

**Der folgende Text bietet den Inhalt der Streitvorlesung "Vorüberlegungen zu einer Theorie der Schulentwicklung" von Bätz/Scheunpflug, gehalten am 1. Juli 2004 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.**

**Schulentwicklung - Zur handlungstheoretischen und evolutionstheoretischen Explikation eines akuten Begriffs.**

Liebe Annette Scheunpflug,

als eine Fortsetzung unseres Vorhabens, zwischen Evolutionärer Pädagogik und handlungstheoretischen Überlegungen (Bätz/Scheunpflug 2003) zu vermitteln, hier Gedanken zum zentralen Begriff "Schul-Entwicklung", der "bisher kaum einer systematischen Klärung unterzogen worden [ist]" (Scheunpflug 2001a, S.181). Sich der Schulentwicklung nicht lediglich "praktisch" zu nähern, das ist nötig. Denn manchmal scheint es, als wären die meisten Dokumente zur Schule, die sich in theoretischer Absicht mit Zielen, Normen, Interessen, Ideen und zugehörigen Methoden befassen, Viren, Trojanern und Würmern zum Opfer gefallen, und übrig geblieben allein ein beeindruckender Berg von Aktionsprogrammen, Broschüren, Dovetails, Flyern, Handbüchern, Intensivkursen, Kompaktmaterialien, Manualen, Profilpapieren, Trainings.

i

Alle wissenschaftliche Darstellung ist zweckgebunden. Vor dem Hintergrund des Misslingens (Dörner 1989) sollte also die Erziehungswissenschaft ihre Abnehmer in den Stand versetzen, "normatives Wissen über Bildungsziele" (Shulmann 1986, zit.n. Helmke 2003, S.32) zu erstellen. Zudem muss sie (in Kooperation mit anderen Disziplinen und Fächern) "fachspezifisches Inhaltswissen, allgemeines pädagogisches und Managementwissen, curriculares Wissen, pädagogisches Handlungswissen" (ebd.), ebenso psychologisches Wissen, "Wissen über erzieherisch und unterrichtlich relevante Kontexte" (ebd.) liefern, insgesamt also empirisch gesichertes Mittel- bzw. Verfügungswissen und weiter, das sei hier betont, Kenntnisse über Hergang und Verlauf von Vorgängen und Vollzügen, seien diese biologischer, psychologischer oder soziologischer Natur, die pädagogische Mühen tangieren, also Wissen über Entwicklung, damit über Evolution und Geschichte. Alles dieses gesammelte Wissen (und Können) der Pädagogik muss zur Errichtung von schulischen Lehr-Lernorten von gediegener Qualität brauchbar sein.

Jetzt kann man nicht einfach auf Bestände zurückgreifen, denn zu beklagen ist ein Defizit an von Vernunft geleiteten und empirisch gesättigten "Prozesstheorien" (Oelkers 2003, S.76), von wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Konsolidierung und Fundierung faktischer ambitionierter Unternehmen zu schweigen. Mit anderen Worten, es gibt Schwierigkeiten in der Rechtferti-

gung und Beweisführung so genannter Schulentwicklung (Koch 1999; Rolff 1998; Terhart 1994; Riecke-Baulecke 2002).

## ii

Wie kann man sich der Schul-Entwicklung (begrifflich) nähern? Mit Fragen: Versteht man a) unter Entwicklung die Erfüllung einer Aufgabe oder b) gilt für alle Entwicklung das "Stirb und werde!" (Kahl 2000, S.64) einer gleichgültigen Natur?

Ad a) Wie kommt man zur einer Entwicklungs-Aufgabe? Insgesamt stellt sich Schul-Qualität (Terhart 2000, S.819) dann ein, eine Schule ist dann gut, wenn man, nach PISA, die Hauptaufgabe (für die Bundesrepublik Deutschland) erledigt, "ein hohes Leistungs-niveau und zugleich ein relativ geringes Maß an Bildungsungleichheit zwischen in sozioökonomischer Hinsicht privilegierten und benachteiligten Gruppen zu erzielen" (Pisa 2000, S.227). Nehmen wir aus der eudämonistischen Ethik hinzu, dass Lehrende und Lernende in der Schule auch gedeihlich miteinander leben können müssen (Bätz 2003, S.151ff.), was im Speziellen das Feld der Schul-, Klassen- und Unterrichtsklimaforschung ist (Helmke 2003, S.33), schnüren dies alles fest - ja, da hätten wir eine (die?) Entwicklungs-Aufgabe. Dies wäre genauer besehen eine Arbeit zwecks vernünftiger Gestaltung der Schule und benötigt (wenn ich die Unterscheidung aus dem vorausgehenden Text aufgreife), eine Theorie im Sinne des "development". Nicht vernachlässigt werden darf die empirische Überprüfung, was die Schule in Sachen "grundlegender Bildungsversorgung" tatsächlich bewirken kann (Oelkers 2003, S.58).

Ad b) Stirb und werde! Eine prominente Offerte legt nahe, Schul-Entwicklung als Vorgang im Vollzuge sozialer Evolution (der nationalen wie auch Welt-Gesellschaft) zu verstehen und zur Analyse eine "Allgemeine Evolutionstheorie" (Tremml 1997 S.19) heranzuziehen.

Das kommt daher, weil sich im Namen von Biowissenschaften Erziehungswissenschaftler anheischen, das Gesetz des Lebens(?) pädagogisch nutzbar machen zu können. Dabei wird, von metatheoretischer Warte aus gesehen, Handlungstheorie der System- und Evolutionstheorie (sensu Luhmann) untergeordnet (Scheunpflug 2001b; Tremml 2000; Tremml 2002; Tremml 2004), mit der Folge, dass Denken und Handeln von dialogischer Rationalität auf (natur-)geschichtliche Bewährung umgepolt werden. Die Logik der (Natur-)Evolution enthält die Denkmethode der Wissenschaft; die Aktivitäten der Schulentwicklung sollen einer Anschlußrationalität genügen - that's all. Ja, warum noch Reflexionen über den Entwicklungsbegriff? Warum auf metatheoretischer Ebene über Petitessen streiten? Nun, aus dem Grunde, weil der Evolutionsbegriff abzuklären ist, insbesondere unter dem Aspekt einer "evolution-theory", d.h. (siehe vorausgehenden Text) unter der Berücksichtigung von Evolution, die tatsächlich Neues (= Innovatives, Kreatives) schafft, und zu "development" in Balance gehalten werden kann.

Niemand hat von vornherein etwas gegen Evolution. Doch wird mit der "Evolution" (sensu Luhmann) in der Erziehungswissenschaft nicht eine argumentationszugängliche Prozedur vorgeschlagen, wie sie kooperierende, miteinander redende und an Zwecke gebundene Subjekte wie Pädagogen, Schulpädagogen und weitere Akteure (dringend) benötigen, sondern diese und andere Objekte finden sich, dächten sie evolutorisch, in einen quasi organischen, selektiven Prozess einverleibt und darin aufgehoben, der allem Durchgekommenen (Personen, Dingen und Geschehen) den Nimbus verleiht, auserwählt zu sein. Eine E-Aufgabe fällt weg.

Da ist Naturalismus am Werk; deswegen übe ich, als Schulpädagoge und Didaktiker die Berufsarbeit der Lehrenden und die Lernenden im Blick, aus kulturalistischer Position metatheoretische Kritik (Janich 2001), die sich gegen die Eingliederung von "Entwicklung" in biologische "Evolution" dann, wenn es um Schul-Entwicklung geht, verwahrt und systematische und terminologische Vorschläge macht.

Wir (beide) werden uns, im Streit um die Bedeutung von "Schul-Entwicklung", demnach nicht mit Ideen für Aktionen auf Handlungsebene zu übertrumpfen suchen, sondern wissenschaftstheoretisch und begrifflich eine Abklärung anstreben. Darin liegt eben der Nutzen der Metatheorie; sie ist als Kritik der Wissenschaft eine Bedingung der Möglichkeit der Begründung praktischen und erfolgreichen Tuns (Weingarten 1998, S.8ff.). - Es dauert natürlich ein wenig, bis man zur Sache kommt.

Welche ist die gemeinsame Basis des Pädagogen und des Biowissenschaftlers, des handlungstheoretischen Proponenten und der naturalistischen Opposition? Nein, es ist nicht die zoologische Auszeichnung "homo sapiens sapiens", sondern: es ist die edukative Intentionalität (Blankertz) und das zweckrationale, wissenschaftliche Arbeiten, das in der Forschung und der Theorie Normen folgt und Kautelen zu beachten hat. Deswegen sollen nicht zuerst biologische Tatsachen und Implikationen (Scheunpflug 2001a) die Basis der Auseinandersetzung bilden, sondern ein Kompromiss ist möglich dann, wenn wir als unsere Grundlage zuerst den rationalen Dialog angeben und behaupten, ein bißchen Verzierung darf sein, ihn zu aktualisieren.

Verständlich: das (vorläufige) Abstandnehmen von "unumstößlichen" Fakten und Daten und deren Einarbeitung in die Erziehungswissenschaft zugunsten sprachkritischer und pragmatischer Reflexion darüber, wie man die Referenz des Schulentwicklungsbegriffs zustande bekommt, verläuft nicht ohne Protest, denn für Evolutionäre in der Pädagogik steht vor jeder Diskussion als Faktum fest, was ihnen den Namen gibt - die Natur in Bewegung als Evolution. Sie definieren: Evolutionstheorie, das ist eine "[u]niverselle Erklärungstheorie für die Entstehung und Entwicklung von Lebewesen und ihren materiellen oder geistigen

Produkten. [Was existiert, das ist] durch eine Mischung von Zufall und Notwendigkeit selbst 'geworden' [...]. Es lassen sich deutlich drei Entwicklungsschritte unterscheiden: Variation, Selektion, Stabilisierung" (Treml 2000, S.282f.). An der Evolution wird nicht gerüttelt. Sie wird als ein realer Prozess substantiiert (dazu Scheunpflug 2000; Scheunpflug 2001a; Scheunpflug 2001b). Die Evolution sei es, die nicht nur Artenvielfalt verursache und soziale Prozesse antreibe, also auch Schul-Entwicklung motorisiere, sondern aus deren Wurzeln zart auch die "Allgemeine Evolutionstheorie" und "Evolutionäre Didaktik/Pädagogik" (Scheunpflug 2001b; Treml 2002; Treml 2004) entspringe. - Die Natur als Sampler.

v

Ich gehe nun davon aus, dass das Aufrollen von "Schul-Entwicklung" nicht ohne handlungstheoretisches und evolutions-theoretisches Design funktioniert, weiter, dass alles dies, was ich zu jenem vortrage, im Grundsatz kein Streitfall zwischen uns ist. Casus Belli ist (und bleibt?) jedoch, dass die von Luhmann vorgelegte Evolutionstheorie mit ihrem Anspruch, Entwicklung zu erklären, abgelehnt wird (Weingarten 2001). Mit der Folge, dass "Entwicklung" im Kompositum "Schul-Entwicklung" anders als naturalistisch, nämlich kulturalistisch zu konzipieren ist. Wie dann ein Kompromiss? Nun, es gilt, einen Schulentwicklungs-begriff zu entwerfen, der herstellendes Erzeugen und nichtintentionalen Hergang umgreift, der den Gewinn des evolutionären Ansatzes nicht verspielt, der darin liegt, dass das Subjekt nicht als Schöpfer von Zusammenhängen überschätzt werden muss, dass Dinge und Geschehen "nicht mehr notwendig als subjektive, rationale Entscheidung oder Neuerung" begriffen werden müssen (Weingarten 2000, S.96). So sind die Veränderungen im Mikro-, Meso- und Makrosystem der Schule einerseits als Gestaltung zu bearbeiten; andererseits ist die Veränderung (in) der Einzelschule und des Gesamtsystems schulischer Bildung als von Intentionalität nicht geleitete Entwicklung zu beschreiben, beides in Abhängigkeit von den jeweiligen Zwecken und vom Interesse schulpädagogischer Forschung und Theorie(bildung). Der Pfiff solcher Festlegung ist, dass der gesamte Komplex der Schulentwicklung, sei er Fabrikation oder auch "Evolution", in der Zuständigkeit der Wissenschaft(ler), nicht in der Natur liegt und deswegen dialogischer Begründungsrationalität zugänglich ist (Mittelstraß 1989, S.259f.).

