

Modernisierung der Steuerung von Einzelschule und Schulsystem – Neue Konzepte für alte Fragen¹

Herbert Altrichter, Johannes Kepler Universität, Linz, Österreich

Schulautonomie, Schulprogramme, Qualitätsevaluation, wirkungsorientierte Schulverwaltung, transformational leadership und Schulleiterausbildung, Bildungsstandards, large scale assessment usw. Dass wir uns an diese Schlagworte, die vor 1990 kaum zum gängigen Repertoire von Gesprächen über Bildung gezählt hätten, schon gewöhnt haben, ist das Ergebnis einer sich intensivierenden Diskussion über eine „Modernisierung der Schule“ (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003), die die Bildungssysteme in den deutschsprachigen Ländern seit den 1990er Jahren erleben und die sich in der Zwischenzeit in einigen Veränderungen der Organisation und Funktionsweise von Bildungssystemen niedergeschlagen hat. Zentral in diesem Modernisierungsdiskurs sind *Steuerungsfragen*: Die Steuerungsstrukturen im Bildungswesen, die die Zeiten des quantitativen Ausbaus und der Schulsystemdiskussionen in großer Stabilität überstanden hatten, sind in den Blickpunkt des Interesses geraten und sollen so verändert werden, dass qualitativ hochwertige Ergebnisse zielgerichtet und ökonomisch erbracht werden können (vgl. Halasz/Altrichter 2000).

1. Die Begriffe: Steuerung und ‚Governance‘

Steuern heißt in einem sozialwissenschaftlichen Kontext Handlungen zu setzen und Entscheidungen zu treffen, die weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter AkteurInnen in *bestimmter* Richtung beeinflussen (vgl. z.B. Koch/Gräsel 2004, 8). Über ‚Steuerung‘ zu sprechen impliziert nicht die Annahme, dass Steuerungszwecke zu 100% in entsprechende Folgehandlungen umgesetzt würden; nicht dass Steuerungshandlungen ohne Nebenwirkungen ablaufen; nicht dass sie gleichsam ‚automatisch‘ ohne individuelle und soziale Vermittlungsschritte ablaufen. Es heißt aber doch, dass – begründet durch eine gewisse (Steuerungs-)Logik oder ein (Steuerungs-)Konzept – versucht wird, die Zufälligkeit oder Beliebigkeit von Folgehandlungen einzuschränken.

Seit den 1980er Jahren und in letzter Zeit zunehmend häufig wird der Begriff "Governance" in den Politik- und Sozialwissenschaften für die Konzeptualisierung von Phänomenen verwendet, die vordem als "Regieren" oder "Steuern" bezeichnet worden wären (vgl. Schneider/Kenis 1996; Brand 2004; Benz 2004b, 15ff.).

"Ordnungspolitik bzw. Governance ist die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln. Es handelt sich um einen kontinuierlichen Prozess, durch den kontroverse und unterschiedliche Interessen ausgeglichen werden und kooperatives Handeln initiiert werden kann. Der Begriff umfasst sowohl formelle Institutionen und mit Durchsetzungsmacht versehene Herrschaftssysteme als auch informelle Regelungen, die von Menschen und Institutionen vereinbart oder als im eigenen Interesse angesehen werden." (CGG 1996, 4)

Eines der frühesten Anwendungsgebiete der Governance-Begrifflichkeit in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft war die Debatte über die *Modernisierung der öffentlichen Verwaltung*. Nach einer über dreißigjährigen, stetigen Expansionsphase des öffentlichen Sektors war in den meisten entwickelten Industriestaaten seit Mitte der 1980iger Jahre eine Trendwende zu beobachten. Die expansive Phase war „zumindest in Europa von

¹ Erschienen in: *Journal für Schulentwicklung* 10(2006)1, 59 – 71.

den sozialdemokratisch inspirierten Leitbild des öffentlichen Interesses bestimmt, das von dem wohlfahrtsmaximierenden Staat ... definiert und exekutiert wird. Die Stabilisierungs- und Konsolidierungsphase der 80iger Jahre steht dagegen unter der ideologischen Hegemonie des Primats privatwirtschaftlicher Marktmechanismen bei minimalistischem Staat.“ (Naschold/Bogumil 1998, 25) Beide Leitbilder – jenes des wohlfahrtsmaximierenden und jenes des minimalistischen Staats – und ihre dichotomisierende Gegenüberstellung sind in der Zwischenzeit jedoch überholt, weil es reichhaltige Erfahrungen sowohl mit strukturellem Politikversagen als auch mit strukturellem Marktversagen gibt und weil sie „hinsichtlich ihrer normativen Prämissen symbolisch nicht mehr überzeugungsfähig und hinsichtlich ihrer Annahmen und Schlussfolgerungen theoretisch unterkomplex“ sind (a.a.O., 26).

Bei der ‚Modernisierung der öffentlichen Verwaltung‘ geht es so „um die Neuentwicklung einer komplexen Regelungsstruktur der unterschiedlichen Wirkungsmechanismen (‚Governance‘-Strukturen) unserer Gesellschaft, um eine Neugestaltung der Trias von Verfügungsrechten, Wettbewerbskräften und staatlicher Regulation.“ (Naschold/Bogumil 1998, 26) Dabei stellen sich zwei strategische Fragen:

- Das Was, die *„Neubewertung der Staatsaufgaben“* (vgl. a.a.O., 13), auch als *Leistungstiefenpolitik* bezeichnet. Hier wird gefragt, „ob und in welchen Formen staatliches Handeln stattfinden soll.“ (Naschold/Bogumil 1998, 13) Dabei steht die Reichweite der staatlichen Politik und die Bestimmung der optimalen Leistungstiefe im Mittelpunkt des Interesses, d.h. die Frage, „in welchem Umfang und in welcher Qualität öffentliche Leistungen selbst erstellt werden“ (Naschold/Bogumil 1998, 13), von dritter Seite zugekauft oder nicht mehr durch den Staat erbracht werden sollen (mit der möglichen Folge, dass diese Leistungen von den Betroffenen privat finanziert von anderen Anbietern zugekauft werden).
- Das Wie, die *„Neuorganisation der Aufgabenerledigung durch staatliche und kommunale Institutionen“* (Naschold/Bogumil 1998, 13), auch als *Binnenmodernisierung* bezeichnet: Dabei geht es meist „um die Art und Weise der administrativ-organisatorischen Umsetzung von Staatsaufgaben und hier insbesondere die Einführung einer marktgesteuerten, kundenorientierten öffentlichen Dienstleistungsproduktion“ (ebda.)

