -beteiligungschancen mit einer scharfen und historisch geschärfen Kritik an dem sozial-selektiven dreigliedrigen 'Klassenschulsystem', wie es sich seit dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts in Deutschland institutionell verfestigt hatte (MÜLLER 1989; MÜLLER & ZYMEK 1987; kritisch: LUNDGREEN 1988).

Ernüchterung über die Effekte der Bildungsreformen hat sich aber nicht nur in Deutschland eingestellt. Sie gründet sich auf eine Reihe historisch-empirischer und international vergleichender Untersuchungen, die in den 90er Jahren unter intensiver Beteiligung des MPI für Bildungsforschung, Berlin, durchgeführt wurden (BLOSSFELD & SHAVIT 1993; SHAVIT & BLOSSFELD 1993; LESCHINSKY & MAYER 1999; MÜLLER & HAUN 1994; vgl. auch MOHR, KROSCHER & KEINER 2001). Betrachtet man deren Befunde, so ist es - angesichts aller Unterschiedlichkeit der nationalen Entwicklungslinien der Bildungsreformen - doch erstaunlich, so wenig an grundsätzlichen Differenzen und Kontrasten in ihren Effekten zu finden - auch wenn man Abweichungen in Teilbereichen für Schweden und die Niederlande in Rechnung stellen muss. Ich fasse die Befunde unter 5 Stichworten zusammen:

1. Expansion: Die Reform der Bildungssysteme war und ist verknüpft mit einer deutlich verstärkten Bildungsbeteiligung aller Schichten. Die Verlängerung des Schulbesuchs und das erhöhte Schulabschlussalter sind für diesen Zusammenhang ebenso zu berücksichtigen wie demographische Entwicklungen. Dabei hat sich nicht nur der zeitliche Anteil, der in einer individuellen Biographie durch Bildung 'verbraucht' wird, erhöht, sondern auch der gesellschaftliche Inklusionsgrad des Bildungssystems - bis hin zu Universität und Hochschulen. Die Expansion der Bildungsbeteiligung und die Bildungsreform hat darüber hinaus regionale (Stadt-Land) Benachteiligungen ausgleichen können sowie, wenn auch nicht im durchgängig linearen Trend, zu einer Verringerung geschlechtsspezifischer Benachteiligungen im Bildungssystem geführt. Nicht zu übersehen ist schließlich, dass im Kontext der Bildungsreformen auch die für die Reflexion und Beobachtung des Bildungssystems zuständigen Rollen und Institutionen ausgebaut worden sind. D.h., Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung haben einen enormen personellen, materiellen und infrastrukturellen Expansionsschub erhalten (BAUMERT & ROEDER 1990, KEINER 1999).

2. Modernisierung: Das Bildungssystem hat sich gegenüber seiner traditionellen Form grundlegend gewandelt. Die hierarchische Struktur des Bildungssystems wurde durch eine erhöhten Durchlässigkeit zwischen einzelnen Schultypen abgeschwächt. Die früher eher homogene soziale und leistungsspezifische Zusammensetzung der Schüler- und Schülerinnenpopulation ist heterogener geworden. Die traditionellen schul- und klassentypischen Arrangements und curricularen Inhalte weisen eine höhere Variationsbreite auf.

3. Selektivität: Andererseits aber ist deutlich zu sehen, dass die Expansion der Bildungsbeteiligung und die Modernisierung des Bildungssystems traditionelle Mechanismen der Selektion nicht wesentlich verändern konnten. Solche, meist leistungs- und schulstufenbezogenen, sozial selektiven Mechanismen setzen zu einem außerordentlich frühen Zeitpunkt der Schulkarriere, im Primar-, spätestens im unteren Sekundarbereich ein. Sie sind darüber hinaus dann kaum mehr reversibel. Solche Mechanismen, unterstützt durch Konkurrenz- und (Selbst-)Selektionsdruck in den höheren Klassen, kanalisieren den Zugang zum oberen Sekundar-, insbesondere zum Hochschulbereich, und führen zu „Flaschenhälsen“ beim Übergang zur höheren Bildung“ (BLOSSFELD & SHAVIT 1993, S. 47). Zwar setzen in manchen Ländern formale Selektionsprozeduren und -entscheidungen zeitlich etwas verzögert ein, diese sind dann jedoch durch informelle Selektionsmechanismen und schichtabhängige, selbst-selektive Entscheidungen präformiert.