Im Folgenden werde von Schulentwicklung im weiteren Sinne gesprochen und zwischen zwei theoretischen Herangehensweisen unterschieden, und zwar zwischen einem Gründezusammenhang und einem Wirkungszusammenhang. Reservieren wir das, was zu "Evolution" zu sagen ist, für die Schul-Entwicklung im engeren Sinne, die ein Wirkungskontext thematisiert, und verwenden "Gestaltung" im Sinne der Herstellung, die innerhalb eines Gründezusammenhangs dargestellt wird. Um auf die Unterscheidung des vorausgehenden Textes einzugehen, "Gründe" und "Gestaltung" prägen die theoretische Konzeption im Sinne von "development", der Wirkungszusammenhang soll von der Konzeption im Sinne einer "evolu-

tion-theory" beeinflusst werden.

vi

Einen Gründezusammenhang, den kann ein Schulpädagoge dann entwerfen, wenn er sich mit seiner Wissenschaft offiziell (und offensichtlich) korrigierend und direkt einzugreifen bemüht, dann also, wenn ausdrücklich die Erledigung der E-Aufgabe vorgenommen wird und nicht allein vom hohen Turm der Abstraktion aus Beobachtungen durchgefunkt werden sollen. Dann wird die Schule tauglich als absichtsvoll gedeutet und Veränderungen zunächst einmal nominiert als dasjenige, was Personen und Gruppen zwecks Befriedigung gesellschaftlich anerkannter Bedürfnisse in Sachen Erziehung und Unterrichtung initiieren, durchsetzen und in Gang halten. Veränderungen werden von denjenigen, die sich theoretisch und praktisch daran beteiligen, als eine Neuerung gedeutet, die sich bei der kooperativen Verfolgung von traditionellen oder neuzeitlichen Zwecken mit diversen, von Kenntnisstand und Technik abhängigen Mitteln, gebunden an soziologische und andere Bedingungen und Voraussetzungen per Beschluss ergibt. Logisch, diese Konzeption braucht Subjekte!

Ein Gründezusammenhang fördert die Besinnung auf Zweck und Mittel und macht deswegen Rechtfertigungsdialoge und Mitteldialoge führbar (König 1978). Schulgestaltung, weil als durch Entscheidungen angestoßen interpretiert, zeigt sich so für eine an Geltungsansprüchen orientierte Beurteilung empfänglich. Fokussiert wird Schule als Handlungskomplex, den "Aktive in Schul-Entwicklung" (Rahm/Schröck 2004, im Druck) zur Erledigung der E-Aufgaben herstellen. Weil man Gestaltung und Produktion voraussetzt, kann im Verein mit der Wissenschaft eine zweckrationale (Re-)Konstruktion der Aktionen der Schul-Gestalter in Angriff genommen werden, mit dem Effekt, dass sie (die Aktiven) von den Betroffenen, der Wissenschaft oder auch der Öffentlichkeit nach ihren subjektiven und/oder übersubjektiven Gründen der Ziele und Maßnahmen, nach der Klugheit ihrer Fabrikationen gefragt werden können, insbesondere wenn Gerechtigkeit Thema der Schulentwicklung wird (Oelkers 1999). Es darf und kann dann auch schulintern und/oder extern, formativ und/oder summativ evaluiert werden. Misserfolg und Erfolg werden festgehalten, Qualität notiert, alles dies Stoff für (weitere) Entscheidungen. Intendiert ist die Herstellung von konkreten, qualitativ hochwertigen Einzelschulen (auf Organisationsebene), die, bei gegebenen Rahmenbedingungen, als Individuen das Umkippen einer ganzen Population (auf Bildungssystemebene) in eine höhere Güteklasse bewirken können (bzw. sollen). Wobei mit der Reklamation des Dialogs der Vorteil gegeben ist, für das Abstimmen und die Koordination (z.T. auseinander strebender) schulischer Aufgaben und Funktionen in einer Gesellschaft, für die, wie die Soziologen sagen, Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung Merkmale sind, ein Modell des Zusammenhalts parat zu haben (Trippelt 2000).

Wird also Entwicklung von Schule im Sinne des Herstellens als verantwortliche Tätigkeit registriert, die stichhaltig zu be-

gründen ist und diesbezüglich keine Lücken zeigen darf, dann ist die Schulpädagogik mit Orientierungs-, Verfügungs- und Mittelwissen eingebunden; sie liefert Vorschläge, kommentiert sich und anderes kritisch, reagiert auf Unbedachtes. Dabei können sich die Beteiligten einer "praktische[n] Kausalität" objektiv gewiss sein. "Diese [...] beruht des genaueren darin, daß [...] theoretische Orientierungen genau dann praktisch verpflichtend sind, wenn Praxis selbst Gegenstand der Theorie ist, und [...] theoretische Orientierungen direkt die Organisation der Praxis beeinflussen" (Kambartel/Mittelstraß 1973, S.38). Die engagierte Kommunikation und Interaktion von Forschern, Theoretikern und kollektiven und/oder individuellen Akteuren erweist sich als schubkräftig. Allerdings: die Prozedur muss stimmen. Der rationale Dialog sei daher konsequenterweise Pflichtprogramm der Personalentwicklung; die Fertigkeit, Diskurse zu führen, ist auf Subjektebene auszubilden (Oelkers 2003, S.182ff.). Ein Aktionsbündnis ist in die Tat umzusetzen.

In der Schulpädagogik sind Gründezusammenhänge als theoretische Konzeptionalisierung vorrätig, die - von Problemen sei an dieser Stelle abgesehen - durchaus Aktionsbündnisse tragen (können) und Gestaltungsvorhaben leiten (können) (Rolff 2002; Altrichter/Porsch 1996). Das korrigiert ein bisschen obige Klage. Und, ganz wichtig: auf schon real existierende gute Schulen kann gezeigt werden (Fend 1996; Edelstein/Oser 2001, S.177ff.). Letzteres, also die Tatsache der erfolgreichen Verwirklichung, von Zwecken, Zielen und Ideen, von Qualität, ist insofern für die Diskussion ein Vorteil, als jeder Schulpädagoge an Einzelfällen (kasuistisch) abprüfen kann, ob er mit seiner Forschung und Theorie, mit der Methodik und Terminologie den "Schulentwicklungsbegriff" adäquat konstituiert und darstellt (Jurinek-Stinner 1981, S.128f.; Klafki 2003, S.161ff., S.197ff.). - Zum Gründezusammenhang, da sagt die Evolutionäre Didaktik nichts. Gestalten und Begründen im handlungstheoretischen Sinne sind *expressis verbis* nicht ihre Themen.

vii

Fragt der Schulpädagoge als Beobachter, Beschreiber und Analytiker nach der Entwicklung im Sinne des Werdens und Entstehens (Diederich/Tenorth 1997), nach Tendenz und Ausprägung und ist demnach, weil er nicht ausdrücklich die Erledigung der E-Aufgabe ins Programm nimmt, weniger offiziell (und offensichtlich) am Eingreifen interessiert, aber neugierig auf Erklärungen des Unwahrscheinlichen und gespannt auf die wahrscheinliche Fortsetzung, dann ist ein Wirkungszusammenhang darzustellen, von dem sowohl eingreifende Schulpädagogen als auch als aktive Schulgestalter quasi als Objekte betroffen sind. Regelmäßigkeiten, Handlungsweisen, Verhaltenskonstanten, Gesetze (innerhalb der Einzelschule und des Schulsystems) werden dokumentiert und relativ dazu Abweichungen, Überraschungen, Ungewöhnliches aufgezeichnet, Imponderabilien eingefangen. Auswirkungen werden untersucht. Der Entwicklungsmotor und die Dynamik, hinreichende und notwendige Bedingungen sollen entdeckt werden, die unabhängig vom subjektiven Wollen oder der Absicht derjenigen etwas

(vor)antreiben, die sich gestaltend einschalten oder sich einzubringen versuchen. Die Wechselwirkung zwischen Sein und Sollen wird exploriert. Man will wissen, was Personen und Gruppen (etwa Schulleitung, Schulaufsicht, Schulträger, Lehrkräfte, Teile der Elternschaft, Schülerinitiative) mit dem, was sie (aus welchen Gründen auch immer) tun und lassen, im (Einzel- oder Gesamt-)System (der Schule) funktional und kausal bewirken oder bewirkt haben, möglicherweise ihren Wünschen oder der Einschätzung ihrer (Selbst-)Wirksamkeit zum Spott. Entwicklung wird als Ereignis im Mikro-, Meso- und Makrosystem der Schule beobachtet und beschrieben.

## viii

Bei Wirkungszusammenhängen kann man zwischen einer "älteren" und "neueren" Konzeption unterscheiden, wobei jene (korrelierende) soziale Sachverhalte als gesetzmäßiges Gefüge von Ursache und Wirkung interpretiert und sich beim Verstehen und Erklären auf empirisch gewonnene Daten und Fakten bezieht, funktionales und kausales Verfügungswissen verwendet, das experimentell (im Feld oder Labor) auf Gehalt abgeprüft worden und ebenso für Prognose und Technologie dienlich ist. Erklärungen sozialer Praxen erfolgen nicht in der deduktiv-nomologischen, sondern vielmehr in der induktiv-statistischen Form des Hempel-Oppenheim-Schemas; dominierend sind Statistik und Kausalität. Das Ganze ist durchaus mit Handlungstheorie kompatibel. In systemtheoretischer Offerte (sensu Luhmann) dagegen, in der Evolutionären Didaktik und Pädagogik, die mit der Variation, Selektion und (Re-)Stabilisierung keine Kausalität (allenfalls eine "indirekte") zwischen Explanans und Explanandum annehmen mag (Scheunpflug 2001b, S.37), werden Wirkungszusammenhänge geknüpft, die sich teleonomisch justieren. Gesammelt werden empirische Indizien für Selbstorganisation, Autopoiesie, Selbstreferentialität und Synreferentialität, um der hochabstrakten evolutorischen Interpretation als Futter zu dienen. Plattform ist die Differenz "System/Umwelt", wobei erkundet wird, auf welche Weise sich das, was da ist (existiert), als übrig Gebliebenes der immer währenden Evolution thematisieren und funktional auf eine gelungene Überlebensstrategie zurückführen, erklären und verstehen lässt. Allerdings ist die Frage noch weitgehend offen, für welche Form(en) der Erklärung(en) man sich im Zusammenhang mit der Evolution entscheiden sollte: im Unterschied (oder: im Gegensatz?) zu kausalen Erklärungen für funktionale oder auch historische (evolutionäre) Erklärungen (Schlosser/Weingarten 2002), S.7ff.)? Die Trennung zwischen proximaler und ultimativer Erklärung beantwortet diese Frage nicht (Trembl 2004).

## ix

Zwischen Wirkung und Grund besteht keine vollständige Disjunktion (Kambartel 1995). Also lassen sich unter dem Begriff der Schulentwicklung im weiteren Sinne Wirkungs- und Gründezusammenhang verschränken. Von Relevanz ist bei "älteren" und "neueren" die Perspektive auf evolvierende Systeme mit ihrem Eigensinn, die systemische, Vernetzung aufspürende Sicht. So kann ein Wir-

kungszusammenhang, Systeme deskribierend und analysierend, ethische und moralische Kategorien aufnehmen, Utopien, Interessen, Werte, Zwecke und Ziele und angewandte Mittel als (empirische) Tatsachen einschließlich ihrer Wirkung(en) und Funktion(en) aufschreiben, aber es wird nicht in praktischer Absicht diskutiert, ob die Stabilisierung und die Beförderung bestimmter Normen, Maximen, Imperative über die besondere Situation hinaus für ein verantwortungstragendes, individuelles oder kollektives Subjekt allgemein verbindlich, d.h. geboten sind, ob eine Entwicklungs-Aufgabe tatsächlich mit Recht besteht. Ein Wirkungszusammenhang konnektiert Faktoren und Relationen, ohne zugleich ein Werturteil über Gestaltungsleistungen von Akteuren abgeben zu wollen. Demnach lässt sich die Beschreibung und Analyse eines Gründezusammenhanges, des normativen Bündnisses von Wissenschaft und Praxis auf dem Boden des Konkreten, lässt sich die orientierungsgebundene Arbeit an einer Schule vor Ort in einen Wirkungszusammenhang integrieren, falls Interesse besteht.