In der deutschsprachigen *Bildungsdiskussion* ist das Governance-Konzept v.a. in der Hochschulforschung (vgl. Braun 2001; Schimank 2002) aufgegriffen worden. Ohne den neuen Begriff zu verwenden², hat Rolff (1995) schon früh dem Bedarf nach einem „Neuen Steuerungsmodell“ Ausdruck verliehen³. In dem traditionellen Modell der *Inputsteuerung* erfolge Steuerung „durch Ressourcenzuweisung (einschließlich festgelegter Verwendungsformen) sowie durch Richtlinien, Lehrpläne und eine staatlich getragene und kontrollierte Lehrerbildung sowie –fortbildung. Diese Form der Inputsteuerung intendiert gleichzeitig eine Qualitätssicherung (durch staatliche Prüfungsordnungen, Schulbuchkommissionen usw.) sowie eine Steuerung der Gleichversorgung über das ganze Land und damit auch Vergleichbarkeit. Wie wirkungsvoll die Steuerung und Qualitätssicherung sind, ist weitgehend unbekannt.“ (a.a.O., 375)

Die Politik der *Autonomisierung*, die unter verschiedenen Bezeichnungen in allen deutschsprachigen Schulsystemen (in unterschiedlichem Ausmaß) zu beobachten war, brächte einen neuen Steuerungsbedarf, der zu leisten wäre durch eine „neue Balance ...“, die durch eine Abstimmung der sich weitgehend selbst organisierenden Einzelschulen mit einer zentralen Koordinierung durch *Globalsteuerung* oder *Kontextsteuerung* herbeigeführt werden soll.

² Dies tun beispielsweise Kussau (2002) und Brüsemeister (2004a) für Belange des Schulwesens

³ In dieser Tradition verwende ich weiterhin auch den Begriff ‚Steuerung‘, ohne jedoch auf die analytischen Möglichkeiten, die sich durch das Governance-Konzept ergeben, zu verzichten.

Steuerung wird dabei verstanden als zielgerechte und zielbewusste Beeinflussung, 'auf Abstand' und indirekt. Nicht gemeint und klar davon zu unterscheiden sind Durchgriffsführung auf die einzelnen Lehrer, Verwalten, Bestimmen, Hineinregieren oder Detailverantwortung durch Vorgesetzte.“ (a.a.O., 377) Steuerung bezieht sich vor allem auf den *Kontext*, soweit er durch Politik zu beeinflussen ist, *und* nach wie vor „auf den *Input*, allerdings dezidiert in Form von Rahmensetzungen und nicht in Form von Detailregelungen“; sie erfolgt jedoch stärker als früher *outputorientiert* durch Instrumente, wie Qualitätssicherung, Unterstützung und Beratung. Eine wesentlich Idee ist dabei, die – durch die Politik der ‚Autonomisierung‘ – unabhängigeren Subsysteme (wie Einzelschulen, Schulaufsicht, Regional- und Zentralverwaltung, Stützsysteme) *durch Evaluation und Zielvereinbarung* (i.e. interne Arbeitsverabredungen, Schulprogramme, Leistungsvereinbarungen mit Auftraggebern) *zu koppeln* (vgl. a.a.O., 378). Auch dieses ‚moderne Steuerungsmodell‘ enthielte allerdings, so Rolff (1995, 380f), bisher unbewiesene Wirkungsversprechungen, weil es “in Reinform ... (noch) nirgendwo implementiert“ wäre.

Welche Phänomene kommen nun durch dieses besondere Interesse an ‚Steuerung‘ und den Wechsel auf die ‚Governance‘-Begrifflichkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit?

(1) Das 'Governance'-Konzept kann zunächst als besondere „Sichtweise auf die Realität“ (Benz et al. 2004, 6; vgl. Jann/Wegrich 2004, 194) verstanden werden, mit der die Aufmerksamkeit auf besondere Aspekte der Wirklichkeit gelenkt werden soll (vgl. Benz 2004b, 19). Wenn im Folgenden von Governance gesprochen wird, dann sollen folgende „Aspekte“ in den Blick kommen (vgl. Altrichter et al. 2005a):

- Der Wechsel vom Regierungs- oder Steuerungsbegriff hin zum Terminus der Governance soll zunächst einmal davon wegbringen, Entwicklung durch unilaterale Maßnahmen verursacht zu sehen. "Steuerung" lenkt den Blick traditionell auf die Intentionalität von Handlungen und tendenziell weg von der Vermitteltheit der Wirkungen, die diesen Handlungen folgen mögen. Der Governancebegriff verweist dagegen auf das reduktionistische Moment solcher Vorstellungen und fokussiert die Frage der *Handlungskoordination*, der *Art und Funktionalität des Zusammenwirkens verschiedener Einzelbeiträge* zur Koordination und Entwicklung des Gesamtsystems.
- Damit fällt der Blick nicht nur auf die Positionen von „Regierenden“, sondern weitet sich auf die (stabilen oder wechselnden) *Akteurskonstellationen* (Coleman 1990, 20; Schimank 1995, 53; 2002; Lange/Schimank 2004), die an der sozialen Koordination mitwirken.
- Diese Akteurskonstellationen sind nur zureichend zu beschreiben, wenn man die damit verbundenen *Formen der Handlungskoordination* betrachtet. Für die Governance-Perspektive ist dabei Koordination durch *Partizipation* (vgl. Bandelow 2004, 95) besonders interessant. Lange/Schimank (2004, 20ff) unterscheiden hier „Beobachtung“, „Beeinflussung“ und „Verhandlung“: In *Beobachtungs*-Konstellationen findet "die Handlungsabstimmung allein durch einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen" statt (a.a.O., 20). Im Modus der *Beeinflussung* erfolgt die Handlungskoordination "durch den gezielten Einsatz von Einflusspotentialen", wie z.B. von Macht, Geld, Wissen, Emotionen, moralischer Autorität etc. (vgl. a.a.O., 20f.). Innerhalb von *Verhandlungsk*onstellationen basiert Handlungskoordination auf der zweiseitigen Ausarbeitung von Vereinbarungen, die ihre bindende Wirkung auch ohne die Aktualisierung von Macht entfalten können (vgl. a.a.O., 22).
- Voraussetzung und Ergebnis dieser Handlungskoordination ist eine Regelungsstruktur, eine spezifische Organisiertheit von *Verfügungsrechten zum Treffen von Entscheidungen* (vgl. Braun 2001, 247).
- Wenn auch die Analyseperspektive für die Mitwirkung von unterschiedlichen AkteurInnen an der Handlungskoordination geöffnet wird, so darf dabei nicht aus dem

Blick geraten, dass diese Mitwirkung mit *unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen* (vgl. Altrichter/Salzgeber 1996) geschehen kann.