4. Reproduktion: Trotz Expansion und Modernisierung gelingt es dem Bildungssystem und seiner selektiven Mechanismen demnach nicht, die entscheidende Rolle des sozialen und ökonomischen Herkunftsmilieus und damit die schicht- bzw. klassenspezifische Reproduktion grundlegend außer Kraft zu setzen. Weitgehend unabhängig vom Schulklima und von der Zusammensetzung der Schulklasse bestimmen in erster Linie soziale Herkunft den Schul- und Berufserfolg. (Die Diskussion darüber ist aber noch nicht entschieden. Kritisch dazu und im Blick nur auf Bildungsbeteiligung und Schulerfolg vgl. MÜLLER & HAUN 1994 HENZ & MAAS (1995); in historischer Perspektive für das 19. Jahrhundert vgl. LUNDGREEN, KRAUL, DITT 1988).

5. Zurechenbarkeit: Angesichts breiter sachlicher, sozialer und zeitlicher Überschneidungen zwischen allgemeinen gesellschaftlichen Reformtendenzen und Reformen im Bildungsbereich bleibt es fraglich, ob das Bildungssystem und seine Reformen gesellschaftliche Transformationsprozesse wesentlich bestimmen konnte oder ob es sie bestenfalls begleitend abgestützt hat. So scheint die Expansion der Bildungsbeteiligung weder in Folge noch als Ergebnis politisch und pädagogisch geplanter und realisierter Bildungsreformen seit den späten 60er Jahren stattgefunden zu haben. Sie hat bereits seit Beginn der 50er Jahre eingesetzt. Es „wurde weniger die Gesellschaft durch die Schule als die Schule durch die Gesellschaft verändert“, so hat es Ludwig VON FRIEDEBURG (1994, S. 8) in einem Rückblick beschrieben.

Zusammengenommen scheint dem Bildungssystem nicht nur die Funktion einer Abstützung prekärer gesellschaftlicher Transformationen zuzukommen. Es übernimmt zugleich und ganz wesentlich auch die Funktion einer 'modernen' Legitimation der Reproduktion sozialer Strata durch individuelle Zurechnung von Erfolg. Die Bildungsexpansion hat demzufolge - so die zugespitzte These von BLOSSFELD und SHAVIT (1993, S. 50) - entscheidend zur Stabilisierung der Ungleichheit herkunftabhängiger Bildungschancen beigetragen. Zeitgenössische Kritiker der Bildungsreformen und der 'Illusion der Chancengleichheit' (BOURDIEU & PASSERON 1971) scheinen bestätigt.

2. Bildungsreformsemantiken

Es ist vor dem skizzierten Hintergrund relativ stabiler Funktionen der Bildungssysteme in Europa nur plausibel, wenn RADTKE (1997) die gegenwärtigen Debatten um Schulentwicklung und Schulautonomie beschreibt als „ein gigantisches semantisches Ringen um die immer gleiche Frage, wer die Definitionsmacht über die Probleme und Aufgaben erlangt oder behält, die sich dem Bildungssystem heute und in der absehbaren Zukunft stellen“ (RADTKE 1997, S. 278).

Eine solche machttheoretische Perspektive, die auf die 'zeremonielle' Ebene der Produktion von Bildungsreformsemantik verweist, kann sich als Beleg nicht nur auf die breite öffentliche Diskussion um 'Autonomisierung', Deregulierung, Budgetierung, Privatisierung etc. stützen. Diese Diskussionen selbst sind auch in infrastrukturellen und europaweit vernetzten Voraussetzungen verankert, die ihre Präsenz und Permanenz sichern. Dazu gehört insbesondere die Bildungskommission der Europäischen Gemeinschaft, die sich - auch in Ermangelung nationenübergreifender Steuerungskapazitäten - intensiv und in Zusammenarbeit mit übergeordneten, sog. 'Weltorganisationen' an der Produktion von Bildungsreformsemantik beteiligt. Um den landessprachlich spezifischen Bedeutungsgehalt homogenisieren zu können, hat sie z.B. eigens einen „European Education Thesaurus“ entwickelt, einen Thesaurus, der eine Fülle pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Fachbegriffe in die Sprache der europäischen Länder übersetzt und sie in einem relationalen Gefüge semantischer Felder zu platzieren sucht.²

