

**Kritik der „Einführung in die Theorie der Schulentwicklung“ von Sibylle Rahm. - Ein öffentlicher Beitrag aus der Provinz**

Liebe Frau Rahm,

im Folgenden werde ich anhand von vier Fragen die Leistungsfähigkeit Ihres Bandes „Einführung in die Theorie der Schulentwicklung“, Weinheim und Basel (Beltz) 2005, (abgekürzt: „Einführung“) testen:

I. Welches sind die metatheoretischen Normen zur Fabrikation einer Theorie der Schulentwicklung? (S.2)

II. Welches ist der Gegenstand der Schulentwicklungstheorie? (S.8)

III. Ideologiekritik?! (S.19)

IV. Pragmatik und Utopie? (S.28)

Wobei ich keine bloße Rezension im Auge habe, sondern an manchen Stellen weiter denken und Eigenes beitragen möchte. Insgesamt ergeben meine Antworten auf meine Fragen je einen Text mit Einwänden und Spekulationen, die man auch als inhaltliche Vorlagen interpretieren kann. Daher wäre es aus meiner Sicht effektiv, wenn diese von Ihnen gegengelesen und kommentiert werden würden. Zu erwarten ist ein dialogisch angelegter Beitrag zu einer erst aufgenommenen Diskussion über den methodischen Weg und zum Inhalt einer Theorie der Schulentwicklung (Bätz/Scheunpflug 2006).

## I

### **Welches sind die metatheoretischen Normen zur Fabrikation einer Theorie der Schulentwicklung?**

Eine Theorie vermag sich nicht selbst zur Theorie zu weihen. Es muss von berufskundigen Theoriebildnern eine Messlatte herbei getragen und an dieses propositionale oder begriffliche Gefüge angelegt werden, das beansprucht, in puncto Gegenstands konstituierung, Ordnen des Phänomenbereichs, Beschreiben von relevanten Eigenschaften und Relationen, Analyse von Regelmäßigkeiten, Ableiten von Gesetzen und Aufstellen von Prognosen eine Theorie zu sein. Vor jeder Theorie der Schulentwicklung muss auf metatheoretischer Ebene darüber entschieden worden sein, was eine Theorie vom Alltagsverstand und eine Kritik von Gezänk unterscheidet. Wenn nun für die Darlegung von „Eigenschaften einer guten Theorie“ der (Natur-)Wissenschaftsgeschichtler Thomas Kuhn (Rahm 2005, S.142ff.) herangezogen wird, halte ich das für eine unglückliche Wahl (mit Tragweite). Denn dieser gehört zu denjenigen, die (z.B. im Unterschied zu Popper) keine über-paradigmatische Rationalität, kein methodologisches, paradigmunenabhängiges Kriterium für den Wandel der Wissenschaften anerkennen (wollen) und eine paradigmnenverpflichtete Rationalität der Theoriebildung in der Theoriegenerierung, im Theoriewachstum selbst verankern: „Spätere wissenschaftliche Theorien sind besser als frühere geeignet, Probleme in den oft ganz unterschiedlichen Umwelten, auf die sie angewendet werden, zu lösen“ (Kuhn, zit. n. Rahm 2005, S.144). Damit wird behauptet, dass nicht Argumentationen um Paradigmen für diskontinuierliche Veränderungen ursächlich seien, sondern soziale Vorgänge (z.B. Diffamierung ausgesuchter Forscher, Etablierung von Begriffsseilschaften, Zitationskartellen, Methodenmonopolen und Ideenoligarchien) und dass sich an der Genese („später ... früher“) die Gültigkeit (einer „vornormalen“, „normalen“ und sich in der „revolutionären Phase“ befindlichen Wissenschaft) quasi ablesen lasse (Kuhn 1988, S.49ff.).

Wenn jedoch im wissenschaftstheoretischen Diskurs das „nackte Dass“ einer Wissenschaft zum Qualitätskriterium gerät, dann ist die Verführung groß, alle die akuten Theorien aufzurufen, die im faktischen Diskurs zu Worte kommen (wollen). Dies verbindet sich in der „Einführung“, die der Verlockung erliegt, mit der Erwartung, dass sich auf diesem Wege eine „breite[...] theoretische[...] Fundierung“ der Schulentwicklungstheorie (Rahm 2005, S.150) herbeiführen lasse. So werden die „differenten Schultheorien“ (ebd., S.144), die „Professionstheorie“, die „Organisationstheorie“, die „Systemtheorie“, die „Systembiologie“ und der „Konstruktivismus“ (ebd., S.150) in die Pflicht genommen. Dabei weiß man, dass von den letztgenannten keine Konzeption im Singular aufkreuzt, sondern alle im Plural. Auch fehlen „Bildungstheorien“ nicht (ebd., S.170). Zudem werden

für die Besprechung der Steuerungsproblematik im Erziehungssystem „neurobiologische und anthropologische Modelle“, die „Feldtheorie“ (der theoretischen Physik oder Slotterijks „Feldtheorie der epidemischen Erregung“? – dazu später), „Management-Theorien“ und „Lebensphilosophien“ angeführt. Wie man sieht, Theorien treten in Rudeln auf (aber nicht nur hier: Bätz 1994).

Ich beurteile die „Schulentwicklungstheorie als Theorieverbund“ (Rahm 2005, S.150) sehr skeptisch und mag den „weit gespannten Theoriehorizonten“ als einem „theoretischen Ausgangspunkt“ der Theoriebildung der Schulentwicklung nicht zustimmen (ebd., S.144), ebenso wenig der „Komplexität“ als Auszeichnung schulentwicklungstheoretischer Produktionen (ebd., S.142). Ich kann nicht an eine „'heilende' Wirkung des Theorienmix“ glauben (ebd., S.126).