- In der Governance-Perspektive untersuchte soziale Systeme werden als *Mehrebenensysteme* (vgl. Benz 2004a; Brüsemeister 2004a, 191ff.) verstanden. Entwicklungsdiagnosen müssen entsprechend Prozesse und Effekte auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigen.

(2) Das Konzept 'Governance' hat seinen Platz auch in Ansätzen der "Suche nach den Bedingungen einer 'guten' Regierung" (Brand 2004, 111). Dabei ist 'Governance' ein "*Gegenbegriff*" (vgl. Mayntz 2004, 66), ein Modernisierungskonzept: "Ältere" Formen sozialer Koordination, wie z.B. hierarchische Steuerung, sollen durch "modernere" ersetzt werden. Begriffe, wie 'good governance', 'corporate governance', 'new public management', entstammen aus diesem Bedeutungsumfeld und deuten Zielrichtungen einer Modernisierung gesellschaftlicher Institutionen an (die in Kap. 2.3 näher inhaltlich erläutert werden).

Die erste Deutung des Governance-Konzepts klingt sehr *analytisch* (vgl. Benz 2004b, 25f.): Sie bietet einige Kategorien, mit denen sich Transformationen von Regelungsvorstellungen und das reale Zustandekommen von "Steuerung" differenzierter untersuchen lassen. In der zweiten Deutung tritt 'Governance' oft im Gewande „*normativer Pakete*“ auf. In diesen sind spezifische Modelle der Handlungskoordination mit Modernitätsbehauptungen und Wirkungspostulaten eng verschnürt. Werden die realen Erscheinungsformen dieser neuen Steuerungsmodelle analysiert, so müssen diese 'Pakete' wieder in ihre verschiedenen Schichten 'entpackt' werden.

Daraus ergeben sich zwei Forschungsaufgaben, die mir im Zusammenhang der Rede über ‚neue schulische Steuerung‘ vordringlich erscheinen:

(1) *eine empirisch-analytische Aufgabe*: Welche Steuerungsprozesse und –wirkungen sind unter den Bedingungen – angeblich (und wahrscheinlich höchst partiell) – innovierter Steuerung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems zu beobachten?

(2) *eine evaluativ-ideologiekritische Aufgabe*: Inwieweit entsprechen die real beobachtbaren Steuerungsprozesse und –wirkungen den Vorhersagen der ‚New Governance‘? Welche Abweichungen treten auf und wie sind diese schul- und gesellschaftstheoretisch zu interpretieren?

2. Veränderung von Steuerungskonstellationen

Diese Fragen mögen nun für BeraterInnen und PraktikerInnen der Schulentwicklung sperrig klingen, doch betreffen sie ihre Tätigkeit ganz zentral: Schulentwicklung bedeutet immer (nicht nur wenn sie – wie viele aktuelle Entwicklungsprojekte – auf Qualitätsevaluation, Schulprogrammarbeit, standardbasiertes Unterrichten usw. zielt, sondern auch wenn sie beispielsweise Unterricht durch Lehrerkooperation oder durch die Einführung neuer Unterrichtsformen innovieren will) implizit und explizit eine Veränderung der Steuerung schulischer Tätigkeit und bezieht gerade daraus einen wesentlichen Teil ihrer Brisanz (vgl. Altrichter/Salzgeber 1996). Insofern macht es Sinn seinen Blick für reale Veränderungen in der Steuerung von Einzelschule und Unterricht und deren Aus- und Nebenwirkungen jenseits der Rhetorik der Modernisierung der Schulen zu schärfen.

Im Sinne der oben genannten Fragen haben wir in letzter Zeit eine historische Analyse der verschiedenen Akzente und Schwerpunkte der Schulmodernisierung in den deutschsprachigen Ländern vorgelegt (vgl. Altrichter et al. 2005a) sowie einige Evaluationsstudien von aktuellen schulischen Innovationen in Hinblick auf die Realisierung von erhofften Steuerungsinnova-

tionen untersucht (vgl. Altrichter 2005). In diesem Beitrag soll versucht werden, einige der oben genannten Begriffe aus dem Governance-Diskurs als analytische Werkzeuge für die Interpretation aktueller Entwicklungen im Schulsystem zu erproben.

2.1 Binnenmodernisierung oder Leistungstiefenpolitik?

Die bisherige Diskussion um neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen machte den Eindruck, dass es vor allem bis exklusiv um Wie-Fragen der Steuerung, also um Fragen der *Binnenmodernisierung*, ginge. Die Was-Fragen der *Leistungstiefenpolitik* sind in diesem Kontext bisher kaum explizit mit der Steuerungsdiskussion verbunden worden. Der Blick für diese Dimension muss erst geschärft werden. Politikentscheidungen, die auf dieser Dimension relevant sind, wurden kaum explizit und prinzipiell mit einem Verweis auf zu reduzierende Staatsaufgaben, sondern eher als vielleicht unangenehme, aber doch notwendige Konsequenz einer Politik der Budgetkonsolidierung gerechtfertigt. Ein Beispiel dafür mag die Kürzung der früher vielfältigeren Zusatzangebote in österreichischen Schulen sein, die SchülerInnen beispielsweise Musikunterricht, zusätzliche Sportangebote etc. in Freigegegenständen und Unverbindlichen Übungen ermöglichten. Viele Schulen haben versucht, diesen Ausfall zumindest teilweise durch die Kooperation mit örtlichen Sportvereinen, Musikschulen etc. zu kompensieren, die ähnliche Angebote (oft auch durch LehrerInnen unterrichtet), nun aber kostenpflichtig, bereitstellen.