Empirisch stützt sich die Reformsemantik zum einen auf einen hierarchisch gestuften bürokratischen Apparat der Dokumentation, der Informationsakquisition und -distribution.³ Das andere Instrument der empirischen Stützung sind eine Reihe von Programmen zu Forschung und Forschungsaustausch, innerhalb derer gezielte Auftragsvergabe im Bereich der Bildungsforschung erfolgt. Diese Bildungsorganisationen schaffen damit zugleich die Voraussetzungen für informationspolitische Vereinheitlichungen und Standardisierungen - sei es im Medium von Studien, die die Effekte nationaler Reformbemühungen vergleichend untersuchen oder sei es in der politikwirksamen Präsentation von Vergleichsdaten, die - als Ranking umgedeutet - die bildungspolitischen Wettbewerbs- und Standortdiskussionen anheizen. Damit ist zugleich aber auch angedeutet, dass sich solches 'semantisches Ringen' um Schulentwicklung zwar politischen bzw. ökonomischen 'Lagern' und ihren Interessen an Definitionsmacht zurechnen lässt, dass es aber auch bestimmt ist von emergenten,

² Erwartungsgemäß gibt es mit dem Begriff 'Bildung' einige Schwierigkeiten.

³ So etwa „Education at a Glance“ bzw. die deutsche Ausgabe „Bildung Kompakt“, die seit 1992 regelmäßig von der OECD herausgegeben werden und vergleichendes Datenmaterial über Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung, Schüler-Lehrer-Quoten etc. bereitstellen - neuerdings ergänzt um Ergebnisse von Umfragen z.B. über die Bewertung einer Deregulierung der Schulaufsicht. Dazu gehört auch z.B. der 'Europa-Server' mit der Abteilung „Eurydice, the Information Network on Education in Europe“. Für den internationalen Kontext vgl. ROSS & MÄHLCK 1990.

selbstverstärkenden Prozessen, die sich aus der Organisierung von administrativen Netzwerken und ihrer Strukturierung von Information ergeben.

3. Instrumente der Steuerung

Parallel zu solchen evolutionären und zirkulären Prozessen der Produktion und Rezeption bildungspolitischer Semantik verändert sich aber nicht nur das 'bildungspolitische Klima'. Relativ entkoppelt von dieser 'zeremoniellen' Ebene zeichnen sich auf der 'operativen' Ebene der bildungspolitischen Handlungs- und Entscheidungsvollzüge strukturbildende Prozesse ab.

Konzeptionell schließt die Unterscheidung von 'zeremoniell-legitimatischer' Semantik und operativ-handlungsbezogener Pragmatik an das organisationssoziologische Konzept des 'loosely coupled system' an, wie es in den 70er Jahren in den USA besonders im Blick auf Bildungseinrichtungen entwickelt worden ist (vgl. WEICK 1976; MEYER & ROWAN 1977; KAMENS 1977; MEYER 1977; LUTZ 1982). In die deutsche erziehungswissenschaftliche Diskussion (vgl. WEICK 1985) wurde es maßgeblich eingeführt durch TERHART (1986), und auch von BOMMES & RADTKE (1993) zur Analyse der 'Institutionalisierten Diskriminierung von Migrantenkindern' aufgenommen. Es geht von dem Problem aus, dass organisierte Erziehung sich für „eine nach streng rationalen Kriterien und erfolgskontrollierten Zweck/Mittel-Schematismen vorgehenden Organisationstheorie und -praxis“ sich „als das reine Chaos“ darstellen muss. Statt „Starre, Berechenbarkeit, Regelmäßigkeit, Effizienz“ zeigen sich dort eher „Flexibilität, Undurchschaubarkeit, Zufälligkeit“. Was von der klassischen Organisationssoziologie jedoch als Defekt gesehen wird, erweist sich als Spezifikum von Erziehungseinrichtungen: der Grad von Autonomie, der durch das 'loose coupling', den lockeren Zusammenhang von Einzelelementen bestimmt ist. Damit ist die These verbunden, dass zum einen die offiziell-formale Struktur und die damit verbundenen 'zeremoniellen' Selbstbeschreibungen weitgehend entkoppelt sind von der technischen, operativen Vollzugsebene. Entkoppelt sind zum anderen dann auch die operative Ebene der Handlungsvollzüge von der Kontrolle ihrer Wirkungen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich bildungspolitische Versuche, die Bildungsbeteiligung auf den unterschiedlichen Stufen und Ebenen von Bildungssystemen zu steuern als Implementation und Verstärkung der 'organisierten Anarchie' interpretieren.⁴ Angesichts ungewisser Zukünfte und polarisierter Semantik erzeugen sie - nicht unbedingt intentional - flexible Vorkehrungen für eine Schulentwicklung als Selbstorganisation, die die Probleme von Expansion und Kontraktion, von Modernisierung, von Selektion und sozialer Reproduktion ebenso wie die Zurechnung von Erfolg bearbeiten.