Von handlungstheoretischer Position aus muss (sollte) empirisches Wissen um Schul-Entwicklung als Know-how charakterisierbar sein. Es sollte eine Balance sein zwischen einer theoretischen Konzeption zu Schule, Unterricht, Lehrkräften und Aktiven der Schulentwicklung im Sinne einer development-theory (= Gestaltung) und einer zu eben diesen Gegenständen im Sinne einer evolution-theory (= evolutorische Entwicklung). Anders: Innerhalb eines Gründezusammenhanges und eines Wirkungszusammenhanges ist mit den je spezifischen Interessen das Gegenstandsfeld betreffs Schul-Entwicklung zu konstituieren, auf den Begriff zu bringen und abzugleichen. Wobei in unserem Streitfall weder die Gestaltungstheorie für Lehr-Lernsituationen (= Didaktik) noch die Fabrikationsvorstellungen (etwa nach Rolff 2002) eigentlich in Frage stehen; es ist vielmehr der Wirkungszusammenhang, der mit dem von der Evolutionären Didaktik und Pädagogik vorgelegten Begriff der Evolution Schwierigkeiten macht: Schul-Entwicklung im engeren Sinne ist unser eigentliches Thema.

Von nun an wird's demnach vertrackt. Denn der Wirkungszusammenhang, der "Schul-Entwicklung" im engeren Sinne konzeptionalisiert, sollte nicht auf dem naturalistischen Evolutions- und Systembegriff erbaut werden, Schul-Entwicklung soll nicht naturalistische Evolutionstheorie involvieren. - Zur Alternative die folgenden Abschnitte.

x

Das erste Problem ist: Was ist der Gegenstand der Schul-Entwicklung bzw. das Gegenstandsfeld? Was bietet die Evolutionäre Pädagogik an? Mit ausgefuchster Abstraktion (natur-)historischer und empirischer Fakten gelangen die Evolutionäre zu ihren "Überlebenseinheiten" der Evolution, das sind "Gene, Phäne, Meme", "Dene", die unterschiedlich gespeichert werden: in der DNA, im Gedächtnis, in der Tradition, Sprache, Schrift (Treml 2000, S.20; Treml 2003, S.665). Sie haben eine "Operationsform", nämlich chemische, Bewusstseins- und Kommunikationsprozesse, wobei

sie sich eine biologische, psychische und soziale "Systemform" geben können (Treml 2000, S.20). Und die Überlebensmaxime für die Systeme lautet: "'Tue alles, um die Operationsfähigkeit der Systemfunktion zu erhalten!' - 'Versuche das System zu erhalten, auch wenn die einzelnen Elemente sterben und ständig ausgetauscht werden[']" (Treml 2000, S.15).

Doch Aktive in Schulentwicklung flehen: Schiebt bitte die Umschreibung schulpädagogischer Handlungstheorie in Termen der biologischen Evolution solange auf, bis wir sie eines (fernen) Tages tatsächlich einmal benötigen werden! Unsere Angelegenheit, klagen sie, das Gestalten, Herstellen, Produzieren und Fabrizieren, ist solcher Notation fremd. Wir stünden in der Gefahr, fügen sie an, nur zu hantieren, hätten wir nicht (cum grano salis) pragmatische Theorie, die uns, einen Gründezusammenhang konzipierend, wenigstens stückweise Praxis ermöglicht.

Wie also soll der Schul-Entwicklungs-Gegenstand bestimmt werden? Welches ist der Wickel, der sich da ent-wickelt? Ganz allgemein: Eine kulturelle Hervorbringung! Das bleibt er auch, selbst in der Konzeptualisierung des Wirkungszusammenhangs, in dem über "Entwicklung ohne Absicht" gesprochen werden soll. Er ist für Aktive in Schulentwicklung kein Alien. Legen wir also bei der Bedeutungsanalyse von Schulentwicklung und der Modellierung ihres Gegenstandes nicht gleich mit der systemtheoretisch (sensu Luhmann) vorgenommenen Reinterpretation des handlungstheoretischen Grundbestandes los, sondern "unterhalb" einer "Allgemeinen Evolutionstheorie", demnach bei Gestaltung, mit individuellen (Einzelpersonen) und kollektiven Subjekten (etwa Institutionen, Organisationen, Verwaltung, Gremien); terrestrisch.

xi

Wie also soll der Schul-Entwicklungs-Gegenstand bestimmt werden? Welches ist der Wickel, der sich da ent-wickelt? Und zwar im Besonderen? Bisher hieß es: die Schule. Das muss präzisiert werden. Helsper (z.B.) spricht von einem "Wandel der Schulkultur" (Helsper 2000): Es transformier(t)en und veränder(te)n sich die Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse der schulischen Akteure, die Gewichtung der Leistung sowie die Modulation in der Auslese, die pädagogischen Werte und Beziehungen und der Kanon kulturell lizenzierter Inhalte zusammen mit der Fächerorganisation. Das überzeugt schon; vielleicht sollte aber aus systematischen Zwecken der Wickel, mit dem sich Schul-Entwicklung beschäftigt, besser als Komplex von "Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung" (Rolff 1998) identifiziert werden, mit dem Vorteil, dass man Unterrichtsentwicklung als Kern der Schul-Entwicklung zu avancieren in der Lage ist.

Einen Strang der akuten Diskussion aufgreifend, der sich darum dreht, dass ausgehend vom Unterricht Schul-Gestaltung entworfen werden solle (Helmke 2003, S.32), dass das "Kerngeschäft von Schulreformen" der Unterricht sei (Oelkers 2003, S.59; Klippert 1998), woraus resultiere, dass zuerst "Unterrichtsqualität zu verbessern und danach zu bestimmen [ist], was die Organisations-

entwicklung [und die Personalentwicklung] dazu beitragen kann" (Oelkers 2003, S.72), sei dafür plädiert, das Unterrichten der Schüler zu fokussieren - woraufhin sich alle organisatorische Schulgestaltung, aber auch eine raffinierte Lehrerbildung bzw. Personalentwicklung (z.B. auf dem Felde neuer Formen der Leistungsbeurteilung) als Unterrichtsermöglichungshandeln deuten lässt. Womit die Didaktik, als Theorie der Gestaltung, Produktion und Fabrikation von Lehr-Lernsituationen, an hervorragender Stelle platziert werden kann. Denn ohne theoretisch fundierten Unterricht hätte die Schule keinen Kern, und Spekulationen über deren Gestaltung und Entwicklung wären witzlos. Eine Theorie der Schul-Entwicklung setzt Didaktik systematisch voraus.

Ist der Gegenstand der Schul-Entwicklung das Unterrichten der Schüler in der Organisation der Schule unter Berücksichtigung des Personals, braucht man diesen Gegenstand als dynamisches System "Schule". Warum? Weil der wichtige Gedanke der Evolutionären Didaktik und Pädagogik, dass Schule nicht allein als Materialisierung von dialogischen Beschlüssen gedeutet werden kann, zu seiner Konzeptionalisierung den Systembegriff braucht. Was ansteht, ist dessen definitorische Erarbeitung (das hatten wir schon im vorausgehenden Text). In der Evolutionären Pädagogik ist das Subjekt zum Vorteil des dort üblichen Systembegriffs, der physikalisch/chemische, lebende (biologische), psychische, soziale Systeme umfasst, als Konstituens abgeblendet worden. Aber ohne (herstellende) Subjekte, die etwas tun, weil sie wissen, was sie wollen und sollen und können, gefasst lediglich als (bewusstlose) Selektion und mögliche Stabilisierung einer (bewusstlosen) Variation (Mutation) ist die Schul-Entwicklung respektive Unterrichts-Entwicklung, die auf Qualität aus ist und kreativ und innovativ sein will, völlig unterbestimmt. Wo kommen sie eigentlich her, die innovative Intervention und der kreative Einfall, die Optimalisierung und Optimierung tragen, wenn nicht denkende und handelnde, eine pragmatische Didaktik nutzende Lehrkräfte, gewitzte Aktive der Schulentwicklung solches ins Leben rufen?

Demnach empfehle ich (uns), im Bewusstsein dessen einen Systembegriff für die Schul-Entwicklung zu bilden, demzufolge ein System in der Realität nicht einfach vorliegt. Es ist zu allererst gestaltet worden (Bätz 2003). Es handelt sich beim Systembegriff infolgedessen um eine terminologische und zweckgebundene Leistung, die, weil das Erkenntnisinteresse es will, gemäß dem Handlungsverbum "systematisieren" Dinge, Geschehen und Personen zu einem relationalen Gefüge "zusammenstellt" (Janich/Weingarten 1999, S.90). Demnach ist die Berandung eines Systems abhängig von dem (den) diesem System zugesprochenen Zweck(en). Damit ist klar und deutlich, mag man sich auch um den Code des operational nicht geschlossenen Systems "Unterricht" oder auch "Schule" streiten (Helsper 2000, S.55), dass keine Phänomene mit "natürlichen" Grenzen beschrieben werden. Unterricht wird hergestellt; dazu finden sich Aufgaben, dann erst gibt es den Unterricht als System. Ebenso: Schule wird gegründet, dann (erst) haben wir in der abstrahierenden Draufsicht Schule als System.

Bestimmen wir also, weil wir für die Schulentwicklung Personen mit hehren Absichten und instrumenteller Intelligenz und Potenzial an Innovation und Kreativität brauchen, "[s]oziale Systeme als Systeme handelnder Personen" (König/Volmer 1994, S.25ff.). Jetzt fügen wir hinzu, dass soziale Systeme in der Lage sind, (wettbewerbsvorteilhaft) "organisationales Lernen" zu aktivieren (Probst/Büchel 1994, S.17), dann ist im Ganzen einsichtig, dass sie (Unterricht und Schule als Systeme) "über die Fähigkeit zu interner Repräsentation, Reflexion und Projektion verfügen, sich ihrer Identität, ihrer Geschichtlichkeit und mithin ihrer Veränderbarkeit bewusst werden können. Veränderung ist damit nicht mehr ein Vorrecht natürlich-evolutionärer Variation, sondern auch eine gezielt herstellbare Möglichkeit der Selbststeuerung komplexer Systeme" (Willke 2001, S.82). Hier lasse ich mir aus der Systemtheorie (sensu Willke) den Ball zuspielen: Das, was von den Evolutionären als Schöpfung belächelt wird, verdient aufgewertet zu werden. "Unterricht" und "Schule" sind eingeschlossen in und getrennt von ihrem Umfeld als eigenbrötlerische Systeme, aber auch je als eine von Personen in Abhängigkeit von (sprachlichen und nichtsprachlichen) Voraussetzungen und Bedingungen intentional ins Werk gesetzte zweckrationale kulturelle Einrichtung vorzuführen.

Schule (als Komplex von Organisation, Unterricht und Personal) stellt sich nicht als Ereignis der Natur ein. Man könnte sich demnach vergegenwärtigen, dass wir (als Gattung), eingebettet in natürliche Um- und kulturelle Mitwelten mit je besonderen Gesetzmäßigkeiten, auch in pädagogischen Gefilden schon relativ lange und mehr oder weniger erfolgreich vernünftig zu handeln versuchen (Tjaden 1990). Insgesamt ist dabei, und zwar auch hinterücks, auch ohne direkten Einfluss der agierenden Subjekte das Erziehungssystem entstanden, und zwar, wie Luhmann sagt, aus der Intention geboren, denjenigen Personen, bei denen sich wegen "Intransparenz und Zukunftsungewißheit [die] Motive[...] verdichten, sich erziehen zu lassen", mit "guter Absicht" entgegen zu kommen (Luhmann 2002, S.90). Wir haben: die Organisation der Schule, den Unterricht und den Qualifikationszustand des unterrichtenden Personals, insgesamt etwas Menschgemachtes, dessen Werden (allein) nach dem Muster biologischer Evolution von Variation, Selektion und (autopoietischer) Stabilisation (der Reproduktion) zu buchstabieren sehr wahrscheinlich nicht angemessen ist (Fischer 2001, S.330f.). Kurz, keine naturalistische Auffassung von Evolution/Entwicklung der Schule als System von Organisation, Unterricht und Personal. Wie dann?