Ein anderes Beispiel ist die in Österreich neu aufgeflamnte Diskussion um eine bessere Versorgung mit Ganztagschulen und qualifizierter Nachmittagsbetreuung von SchülerInnen. Diese war lange Zeit von der konservativen Partei, die nun schon länger Verantwortung für den Unterrichtssektor hat, aus familienpolitischen Gründen abgelehnt worden. Eine neue Initiative aus den eigenen Reihen, die mit Verweis auf die massiver werdenden Forderungen nach derartigen Leistungen in der Wählerschaft den Ausbau einer qualifizierten Ganztagsbetreuung forderte (vgl. Steir. Volkspartei 2003), wurde nicht mehr mit prinzipiellen Argumenten – seien es solche der Staatsaufgaben oder der Familienpolitik – abgelehnt; die Lösung wird vielmehr in einer Kombination schulischer Nachmittagsangebote und solcher privater Träger – in jedem Fall mit finanzieller Elternbeteiligung – gesucht (vgl. BMBWK o.J.).

2.2 AkteurInnen der Steuerung

Neue Steuerungsmodelle bringen, so die Hypothese, einen Wandel der Handlungskoordination, der Einflusschancen und der Konstellationen der betroffenen AkteurInnen mit sich (vgl. auch Altrichter et al. 2005a). Um hier Veränderungen herauszuarbeiten arbeite ich im Folgenden mit einer einfachen Heuristik von Maurice Kogan (1986; 1996), der drei Grundmodelle der Rechenschaftslegung und der Steuerung im Bildungswesen unterschieden hat, die gleichzeitig mögliche AkteurInnen für Kontrolle und Steuerung der Prozesse im Bildungswesen angeben. In einer späteren Version ergänzte Kogan (1996, 29ff), dass sich der Einfluss dieser Akteursgruppen sehr unterschiedlich organisieren ließe, wobei die entscheidende Differenz darin liegt, ob die wesentlichen evaluativen Entscheidungsprozesse eher innerhalb oder eher außerhalb der Organisation 'Einzelschule' getroffen werden. Abb. 1 zeigt solche unterschiedlichen Organisationsformen von Steuerung beispielhaft.

Abb. 1: Modelle der Rechenschaftslegung als idealtypische Modelle der Steuerung

Dominierende Akteure	<i>Evaluative Entscheidungen fallen primär</i>	
	<i>intern</i>	<i>extern</i>
Staat	Schulleitung [als bürokratische Vorgesetzte]	Schulaufsicht, Inspektionsteams, externe Leistungsmessung, Akkreditierung
Profession	Selbstevaluation [Schulleitung als kollegiale KoordinatorInnen]	Peer review
KlientInnen	Partizipation der Eltern/SchülerInnen (z.B. wichtige Entscheidungen fallen im Schulpartnerschaftsgremium, unabhängige und wichtige Rolle für Eltern/SchülerInnen bei der Evaluation)	Wettbewerb, Konsumenten-Kaufentscheidungen (z.B. voucher-Systeme, transparente Leistungsinformation über Schulen soll differenzielle Elternentscheidungen stimulieren, Förderung des Privatschulwesens) [Schulleitung als kundenorientierte ManagerInnen]

Staatliche Steuerung und Kontrolle ist durch den staatlichen Bildungsauftrag und Finanzeinsatz legitimiert. Sie erfolgt üblicherweise im Wege der bürokratischen Hierarchie und bezieht sich in erster Linie auf die Einhaltung der Rechtsvorschriften. Ihre potentiellen Nachteile bestehen darin, dass sie zu einer zunehmenden Verdichtung von Rechtsvorschriften führt und die Entwicklung eigenständiger lokaler Lösungen eher behindert. Sie lässt sich ‚eher *organisationsextern*‘ gestalten, indem schulexterne Kontrollorgane Aufträge erteilen und Leistungsurteile abgeben: die traditionelle Form ist die der Schulaufsicht, die sich in allen Ländern gegenwärtig in Transformation befindet. Damit konkurrieren neue Formen der Schulaufsicht (z.B. Inspektionsteams, Metaevaluation) bzw. gesamtsystemische Evaluationsinstitutionen. V.a. in der tertiären und Erwachsenenbildung spielen verschiedene Formen von Akkreditierung und Zertifizierung eine Rolle (vgl. Wressnigg 2004). Eine primär staatliche Kontrolle lässt sich aber auch ‚eher *organisationsintern*‘ organisieren, wenn das letzte – in die Einzelorganisation hineinragende – Glied der bürokratischen Anordnungskette, die Schulleitung, eine führende Rolle bei der Kontrolle der Entwicklungen und Evaluation der Leistung der Schule und ihrer MitarbeiterInnen hat.

Eine *professionelle* Kontrolle und Rechenschaftslegung ist durch die besondere Fachexpertise legitimiert, die Professionelle in einem komplexen Beruf haben. Sie erfolgt *organisationsintern* durch die Berufstätigen selbst, wenn Steuerungsentscheidungen weithin in die Verantwortung der Autonomie der einzelnen Berufstätigen oder des Kollegiums gegeben und in der Form professioneller Selbstevaluation beobachtet werden. Sie kann aber auch stärker *externalisiert* werden, indem z.B. Professionelle anderer Schulen oder schulexterne professionelle ExpertInnen

in einer *peer review* Evaluationsaussagen formulieren, die zur Grundlage für Richtungsentscheidungen gemacht werden. Ein potentieller Nachteil dieser Konzeption liegt in ihrer Gefahr der Abschottung gegen externe Ansprüche und einer ‚Elitenherrschaft‘ im Inneren.