Einmal deswegen (nicht), weil die Kuhnschen Kriterien einer „guten wissenschaftlichen Theorie“, die „Tatsachenkonformität, Widerspruchsfreiheit, Reichweite, Einfachheit und Fruchtbarkeit“ (ebd., S.142) mit dem vorgelegten Aggregat an Theorien (ebd., S.150) schlichtweg nicht erfüllbar sind, wollen wir sie überhaupt anerkennen. Allein über „objektive Tatsachen“ gerät man ratzfatz in einen Streit bei der Frage nach der Bedeutung des Begriffs „Tatsache“ (geschweige denn „Konformität“). Und für höchst problematisch halte ich es, wenn ohne Umstände Systemtheorie, Systembiologie sowie der Konstruktivismus als „erkenntnistheoretische Bezugswissenschaften“ der Schulentwicklungstheorie zugelassen werden (ebd., S.149, S.151). Damit wird deren methodisches Selbst(miss)verständnis, Erkenntnistheorie zu sein, vorschnell akzeptiert. Widersprüche im „Theorienmix“ findet man zuhauf. So verneinen die Kulturalisten, dass die Kultur die Natur des Menschen sei, die Naturalisten bejahen dies (Bätz 2003).

Auch bezweifle ich, dass Ergebnisse verschiedenster Wissenschaften, die stets eigenen Forschungsinteressen geschuldet sind, quasi als Module für eine neue Theorie mit wiederum spezifischen Intentionen ausgesucht und (wie ein Puzzle) zusammengestückt werden könnten. Denn es sind (beispielshalber) die Ziele und Zwecke der Biologen, nach denen sich die Terminologien (etwa der Molekular-, Entwicklungs- oder auch Evolutionsgenetik) und die Konstituierung von Gegenständen (etwa „Gen“ oder „System“) ausrichten, nach denen Labor-Apparaturen industriell gefertigt und Experimente durchgeführt werden und nach denen die methodische Art und Weise festgelegt wird, wie Sätze zu begründen oder zu widerlegen sind, nicht die Ziele und Zwecke der Schulpädagogen, die ihrerseits eine eigene Terminologie et cetera benötigen. Was soll diesen und jenen als Objekt und als Ziel des Forschens und Theoretisierens gemeinsam sein? Der regulatorische Prozess von Genom und Gesamtorganismus dargestellt in Differenzialgleichungen, worum sich die

Systembiologie (sensu Hodgkin, Huxley, Noble) kümmert? Nein. Oder das Überleben der zoologischen Einheit „homo sapiens sapiens“? Nein. Worin zeigt sich beim „Theorienmix“ für einen Schulpädagogen Einfachheit? Fruchtbarkeit deutet mit dem Suffix „-bar“ auf eine Möglichkeit. Die Früchte müssen erst werden. Verzehren muss sie auch jemand wollen. Wie steckt man gleichzeitig mit dem Zusammenwurf der Theorien schulentwicklungstheoretisch relevant die Reichweite ab?

Dann ist es aber auch nicht so, dass der theoretische Gegenstand „Schul-Entwicklung“ derart ein Windhund wäre, dass man ihn mit allen vorhandenen, untereinander verträglichen und unverträglichen theoretischen Konzepten zu stellen suchen müsste. Die Chance besteht, diesen Gegenstand hauseigen zu konstituieren, zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren. Kurz, meine Absage bezieht die Integration als Ersatz für eine außerparadigmatische metatheoretische Norm (Rahm 2005, S.20f.).

Nein, ich habe es nicht überlesen: „Gute Schulentwicklungstheorie beansprucht über die von Kuhn angeführten Merkmale [einer Theorie] hinaus reflexive Normativität“ (ebd., S.144). Mit Kuhn, heißt das, kann man über den Status, die Qualität von Theorien und das Eindampfen von Theorienvielfalt mit Bezug auf allgemeingültige und -verbindliche Kriterien nicht argumentieren. Zustimmung! Warum dann überhaupt denselben? „Eine gute wissenschaftliche Theorie im Bereich der Erziehungswissenschaft hat ihren Nutzen für die Praxis zu überprüfen. Sie [...] prüft die Ansätze im Hinblick auf ihre Normativitäten“ (ebd., S.143). Ja, das deckt sich cum grano salis mit meiner Forderung, dass ein (Aus-)Sortieren theoretischer Offerten überfällig sei. Aber brisant: Wo kommen die „reflexive Normativität“ und die „Normativitäten“ als eiserne Besen her? Das „reflexive[...] Potenzial gründet auf der Diskussion von Bildung, Qualität, Expertise und System“ (ebd., S.170), die historisch in der Reformpädagogik verankert werden könne (ebd., S.23ff.). Unter der Überschrift „Datengestützte Wege zur Guten Schule“ (ebd., S.47ff.) wird auf die modifizierte und den Fokus von Alternativ-Schulen auf öffentliche (Regel-)Schulen verlagernde Fortsetzung der Reformpädagogik in den aktuellen, internationalen Debatten um „Qualitätsentfaltung und Qualitätssicherung“ verwiesen (ebd., S.81). Das ist insgesamt eine, nimmt man die Kapitel „Pädagogische Professionalität“ (ebd., S.82ff.) und „Neuere Steuerungsansätze im Erziehungssystem“ (ebd., S.114ff.) hinzu, streng komponierte, knapp und passagenweise sehr allgemein gehaltene Übersicht. Diese wird (dabei wird es Erstsemestern nicht leicht gemacht) gegen die Absicht gestellt, außerhalb „klassischer Bildungstheorien“ und ohne das Aufgreifen „ideologiekritischer Potentiale der historischen Bildungsdebatte“ Schulentwicklung ins Werk setzen zu wollen (ebd., S.175). Die „Einführung“ folgt solcher Intention nicht, denn „[k]lassische Bildungstheorien

bilden einen Orientierungsrahmen für die Formulierung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs" (ebd., S.170).