Jetzt ist, nach der Gegenstandskonstituierung der Schule als systemischer Komplex von Organisation, Unterricht und Personal, das weitere Problem anzusprechen, der Versuch der Konstituierung des Wirkungszusammenhangs "Schul-Entwicklung", die Frage nach einem mit dem Systembegriff verträglichen Bewegungsmechanismus, nach dem Evolutionsbegriff. Evolution soll nicht verstanden werden als absichtsvolles Geschehen zur Erfüllung der E-Aufgabe

oder sonst irgendeines Auftrags (das ist klar!). Aber der von der "Allgemeinen Evolutionstheorie" verwendete Evolutionsbegriff beruht auf der Präferenz einer bestimmten biowissenschaftlichen Überlegung. Er bildet ein Monopol, das bestimmte pädagogische Dinge und Geschehen nicht begrifflich widerspiegeln kann. Angefügt muss werden, dass "Evolution" von der einschlägigen Forschung und Theorie nicht einhellig bestimmt ist (Janich/Weingarten 1999, S.187ff.). "Um der Vielfalt der Entwicklungs-Erscheinungen gerecht zu werden, sind verschiedenartige Deutungsprinzipien und Modellvorstellungen nötig. Deshalb lässt sich, abgesehen von rein formalen Bestimmungen der Begriff der Entwicklung kaum zureichend in eine Dimension fassen" (Weyand/Mühle 1972, S.560). Die Evolutionstheorie ist "empirisch gut gesichert, aber theoretisch nicht abgeschlossen" (Schurig 1997, S.1058). - Was bedeutet also "Evolution" für unseren schulpädagogischen (handlungstheoretischen) Zweck?

## xiii

Wie lässt sich ein Wirkungskontext der Schul-Entwicklung (mit dem Wickel von Organisation, Unterricht und Personal) aufschreiben, der einen Antrieb hat, der zur Forderung passt, dass die theoretische Konzeption des sozialen Systems "Unterricht" sowie "Schule" von Menschen und Akteuren handeln muss (Weingarten 2001, S.306)? Welcher Wirkungszusammenhang passt zum Know-how, das zum Besitz der Aktiven der Schulentwicklung zu machen ist? Um die Befürchtung nicht groß werden zu lassen, aus handlungstheoretischer Sicht werde nun all das abgeschnitten, was die Systemtheorie/Evolutionstheorie sensu Luhmann der Pädagogik positiv bescherte, sei gleich angemerkt, dass an eine Schöpfungstheorie mit der Präntention, anhand einer Ouvertüre das Finale posaunen zu können, nicht gedacht ist. Werden der Unterricht, die Schule aus Erkenntnisgründen als Wirkungszusammenhang von Einzel- und Gesamtsystem in den Blick genommen, dann bleibt der Begriffsreigen der Evolutionären Pädagogik, so weit es geht, intakt: Intransparenz, Unbestimmtheit, Unverträglichkeit, Unüberschaubarkeit, Unübersichtlichkeit, Unverfügbarkeit, unzureichendes Wissen um sich als Ganzes, Unwägbarkeit, Unbekanntes, Dysfunktionalität, Zufall, simultane Kausalität, strukturelle Kopplung, latente Funktionen (vgl. Scheunpflug 2001b, S.10 und passim). Komplexität und Kompliziertheit machen eben zum Faktum, dass (persönlich) Verantwortliche, Kalkulatoren und Fabrikanten sowie gradlinige, voraussehbare Verläufe nicht immer gefunden werden. Die Perspektive auf Systeme mit Eigenlogik und Eigendynamik wird also in der vorgeschlagenen Modifikation nicht aufgegeben (Tenorth 2003, S.116).

Zudem mag das Muster der Selbstorganisation in der Schulpädagogik fruchtbar sein (Scheunpflug 2001b, S.28). Denn damit ist die Überlegung ausgesprochen, dass Prozesse die Grundbausteine der Wirklichkeit sind, dass nichts schlicht vorhanden ist, sondern beständiges Werden und Erzeugen der Fall sei, dass es keine Festlegung der Entwicklung von Systemen durch Anfangs- und Randbedingungen gebe, dass vielmehr systeminterne Fluktuationen die Bedingung der Möglichkeit von Offenheit und "schöpferischer

Neuigkeit" seien (Carrier 1995, S.763). Das passt für die Schule. Die Verneinung passiver Unterworfenheit der Systeme unter die herrschenden Umstände, die (relative) Selbstständigkeit, die "(Teil-)Autonomie", die Spielraum nutzt, werden akzentuiert (ebd.). Wir haben es mit der "Lernenden Schule" zu tun (Schratz/Steiner/Löffler 1999). Aus unterschiedlichen Ressourcen aktiver Subjekte der Systeme entfaltet sich Potenz, Synergieeffekte werden erbracht (Senge 1998). Mit "Wandel durch Selbstorganisation" wird die Verwirklichung einer "Problemlöseschule" angegangen (Rolff 1993, S.143). Wichtig ist, dass der Gedanke der Gestaltungsfreiheit und aktiven Einflussnahme, zwecks Erledigung der E-Aufgabe, stark betont wird. Es sei aber ebenso und auf alle Fälle in Rechnung gestellt, dass Schulen als soziale Systeme "loosely coupled" sind (Weick 1982), dass sie Eigenschaften wie "begrenzte Technologisierbarkeit", "immanente Kontrollunsicherheit", "zelluläre Struktur", "gefügeartige Kooperation" besitzen (Rahm/Schröck 2004, im Druck). - Die Mahnung der Evolutionären Pädagogik ist durchaus angekommen.

## xiv

Der Gag vorliegender Diskussion ist, dass wir (beide), bei der Präparation des Schulentwicklungsbegriffs, überhaupt dadurch, dass und indem wir streiten, immer schon "in" einem Gründezusammenhang agieren. (Das war im vorausgehenden Text auch schon so.) Wir können nicht anders, jedenfalls nicht, solange wir den Dialog aufrecht halten, als uns, interessiert an der Meliorierung des Schulsystems via Unterrichtsreform, mit Brecht bei der Theoriebildung zu fragen: "1. Wem nützt dieser Satz? 2. Wem zu nützen gibt er vor? 3. Zu was fordert er auf? 4. Welche Praxis entspringt ihm? 5. Was für Sätze hat er zur Folge? Was für Sätze stützen ihn? 6. In welcher Lage wird er gesprochen? Von wem?" (Brecht 1967, S.174).

Und weil dem so ist, weil der Kompromiss einen Begriff von Schulentwicklung zum Ziel hat, mit dem die E-Aufgabe bestehen bleibt, sei festgehalten, wenn wir (metatheoretisch kritisch) die Evolution (der "Allgemeinen Evolutionstheorie") nicht umstandslos als Tatsache voraussetzen, von der wir alle überwältigt werden, sondern uns zuerst auf uns als problembewusste, redende, handelnde und berufskundige Subjekte besinnen, wenn wir uns also nicht von der Natur diktieren lassen, wie wir denken sollen, sondern uns selbst als diejenigen erkennen, die an Begriffen feilen und schleifen, dann ist es okay, dass nach Interessen und Zwecken festgelegt wird, was Evolution sei.

Und so soll sein, dass "an Stelle des traditionellen Kategorienpaares von 'Zufall' und 'Notwendigkeit' der Begriff der Möglichkeit in den Blickpunkt der Evolutionstheorie [rückt]" (Weingarten 2001, S.301). Weil es hier, im Text, nicht um die Erstellung einer sozialen Evolutionstheorie geht, sondern (nur) sondiert wird, wie Schul-Entwicklung (im Sinne einer "evolution-theory") aufzuschreiben sei, werde aber, weil gut befunden, der Begriff der Möglichkeit auch für dieses Vorhaben herausgestellt. Mit diesem Begriff, so wird gedacht, steigert sich theorietechnisch

die Chance, Schul-Entwicklung sowohl als Gestaltung als auch als Wirkungszusammenhang zu konzeptionalisieren und argumentationszugänglich zu halten und (!) zu einem Kompromiss zu gelangen.

Für Innovation müssen Alternativen in räumlicher, zeitlicher, sachlicher und sozialer Dimension vorfindlich sein, und vor allem müssen Möglichkeiten, kreativ zu schaffen, erkannt worden sein und genutzt werden (können). Wie auch immer: Entdeckt werden soll der "aktuell vorfindliche Möglichkeitsraum" (der Schule als dynamisches System von Organisation, Unterricht und Personal), und zwar als eine "doppelte Möglichkeit": der "Ausnutzung von vorhandenen Handlungsmöglichkeiten und der Erweiterung der Verfügung über die Möglichkeitsbedingungen der Handlungen selbst" (Holzkamp 1983, S.367f., S.370). So lässt sich der (uneinheitliche) "Wandel pädagogischer Institutionen" (Tippelt 2000, S.7ff.), für den man "Theoreme des Wandels" wie "Expansion, Differenzierung, Pluralisierung, Interdependenz, Integration und Partizipation" parat hat (ebd., S.9), unter diesen Titeln als Verwirklichung oder als Ausschlagen von Möglichkeiten, die gewollt oder ungewollt entstanden sind, deuten.

Für Schule, Unterricht, Aktive und Lehrkräfte sollen die Eventualitäten ihrer selbst und des Umfelds ausgebeutet werden. Potenziale der Erneuerung liegen (vielleicht) in der Administration, in der Kooperation zwischen Elternhaus und Institution, im Stadtteil oder auch im Innern der Schule selbst, in deren Entscheidungs-, Aufbau- und Arbeitsstruktur, in den sozialen Beziehungen ihrer Mitglieder, in den spezifischen Strategien zur Problemlösung und Qualitätskontrolle, vom Unterricht selbst nicht eigens zu reden. Keineswegs muss das Eintreten und Ausnutzen einer Möglichkeit stets mit intentionalen Begriffen und als bewusst gesteuerter (Entscheidungs-)Vorgang wiedergegeben werden.

Der Möglichkeitsbegriff hat den Vorteil, dass er auf die Gestaltung von Schule zugeschnitten ist, ohne dass (nichtintentionale) Wirkungszusammenhänge wegdefiniert würden. Möglichkeit im schulpädagogischen Kontext bedeutet, dass infolge von (gesetzmäßigen) Prozessen, Geschehen und aktiver Tätigkeit von Personen Potenziale der Veränderung absichtlich und/oder unabsichtlich zum Vorschein kommen, sich herauskristallisieren. Diese können ausgeschöpft werden, falls sie denn wahrgenommen werden, oder nicht. Schulgestalten werden Chancen durch das Eintreffen von bestimmten Lagen, die sie selbst eventuell überhaupt nicht zu verantworten haben, die wie von selbst gewachsen sind, verbaut, aber auch eingeräumt. An den Möglichkeitsbegriff lassen sich "Innovation" und "Kreativität" in Sachen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung anschließen. Damit sind zu prämierende Zugriffe auf Mögliches angesprochen. Was u.a. dabei herauskommt: diverse Schulleitbilder, Schulprogramme, Schulkonzepte, Schulprofile zwecks Unterrichtsermöglichung.