Bei der *klientenkontrollierten* Steuerung und Rechenschaftslegung, sind es die ‚KlientInnen‘ (SchülerInnen bzw. ihre Eltern), die Rechenschaft einfordern und die Entwicklung der schulischen Angebote steuern. Dies lässt sich durch die Effekte, die es auf sie hat, bzw. den Nutzen, den sie daraus ziehen sollen, gut legitimieren. Kontrolle und Rechenschaftslegung können entweder *organisationsintern organisiert* durch die Partizipation bei Entscheidungen (auf Klassen- oder Schulebene) oder eher *organisationsextern organisiert* über Wettbewerb und Marktmechanismen erfolgen, etwa indem Eltern die Schulwahl von öffentlich zugänglichen vergleichbaren "Leistungen" der Schule (z.B. in Form der englischen ‚league tables‘) abhängig machen können. Das Partizipationsmodell, „die systematische Einbeziehung der Bürger in die Qualitätspolitik der Verwaltung als ein Teil eines demokratischen Teilhabeprozesses des modernen Staates“ kann von bloßer Akzeptanzbeschaffung bis zur interaktiven Co-Planung gehen, ist aber – zumindest bei der Modernisierung der öffentlichen Verwaltung - „ein recht schwaches Pflänzlein mit bescheidenen Wachstumsraten“ geblieben (Naschold/Bogumil 1998, 65). Im Bildungswesen stünden die Chancen vielleicht weniger schlecht, weil Elternmitsprache bei Fragen der Erziehung gesamtgesellschaftlich leichter durchsetzbar sein könnte (wenn auch mit Widerstand von Seiten der LehrerInnen zu rechnen ist) und in manchen Ländern, wie z.B. Österreich, bereits etablierte Instrumente der Klientenmitsprache mit z.T. beträchtlichen Rechten bestehen: So ist der Beschluss von schulautonomen Lehrplänen in Österreich von der Zustimmung von Schulpartnerschaftsgremien, wie Schulgemeinschaftsausschuss und Schulforum, abhängig, nicht aber von jener der Schulaufsicht. Die potentiellen Nachteile der konsumentenorientierten Kontrollversion bestehen in einer tendenziellen Reduktion der schulischen Aufgabenstellung auf leicht kommunizierbare, messbare bzw. veröffentlichbare Leistungen, in der ungleichen Markt- und (in Partizipationsmodellen: Verbal-)macht verschiedener Betroffenengruppen und in der Ausgrenzung jener SchülerInnen, die aus verschiedenen Gründen Schwierigkeiten haben bzw. machen.

2.3 Mechanismen der Steuerung

Ich führe noch eine weitere Kategorisierung ein: Burton R. Clark (1997) hat fünf typische ‚Governance-Mechanismen‘ im universitären Bildungswesen identifiziert (vgl. Brüsemeister 2004b, 2ff), die sich in Kogans Kategorien verorten lassen und eine inhaltlichere Darstellung der Art der angestrebten ‚modernisierten Steuerung‘ auch für das Schulwesen ermöglichen (vgl. Abb. 2).

(1) *Staatliche Input-Regulierung*: Die Steuerung durch Inputregelung und Ressourcenzuteilung (z.B. durch Festlegung von Prüfungsanforderungen über gesetzliche Vorgaben; inhaltliche Festlegungen über Lehrpläne; Präzisierung von Standards über Lehrmittel und –bücher; zentrale Mittelausstattung; zentrale Lehrerzuordnung; vgl. Fend 2001, 41) ist das zentrale Element der traditionellen Steuerung des Bildungswesens in den deutschsprachigen Ländern. Ein übereinstimmendes Element aller Vorschläge für neue Governancemechanismen (vgl. Lassnigg 2000, 108) besteht darin, die bisherige staatliche Input- und Detailsteuerung zurückzunehmen. Durch die „Autonomie der Einzelschule“ soll diese mehr Gestaltungsraum nicht nur für *operative* Entscheidungen in ihrer täglichen Arbeit und in Hinblick auf ihre Weiterentwicklung bekommen, sondern auch – innerhalb von in den verschiedenen Ländern unterschiedlich weiten Rahmenvorgaben – *inhaltliche* Entscheidungen über ihr Angebotsprofil, mit dem sie zu anderen Schulen in einen gewissen Wettbewerb treten soll. Beides – Entscheidungsverantwortung und Wettbewerbsdruck – soll die Verantwortlichkeit

und die Qualität der Entscheidungen vor Ort erhöhen und damit auch zu besseren Ergebnissen führen.

(2) *Selbststeuerung der Lehrerverberufung*: Die Inputregulierung ist gekoppelt mit einer weitgehenden Autonomie der Lehrkräfte bei der Umsetzung dieser „Vorsteuerungen“, insbesondere bei unterrichtlichen Fragen. Dadurch „etabliert sich eine ‚Doppelsteuerung‘ im Sinne einer ‚antagonistischen Kooperation‘ zwischen Staat und Lehrkräften. Der Staat hat Lehrkräften – außer dem Unterrichtsbereich – kaum eigene Entscheidungen zugestanden; die Profession hat, da sie gleichsam im Schatten einer bürokratischen Governance des Staates gedeiht, keine eigenen Verfügungsrechte über substanzielle, operationale und strategische Entscheidungen.“⁴ Aus Sicht der Lehrerverberufung kann wiederum der Staat, sobald die Lehrkraft die Klassenzimmertür schließt und zu unterrichten beginnt, in diesem Bereich nicht mitreden.“ (Brüsemeister 2004b, 5f) Modernisierungsinitiativen zielen nun auf „erhöhte berufliche Koordination der Professionellen“. Die klassische Selbststeuerung der „individualistischen“ Lehrerverberufung wird damit geschwächt und durch von der Schulleitung geführte Teams (siehe (4)) ersetzt.

(3) *Außensteuerung substanzieller Ziele*: Während (1) und (2) zentrale Governance-Mechanismen der herkömmlichen Steuerung im Bildungswesen beschreiben, sind die Folgenden wiederkehrende Elemente von Innovationsvorschlägen. Eines besteht darin, für die Binnensteuerung der autonomen Einzelschulen klarere Ziele (z.B. durch Bildungsstandards) vorzugeben, deren Umsetzung und v.a. die Ergebnisse durch verschiedenen Evaluations- und Monitoringmaßnahmen laufend zu überprüfen und die dabei erhobenen Informationen für die einzelschulische und die systemische Steuerung zu verwenden (vgl. van Ackeren 2003). Während die Zielvorgabe staatliche Aufgabe bleibt, werden Evaluationsmaßnahmen oft an Externe delegiert (z.B. Evaluationsagenturen oder private, akkreditierte InspektorInnen in England und Wales).