Ich versuche, dies knapp und im Rückgriff auf eine Analyse von Achim LESCHINSKY (1994) über den Zusammenhang von freier Schulwahl und staatlicher Steuerung, das dieser am Beispiel neuerer Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen

erläutert, zu skizzieren (für die USA vgl. auch MEYER 1996). LESCHINSKY bezieht sich auf Deutschland und nimmt dabei rechtliche Entscheidungen, administrative Regelungen, und schulstrukturelle Veränderungen in den Blick. Er hält die bildungspolitischen Debatten, die eine Entgegensetzung, einen Konflikt zwischen freier Schulwahl und staatlicher Steuerung, zwischen individuellen und kollektiven Interessen behaupten für falsch und versucht demgegenüber den komplementären Zusammenhang zwischen den „Sphären staatlicher Aktivität und privater Initiative“ nachzuweisen. Er spitzt seine These - zumindest im abstract - auf die Frage zu, ob es sich bei der Tendenz zur Stärkung der individuellen Rechte von Schülern und Eltern nicht „um eine versteckte Form der staatlichen Steuerung der Schulwahl“ LESCHINSKY 1994, S. 963) handelt.

Ein vergleichender Blick auf Steuerungsinstrumente der Bildungsbeteiligung in skandinavischen Ländern (Schweden, Finnland) und im südlichen Europa (Spanien) zeigt indes, dass es weniger auf die Komplementarität von 'Staat' und 'Markt' (WEIB 1993) in Form und Funktion, sondern auf deren Gewichtung und mögliche Folgen ankommt.

Schweden und besonders Finnland verfügen - entsprechend dem nordischen, sozialdemokratischen Modell (ESPING-ANDERSEN 1996) - über ein weitgehend staatlich, zentral kontrolliertes Bildungssystem. Es ist sozial anerkannt als Instrument sowohl der gerechten Verteilung von Chancen der Bildung wie des sozialen Aufstiegs. Die Zeit, die Schüler im Bildungssystem verbringen, reicht weit über die Schulpflicht hinaus. Der Anteil von Privatschulen ist gering.

Das spanische Schulsystem weist ebenfalls zentralistische Züge auf, die jedoch stark durch den 'dezentralen Zentralismus', der von den autonomen Regionen beansprucht und durchgesetzt wird, gebrochen sind. Die Abgangs- und Selektionsquote nach Beendigung der Allgemeinen Pflichtschule (14 bzw. 16 Jahre) ist relativ hoch. Staatlich anerkannten Privatschulen, meist konfessioneller Prägung, nehmen bereits im Pflichtschulbereich über 30% der Schüler auf. D.h., in Spanien ist die Frage des Schulwahlverhaltens bereits über ein breit ausgebautes Privatschulsystem geregelt. Es eignet sich nicht als Instrument der Schulentwicklung, der Flexibilisierung der Beteiligungsmöglichkeiten und der effizienzbezogenen Selbstorganisation. Das alternative und in den letzten Jahren intensiv eingesetzte Instrument heißt Evaluation. Es sichert (und verbessert) zunächst - als nationale Evaluation - 'zeremoniell-legitimatisches' die immer noch schwache Position des spanischen Schulsystems im europäischen Bildungskontext. Es stärkt zugleich die regionenspezifischen Interessen an Profilierung ihrer kulturellen Identität, und es erlaubt darüber hinaus die staatlich zentrale bzw. regional-zentrale Organisation von Schulentwicklung. Die Definition der Selektionskriterien für die schulstufenbezogene Bildungsbeteiligung ergibt sich damit nicht etwa aus der bildungspolitisch intendierten Verbreiterung des Schulangebots (z.B. durch verstärkte Privatisierung oder Systemdifferenzierung), sondern aus der Differenzierung und auch Standardisierung von Evaluationskriterien. Die Aufgabe, diese Kriterien zu formulieren und sie auch zu erfüllen verlagert sich in Spanien