Ist also, frage ich noch einmal, aus der faktischen Bildungstheorie und der faktischen, reformpädagogischen Geschichte der Schule ein metatheoretischer Maßstab zu gewinnen, der (wie oben und in der „Einführung“ gewünscht) aus dem Konvolut faktisch vorfindlicher Theorien eine Theorie der Schulentwicklung macht, noch dazu eine „gute“ und „kritische“ für eine „gute“ Praxis (ebd., S.143)? Können Bildungs- und Reformpädagogik die Funktion einer metatheoretischen Norm für kritische Schulentwicklungstheoriebildung übernehmen? Ist mit bildungs- und reformpädagogischer Argumentation ein überparadigmatischer Standpunkt für eine Schulentwicklungstheoriekonstruktion bezogen? Nein, bildungs- und reformpädagogische Theorien müssen selbst überparadigmatisch erst nach metatheoretischer Norm beurteilt werden. Sicher, man kann den Imperialismus der Systemtheorien und der Biowissenschaften mit Bildung und Reformpädagogik attackieren (ebd., S.21, 119, 132; passim). Beider Dasein schon als Wert zu deuten, entspräche allerdings dem deskriptiven Wissenschaftstheoretiker Kuhn. Wobei dieser auch dem kontradiktorischen Gegenteil von Bildung und Reformpädagogik das gleiche Recht auf Geltung zuspräche, würde dies durch akute Theoriegenerierung vertreten. Allein, die Tatsache historischer oder gegenwärtiger Objekttheorien oder auch faktisch geführter normativer Diskurse ist (nur) ein empirisches Datum, damit ungenügend für die Verfertigung des „Ockham-Rasiermessers“, das nach dem Spruch „Pluralitas non est ponenda sine necessitate“ zur Beschneidung des vorfindlichen Theoriewulst gehandhabt werden soll.

Festzuhalten ist, der „Einführung“ ist der Diskurs als Instanz der Güte- und Qualitätsbeurteilung wichtig (ebd., S.171), wobei allerdings für Irritation gesorgt wird, denn der Systemtheoretiker Willke darf unwidersprochen äußern, dass „zwei klassische Problemlösungstechniken [entfallen]: >1. Eine direkte zentrale Steuerung durch Organisation oder Plan und 2. Selbststeuerung durch unterschiedliche Formen spontaner Ordnungsbildung wie Markt, Wahl oder *Konsens*<“ (ebd., S.131; herv. v. mir). Gesetzt, Willke hätte recht, wie soll dann die „Diskussion von Normativitäten, die den Kern der Erziehungssysteme ausmachen“, abgeschlossen werden (ebd., S.131)?! Da fehlen neben der metatheoretischen Norm weitere Angaben. Eine Diskussion, einen Dialog oder auch einen Diskurs zuführen ohne Aussicht auf einen Sic-, Non- oder Non-liquet-Konsens oder Kompromiss ist Verschwendung von Lebenszeit und Gehältern.

Kurz, ohne Metatheorie, die in Differenz zu Kuhn auf dialogischer Rationalität basieren soll und die wiederum nicht mit den (endlosen) Diskursen als verbale Verkehrsform auf

Objektebene verwechselt werden soll, bekommen wir auf objekttheoretischer Ebene keine vorzügliche „Theorie der Schulentwicklung“ in Sachen Deskription, Analyse und Kritik gebacken.

Ich sage das, worauf es mir ankommt, noch einmal anders und ein bisschen salopp: Nach meiner Überzeugung kann man nicht eine wissenschafts- bzw. eine erkenntnistheoretische Position für die eigene Theoriekonzeption zur Hälfte gelten lassen, und, wenn es nicht reicht, die zweite Hälfte eklektisch auffüllen mit anderen konträren (bzw. kontradiktorischen) Texten. Wenn es nur zur Hälfte passt, dann verfertigt man besser konstruktiv zur Gänze neu. Hierzu möchte ich einen „methodischen Imperativ“ heranziehen, der so wortlautet: "Bilde in deinen Sprach- und Wissenschaftskonstruktionen (in Theorie, Empirie und der Rede von abstrakten Gegenständen) einen Konstitutions- und Geltungszusammenhang, dessen Basis stets ein lebensweltliches Apriori, eingeschlossen in pragmatischen Strukturen [...], ist" (Mittelstraß 1991, S.141). Folgt man dieser Aufforderung, dann ist die Überlegung, ob es für die Theoriebildung der Schulentwicklung nicht dienlicher sei, sich erst einmal nach diesem Imperativ die Termini, die Begriffe, die Methoden der Deskription, Analyse und Kritik, Beweis- und Rechtfertigungsverfahren im Hinblick auf Bildung und Reform der Schule selbst (als Schulpädagogen eben: homemade) von Grund auf zusammenzustellen, was heißen soll: mindestens von ungeprüften und sachfremden Theorien frei und unbelastet. Ich denke schon.

Dann gehören das Konstituieren von Gegenständen, das Definieren, das Festlegen von Bedeutungen (der Begriffe), die Formulierung von Geltungsansprüchen, das methodische Verständnis von Erklären und Verstehen von Sachverhalten etc., eben die methodische und pragmatische Ordnung der Schul(entwicklungs)theorie zur vorrangigen Aufgabe. Es ist aber nicht so, als hätte man gar nichts in der Hand. Zum Einen gilt: Was Du, rezenter Schulentwicklungstheoretiker, an Forschung und Theorie ererbt hast, erwirb es, um es zu besitzen! Zum Anderen, wenn im Unterschied zu Kuhn, das Spätere nicht schlechter sein muss als das Frühere, so stimmt auch, dass das Gegenwärtige nicht allein deswegen Unsinn ist, weil es modern ist. Jedenfalls gehören Vorschlagen, Beraten, Erwägen, Beschließen und Entscheiden, orientiert an über-paradigmatischen Kriterien derjenigen Personen mit Interesse am Arbeitsfeld „Schulehalten“, zum fundierenden und konsolidierenden metatheoretischen Pflichtprogramm.

Derjenige Begründungsbegriff, der (gegen Kuhn) die gesamte Arbeit der Schulentwicklungstheoriegenerierung basal tragen kann, ist ein dialogischer: "Eine theoretische Behauptung oder praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber allen vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung gebracht werden kann"

(Kambartel 1980, S.272). Eine dialogische Begründungs-rationalität ist (im Unterschied zu Kuhn und Konsorten) eine gänzlich andere als die Bewährungs-, Anschluss-, Passungs- oder auch Überlebensrationalität (Mittelstraß 1989, S.249ff.) und von Voraussetzungen abhängig, wie etwa: "Zum Zwecke der [...] Verständigung [über den in Rede stehenden Sachverhalt] wird erwartet, dass die Gesprächspartner gutwillig und sachkundig sind [...] und sich bereit erklären, der Worterläuterungspflicht, der Begründungspflicht und der Rechtfertigungspflicht auf Verlangen nachzukommen" (Füglister 1978, S.155).