(4) *Innerschulisches Management - Führung durch Schulleitung*: In vielen Ländern werden die Schulleitungs-Positionen durch bessere Ausbildung (z.B. in Österreich), durch bessere Bezahlung und Aufstufung in der Beamtenhierarchie (z.B. in Italien) und durch weiter gehende Aufgaben und Befugnisse aufgewertet oder – wie in manchen Deutschschweizer Kantonen – überhaupt erst geschaffen. Instrumente für schulinterne Koordination, wie Schulprogramme und Qualitätsmanagement, werden propagiert. Diese Leitungspositionen werden, so die Hoffnung, ihre Schule unter Beachtung der Standard-Vorgaben ‚betrieblicher managen‘, so vor Ort strategische Ziele des gesamten Systems besser umsetzen und in Ausnutzung der erweiterten Gestaltungsspielräume und der verfügbaren Evaluationsergebnisse schulinterne Dynamik in Richtung qualitätsvoller Weiterentwicklung aufbauen.

(5) *Konkurrenzdruck und Quasi-Märkte*: Dieser Governancemechanismus beschreibt die Annahme, dass ein gewisses Maß von Wettbewerb die Qualität und Innovationskraft aller Schulebenen stärkt; gut zugängliche Evaluationsinformationen sollen Klienten rationale, qualitätsbezogene Wahlentscheidungen ermöglichen: „Ein begrenzter Wettbewerb unter Schulen verstärkt die Qualität und Innovation.“ (Buschor 1998, 78) Obwohl diese Modernisierungsstrategie in den deutschsprachigen Schulsystemen nie den Stellenwert wie in den angelsächsischen Ländern gewann, hat die partielle Gestaltungsautonomie, die Schulen die Entwicklung spezieller Profile ermöglichte, die Bedeutung von Konkurrenz zwischen Schulen als Mechanismus der Handlungskoordination verstärkt (vgl. Altrichter et al. 2005b; Mangold/Oelkers 2002; Weiß 2002). Diese Entwicklung würde verstärkt, wenn durch Bildungsstandards und darauf bezogene großflächige Evaluationen vergleichbare Bezugspunkte entstehen.

⁴ Diese Begriffe, die Braun (2001, 248) für den Hochschulbereich verwendet, werden hier auf das Schulsystem übertragen.

2.4 Analyse

Was zeigt eine Analyse mit den Kategorien von Kogan und Clark? Die in Kogans Heuristik postulierten Rechenschafts- und Steuerungsmodelle sind nicht wechselseitig exklusiv. Reale Governancesysteme werden aus einer Mischung verschiedener Steuerungsarten bestehen, wobei jedoch bestimmte Einflüsse dominieren und andere peripheren Status haben. Transformationen im Steuerungssystem sind dann als Übergang zu neuen Konstellationen von Steuerungsarten zu verstehen. Sein Modell kann als ein Suchschema verwendet werden, mit dem die verschiedenen Steuerungskonstellationen beschrieben und analysiert werden können.

Obwohl ein dreipoliges ‚Akteursmodell‘ sicher zu einfach ist, z.B. weil zentrale AkteurInnen wie die SchülerInnen, die Medien und die auf den ‚Zwischenebenen‘ zwischen Zentrale und Einzelschule angesiedelten AkteurInnen (z.B. Schulaufsicht, Fortbildung, freiberufliche SchulentwicklungsberaterInnen, SchulbuchautorInnen, -produzentInnen und -vertreterInnen) mit durchaus nicht aufeinander reduzierbaren Interessen nicht thematisiert sind, werden einige Charakteristika der besprochenen Transformationen deutlich:

(1) Clarks plausible Beschreibung *aktueller* Governance-Mechanismen zeigt – wenn man Kogans Kategorien als analytischen Suchraster für *potentielle* Governance-Mechanismen verwendet – auch *typische Lücken der gegenwärtigen Governance-Vorstellungen* auf (in Abb. 2 kursivbedruckte Felder): Die Idee der Steuerung durch organisationsinternen Klienten-Einfluss via Partizipation hat schon bessere Tage gesehen (siehe Feld 6). Obwohl die Steuerungsdiskussion gegenwärtig durch Bildungsstandards und Systemmonitoring in Richtung einer *Expertisierung von* Steuerungsentscheidungen geht, handelt es sich dabei immer um ‚staatlich beauftragte ExpertInnen‘ und nicht um ‚ExpertInnen des Berufsfeldes‘. Für Konzepte der Steuerung durch organisationsexternen Professions-Einfluss (siehe Feld 7) fehlt in Österreich ein sich als professionell verstehender Berufsverband der LehrerInnen, der sich zum Protagonisten solcher Forderungen machen könnte. Auch ‚externer Klienteneinfluss‘ drückt sich in deutschsprachigen Ländern zu diskontinuierlich und unspezifisch in Form von medialen Eruptionen aus, als dass dafür wirklich wirksame Einflusskanäle auf Einzelschulen und/oder Schulsysteme aufgebaut worden wären (Feld 5).

Abb. 2: Modelle der Rechenschaftslegung und neue Governance-Mechanismen

Dominierende Akteure	<i>Evaluative Entscheidungen fallen primär</i>	
	<i>intern</i>	<i>extern</i>
Staat	Schulleitung als bürokratische Vorgesetzte: Organisation des Schullebens durch hierarchische Entscheidungen der Schulleitung, die sich als letztes Glied einer Verwaltungskette empfindet]	Außensteuerung substanzieller Ziele z.B. durch nationale Standards, Aufgabenbeispiele, zentrale Abschlussprüfungen, landesweite Tests (Schüler-Leistungsmessungen), Bindung der einzelnen Organisationseinheiten an diese Ziele durch Leistungsvereinbarungen (Schulprogramm), externe Qualitätsevaluation und/oder Schulinspektion
Profession	[Schulleitung als kollegiale KoordinatorInnen]	<i>[schulexterne Selbststeuerung der Lehrerverprofession]</i>
KonsumentInnen	<i>[Partizipation, z.B. Entscheidungen in Schulpartnerschaftsgremien]</i>	Konkurrenzdruck und Quasi-Märkte z.B. durch Organisations- und Qualitätsentwicklung der Einzelschule aufgrund von Vergleichen zwischen Schulstandorten, Leistungsentlohnung der Lehrkräfte, Leistungsmessungen von SchülerInnen, interne und externe Evaluation, PR

		und Öffentlichkeitsarbeit, , Überwachung der Prozesse qua Evaluation (4c) manageristische Selbststeuerung: Schulleitung als kundenorientierter ManagerInnen
--	--	--