⁴ Vgl. auch HÜFNER 1989, S. 138, der die Hochschulsituation in Deutschland als „Modell bewußt in Kauf genommener 'Anarchie'“ charakterisiert.

verstärkt auf die pädagogische Profession. Evaluation und Professionalisierung pädagogischer Berufe stehen in einem engen Zusammenhang. Nicht umsonst ist deshalb die Lehrerbildung zu einem zentralen Bestandteil der Bildungsreformen der 90er Jahre geworden. Auch aufgrund der Hoffnung auf möglichst kurzfristige Effekte wird allerdings gegenwärtig die praxisbegleitende Lehrerweiterbildung gegenüber der grundständigen Ausbildung deutlich bevorzugt.

Blickt man auf die skandinavischen Länder, so zeigt sich, dass auch dort Instrumente der Evaluation eingesetzt werden, diese dienen aber weitgehend dazu, die schon immer gute Position dieser Länder in der Europäischen Gemeinschaft weiter zu präsentieren und Dezentralisierungsfolgen zu glätten. Zur Flexibilisierung und selbstorganisierten Steuerung des Bildungssystems und der Bildungsbeteiligung wird besonders - ähnlich wie in Großbritannien und zunächst in den größeren Städten - das Instrument der freien Schulwahl, in Finnland auch schon im Pflichtschulbereich, eingesetzt. Das in Schweden 1992 eingeführte 'Voucher-System' der Bildungsgutscheine weist in die gleiche Richtung. Damit wird die Selbstorganisation nach dem klassischen Marktmodell von Nachfrage und Angebot gesteuert. Eine besondere Rolle spielen dabei die Kommunen. Seit 1989 werden in Schweden die Lehrer nicht mehr vom Staat, sondern von den Kommunen angestellt. Finnland ist der erste europäische Staat, in dem gegenwärtig, auch um Kosten zu sparen, Lehrer (in der Ferienzeit) zeitweise entlassen werden. Die Definition der Selektionskriterien für die schulstufenbezogene Bildungsbeteiligung ergibt sich damit weniger aus standardisierten Effizienzkriterien und einer Professionalisierung der Lehrtätigkeit, sondern aus der im Wechsel von Angebot und Nachfrage erzeugten Verbreiterung des Schulangebots. Diese wiederum, und das zeigen Analysen für Großbritannien, reguliert sich - neben räumlichen Faktoren - insbesondere nach der sozialen Position und den ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Eltern.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Das intensive, auch bildungspolitische Interesse an länderspezifischen Vergleichen innerhalb der Europäischen Gemeinschaft ist selbst ein dynamisierender Faktor für Prozesse der Schulentwicklung. Auf der zerebralen Ebene werden im Kampf um die Definitionsmacht für die Perspektiven der Schulentwicklung zugleich die historisch, d.h. gegenwärtig semantisch verfügbaren und lizenzierten Instrumente präsentiert. Die Wahl der Instrumente und ihre Gewichtung erfolgt nationenspezifisch in Abhängigkeit von der je historischen Entwicklung und Verfasstheit der Bildungssysteme. Staatlich kontrollierte Evaluation und freie Schulwahl erweisen sich dabei nicht als komplementäre, sondern als funktional äquivalente Lösungsformen des Problems der Dynamisierung und Flexibilisierung der Beteiligungsmöglichkeiten durch Selbstorganisation angesichts ungewisser Zukünfte und Planungshorizonte - und nicht zu vergessen: knapper Kassen.