Für meinen Teil werde ich statt von „kritischer Schulentwicklungstheorie“ (u.a. wegen meiner Schwierigkeit mit der Bedeutung von „Emanzipation“ (Rahm 2005, S.169f.)) von einer dem methodischen Imperativ folgenden „pragmatischen Schulentwicklungstheorie“ sprechen (Oelkers 2006, S.2ff.).

Letzter Satz (zur Pragmatik): Schulehalten und Forschung und Theorie sind ohne Streben nach Erfolg sinnlos. Erfolg meint die Realisierung von Zwecken, z.B. von dem nicht verhandelbaren Zweck, dass Schulehalten als ein Kraftstück des Humanismus gegen Barbarei zu intonieren sei.

## II

### Welches ist der Gegenstand der Schulentwicklungstheorie?

Mit der „Einführung“ ist zu überlegen, wie auf der Objekttheorieebene, die ich jetzt betreten will, eine Schultheorie von einer Schulentwicklungstheorie unterschieden werden kann (und beide von der Schulpädagogik). Anders gefragt, wie kann der Gegenstand der Schulentwicklung adäquat konstituiert werden? Zunächst wird deutlich auf die Schwierigkeit der Differenz der Konzeptionen untereinander gezeigt: „*Theorien der Schule* thematisieren die Entstehung der Schule, ihre Legitimation, ihre Funktionen innerhalb der Gesellschaft, die kontinuierlich vorgetragene Schulkritik, Schulprogrammatiken und Steuerungsmodelle. [...] Die komplexen Fragen nach Wesen, Funktionen, Problematik und Perspektiven der Schulen können auf vielfältige Art und Weise beantwortet werden. Sowohl pädagogische, didaktische, soziologische, psychologische, medizinische, ökonomische als auch juristische, politische, historische und organisationstheoretische Gesichtspunkte können von Relevanz sein“ (Rahm 2005, S.145; herv. v. mir). „*Die Theorie der Schulentwicklung* trifft Aussagen sowohl zu pädagogischen, didaktischen, soziologischen, psychologischen, medizinischen, ökonomischen als auch zu juristischen, politischen, historischen und organisationstheoretischen Gesichtspunkten, indem sie Ziele und Verfahren systematischer Reform der Schule bespricht“ (ebd., S.147; herv. v. mir). Warum (aus welchem systematischen, methodischen, historischen Grund) soll die Schulentwicklungstheorie auf die „Entstehung der Schule“ und deren „Funktionen“ verzichten, wie wohl sie mit „Schulkritik, Schulprogrammatiken und Steuerungsmodellen“ unausweichlich zu tun hat? Wie umgekehrt die Schultheorie auf „Schulreform“, wenn sie alle anderen Gesichtspunkte mit der Schulentwicklungstheorie teilt? Und wenn die eine (Theorie), wie geschrieben steht, „thematisiert“ und „Antworten auf vielfältige Art und Weise gibt“ und die andere „Aussagen trifft, indem man etwas bespricht“, dann ist dies Betreff der damit verbundenen Systematik und/oder Methodik auch nicht überzeugend trennscharf. Und wieso „basiert“ Schulentwicklungstheorie auf Schultheorie (ebd.)? Ein Studienanfänger könnte zudem, ohne dass man ihm gleich böse sein muss, den Verdacht äußern, dass, was die Sachverhalte der beiden Theorien betrifft, eher das Ergebnis einer Kollekte bei anderen Wissenschaften vorzuliegen scheint, als Schulpädagogik in eigener Provenienz. Und womit beschäftigt sich „Schulpädagogik“, wenn die Schulentwicklungstheorie u.a. die Regie für Unterricht und Professionalität der Lehr- und Lernkörper übernommen hat? (Vielleicht sollte man überhaupt Fends „*Neue Theorie der Schule*“ (2006) als Schulentwicklung und Schultheorie und Schulpädagogik übergreifenden Titel wählen?)

Ich bleibe im vorliegenden Text bei Schulentwicklungstheorie und fordere die Klärung ihres Gegenstandes „Schulentwicklung“, was

in jedem Falle zu leisten ist. Zu verlangen ist eine Definition von „Schule“ und eine Festlegung auf „Entwicklung“.

i) In der „Einführung“ werden diverse Verständnisse von Schule vorgelegt (Rahm 2005, S.23, 54, passim), die durchweg präskriptiv (nicht deskriptiv) bestimmt sind. Gemeinsamer Nenner: „Schule als historisch verankerter Reformauftrag“ (ebd., S.23). Das ist kongenial, wenn man eine „Kritische Theorie der Schulentwicklung“ will.

Für „Entwicklung“ wird auf folgende Lesarten verwiesen: Entwicklung (präskriptiv) im Sinne von Weiterentwicklung, Höherentwicklung, Verbesserung (ebd., S.24f.); Entwicklung (eher deskriptiv) im Sinne organisationstheoretischer Modelle (ebd., S.32ff.) bzw. aus systemischer Perspektive (ebd., S.37ff.) im Sinne einer Bewegung der Schule als „lebendiges System“ (ebd., S.33). Entwicklung ist auch Geschichte der Schule, die jedoch ein Gegenstand der Schultheorie sein soll (ebd., S.23f.), trotzdem innerhalb der Schulentwicklung im Kapitelchen „Historische Verortung der Schulentwicklung“ präsentiert wird (ebd., S.26ff.). Es gibt demnach eine Geschichte der (Schule und der Schul-)Entwicklung. Das kann man alles so stehen lassen, denn die Beschreibung des faktischen Diskurses um Schulentwicklung gibt das her. Man muss allerdings Obacht geben, dass man nicht durcheinander kommt.

Ich schlage vor, sich auf zwei Lesarten von „Entwicklung“ zu konzentrieren, die in der „Einführung“ angesprochen werden, mit der Konsequenz, dass die (dritte) „Entwicklung“ als Automatik der Meliorierung kein Votum erhält, denn für jeden Prozess ist ein anabolischer oder katabolischer Verlauf möglich. Jedes im Folgenden mit „Entwicklung“ angesprochene Phänomen hat seine (technische und moralische) Qualität (im normativen Diskurs) erst zu zeigen.