(2) Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen versuchen üblicherweise erstens die entscheidenden Phasen der Steuerung und Rechenschaftslegung stärker zu *externalisieren* (die rechte Spalte in Abb. 2 ist gut besetzt) und *an Ergebnissen zu orientieren*: Die staatliche Steuerung sucht neue Instrumente (z.B. auf allgemeine Standards bezogene Evaluationen), die es erlauben, besser in Hinblick auf die Ergebnisse der Schulen zu diskriminieren. Sie kann deren Ergebnisse – wie im englischen Beispiel einer stark klientenbetonenden Steuerung – den KlientInnen zugänglich machen, um deren Wahlentscheidungen im Sinne der vorgegebenen Ziele zu ‚rationalisieren‘. Sie kann aber auch versuchen, diese Informationen für staatliche Steuerungsmaßnahmen zu monopolisieren und der Öffentlichkeit vorzuenthalten, um ‚schädigende Konkurrenz‘ zwischen den Schulen zu verhindern⁵. Der zweite Weg, dem die deutschsprachigen Schulsysteme im Augenblick zuzuneigen scheinen, läuft auf eine *Intensivierung staatlicher Steuerung* – jedenfalls in Hinblick auf die Zielfragen⁶ – hinaus.

(3) Damit werden die *Einflussmöglichkeiten der internen Professionellen transformiert und zurückgedrängt*. Dies geschieht gleichsam von mehreren Seiten her: Einesteils verliert v.a. in der ersten Phase der skizzierten Entwicklung der/die *einzelne* Berufstätige Einfluss zugunsten von Entscheidungen des Kollektivs, des Gesamtkollegiums. Dies ist oft mit einem Netto-Einflussverlust der Professionellen verbunden, weil es ihnen oft – in individualistischer Autonomie und 'Einzelkämpfertum' sozialisiert – nicht gelingt, ihren Einfluss durch Abstimmung und Aushandlung im Kollegium zu organisieren. In dieser Situation fällt es leichter defensiv einflussreich zu sein und Entwicklungen zu blockieren, solange bis die Situation – z.B. durch externen Druck – unhaltbar wird. Anderenteils wird der Einfluss der Professionellen zugunsten einer schulinternen Hierarchie von Schulleitung, FachbereichsleiterInnen, Steuer- und Projektgruppen usw. beschnitten, die oft externen Entwicklungswünschen gegenüber aufgeschlossener sind als das Kollegium⁷. Schließlich bekommen die Einflussmöglichkeiten der internen Professionellen bei der Bewertung der erstellten Leistung und bei Entwicklungsentscheidungen ein deutliches Gegengewicht durch die Verbesserung von Instrumenten externen Einflusses, wie z.B. Standards und darauf bezogene Tests.

Abschließend lässt sich feststellen: Es gibt einige *Grundelemente* der in den deutschsprachigen Ländern diskutierten neuen Steuerungsvorstellungen, die immer wieder kommen, allerdings in wechselnden Konstellationen: Das – sich in '1. und 2. Phase der Schulmodernisierung' ausformende – Paket „Erhöhung der Gestaltungsspielräume + interne Schulentwicklung koordiniert durch Schulprogramm + Selbstevaluation“ wird offenbar gegenwärtig durch das Angebot „überschulische Standards + Systemmonitoring durch großflächige Leistungstests + internes Qualitätsmanagement“ abgelöst (vgl. Altrichter et al. 2005a). Ausgestaltung und Schwerpunktssetzungen identisch klingender oder benannter

⁵ So z.B. in unserer Analyse des Luzerner Projekts "Schulen mit Profil" (vgl. Altrichter/Heinrich 2005b). Aus den Niederlanden wird allerdings berichtet, dass diese Strategie nicht durchgehalten werden konnte, weil Medien die Veröffentlichung derartiger Informationen erzwangen.

⁶ Die in diesem Zusammenhang gerne verwendete Differenzierung, dass sich die Steuerung auf Zielvorgaben bezöge, die Wege jedoch autonom zu entscheiden wären, wird von Heid (2003) für pädagogische Zusammenhänge problematisiert.

⁷ Auch hier zeigt das Beispiel des Luzerner Projekts "Schulen mit Profil" (vgl. Altrichter/Heinrich 2005b) ein mögliche andere Entwicklung: die Neueinführung von – sich offenbar sehr professionalistisch gebenden – Schulleitungen stärkt und organisiert den Lehrereinfluss.

Modelle sind jedoch keineswegs immer identisch: Beispielsweise bleibt in der „österreichischen Schulautonomie“ die Personaleinstellung durch die Einzelschule tabu, während es in Nordrhein-Westfalen hier weiterführende Schritte gibt. Auf der anderen Seite sind die curricularen Spielräume in Österreich weit höher als in manchen deutschen Bundesländern (vgl. OECD 2004, 463ff). Deutschschweizer Kantone zeigen noch deutlichere Unterschiede, die wir an einem Beispiel in Altrichter/Heinrich (2005b) analysiert haben.

Die Diskussion der Schulmodernisierung ist in eine *Rhetorik der gesellschaftlichen (technischen, wirtschaftlichen, sozialen) Veränderung* eingebettet, der sich die Schulen, die lange gegen Veränderungsaufforderungen gut abgepuffert schienen, nicht mehr entziehen können. Dabei wurde ein *argumentatives Feld von Plausibilitäten und Potentialen* aufgebaut, das oft darüber hinweg täuscht, dass derzeit *beträchtliche Lücken zwischen den stilisierten Konzepten und unserer empirischen Kenntnis über ihre Realisierungsbedingungen und – ergebnisse* bestehen (vgl. Lassnigg 2000, 110ff). Aber auch dort wo empirische Erfahrung aus internationalen Entwicklungen (vgl. Ackeren 2003; Böttcher 2004) oder Untersuchungen von Teilinnovationen bestünden, werden sie gegenwärtig zu wenig systematisch mit den in den Modellen formulierten Steuerungshoffnungen in Beziehung gesetzt (vgl. Altrichter/Heinrich 2005a).