Was ist mit dem Möglichkeitsbegriff aber **nicht** ausgesagt? Dass die Zwecke der Schule und des Unterrichts dann schon gerechtfertigt wären, wenn sie nur möglich sind. An der E-Aufgabe darf nicht gerüttelt werden. Allein für die Mittel, sie erfolgreich zu bewältigen, sollen Möglichkeitsräume exploriert werden.

xvi

Allerorten wird Unsicherheit deklamiert. Vor der Teleologie wird gewarnt, dafür aber Teleonomie favorisiert (Scheunpflug 2004; Tremml 2004). Sollten sich Schulgestalter, die Möglichkeiten und Potentiale (der Organisation, des Unterrichts und des Personals) nutzen (wollen), nicht lieber bescheiden, sich einschränken auf das ungefährlichere Vergleichen von Vergangenen und Gegenwärtigen nach strengem Maßstab, aber die (teleologische) Zukunft lieber nicht zur Sprache bringen? Denn beim Herstellen, dem Nutzen von Potentialen, werden Prognosen gemacht, die der "Natur" nach zum Herstellen, Fabrizieren, Produzieren, aber auch zur Rede über Wirkungszusammenhänge gehören. Nun könnte man eigentlich nichts weiter tun, als auf das Wahrwerden von Voraussagen und das Eintreffen von angekündigten Effekten zu warten (und einfach die teleonomische Evolution wirken lassen), - gäbe es die Modallogik nicht.

Praktische Modalitäten (der Gestalter im Gründezusammenhang) beziehen sich auf Redeweisen, die dem Handeln, es hinsichtlich Erfolgs einschätzend, vorausgehen bzw. es begleiten. Mit "erreichbar" und "unerreichbar" (z.B.) wird in Abhängigkeit dessen, was man bislang verwirklichen oder nicht verwirklichen konnte, über Kommendes gesprochen (Lorenzen 1987, S.124). Wer Erreichbarkeit behauptet, der meint, er könne auch Ziele herbeiführen. Dass ein erreichbares Ziel möglich sein muss, muss gewußt werden (die Umkehrung, etwas sei möglich, folglich auch erreichbar, gilt nicht logisch). Ist ein bestimmter Zustand unerreichbar (= unerzwingbar), erübrigt sich jede Diskussion. Eventuell aber ist die Behauptung der Unerreichbarkeit nur Mangel an Wissen (Lorenzen 1987, S.124f.).

Mit theoretischen Modalitäten wie "möglich", "notwendig", "unmöglich" (die die Darstellung von Verläufen und Prozessen in Wirkungszusammenhängen benötigt) beteuert man, dass etwas eintreten oder nicht eintreten wird, was zu seiner Materialisierung Personen eigentlich nicht braucht (Lorenzen 1987, S.119). Ist auch die Zukunft ungewiss, so sind Behauptungen über die Möglichkeit des Eintreffens eines Ereignisses durchaus nützlich, denn ist ein Wissen "in einer Redegruppe [sagen wir: Schulgestalter] anerkannt und ist diese Redegruppe hinreichend logisch gebildet, so ist es sinnvoll, Zukunftsaussagen [...] daraufhin zu untersuchen, ob sie aus [dem Wissen] schon logisch folgen oder nicht" (Lorenzen 1987, S.111). Die Möglichkeit der Wahrheit einer Aussage A über einen künftigen Sachverhalt wird definiert als negierte Notwendigkeit von nicht-A: Das Auftreten des Ereignisses, das von einer nicht notwendigerweise wahren Aussage dargestellt wird, kann nach allem, was gewusst wird, nicht ausgeschlossen werden; möglicherweise tritt es ein.

Praktische und theoretische Modalitäten normieren den Übergang von einem Satz zu einem anderen und machen prozedurale, dialogisch rationale Überprüfung dieser verbalen Verknüpfungen zur obligatorischen Aufgabe. Wird bildlich vom Öffnen von Möglichkeitsräumen geredet, ist uneigentlich ausgesagt, dass man kraft verfügbaren Wissens Möglichkeits- und Erreichbarkeitsbehauptungen formuliert und deren Geltungsanspruch und Wirklichkeitswerdung erwägt. Das ist etwas gänzlich anderes, als sich über die Zufälligkeit oder Notwendigkeit des Lebens und der Welt den Kopf zu zerbrechen. Statt mit der Evolutionstheorie zu grübeln, die sich lediglich verwundert fragt: "Wie ist es möglich?" (Scheunpflug 2001b, S.30), können gelernte Schulpädagogen mit "möglich" und "erreichbar" (z.B.) über das Futur der Schule sprechen, sie können zielbestimmt (teleologisch) Sachverhalte projektieren und müssen Einwänden gegenüber argumentativ verteidigen, dass etwas geschehen oder sein wird.

Deontische Modalitäten wie "geboten", "verboten" und "freigestellt" gehören dem Dialog zu, der sich um Normen und Werte dreht (Lorenzen 1987, S.119ff.), um die (Situations-)Gerechtigkeit der E-Aufgabe (z.B.), womit sich insgesamt zeigt, dass eine vernünftige Diskussion der Schulentwicklung viel eher von den Vorschriften und Regeln lebt, die z.B. in der Modallogik gelten, denn dass Ontologie eine Rolle spielte. Kein Verdienst liegt darin, Teleologie (der Handlungstheorie) zugunsten der Telonomie (der Evolutionstheorie) in pädagogischen Angelegenheiten auszuspielen. Dialogische Begründungsrationalität ist angesagt. Modalitäten (z.B. Zufall und Notwendigkeit) sind nicht als Realitätsarten zu verstehen, wie bei den Naturpädagogen (der Allgemeinen Evolutionstheorie) gang und gäbe (Scheunpflug 2002a; Scheunpflug 2002b), sondern relevant ist normatives Wissen über Bildungsziele, sind intime Kenntnisse über Gründe- und Wirkungszusammenhänge, über Orientierungs-, Verfügungs- und Mittel-Wissen, aus dem auf Künftiges und Machbares (auf Know-how) in den Bereichen von Organisation, Unterricht und Personal geschlossen werden kann.

Schulentwicklung zum Zweck der besten Unterrichtsermöglichung, kein Naturvorgang, bleibt auf diese Weise bestreitbar, also argumentationszugänglich. Wir konstatieren: Hätten wir kein materiales (geschichtliches, soziologisches, psychologisches und naturwissenschaftliches) Wissen über die Welt, die Gesellschaft, die Natur und die Kultur, und zwar auch über deren Genese und Verläufe, wäre alle modallogische Mühe vergebens. Selbstverständlich garantiert eine ordentliche Schlußfolgerung nicht den Eintritt einer Prophezeiung oder die kluge Befolgung einer gerechten Norm, aber Modallogik stabilisiert bei allen Gründe- und Wirkungszusammenhängen gegen die evolutorische Fixierung aufs ex post facto eine Gestalter-Mentalität. Dagegen regelt die Evolution der Natur von sich aus: nichts. Und ist für die Zukunft: blind.

Warum werden Möglichkeiten geschaffen und ergriffen? Warum sollte man wach auf Möglichkeitsräume reagieren und diese innovativ und kreativ möblieren wollen? Warum sollte man das vorhandene Wissen über schulische Sozialisation danach abfragen, ob futurische Zustände gefolgert werden können, um in der Hoffnung tätig zu werden, Erreichbares zu verwirklichen? Um der Exzellenz der Schule und des Unterrichts willen! Die Natur hingegen ist indifferent. Und wenn man der Überzeugung ist, dass "Qualität [...] Wettbewerb [und Konkurrenz] voraus[setzt]" (Oelkers 2003, S.81f.), dann hat man damit vielleicht einen (den?) Motor der Schul-Entwicklung im engeren Sinne genannt. Ist also "Evolution" in der Schulpädagogik zu verstehen als Start, Wettlauf und Sieg über die Konkurrenz beim Arrangieren von Lehr-Lernsituationen (beim Meliorieren von Organisation und Personal), kann der Wettbewerb als Erklärung des bestmöglichen Ausnützens von Okkasionen, die (kraft welcher Ursachen auch immer) sind oder nicht sind, dienen? Für die Systemtheorie denkbar. Denn stimmt es, dass "Veränderung [...] nicht mehr ein Vorrecht natürlich-evolutionärer Variation, sondern auch eine gezielt herstellbare Möglichkeit der Selbststeuerung komplexer Systeme [ist, dann kommt mit] der *Möglichkeit* gewollter Veränderung [...] zugleich auch ein kompetitiver *Zwang* zur Veränderung in die Welt, weil verbesserte Wettbewerbsfähigkeit eines Konkurrenten die anderen zum Nachziehen zwingt" (Willke 2001, S.82).

Es ist nun so, dass systemtheoretische/evolutionspädagogische Ausführungen stark mit dem Wettbewerb der Ökonomie und diesbezüglicher (ökonomischer) Rationalität konnotieren (es muss dabei gar nicht erst der Name "Hayek, Friedrich A. von" fallen). Interferenz bewirkt, dass ökonomisch im Sinne der Evolutionstheorie gedacht werden kann und vice versa. Bei der Schul-Entwicklung soll aber Klarheit herrschen: Weder der naturalistische Evolutionsbegriff noch der ökonomische Wettbewerbsbegriff sollen verwendet werden. Schul-Entwicklung mit Wettbewerb ist im Folgenden weder als biologische Variation, Selektion und Stabilisierung noch als Marktgeschehen verlebendigt. Auch gegen ein dummes "Steigerungsspiel" (Schulze 2003, S.81ff.) wird die Lanze eingelegt. Gesucht wird ein Wettbewerbsbegriff mit pädagogischem Drive. Damit erschöpfen sich keineswegs die Überlegungen zur Konzeptionalisierung des Wirkungszusammenhanges "Schulentwicklung"; schon gar nicht ist damit etwas zum Evolutionsbegriff der Biowissenschaften gesagt oder soziale Evolution insgesamt angesprochen. Aber vielleicht kommen wir, indem jetzt nicht die Evolution, sondern der Wettbewerb genauer verfolgt wird, mit meinem/unserem (auf Handlungstheorie gerichteten) Interesse, zum Schul-Entwicklungsbegriff im Wirkungszusammenhang etwas beizutragen, ein bißchen weiter?

Der Begriff der Möglichkeit führt zur Frage nach dem Motor, zur Frage nach dem, was bewirkt, dass Möglichkeiten entstehen und vergehen, ergriffen oder ausgelassen werden. Auftaucht der "Wettbewerb". Der Wettbewerb als Modell ist ein Vorgang der

Auswahl von Juroren zwischen Dingen, Geschehen und Personen, zwischen Systemen, die zueinander alternativ sind, bei dem nach dem Kriterium der Eignung für den jeweiligen Zweck (ein sachliches oder personales Mittel, ein Objekt oder Subjekt) ausgesucht wird.

Vorläufig allerdings steht er in der Diskussion um Schulentwicklung im Konditionalis; das mit dem Wettbewerb ist nicht so leicht. Als Begriff hat er seinen Platz zunächst neben Marktkraft und Konsumentenkontrolle (Chubb/Moe 1990). Dass aber nach dem Vorbild der Wirtschaft mit bloßer Autonomisierung der Einzelschule gegenüber Schulverwaltung und -aufsicht (in Verbindung mit dem Konzept des "school-based-management") ein "effizienter Erneuerungsmechanismus" ausfindig gemacht worden sei, ist faktisch ebenso zweifelhaft wie die Behauptung, dass mit der Implementation des Markt-Denkens in den Schulbetrieb die Frage gelöst werden kann, wer oder was bei der Freisetzung der Eigendynamik, bei der Förderung der Selbstorganisation der Einzelschulen, die wiederum Güte entwickeln sollen, Kontrollfunktionen übernimmt (Osterwalder 1998, S.243). Es finden sich empirische und systematische Einwände. So stehen z.B. die Schulwahlkriterien der Eltern "in einem auffallendem Kontrast zu der Verhaltensannahme der Bildungsmarktmodells" (Weiss 1993, S.82). Zudem macht das "Nichtübereinstimmen von gezielt gewählten Angebotsprofilen und realen Auswahlkriterien [...] die Hoffnung zunichte, über die freie Schulwahl und den Quasimarkt eine Schul- und Profilkontrolle einzuführen, die mit der Schulaufsicht und -verwaltung bezüglich Wirksamkeit konkurrieren könnte" (Osterwalder 1998, S.243). Ebenso wenig konnte die "Annahme, Konkurrenz unter den Schulen wirke sich positiv auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler aus, [...] bestätigt werden" (Hornberg 2003, S.259). Darüber hinaus gilt grundsätzlich, dass die Ziele der Pädagogik und Ökonomie, beider Menschenbild und Weltanschauung, Bildungsgut und Konsum, nicht kompossibel sind (Terhart 2000, S.826).