Zum Ersten: „Entwicklung“ sei verstanden als Gestaltung, als das Geschehen, das zwecks Erfüllung einer Aufgabe/des Bildungsauftrags unternommen worden ist, die der Staat und die Gesellschaft stellen (in der Schulentwicklungstheoriendebatte angesprochen als „Intentionale Schulentwicklung“; Rahm 2005, S.38) Wobei es hier eine Geschichte der Entwicklung der Schule in dem Sinne geben kann, dass historisch bedingte Variationen und Modifikationen dieser Aufgabe/dieses Auftrags und der jeweiligen Bewältigung/Erledigung Themen sind. Das muss mit einer Geschichte der Schule (Herrlitz/Hopf/Titze 2001) nicht intensional und extensional deckungsgleich sein, weil Funktionen (Ballauff 1984), Raumgeschichte (Bollnow 2004), auch die als ein Fortschritt angelegte Geschichtsbetrachtung (Schulenberg 1970; Kemper 2001), eine eigene Diktion haben und anderen Interessen folgen. Man muss auch nach dem „Motor“ fragen, der macht, dass Aufträge formuliert und deren Erledigung angegangen wird. Die Antwort findet man, wenn man individuelle und/oder kollektive

Subjekte (der Geschichte) identifiziert hat. Heute wird (als Motor) ein Aktionsbündnis für die Einzelschule vor Ort gefordert (Bätz 2004).

Zum zweiten: „Entwicklung“ als der Prozess, der von der Schule als System getragen wird, wobei die Pointe sein soll, dass dieser die Intentionalität mancher aufgabenbezogener Tätigkeiten unterläuft, sie karikiert, aber auch stützt, propelliert (in der Schulentwicklungstheoriendebatte angesprochen als „institutionelle bzw. komplexe Schulentwicklung“; Rahm 2005, S.39). Als Systemprozess nichtintentionaler Art wird diese Entwicklung konsequent nicht als Aus-/Durchführung einer/eines Entscheidung/Beschlusses gedeutet, sondern als aus einer bestimmten Konstellation von Systemelementen und -relationen eigensinnig entstanden (Bätz 2004). Die Frage nach dem „Motor“ erfordert die Rekonstruktion sozialer Vorgänge - allerdings nach welchem Prinzip, welcher Regel? Heute könnte der Wettbewerb als Movens eingefordert werden (Bätz/Scheunpflug 2006). In der „Einführung“ wird auf „Innovationsspiele“ gesetzt (dazu gleich).

Wenn dem so ist, dass zwei Lesarten von „Entwicklung“ formidabel sind, dann sind „Steuerungsansätze“ gesucht (Rahm 2005, S.114ff.). Und zwar für die Entwicklung von Schule, die als „pädagogische Handlungseinheit“ im Sinne der Erledigung einer Gestaltungsaufgabe (ebd., S.130) und als „lernende Organisation“ im Sinne des nichtintentionalen Systemprozesses (ebd., S.128f.) zu thematisieren ist. Was also passiert, wenn aufgabenorientiertes produzierendes und produziertes (Handlungs-)Geschehen auf einen ziel- bzw. teleonomisch ausgerichteten (Bewegungs-, Regungs- und Verhaltens-)Vorgang trifft? Wie reagieren Schulen (überhaupt bzw. im einzelnen) auf die Verlagerung der „staatlichen Steuerungsmaßnahmen in Deutschland von der In-put- auf eine Out-put-Steuerung“ (ebd., S.81)?

Es wird zur Beantwortung dieser Frage in der „Einführung“ die Reichweite der Systemtheorie sensu Luhmann angesprochen (ebd., S.133, S.139) und gegen Luhmann wie folgt Stellung bezogen: „Der Ansatz der Schulentwicklung behauptet den Aufbau von Expertise in deregulierten Bildungssystemen“ (ebd., S.133). Das interpretiere ich als Aufforderung, der Schulentwicklungstheorie einen Systembegriff zu implantieren, der „beiden“ Entwicklungen (siehe oben) angemessen ist. Dabei soll dieser Systembegriff mit der „Sinnfrage [des Menschen als lebendes und reflektierendes System]“ verknüpft werden (ebd., S.139). „Ohne Konstruktion des Menschen als Sinneinheit kommen weder die betriebliche Management-Theorie noch die systemische Organisationsentwicklung in der Pädagogik aus“ (ebd., S.139). Im Prinzip ja.

Damit jedoch nicht der Eindruck einer Addition statt Konstituierung eines schulentwicklungstheoretischen Systembegriffs entsteht (Sinnfrage + Managementtheorie + Organisationsentwicklung + Pädagogik = erziehungswissenschaftlicher

Systembegriff), empfehle ich den Systembegriff operativ (gemäß der angeführten metatheoretischen Norm) zu gewinnen. Dazu muss man sich lediglich vergegenwärtigen, dass ein System „Schule“ (im Unterschied zur Auffassung z.B. von Maturana, Luhmann, den Radikalkonstruktivisten und den pädagogischen Ablegern wie Huschke-Rhein und Kösel) in der Realität nicht einfach vorliegt wie ein Ei (Bätz 2003). Die Verwendung des Wortes „System“ ist eine terminologische und zweckgebundene Leistung zur praktischen Orientierung, die, weil das Erkenntnisinteresse es will, gemäß dem Handlungsverbum "systematisieren" Dinge, Geschehen und Personen zu einem relationalen Gefüge "zusammenstellt". Demnach ist die Berandung eines Systems nicht gleich einer "natürlichen" undurchlässigen Grenze für Steuerungsimpulse, die „von Natur aus“ und unabhängig von Subjekten vorhanden sei. Sondern (methodische/pragmatische Ordnung soll sein:) Eine Schule ist von individuellen oder kollektiven Subjekten als kluges Mittel zwecks Herbeiführung bestimmter Zwecke in bestimmter Situation und Lage gegründet worden, dann (erst) haben wir, wenn es (in) der Praxis nützt, in der abstrahierenden Draufsicht Schule als System. Wenn der Systembegriff derart definiert wird, dann sind das Subjekt, Operationen und Reaktionen von vornherein mit dazugedacht. Es bedarf weder einer Addition noch erzwingt ein Argument die Liquidierung des Subjekts.