Solche Formen der Schulentwicklung reagieren flexibel auf das Problem von Expansion und Kontraktion der Bildungsbeteiligung, sie folgen 'modernen' Mustern marktgängiger Selbstorganisation. Im Modell der freien Schulwahl werden Selektionsleistungen - abgesehen von der Grundbildung und wenigen europäisch anerkannten

'Eckzertifikaten' - zur individualisierten Selbstselektion umdefiniert. Entsprechend steigt die Bedeutung biographisch erworbener 'Markierungen', die Patchworkbiographie. Damit entlastet sich Schule zugleich von der Zurechnung von Erfolg. Ein verbreitetes, marktgerechtes Schulangebot vermindert somit die Chancen egalisierender Steuerung.

Wenn also pädagogisch inspirierte Schulentwicklung vor diesem pessimistischen Hintergrund ihre subjekt- und gleichheitsbezogenen Prämissen erneut in Geltung setzen will, dann wird sie sich von der Klage über den Markt, geringe Finanzen und hohe Belastung verabschieden müssen. Sie muss das Instrument offensiv nutzen, das bildungspolitisch und öffentlich gegenwärtig lizenziert wird, das Prozesse der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeit vorantreibt und das zugleich den Staat aus seiner bildungspolitischen Verantwortung nicht entlässt: Evaluation.

Literatur

- AVENARIUS, H. (1995): Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung. In: DASCHNER, P.; ROLFF, H.-G. & STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim & München, S. 253-274.
- BAUMERT, J. & ROEDER, P. M. (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In ALISCH, L.-M., BAUMERT, J. & BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28) Braunschweig, S. 79-128.
- BLOSSFELD, H.-P. & SHAVIT, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 25-52.
- BOMMES, M. & RADTKE, F.-O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung von ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 483-497.
- BÖTTCHER, W.; WEISHAUP, H. & WEIB, M. (1997b): Bildung und Finanzkrise. In: DIES.: (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim & München: Juventa, S. 9-17.
- BÖTTCHER, W.; WEISHAUP, H. & WEIB, M. (Hrsg.) (1997a): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim & München: Juventa.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- BÜCHEL, F. & HELBERGER, Ch. (1995): Der Trend zu höherwertiger Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland- Chancen und Risiken. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, Sondernummer, S. 33- 52.
- DASCHNER, P.; ROLFF, H.-G. & STRYCK, T. (Hrsg.) (1995): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim & München: Juventa.
- DITTON, H. & KRECKER, L. (1995): Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, S. 507-529.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1996): Welfare States in Transition. National Adaptions in Global Economics. London.
- FISCHER, D. & ROLFF, H.-G. (1997): Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, S. 537-549.
- FRIEDBURG, L. v. (1995): Bildung und Gesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, 17, H. 29, S. 7-13.