Muss demnach der Wettbewerb aus der Diskussion um komplexe Schulentwicklung (um Organisation, Unterricht und Personal) genommen werden? Nein, jedenfalls nicht sofort, weil "Einzelschulische Autonomie, Wettbewerb und Schulwahlfreiheit [...] nicht an das Vorliegen von Marktbedingungen gebunden" sind (Weiß 1993, S.78). Osterwalder schildert in nichtökonomischer Diktion das mobile und lebendige Netzwerk zwischen Öffentlichkeit und Staat einerseits und dem Wettbewerb zwischen Schulen andererseits (Osterwalder 1993). Was ist "Öffentlichkeit"? Gehen wir aus von Sinngehalten der Bürger in einer Demokratie. Sinngehalte (Lorenzen 1985, S.141 und passim) sind das Haben von Meinungen über Mensch, Natur und Kultur, über Gesellschaft und Staat, über Geschichte, Politik, Erziehung, Moral, Recht, Religion, Wirtschaft und Technik. Nimmt man diverse Gegebenheiten hinzu, die Sinngehalte zu artikulieren (wenn z.B. Harmut von Hentig "öffentlich denkt", ders. 2003, S.57), dann verfügt eine Gesellschaft über Öffentlichkeit, die "nie abgeschlossen [ist], sondern [...] einem steten Wandel [unterliegt] und [...] auf unermesslichen Wissens- und Erfahrungsbeständen auf[baut]" (Os-

terwalder 1998, S.247). Angesprochen ist die Öffentlichkeit des wissenschaftlichen Zeitalters mit aufgeklärten Sinngehalten und Personen, wofür Unterricht und Schule zuständig sein sollen: "Allgemeinbildende Schulen richten sich auf die Rationalität und den Wandel in der Öffentlichkeit aus. Sie haben die Aufgabe, ihre Absolventen in die Bereiche und Verfahren einzuführen, die die Öffentlichkeit für ihr Bestehen und für ihre Weiterentwicklung für notwendig erachtet. Ohne Bürgerrecht auf diese Einführung kann Demokratie nicht funktionieren" (Osterwalder 1998, S.247). Die supponierte Interdependenz besteht darin, dass die Schule als institutionalisierter, organisierter, juristisch verfasster, ökonomisch abhängiger, von Wissenschaft kritisch begleiteter Komplex von Erziehung und Unterrichtung die Öffentlichkeit konstituiert, die (wiederum) die Schule als (ihr) eigenes Produkt versteht. Dass das Bildungssystem (bei zunehmender Autonomie der Schulen und Universitäten z.B. gleichwohl) öffentlicher Kontrolle unterstellt ist, ist entscheidend dafür, dass sich die Öffentlichkeit selbst regeln und verändern kann (Osterwalder 1998, S.247). Öffentlichkeit ist der breite Kontext, in dem die Schule und der Unterricht, zwecks Herstellung ebendieser Öffentlichkeit, vom Staat, den die Öffentlichkeit in einer Demokratie kontrolliert, gestaltet werden und evolvieren.

Verharrt man jetzt nicht bei der Problematik der "Öffentlichkeit" (Habermas 1962), sondern führt zunächst den Gedanken zu Ende, ergibt sich: Der mit Öffentlichkeit und Staat kompletierte Wettbewerb zwischen Unterrichten und Schulen kann nicht nach der Formel "survival of the fittest" ablaufen. Die kritische Öffentlichkeit setzt sich ein dafür, dass die Organisation des Schulsystems in staatlicher Gewährleistungspflicht bleibt, wie beispielsweise auch die staatliche Verantwortung für Personalauswahl und Personalentwicklung nicht privatisiert werden dürfen (Füssel/Roeder 2003, S.23). Denn nur dann ist zum Wohl der Erhaltung kritischer Öffentlichkeit (hier zu Lande) zu sichern, dass die Entwicklungs-Aufgabe nicht durch eine prominente marktgängige (z.B. Wirtschaftstandort!) zerstäubt wird. Edukative Intentionalität steht nicht zur Disposition. Mit welchen Mitteln vor Ort (lokal) die wettbewerbsfähige Gestaltung des Komplexes von schulischer Organisation, Unterricht und Personal erledigt wird, sollte innerhalb eines großzügigen (administrativen, finanziellen) Rahmens, der Selbstorganisation zulässt, der Kreativität und Innovation der Aktiven in Schulentwicklung und den Lehrkräften anheim gestellt sein. Ist die Rationalität der Kontext-Steuerung des Wechselspiels zwischen Staat, Öffentlichkeit und Schulen untereinander als dialogische, aber nicht als ökonomische zu definieren (Osterwalder 1998, S.246), sollte der Wettbewerb zwischen individuellen Schulen als Unterrichtsermöglichungseinrichtungen nicht ausgeschlossen werden. Ganz wichtig: Schul-Entwicklung ist eine Entwicklung/Beförderung der Mittel, nicht der (Erziehungs- bzw. Bildungs-)Zwecke.

Es scheint also nicht verwerflich zu sein, sich die Frage zu

stellen, die schon Lenin aufgeworfen hat: "Wie soll man den Wettbewerb organisieren?" (Lenin 1917). Im Verein mit Staat und Öffentlichkeit so, sei hier die geraffte Entgegnung, dass er als ein Mittel der Entfaltung von (verborgenen) Talenten (ebd., S.595), von "Unternehmungsgeist, Energie, kühne[r] Initiative" (ebd., S.587) wirkt. Wettbewerbsprinzipien sind zu berücksichtigen: "öffentliche Führung", worunter die Durchsichtigkeit, Plausibilität und Kommentierung des Gesamtvorgangs (in einer aufgeklärten und kritischen Öffentlichkeit) verstanden werden mag, "Wiederholbarkeit der besten Leistungen", "Vergleichbarkeit der Ergebnisse" (Tschacher 1977, S.724), was für eine Jury Maßstäbe betreffs Schulqualität, Unterrichtsqualität und Qualität des Personals erforderlich macht, die zufriedenstellend noch nicht vorliegen (Heid 2003). Lehrerbildung, Schulaufsicht sind diesbezüglich zu bearbeitende Sachverhalte, und Schulstruktur aus der Debatte zu nehmen, wird durch kein Argument erhärtet (Herrlitz 2003). Eine attraktive Belohnung muss in Aussicht stehen, ein Gewinn (etwa Entlastung von Erziehungsarbeit durch Verbesserung des Schulklimas) für die Einzelschule (das Schulsystem) muss verbucht werden können, der, wie konkret zu fassen er auch sei, mit edukativer Intentionalität (Steigerung der Unterrichtsqualität, bessere Schülerleistungen) praktisch verträglich sein muss.

Der Wettbewerb um die Voraussetzungen und Bedingungen bestmöglichen Unterrichts in Verbindung mit Öffentlichkeit und Staat als Propeller in Sachen "intentionaler, institutionaler und komplexer" Schulentwicklung (Rolff 1998)? Warum nicht? Wettbewerbsgeleitete Entwicklung könnte Kreativität und Innovation zum Vorschein bringen, denn "[g]ute Schulen sind innovative Schulen, solche mit echten Problemlösungen, die auf das reagieren, was vor Ort notwendig ist. 'Innovativ' ist eine Lösung dann, wenn sie origineller und besser ist als die bisherigen Verfahren. Aus diesem Grunde ist Schulentwicklung immer auch Wettbewerb um bessere Lösungen, in denen die Kreativität der Praxis genutzt wird" (Oelkers 2003, S.58).

Wettbewerb, kein Naturprozess, sondern Kultur, passt als Modell von Kooperation und Konkurrenz in ein kulturalistisches Konzept von Selbstorganisation und Eigendynamik der Systeme, weil er mit der Darstellung der sozialen Praxis als Gründezusammenhang und dem Faktum stimmig zu machen ist, dass neben absichtlichem, gestaltendem Tun Intransparenz, Unbestimmtheit, Unverfügbarkeit, unzureichendes Wissen, Unwägbarkeit, Unbekanntes, Dysfunktionalität, Zufall, simultane Kausalität, Kopplungen, latente Funktionen ihre Rolle spielen. Er ist zudem nicht lediglich (wie "Evolution" der Variation, Selektion und (Re-)Stabilisierung) als eine abstrakte Interpretationskategorie sozialer Praxis verfügbar, sondern ist tatsächlich schon Praxis, die erforscht wird. Was besagt: Die Unmöglichkeit der Herbeiführung von Verbesserungen der Einzelschule durch Wettbewerb ist (noch) nicht abschließend aus dem Wissen, das wir haben, zwingend zu folgern.

Man könnte demnach die Verbindung von "Entstehung und Entwicklung" der Schule und des Unterrichts (Tremml 2000, S.282f.) so

durchsichtig machen, dass es, als Wirkungszusammenhang dargestellt, bei Bestehen des Staates und einer Öffentlichkeit zu einem bestimmten Anteil der Wettbewerb der Einzelschulen sei, der, je nachdem in welchem Ausmaß er zugelassen ist, zum Gestalten in Form des Am-Schopfe-Packens von Möglichkeiten in Sachen Organisation, Unterricht und Personal reize und neue Gelegenheit des Eingreifens schaffe, und insofern die Wahrscheinlichkeit zu Veränderungen der Schule erhöhe, die gesellschaftlich und wegen der Erfüllung der E-Aufgabe geboten sind.

xx

Wie also könnte unser den Gegenstand "Schulentwicklung" denotierender Kompromiss, der die kritischen Fragen Brechts an wissenschaftliche Sätze berücksichtigt, lauten?

Schul-Entwicklung im weiteren Sinne meint dasjenige Geschehen, das unter den Augen einer kritischen Öffentlichkeit im Rahmen staatlicher Vorgaben und im Verein von relativ-autonomer Gestaltung und Wettbewerb, von Produktion und Austausch, als Kooperation und Konkurrenz in Sachen Organisation, Unterricht und Personal bewirkt, dass individuelle Schulen entstehen und bleiben und eventuell die ganze Schulpopulation verändern, derart, dass ein Unterricht ermöglicht wird, der Gütekriterien zwecks Erfüllung der Entwicklungs-Aufgabe nach bestem Wissen und Verständnis genügt. Wobei der Dialog der schulpädagogischen Forscher, Theoretiker, Aktiven, Lehrkräfte untereinander und mit allen anderen von Schule Betroffenen (also auch den Schülern) die Basis bleibt, von der aus die theoretische Konzeptionalisierung von Gründe- und Wirkungszusammenhängen (als Balance von "development" und "evolution"), also die wissenschaftliche Stilisierung des gesamten Arbeitsfeldes geschieht und praktische Entscheidungen getroffen sowie Beschlüsse zum Zweck der Verbesserung tatsächlich in Angriff genommen werden. Dies bei allem Wissen, dass es in den Bereichen der Organisation, des Unterrichts und Personals systemische Vorgänge gibt, die "außerhalb" der Intentionalität mit eigensinniger Dynamik ablaufen. Der die sich selbst organisierende Schule bewegende Motor, dargestellt im Gründezusammenhang, ist ein Aktionsbündnis; für den Wirkungszusammenhang ist pädagogischer Wettbewerb im Verein mit Staat und Öffentlichkeit konstitutiv. Schulentwicklungs-Wissen zeigt sich als Know-how, es ist praktisch und theoretisch der Begründungsrationalität zugänglich. Für die Rationalität kreativen und innovativen Schullehaltens, für die Fabrikation von Wirklichem aus Potenzialen ist letztlich und stets der kritische Kopf verantwortlich. Es ist der Widerspruch als Triebkraft zu nennen, der die Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit nutzt, Verbesserung via Schule, Unterricht, Aktive und Lehrkräfte zu erringen. Personen mit freiem Urteil, Widerspruchsgeist, sozialer Phantasie und Durchsetzungsfähigkeit (und Machtmitteln) erweisen sich letztendlich als Ursache der Bewegung, jedenfalls dann, wenn sich die Schulentwicklung an dem Bedürfnis orientiert, auf dessen Befriedigung alle Beteiligten, die sich eine Gesellschaft gedeihlich teilen wollen, ein Recht haben: Bildung.