Und wenn die Schulentwicklung vor Ort Personen mit lauterer Absichten und instrumenteller Intelligenz und Potential an Innovation und Kreativität braucht, wenn die Interpretation zugrunde liegt, dass sich "komplexe Probleme [...] nicht lösen lassen, wenn man die Aufmerksamkeit lediglich auf ein Element [...] richtet, sondern dass man das gesamte System zu berücksichtigen hat" (König/Volmer 1994, S.18), dann tut man gut daran „soziale Systeme als Systeme handelnder Personen“ zu bestimmen (ebd., S.25ff.). Wobei Relationen bzw. Beziehungen zwischen Personen unterstellt werden (müssen), die zweckrational oder nicht-zweckrational vernetzt, eventuell gar nicht überschaubar sind. Zu den Wirkkräften, die ein System ausmachen, gehören Personen, Kollektive, subjektive und gemeinsam geteilte Sinngehalte, Kooperation und Kommunikation, Verhaltensregeln und Interaktionsstrukturen, die Systemumwelt sowie die Geschichte (des Werdens) des Systems (ebd., S.39). Wir haben sodann: Schulen, verstanden als „Gebilde, in denen komplexe Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, die nicht auf Input-Output-Prozesse reduziert werden können“ (Rahm 2005, S.117), Schulen verstanden als multirelationaler, als interdependenter Komplex der ihn ausmachenden Faktoren. Zwar Expertisen und Entwicklungs-Impulsen zugänglich, den aber als eigensinnige Entwicklung vollständig durchschaut bzw. (theoretisch) total (ohne Rest) auf den Begriff und vollständig als Know-how in Besitz gebracht zu haben, sich nirgendwo jemand brüsten sollte.

ii) Welches ist der Wickel, der sich gestaltungsbezogen und

eigensinnig ent-wickelt? Die Schule als System, logisch. Aber genauer? Was sind die „den Komplex ausmachenden Faktoren“? An dieser Stelle (zum Beispiel) zeigt sich (mir), dass die Hoffnung auf Schärfung des „Blick[s] [durch die ‚Auseinandersetzung mit der Vielzahl von Theorieangeboten‘ und der ‚Betonung der Heterogenität der Perspektiven auf Schulreform‘] auf das innerhalb einer Theorie zu Erkennende“ eine trügerische ist (ebd., S.22). Denn einmal existiert „außerhalb“ einer Theorie nicht das erst durch eben diese Theorie zu Erkennende. (Das Gegenteil behauptet der erkenntnistheoretische Realismus). Zum anderen dient das, was die Schärfung des Blicks des Schulentwicklungstheoretikers bewirkt, nicht unbedingt der Schärfung des Blicks des schulpädagogischen Novizen. So akzentuiere ich in eigener Verantwortung, dass die „Einführung“ als den eigentlichen Wickel, mit dem sich Schul-Entwicklung beschäftigen soll, den Komplex von "Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung" (Rolff 1993) identifiziert (Rahm 2005, S.46), und zwar in seiner Verfassung als fabriziertes soziales System (ebd., S.141). Und die Richtung der Gestaltungs-Entwicklung ergibt sich aus der gebotenen „Verbesserung des Unterrichts“, die „den Fokus aller Initiativen der Schulentwicklung [bildet]“ (ebd., S.38). Das ist pragmatisch gedacht und hat den Vorteil, dass an der (akuten) Unterrichtsentwicklung, an der Herstellung und Schöpfung bestmöglicher Bedingungen und Voraussetzungen für einen „guten Unterricht“ der Fortgang der Schul-Entwicklung überprüft werden kann (ebd., S.65, 74). Zum Zweck der besten Unterrichtsermöglichung wird Schul-Entwicklung als Organisationsentwicklung, vielleicht als „Innovationsspiel“ (ebd., S.133ff.), und als Personalentwicklung im Sinne „Pädagogischer Professionalisierung“ gestalterisch und im Bewußtsein, ein soziales System zu sein, betrieben (ebd., S.82ff.). Passt.

iii) Wobei ich mir gewünscht hätte, (gerade) in einer „Einführung“ wären die herangezogenen Autoren des aktuellen faktischen Diskurses um Schulentwicklung von der überfälligen Worterläuterungspflicht nicht befreit worden. Summarisch: Es sollte Erstsemestern gezeigt werden, dass Zweckrationalität kategorial etwas anderes ist als Bürokratie. Abschaffung der Bürokratie - wer es auch will, das ist jedoch ohne Zweck-Mittel-Überlegungen nicht zu machen. Ein (nach Weick:) looseley coupled system ist ohne Zweckrationalität ebenso wenig zu denken und zu aktualisieren (Rahm 2005, S.116). Zweckrationalität ist eine in unserem alltäglichen Tun und Lassen und im wissenschaftlichen, im wirtschaftlichen, im künstlerischen etc. geborgene Rationalität. Ohne sie könnten wir nicht (gegen die Zweckrationalität) argumentieren und (andere Relationen) nicht erforschen. Zweckrationalität hat mit Determinismus nichts am Hut, mit ihr wird keine kausale, sondern nur eine semantische Beziehung zwischen Mittel und Zweck dargestellt. Wobei klar ist, dass beim Einsatz von Mitteln in bestimmten Fällen auf

Kausalitäten gebaut wird, also Mittel-Wissen von kausalen Ursache-Wirkungs-Verhältnissen zum Zuge kommt, ohne dass damit die Zweck-Mittel-Relation selbst ein Kausalzusammenhang wäre. Beim Einsatz von „Kausalität“ ist zudem zu unterscheiden, ob das Kausalitätsprinzip oder eine z.B. experimentell bestätigte Ursache-Wirkung gemeint ist. Das Andere der Zweckrationalität ist auch nicht die „Fünfte Disziplin“ (Senge, zit. n. Rahm 2005, S.136), deren „Gesetze“ (ebd.) mehr oder weniger lockere Sprüche sind, um Einfälle z.B. im Management (eines Unternehmens) zu provozieren (Rahm 2005, S.136). Das ist in Ordnung so, „um-zu“ zeigt (aber) auch hier auf Zweckrationalität. Es gibt beliebige (viele) Relationen zwischen Dingen, Personen und Geschehen. Wenn bei Proust Marcel und ein Strauß Blumen in einem Zimmer gemeinsam warten und schweigen, dann ist dies nicht zweckrational aufzuhellen, und wenn ein Lehrerkollegium beleidigt „einschnappt“, dann ist freilich nicht nach dem Vorbild Newtonscher Physik linear und monokausal eine Erklärung zu suchen. Und (gleich Schluss damit) so weit kraft Erfahrung und/oder empirischen Wirkungswissens sicher ist, dass ein Sachverhalt verfügbar, modallogisch gesehen erreichbar und vermeidbar, ist, ist Know-how am Platze (ebd., S.159). Inwiefern für pädagogische Belange „Autopoiese“ ein vernünftiger Gegenbegriff (zu „Technologie“) ist (ebd., S.130f.), frage ich (Bätz 2003). Warum - wie zu oft - die Schelte von instrumentellem Wissen, von (zweckrationaler) Technologie?