Literatur

- Ackeren, I. van: Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Waxmann: Münster 2003.
- Altrichter, H.: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. VS: Wiesbaden 2004, 85 – 102.
- Altrichter, H.: Modernisierung schulischer Steuerung – Diskurs und Empirie. In: Fisch, R./Koch, S. (Hrsg.): Neue Steuerung für Bildung und Wissenschaft. Lemmens: Bonn 2005, 49 – 61.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Heinrich, H.: Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. Erscheint in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30(2005a)4.
- Altrichter, H./Heinrich, H.: Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. Erscheint in: Böttcher, W./Holtappels, H.G./Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Juventa: Weinheim (2005a, im Ersch.).
- Altrichter, H./Heinrich, M.: Schulprofilierung und Transformation schulischer Governance. In: Büeler, X./Buholzer, A./Roos, M. (Hrsg.): Schulen mit Profil. StudienVerlag: Innsbruck 2005b, 125-140.
- Altrichter, H./Prexl-Krausz, U./Soukup-Altrichter, K.: Schulprofilierung und neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2005b.
- Altrichter, H./Salzgeber, S.;; Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In: Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. StudienVerlag: Innsbruck 1996, 96 – 206.
- Altrichter, H./Wiesinger, S.: Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. Erscheint in: journal für schulentwicklung 9(2005)4.
- Bandelow, N. C.: Governance im Gesundheitswesen: Systemintegration zwischen Verhandlung und hierarchischer Steuerung. In: Lange, S./Schimank, U. (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. VS: Wiesbaden 2004, 89-110.
- Benz, A.: Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. VS: Wiesbaden 2004a, 125-146.
- Benz, A.: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. VS: Wiesbaden 2004b, 11-28.
- Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G.: Vorwort. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. VS: Wiesbaden 2004, 5-6.
- BMBWK [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst]: Schule nach Maß. nachmittags:angebote. Informationsbroschüre. BMBWK: Wien o.J.
- Böttcher, W.: Die Umstellung auf Outputsteuerung: Beispiel Bildungsstandards. Vortrag bei der Tagung „Evaluation“ der DGfE/KBBB. Dortmund 2004.
- Brand, U.: Governance. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T.: Glossar der Gegenwart. Suhrkamp: Frankfurt/M. 2004, 111 – 117.

- Braun, D.: Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting, E./Schimank, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Wiesbaden 2001, 243-262
- Brüsemeister, T.: Schulische Inklusion und neue Governance. Monsenstein & Vannerdat: Münster 2004a.
- Brüsemeister, T.: Stand der Forschung. Unv. Ms. FU Hagen 2004b.
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Transcript: Bielefeld 2003.
- Buschor, E.: Schulen in erweiterter Verantwortung – Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In: Avenarius, H./Baumert, J./Döbert, H./Füssel, H.-P. (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Luchterhand: Neuwied 1998, 67-88
- CGG (Commission on Global Governance): Nachbarn in einer Welt. Stiftung Entwicklung und Frieden. Bonn 1996.
- Clark, B. R.: The Entrepreneurial University: Demand and Response. Keynote Speech presented at the 19th Annual EAIR Forum. Mimeo. University of Warwick 1997.
- Coleman, J.S.: Foundations of Social Theory. Harvard University Press: Cambridge, MA. 1990.
- Fend, H.: Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen In: Zeitschrift für Pädagogik (2001)43. Beiheft, 37-48.
- Halasz, G./Altrichter, H.: Comparative Analysis of Decentralisation Policies and Their Results in Central European Countries. In: Altrichter, H. (Hrsg.): Comparative Analysis of Decentralisation Policies and Their Results in Central European Countries. ZSE-Report Nr. 47. Zentrum f Schulentwicklung: Wien 2000, 87-113.
- Heid, H.: Standardsetzung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2003)47. Beiheft, 176-193.
- Jann, W./Wegrich, K.: Governance und Verwaltungspolitik. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. VS: Wiesbaden 2004, 193-214.
- Koch, S./Gräsel, C.: Schulreform und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektive. In: Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Schneider: Hohengehren 2004, 4-24.
- Kogan, M.: Educational Accountability. Hutchinson: London 1986.
- Kogan M.: Monitoring, control and governance of school systems. In: OECD: Evaluating and Reforming Education Systems. OECD: Paris 1996, 25-45
- Kussau, J.: Schulpolitik auf neuen Wegen? Autonomiepolitik. Sauerländer: Aarau 2002.
- Lange, S./Schimank, U.: Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. VS: Wiesbaden 2004, 9-46.
- Lassnigg, L.: Zentrale Steuerung in autonomisierten Bildungssystemen. In: EDK: Die Vielfalt orchestrieren. StudienVerlag: Innsbruck 2000, 107 – 141.
- Mangold, M./Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern 2002.
- Mayntz, R.: Governance im modernen Staat. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. VS: Wiesbaden 2004, 65-76.
- Naschold, F./Bogumil, J.: Modernisierung des Staates. Leske+Budrich: Opladen 1998.
- OECD/CERI: Decision Making in Fourteen OECD Education Systems. OECD: Paris 1995.
- OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. OECD: Paris 2004.
- Rolff, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Dt. Studienverlag: Weinheim 1995, 375-392.
- Schneider, V./Kenis, P.: Verteilte Kontrolle. Institutionelle Steuerung in modernen Gesellschaften. In: Kenis, P./Schneider, V. (Hrsg.): Organisation und Netzwerk. Campus: Frankfurt/M. 1996, 9–43.
- Schimank, U.: Für eine Erneuerung der institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie 24(1995), 42-57.
- Schimank, U.: Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Abschlussbericht, 31.5. 2002, Hagen, Ms. (<http://www.fernuni-hagen.de/SOZ/preprints>)
- Steirische Volkspartei: ExpertInnenbefragung zum Themenbereich „Ganztagsschule und Gesamtschule“. Mimeo. Steir. Volkspartei: Graz 2003.
- Weiß, M.: Quasi-Märkte als Steuerungsregime im Schulbereich. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Leipzig 2002.
- Whitty, G. et al: Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Open University Press: Buckingham 1998.
- Wressnigg, N.: Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. Unv. Diplomarbeit: Johannes-Kepler-Universität Linz 2004.