Wo ist die Evolution geblieben? Sie ist im vorliegenden Text zugunsten des Modells des Wettbewerbs beiseite gestellt worden. Geht das? Nun haben wir uns für Entwicklung entschieden, aber nicht für Gegenbegriffe wie Entwicklungslosigkeit oder die "ewige Wiederkehr des Gleichen" (Liedmann/Marxhausen/Haug 1997, S.554). So steht zu Beginn des vorliegenden Textes die Behauptung, dass Kenntnisse über Hergang und Verlauf von Vorgängen und Vollzügen, die pädagogische Mühen tangieren, seien diese biologischer, psychologischer oder soziologischer Natur, also Wissen über Entwicklung, relevant seien. Da passt der Wettbewerb hinein. Aber vielleicht genügt die Geschichte der Schule (a)? Braucht Schul-Entwicklung die Evolution (b)? Die Antworten hängen von Forschungs- und Theorie-Interessen ab.

(a) Schulentwicklung lässt sich (zu einem Teil) als Geschichte der Gestaltung von Lehr-Lernorten erzählen, aus der man zu lernen vermag (wer weiß, mancher wird zuversichtlich gestimmt?). Welche Geschichte brauchen die Aktiven in Schulentwicklung betreffs Organisation, Unterricht und Personal, und wie viel davon?

Der Qualitätsbegriff, den man heute diskutiert, ist historisch bedingt. Zudem entstammt die Entwicklungs-Aufgabe der (präparierten) Geschichte der Schule, jedenfalls dann, wenn deren faktische Gewordenheit mit Ansprüchen edukativer Intentionalität konfrontiert wird. Daher müssen die Aktiven in Schulentwicklung die akute Lage begreifen, in der Entscheidungen fallen (sollen). Mit dem "Begreifen" (dem von Hegel terminologisierten Begriff für einen dialektischen Prozess kritischen Verstehens) ist ein methodisches Programm angesprochen, das auf Geschichte und Normativität setzt (Blasche/Schwemmer 1975). Am Maßstab humaner schulischer Sozialisation kann und soll materiales historisches Wissen im Hinblick auf seinen Nutzen zur Bewältigung der gegenwärtigen Situation beurteilt werden (Schulenberg 1970). So ist die aktuelle "Schulgeschichte als Ausschnitt und als Ausdruck eines unabgeschlossenen Prozesses gesellschaftlicher Auseinandersetzung zu begreifen, der auf Möglichkeiten künftiger Weiterentwicklung verweist und damit zu pädagogischer und politischer Stellungnahme herausfordert" (Herrlitz/Hopf/Titze 2001, S.9). Die Begründung für Schulgestaltung kann mit Geschichte dialektisch erfolgen, an Hand der Dialektik von "Menschheitsidee und Lebenswirklichkeit" (Kemper 2001, S.70). Zur Beschlussfassung in Sachen Schulgestaltung ist von Relevanz, dass man sich in einem historische Fakten und Tatsachen verwendenden Gründezusammenhang verankert. In unserem vorliegenden Fall geht es darum, die Frage nach der Implementierung von Wettbewerb im Bereich der Organisation, des Unterrichts und Personals zwecks Erfüllung der E-Aufgabe mit Argumenten auch aus der Geschichte der Schule zu stützen. Die Rationalität der Gestaltung ist damit nicht lediglich prozedural und durch formale Verfahren und normative Ideen anzuführen, sondern material(istisch)-historisch determiniert. Jedenfalls wird mit dem Einbezug

der Geschichte in den Schulentwicklungs-Diskurs dieser konkret und Schulentwicklung wegen Schaffung exzellenter technischer und moralischer Qualität normativ festgelegt.

Geschichte dient der vernünftigen Orientierung in der Gegenwart (Rolff/Tillmann 1980, S.253ff.). Geschichte hat eine "allgemeine Richtung", die mit "zurückgelegter Wegstrecke" dargetan wird (Herrlitz u.a. 2001, S.9). "Wir wollen zeigen, daß diese Richtung in einem kontinuierlichen, zunächst nur programmatisch geführten, dann sich auch real verschärfenden Kampf um die Liberalisierung und Demokratisierung von Bildungschancen im öffentlichen Schulsystem zu erkennen ist" (Herrlitz u.a. 2001, S.9; o.H.). Eine "Richtung", dies ist nicht etwas, was sich aus einem Anfang und Endziel geheimnisvoll ergibt, sondern Aktive in Schulentwicklung haben Interesse daran, dass es vorwärts geht, und schreiben deswegen *ihre* Geschichte aus guten Gründen. Wenn man will, mag man in pragmatischer Absicht sogar an eine "List der Schule" glauben (Bätz 1991).

xxii

b) Und Evolution? Mit dieser ist im vorliegenden Text zwar die Erörterung des Wirkungszusammenhangs (= Schulentwicklung im engeren Sinne) begonnen worden, expliziert aber wurde stattdessen das Modell des Wettbewerbs, und dieses als handlungstheoretisches von jenem durch "Homonomie" aus der Biologie gewonnenen Evolutionsbegriff und dem ökonomischen unterschieden (Treml 1997, S.19ff.). Weil man jedoch den Evolutionsbegriff nicht ungestraft streichen darf, ist (zumindest) die Frage nach dem Standort der Evolution und dem Nutzen der Evolutionstheorie nochmals zu stellen.

Sicher, Gestaltungskonzeptionen und Wettbewerbstheorie ersetzen keine Theorie sozialer Evolution. Ist diese mit Geschichte austauschbar? Luhmann meint, nein (1998, S.569f.), wobei letztendlich auch die Evolution so etwas wie "Geschichte" hat (Treml 2000; Treml 2004). Evolutionstheorie "bietet nicht einmal eine Theorie des historischen Prozesses, geschweige denn eine inhaltsreiche Richtungsangabe [...]. Sie gibt keine Auskunft über die Zukunft" (Luhmann 1998, S.575). "Evolutionäre Beobachtung [...] erklärt [...] Kontingenzen. Kontingenz ist eine Konsequenz aus der Komplexität von Welt und meint den Umstand, dass alles auch anders sein könnte, als es ist" (Scheunpflug 2001b, S.40). Letzteres allerdings kann man nur ohne begriffene Geschichte behaupten (meine ich), nur dann, wenn man meint, "außerhalb" der Geschichte Position beziehen zu können. So versteht sich dann auch konsequent "[d]ie systemtheoretische Theoriebildung [als] eine explizierende Theorie und keine normative Theorie, die Visionen oder Utopievorstellungen umreißt" (Scheunpflug 2001b, S.40).

Was bringt die Evolutionstheorie der Evolutionären Didaktik/Pädagogik der Schule? Mit kritischer Absicht kann sie durchaus gegen naive Handlungstheorie, mit Impetus gegen Schöpfungstheorie eingesetzt werden (Treml 2004). Dies ist herausgestellt

worden (siehe oben). Darüber hinaus soll ihre Leistungsfähigkeit neben Auf-Klärung unwahrscheinlicher Sachverhalte insbesondere darin bestehen, angesichts des "schnellen sozialen Wandels" (Scheunpflug 2001b, S.82), der "immer schneller werdenden" (Scheunpflug 2001, S.81) und sich "weiter beschleunigende[n] Veränderung" der Weltgesellschaft (Scheunpflug 2001a, S.160, 162) die Reaktionszeit adäquaten theoretischen Denkens verkürzen zu können. Schnelligkeit in Praxis und Theorie hilft dem Überleben. So geht es auch im Falle der Pädagogik um die "Optimierung der Überlebenswahrscheinlichkeit" (Trembl 2000, S.16). Ihr Beitrag ist, darzustellen, dass die Schule das Problem der "Herstellung von Anschlussfähigkeit heranwachsender Jugendlicher an die Gesellschaft durch die 'Erfindung von Unterricht'" (Scheunpflug 2001b, S.63) zwecks Überleben beider löse. Erreicht werde durch die Schule "Anschlußfähigkeit an unspezifische Situationen durch Vermittlung von abstrakten Grundfertigkeiten und Lernfähigkeit" (Scheunpflug 2001b, S.62), es finde zeitsparende "Gleichbehandlung auf der Basis von Ungleichheit zur Aufrechterhaltung und Propellierung funktionaler Ausdifferenzierung in der sozio-kulturellen Evolution" statt (Scheunpflug 2001b, S.62). Dies insgesamt bringe für Gesellschaften mit Schule einen hohen evolutionären Selektionsvorteil mit sich; daher die Ubiquität derselben. - So weit, so gut. Steckt in dieser nach dem Muster der Biologie vorgenommenen Schilderung ein Erläuterungsfortschritt derart, dass man mit Recht behaupten kann, Evolutionstheorie der Schule *müsse* sein? An dieser Stelle sei die Antwort aufgeschoben, weil sich, so sehe ich es, die Chance auftut, ...

## xxiii

... zum Schluss, neben dem Kompromiss betreffs Überlegungen zur Gestaltung und zum Wettbewerb, zur Unterscheidung eines Gründe- und Wirkungszusammenhangs, zur Relevanz kritisch verstandener Geschichte sogar noch einen Konsens zustande zu bringen: NON-LIQUET. Dieser beinhaltet unsere Zustimmung zu folgender Aussage: Eine elaborierte (fundierte und konsolidierte) Evolutionstheorie auf der Basis der (wertzuschätzenden) Biowissenschaften liegt weder für die Gesellschaft noch für die Schule und den Unterricht faktisch vor. - Warten wir also.

Daher (das wäre die Konsequenz) sollte man zunächst (zurückhaltend und bescheidener?) den Möglichkeitsbegriff in Sachen Schulentwicklung weiter ausbeuten, also mit ihm Erklärungen vom Werden und Vergehen, vom Wachsen und Zerrinnen von Lernpotenzialen, die durch institutionalisierte und organisierte Lehrorte und professionelles Personal in einer vom Stand und Niveau gesellschaftlicher Arbeitsteilung geprägten Gesellschaft bedingt sind, hypothetisch zu formulieren suchen.

Vielleicht stößt man auf diese Weise bei der weiteren Verfolgung des Forschungsinteresses, Know-how zwecks Schul-Entwicklung zu finden, auf Sachverhalte, deren Darstellung durch "Geschichte", "Gestaltung" und "Wettbewerb" nicht angemessen ist und daher die Konstruktion eines Begriffs der "Evolution der Schule" erforder-

dern? Das will ich keineswegs ausschließen! Die Arbeit einer sozialen Evolutionstheorie (= Theorie des evolvierenden Wirkungszusammenhanges, der Teilsysteme der Gesellschaft integriert und von der dann auch die Pädagogik etwas hat) bleibe aber zunächst den Soziologen überlassen (Preyer 1995).

## xxiv

Ein paar Sachfelder möchte ich (locker und zitierend) abschließend anfügen, die mir zum Zweck des Aufbaus einer Theorie der Schulentwicklung ausbeutbar erscheinen:

- Schule ist einzubinden in "technische Zivilisation" (Rohbeck 2000, S.44). Mit einem instrumentellen Blick auf die sich selbst organisierende Schule kann man in Analogie zur Technik behaupten: Schule "reicht immer weiter als die ursprüngliche Absicht". Sie "vergrößert den Horizont von Gebrauchsmöglichkeiten" ihrer selbst und damit des seither Gelernten (Rohbeck 2000, S.41). Schule ist "gegenständliche Voraussetzung für erweiterte Handlungsmöglichkeiten, mithin von Bedingungen der Möglichkeit späterer Entwicklungsphasen" (Rohbeck 2000, S.41). Für die Schule bestehe ein "Überschusstheorem" (Rohbeck 2000, S.20), und zwar in dieser Hinsicht: "Werkzeuge, Maschinen und technische Systeme [haben] zweifellos eine normative Dimension [, was meint,] dass diese Mittel nicht nur auf historisch vorausgesetzte Zwecke, Ziele und Normen verweisen; vielmehr tragen sie selbst durch die Dynamik von Herstellung und Gebrauch dazu bei, dass sich neue Bedürfnisse, Ziele und verallgemeinerte Wertvorstellungen herausbilden" (Rohbeck 2000, S.20), und ebenso birgt das um Unterricht aufgebaute System der Schule neue Bedürfnisse und neben dem Potenzial des Wissens, Könnens und Verstehens auch moralische Qualität.