Mit einem instrumentellen Blick auf Schule kann man nämlich analogisch zur Technik behaupten, Schule "reicht immer weiter als die ursprüngliche Absicht". Sie "vergrößert den Horizont von Gebrauchsmöglichkeiten" ihrer selbst und des durch sie Gelernten (vgl. Rohbeck 2000, S.41). Schule ist "gegenständliche Voraussetzung für erweiterte Handlungsmöglichkeiten, mithin von Bedingungen der Möglichkeit späterer Entwicklungsphasen" (ebd.). Man kann sagen, für die Schule bestehe ein "Überschusstheorem" (ebd., S.20), und zwar: Wie "Werkzeuge, Maschinen und technische Systeme zweifellos eine normative Dimension [haben, 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" (ebd.). So birgt das um Unterricht aufgebaute System der Schule neben dem Potential des gelernten Wissens, Könnens und Verstehens auch moralische Qualität. Keine schlechte Ausbeute der Analogie, meine ich.

iv) Die „Einführung“ regt an, Entwicklung(en) gemäß der „Bewegungserscheinung“ des Spiels als „Innovationsspiele“ anzugucken (Rahm 2005, S.133ff.). Das ist reizvoll. Spiel ist ein spezifischer Handlungsmodus und mit dem Transport des Spiels in die Schulentwicklungstheorie, womit motiviert werden soll, „Schule (a la von Hentig) neu zu denken“, stellen sich Spannung erzeugende Fragen, für die und deren Beantwortung in einer

„Einführung“ kein Platz ist: Daher sollte in breiterer Form fortgesetzt und dargelegt werden, welche Gründe zum „Übertragen [des Spiels bzw. des Spielbegriffs nicht allein] auf Organisationen [allgemein, sondern auf Schule!]“ (ebd., S.134) berechtigen. Eine Ausführung müsste m.E. angeben, welches die Regeln für die Übersetzung von Handlungen und Handlungszusammenhängen in der Schule in den Spielmodus sind. Gibt das Spiel ein 1:1-Modell der Bewegungsweise der Schul-Entwicklung ab oder ist ein heuristischer Effekt wie bei Analogien beabsichtigt?

Die in der „Einführung“ vorgelegte definitorische Beschreibung von „Spiel“ umfasst dieses allgemein (ebd.), allerdings müsste in einer anschließenden Erörterung die Art von Spiel dezidiert geklärt werden. Schon die Unterscheidung zwischen kindlichem oder Erwachsenenspiel bleibt nicht ohne Folgen. Als interessant könnte sich erweisen, ob einem Spiel(typ) mit agonalen und aleatorischen (den Zufall einbeziehenden) Komponenten zur Modellierung des (gesamten oder eines Teils des) Phänomenbereichs „Schule und ihre Entwicklung“ der Vorzug gegeben wird oder nicht. Natürlich: Wer spielt um welchen Einsatz mit? Oder: Weil z.B. von Caillios im Anschluss an Huizinga die These der kulturbildenden Funktion des Spiels vertreten wird, könnte man extra untersuchen, welcher Spieltyp mit welchem Effekt in der Schul(kultur)entwicklung zum Zuge kommt. Z.B. könnten Schulentwicklung und Evaluationen, die Masken tragen und Fassaden sind (Rahm/Schröck 2004) nach dem ilinktischen Interaktionsspieltyp abgelaufen sein. Ein Spiel nämlich, in dem Schwindler, Heuchler und Blender zum Zuge kommen (Cailliois, zit.n. Lorenz 1996, S.36).

Wenn die „Einführung“ betont, dass „Spielregeln [...] nicht nach linear-kausalen Zusammenhängen funktionieren“ (Rahm 2005, S.136f.), dann ist das korrekt. (Wobei, in Klammern gesagt, das Herausschmeißen eines Steinchens z.B. bei „Mensch ärgere Dich nicht“ ein technisch/physikalischer, linear-kausaler Vorgang ist. Das Spiel selbst nicht.) Spiele (z.B. Schach, Fußball) sind komplexe Zweck-Mittel-Zusammenhänge, (Bürokratien ebenso, beide) keine kausalen. Sie können Kausalität (aus-)nutzen. Regeln zum Spiel sind normative Vereinbarungen, die zweckrationale Handlungen vorschreiben, u.a. den Beginn, Ablauf und das Ende (wer gewinnt?) festlegen. Kluge Taktiken und raffinierte Strategien sind ebenfalls zweckrational (durchdacht). Man kann das Spiel (der Schul-Entwicklung) nicht mit der „Absage an Kausalitätsdenken“ (ebd., S.138) begründen, solches wird ja eventuell zur Begründung einer klugen Mittelwahl benötigt, eher ist gemeint, dass Spiel-Bedingungen im Gegensatz zu betonten Verhältnissen kreatives Denken, das für die Schul-Entwicklung gebraucht wird, befördern.

Mit der Anführung von „Kreativität“ sollte dann weiter geklärt werden, ob Spieltheorie als Spezialfall der Entscheidungstheorie

am Platz ist. Wobei bestimmte Fragen nicht ohne Attraktivität sind - wie: Was wird gespielt, ein Nullsummenspiel? Ist für die Beschreibung der (einer) Schulentwicklungs-Situation (gerade wegen Altruismus!) das Gefangenendilemma die charakteristische Struktur?