- HAENISCH, H. (1996): Qualitätssichernde Maßnahmen in der Schule. In: *Bildung und Erziehung*, 49, S. 183-196.
- HENZ, U. & MAAS, I. (1995): Chancengleichheit durch Bildungsexpansion? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, S. 9-22.
- HÜPFNER, Klaus: Ökonomie der Hochschule als Politikum. In: DÖRING, Peter A.; WEISHAUP, Horst & WEIß, Manfred (Hrsg.): *Bildung in sozioökonomischer Sicht. Festschrift für Hasso VON RECUM zum 60. Geburtstag*. Köln u.a. 1989, S. 127-140.
- KAMENS, D. H. (1977): Legitimizing Myths and Educational Organization. The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure. In: *American Sociological Review*, 42, S. 208-219.
- KEINER, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- KEINER, E.; MUSKAT, S.; STOLBINGER, R. & TIETZE, K. (2000): Discourses on Education Governance and/or Social Exclusion and Inclusion in Political Parties in Germany. In: LINDBLAD, S. & POPKEWITZ, Th. S. (Eds.): *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala: Uppsala University 2000, pp. 55-79.
- KÖHLER, H. (1992): *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. (Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte, Bd. 53) Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- LANGE, H. (1995): Schulautonomie: Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 21-37.
- LESCHINSKY, A. & MAYER, K. U. (Eds.) (1999): *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. (Komparatistische Bibliothek. vol. 2.), 2nd ed., Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- LESCHINSKY, A. (1994): Freie Schulwahl und staatliche Steuerung. Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, S. 963-981.
- LINDBLAD, S. & POPKEWITZ, Th. (Eds.) (1999): *Education governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala: Uppsala University.
- LÜDERS, M. (1997): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, S. 301-320.
- LUNDGREEN, P.; KRAUL, M. & DITT, K. (1988): *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen.
- LUTZ, F. W. (1982): Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. In: *Administrative Science Quarterly*, 27, S. 653-669.
- MARITZEN, N. (1997): Schule zwischen Staat und Markt? Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie - eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke. In: *Die Deutsche Schule*, 89, S. 292-305.
- MEYER, H.-D. (1996): Schulwahlfreiheit kontra Chancengleichheit. Amerikanische politische Kultur und die Selbstblockierung der amerikanischen Schulreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, S. 889-901.
- MEYER, J. W. & ROWAN, B. (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83, S. 340-368.
- MEYER, J. W.: The Effects of Education as an Institution. In: *American Journal of Sociology*, 83, S. 55-77.
- MOHR, R.; KROSCHEL, M. & KEINER, E. (2001): Transitions, Absorbing Systems and Risks of Exclusion. Education in Germany in the Mirror of Statistics and Empirical Research. Analyses in the Context of Education Governance and Social Integration and Exclusion (Forschungsbericht, ms.).
- MÜLLER, D. K. & ZYMEK, B. (1987) *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, Teil I: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MÜLLER, D. K. (1989): The process of systematisation: the case of German secondary education. In: MÜLLER, D. K.; RINGER, F. & SIMON, B. (Eds.): *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction*. Cambridge & Paris: Cambridge University Press & Editions de la maison des sciences de l'homme, pp. 15-52.
- MÜLLER, W. & HAUN, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, S. 1-42.
- POPKEWITZ, Th.; LINDBLAD, S. & STRANDBERG, J. (1999): *Review on Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion*. Uppsala: Uppsala University.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1997): Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der 'Entstaatlichung von Schule'. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, S. 583-596.
- RADTKE, F.-O. (1997): Schulautonomie und Sozialstaat. Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich? In: *Die Deutsche Schule*, 89, S. 278-290.
- RITTELMAYER, Ch. (1997): Schulautonomie. Problemstellungen eines bildungspolitischen Zukunftsprojekts. In: *Bildung und Erziehung*, 50, S. 125-135.
- ROSS, K. R. & MÄHLCK, L. (1990): *Planning the quality of Education. The Collection and Use of Data for Informed Decision-Making*. Paris (UNESCO).
- SCHIMPL-NEIMANN, B. & LÜTTINGER, P. (1993): Die Entwicklung bildungsspezifischer Ungleichheit. Bildungsforschung mit Daten amtlicher Statistik. In: *ZUMA-Nachrichten*, 17, Nr. 32, S. 76-115.
- SCHLÖMERKEMPER, J. (1997): Die Schulentwicklung hat viele Ebenen!. In: *Die Deutsche Schule*, 89, S. 262-265.
- SHAVIT, Y. & BLOSSFELD, H.-P. (Eds.) (1993): *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder Col.: Westview Press.
- TERHART, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, S. 205-223.
- WEICK, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly*, 21, S. 1-19.
- WEICK, K. E. (1985): *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt am Main.
- WEISHAUP, H. (1996): Innerstädtische Disparitäten des Schulbesuchs. Ein Forschungsüberblick. In: *Die Deutsche Schule*, 88, S. 56-65.
- WEIß, M. (1993): Der Markt als Steuerungsinstrument im Schulwesen? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 71-84.
- ZYMEK, B. (2000): *Equality of Opportunity: Expansion of European School Systems Since the Second World War*. In: SHERMAN SWING, E.; ORIVEL, F. & SCHRIEWER, J. (Eds.): *Problems and Prospects in European Education*. Westport, Conn. & London: Praeger.