- Wie "[s]oziale Akteure [...] Überschusswissen und abweichende Moralvorstellungen [erzeugen], die in Subkulturen und Gegenkulturen eingeübt werden und damit die Umwelt der Gesellschaft verändern" (Eder 1988, S.298), so ist die Schule in gleicher Weise als ein eigendynamischer kultureller Ort zu interpretieren, an dem auch latent Überschusswissen und Moralvorstellungen geschaffen und ausgetestet werden können, insgesamt ein Lernpotenzial, das die Gesellschaft innovativ und kreativ voranbringen kann. (Teil-)Autonome Schule(n) ist (sind) als spezifische "Strukturen gesellschaftlicher Praxis" zu identifizieren, die Lernpotenziale erzeugen und mit Reproduktionsabsicht die "differentielle Verwendung des Gelernten bestimmen" (Eder 1988, S.301f.; o.H.). Zur Abtragung der Beweislast derartiger Behauptung könnten Schulen herangezogen werden, die konkret als "[g]erechte Schulgemeinschaft" empirisch erfasst sind (Edelstein/Oser/Schmidt 2001, S.233ff.).

- Es ist der Ersatz des Begriffs "Überleben" durch einen Qualitätsbegriff in Angriff zu nehmen, ähnlich "Lebensqualität" (Baumann 1997, S.128). Denn einmal ist Versagen nicht gleich Nichtüberleben, auch lässt sich das Überleben nicht steigern (nicht optimieren), Qualität allerdings schon, und dann spricht

gegen "Überleben" die Endgültigkeit, wohingegen Qualität nicht-endgültig zu betrachten ist (Baumann 1997, S.129). Die Evolutionäre unterscheiden zwar das nackte Überleben vom guten Leben (Trembl 2000, S.18), behandeln aber gleichwohl beides als dasselbe (Scheunpflug 2001b, S.78).

- Fortschritt ist als Begriff zu erhalten. Das ist leicht, wenn man damit "kein Endziel [anpeilt], er [der Fortschritt] besteht in einem fortdauernden Überschreiten des jeweils Erreichten mit offenem Ausgang" (Rohbeck 2000, S.41). Das Movens dieser "fortdauernden Überschreitung", orientiert an Vernunft, braucht (für unseren Fall) einen theoretischen Begriff: Politik?! (Beck 1997, S.230ff.).

Wir vergessen nicht, dass alles Wissen für schulische Lehr-Lernorte von gediegener Qualität brauchbar sein soll.

Es verbleibt mit herzlichem Gruß

Roland Bätz,  
Markusplatz 3,  
96047 Bamberg,

im Juli 2004

#### Literatur

Altrichter, H./Porsch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck.

Bätz, R. (1991): Die List der Schule. Frankfurt am Main: Lang.

Bätz, R./Scheunpflug, A. (2003): Evolutionäre Didaktik/Pädagogik versus Handlungslogik. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bätz, R. (2003): Metatheoretische Überlegungen zur Didaktik. Frankfurt am Main: Lang.

Baumann, Z. (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Hamburg: Hamburger Edition.

Blasche, S./Schwemmer, O. (1975): Methode und Dialektik. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt: Suhrkamp, S.12-42.

Brecht, B. (1967): Gesammelte Werke Bd.20, Schriften zur Politik und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Carrier, M. (1995): Selbstorganisation. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd.3, Stuttgart, Weimar: Metzler, S.761-764.

Chubb, J.E./Moe, T.M. (1990): *Politics, markets, and America's schools*: Washington, D.C.: The Brookings Institution.

Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): *Pisa 2000 - Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule*. Berlin.

Dörner, D. (1989): *Die Logik des Mißlingens*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Edelstein, W./Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.) (2001): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.

Eder, K. (1988): *Die Vergesellschaftung der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fend, H. (1996): *Schulkultur und Schulqualität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, Beiheft "Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen", Weinheim und Basel, Beltz, S.85-97.

Fischer, E.P. (2001): *Die andere Bildung*, Frankfurt am Main: Büchergilde.

Füssel, H.-P./Roeder, P.M. (2003): *Recht - Erziehung - Staat*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47. Beiheft "Recht - Erziehung - Staat", Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S.7-25.

Habermas, J. (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied und Berlin: Luchterhand.

Heid, H. (2003): *Standardsetzung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47. Beiheft "Recht - Erziehung - Staat", Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S.176-193.

Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Helsper, W. (2000): *Wandel der Schulkultur*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft Nr.1, S.35-60.

Hentig, H. von (2003): *Wissenschaft*. München, Wien: Hanser.

Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (2001): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim und München: Juventa.

Herrlitz, H.-G. (2003): *Das große Tabu*. In: *Die Deutsche Schule* Heft 3, S.262-266.

Holzcamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Cambus.

Hornberg, S. (2003): *Ausländische Erfahrungen mit Modellen out-*

put-orientierter Steuerung - aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales. In: Zeitschrift für Pädagogik 47. Beiheft "Recht - Erziehung - Staat", Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S.245-262.

Janich, P. (196): Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Janich, P./Weingarten, M. (1999): Wissenschaftstheorie der Biologie. München: Fink.

Janich, P. (2001): Logisch-pragmatische Propädeutik, Weilerswist: Velbrück.

Jurinek-Stinner, A. (1981): Schultheorie in der Krise, Weinheim und Basel: Beltz.

Kahl, R. (2000): Kolumne. In: Pädagogik 9, S.64.

Kambartel, F./Mittelstraß, J. (1973): Zum normativen Fundament der Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kambartel, F. (1995): Grund. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd.1, Stuttgart, Weimar: Metzler, S.823-824.

Kemper, H. (2001): Schulpädagogik. Weinheim und München: Juventa.

Klafki, W. (2003): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Klippert, H. (1998): Schule entwickeln - Unterricht neu gestalten. In: Bastian, J.: Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation, Hamburg: Bergmann + Helbig.

Koch, S. (1999): Wenn Schulforscher von Schulreform träumen, In: Die Deutsche Schule, S.411-423.

König, E. (1978): Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd.3. München: Fink.

Lenin 1917. In: W.I. Lenin (1984): Ausgewählte Werke, Bd.II, Berlin: Dietz, S.586-595.

Liedman, S.-E., Marxhausen, Th., Haug, W.F. (1997): Entwicklung. In: Haug, W.F. (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd.3, Berlin, Hamburg: Argument, S.553-566.

Lorenzen, P. (1985): Grundbegriffe technischer und politischer Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (1989): Der Flug der Eule. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.257-280.
- Oelkers, J. (1999): Gerechtigkeit als Thema der Schulentwicklung. In: Pädagogik 7-8, S. 40-43.
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, F. (1993): Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik. In: Zeitschrift für Pädagogik Nr.1, S.85-108.
- Osterwalder, F.: (1998): Profilbildung und Öffentlichkeit als Problem schulischen Managements. In: Ackermann, H./Wissinger, J. (Hrsg.): Schulqualität managen, Neuwied: Luchterhand, S.239-250.
- Probst, G.J.B./Büchel, B.S.T. (1994): Organisationales Lernen. Wiesbaden: Gabler.
- Preyer, G. (1995): Schritte zu einer Protozoziologie. In: Jelden, E. (Hg.): Prototheorien - Praxis und Erkenntnis? Leipzig: Universitätsverlag, S.191-201.
- Rahm, S./Schröck, N. (2004): Schulentwicklung - Qualitätssicherung in lernenden Organisationen. Im Druck.
- Riecke-Baulecke, Th. (2002): Bessere Leistungen durch andere Arbeitsweisen? In: Beetz-Rahm, S./Denner, L. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeits Bd.3, Weinheim und München: Juventa, S.15-38).
- Rohbeck, J. (2000): Technik - Kultur - Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (1980): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.1, Weinheim und Basel, S.237- 264.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München, S.143.
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd.10, Weinheim und München: Juventa, S.295-326.
- Rolff, H.-G. (2002): Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. Grenzen und Chancen. In: Rolff, G.-H. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.12, S.75-98.
- Scheunpflug, A. (2000): Zwischen neuen Erkenntnissen und reiner Analogiebildung? Abschlussdiskussion zur Serie: Biowissenschaft

und Pädagogik. In: Pädagogik 7-8, S.73-79.

Scheunpflug, A. (2001a): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin: Cornelson.

Scheunpflug, A. (2001b): Evolutionäre Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Scheunpflug, A. (2002a): Bildung in einer natürlich determinierten Welt. Über biowissenschaftliche Voraussetzungen von Bildung. In: Wigger, L.: Bildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scheunpflug (2002b): Natur oder Kultur? Anmerkungen zu einer alten pädagogischen Debatte. In: Liebau, E. u.a. (Hrsg.): Natur. Pädagogisch-anthropologische Sichten, Weinheim: Beltz.

Scheunpflug, A. (2004): Das Technologiedefizit - Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.65-87.

Schlosser, G./Weingarten, M. (Hrsg.) (2002): Formen der Erklärung in der Biologie. Berlin: VWB.

Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1999): Die lernende Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Schulenberg, W. (1970): Schule als Institution der Gesellschaft. In: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe Bd.II, München: Kösel, S.391-422.

Schulze, G. (2003): Die beste aller Welten. Campus.

Shulmann 1986; zit. nach Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Schurig, V. (1997): Evolution. In: Haug, W.F. (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd.3, Berlin, Hamburg: Argument, S.1052-S.1058.

Senge, P.M. (1998): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.

Tenorth, H.-E. (2003): Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen - ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, Beiheft "Recht - Erziehung - Staat", Weinheim, Basel, Bern: Beltz, S.106-119.

Terhart, E. (1994): Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik 4, S.685-699.

Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr.6, S.809-829.

- Tjaden, K.H. (1990): Mensch - Gesellschaftsformation - Biosphäre. Marburg: va&g.
- Treml, A.K. (1997): Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik, Bd.1. Sankt Augustin: Academia.
- Treml, K.A. (2000): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart u.a.: Urban.
- Treml, K.A. (2002): Evolutionäre Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik Nr.5, S.649-669.
- Treml, K.A. (2004): Evolution. Ein implizites Kapitel in Luhmanns Erziehungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.172-198.
- Treml, K.A. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trippelt, R. (2000): Stichwort: Wandel pädagogischer Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, S.7-20.
- Tschacher, G. (1977): Sozialistischer Wettbewerb. In: Assmann, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, Berlin: Dietz, S.723-726.
- Weick, K.E. (1982): Administering Education in Loosely Coupled Schools, In: Phi Delta Kappan 63, S.673-676.
- Weingarten, M. (1998): Wissenschaftstheorie als Wissenschaftskritik, Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Weingarten, M. (2000): Entwicklung und Innovation, Bad Neuenahr-Ahrweiler: Europäische Akademie.
- Weingarten, M. (2001): System - Entwicklung - Evolution. Warum Luhmanns Theorie sozialer Systeme keine Entwicklungstheorie ist. In: Demirovic, A. (Hrsg.): Komplexität und Emanzipation, Münster: Dampfboot, S.289-313.
- Weiss, M. (1993): Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik Nr.1, S.71-84.
- Weyand, K./Mühle, G. (1972): Entwicklung. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.2, Basel/Stuttgart: Schwabe, S.550-S.560.
- Willke, H. (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Weinheim und Basel: Beltz.

Markusplatz 3  
D-96047 Bamberg,

im Juli 2004