Wie steht es überhaupt mit der Selbstzweckigkeit des Spiels? Zu bezweifeln ist, ob sie auf Schul-Entwicklung abbildbar ist. Die „Einführung“ propagiert Verzicht auf „die Nützlichkeitsorientierung“ (ebd., S.134). „Systemisches Spiel[...] erfordert ein Absehen von Nützlichkeiten“ (ebd., S.137). Verhält es sich so? Der Begriff der Nutzenfunktion ist in der Spieltheorie umstritten. Jedenfalls, bin ich überzeugt, ist ohne Nützlichkeits- und Erfolgsorientierung der theoretische Zugriff auf Schul-Entwicklung ein Verstoß gegen die (in die obgesagte metatheoretische Norm eingelassene) Pragmatik.

Kurz, die „Einführung“ steckt der Überlegung, „Schulreformen als Innovationsspiele sozialer Systeme“ zu konzipieren (ebd., S.141) ein Feld ab, dessen Saat noch aufgehen muss.

v) Eine Überlegung will ich anschließen, die eine Erweiterung der Perspektive auf den in der „Einführung“ vorgestellten Gegenstandsbereichs anstrebt (und zum Spiel zurückführen wird). Wobei ich ausgehe von der „Einführung“, in der auf ein Programm zur Innenwelt der Schule (am Beispiel des „Hauses des Lernens“) verwiesen wird (ebd., S.157, S.127), das umreißt, was behandelt werden soll: „Anerkennung“, „Pathologie“ und „Humanität“. Dabei schlage ich (zunächst) vor, zur Abklärung der Bedeutung des Phänomens „Pathologie“ und zur Geltungssicherung diesbezüglicher Aussagen im Rahmen der Schulentwicklungstheorie sozialphilosophischer Argumentation Platz einzuräumen.

Im Zentrum steht die "Idee eines 'Kampfes um Anerkennung'" als ein "kritischer Interpretationsrahmen für gesellschaftliche Entwicklungsprozesse" (Honneth 1994, S.274). Das Anerkannt-werden-wollen zählt als ein Grundbedürfnis zum Menschen, von dessen Befriedigung die Identitätsfindung elementar betroffen ist. Es ist die Aufgabe „der Sozialphilosophie, bestimmte Entwicklungen des sozialen Lebens mit kontexttranszendierendem Anspruch als Pathologien zu bewerten“ (Honneth 2000, S.68), dann nämlich, wenn gegen Humanität verstoßen wird. Die „Bestimmung sozialer Pathologien [erfolgt] stets mit Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen [und zwar auf solche Bedingungen und Voraussetzungen], die dem einzelnen [zu Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung] verhelfen können“ bzw. genau dies erschweren oder verhindern (ebd., S.60). Anerkennung wird erworben auf den Feldern der Liebe, des Rechts und in einer „dritten Anerkennungssphäre“, in der „der Anerkennungskampf im allgemeinen die Gestalt an[nimmt], dass Individuen oder soziale Gruppen unter Berufung auf das Leistungsprinzip bislang vernachlässigte oder unterschätzte Tätigkeiten und Fähigkeiten

zur Geltung bringen, um mit einer höheren sozialen Wertschätzung zugleich [solidarisch] eine Umverteilung von (materiellen) Ressourcen einzuklagen" (Fraser/Honneth 2003, S.171). Dem Sieger im „Kampf um Anerkennung“ winkt der Lorbeer der Ich-Identität zumindest als Erwerb von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung. Muss man sich damit abfinden, dass in vorfindlichen gesellschaftlichen Verhältnissen viel zu oft statt der Muster intersubjektiver Anerkennung die Typen der Mißachtung dominieren: "Vergewaltigung, Entrechtung, Entwürdigung" (Honneth 1994, S.212ff.)? Droht „Verdinglichung“ zwischenmenschlicher Verhältnisse (Honneth 2005)? Jedenfalls wird es für die Schulentwickler und für die Praxis des Schulehaltens ertragreich sein, durchzuforschen, inwieweit die faktische Schule „pathologisch“ oder ein Raum für Humanität ist, die hier als Ermöglichungsgrund für Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung aufgefasst wird. Inwiefern also an einer institutionalisierten, organisierten, von gesellschaftlichen und staatlichen Anforderungen geformten, juristisch fixierten, wirtschaftlich abhängigen, von Wissenschaft und Öffentlichkeit kritisch begleiteten, bezogen auf die Ressource "Zeit" knapp bemessenen und eigensinnigen Stätte wie der Schule soziale Verkehrsformen vorhanden sind, „die durch normative Prinzipien der wechselseitigen Anerkennung geregelt sind“, so dass (in der Terminologie der Sozialphilosophie) Liebe, rechtliche Anerkennung und wegen der Erfüllung des Leistungsprinzips einklagbare Solidarität mit der Chance des Erwerbs von „Selbstvertrauen“, „Selbstachtung“ und „Selbstschätzung“ erfahren werden kann (Honneth 1994, S.148ff.) – das ist hier die bzw. eine zusätzliche Frage der Schulentwicklung.

Dass diese Diskussion für die Schulentwicklung transponiert werden muss, versteht sich. Die Initiative hat wohl von Hentig mit seinem Beitrag zur „Sozialpathologie der Schule“ ergriffen, der er den Auftrag gibt, „zu untersuchen, woran eine Gemeinschaft [hier die Schule] leidet und welche Leiden sie schafft“ (von Hentig 1976, S.58). Eine wertvolle Studie zu Anerkennungsverhältnissen in der Schule liefert die „Organisationspädagogik“ (Rosenbusch 2005; Bätz 2005). Gezeigt wird, dass Honneths "moralische Grammatik sozialer Konflikte" vielfältige Gestaltungen in der Schule findet, die mit Hilfe der empirischen Forschung gegengezeichnet werden können. Erläutert wird gelungene, mißratene oder als relevanter Faktor des Schullebens außer Acht gelassene Anerkennung in Interaktion und Kommunikation auf Makro-, Meso- und Mikroebene. Besprochen werden Anerkennung als Mittel der Motivation, Fragen als Ausdruck der Anerkennung, Delegation und Zuhören als Form und Zeichen der Anerkennung, das Lösen von Konflikten gerade durch Abwehr von Missachtung (Rosenbusch 2005).

Welche Mittel zur Herstellung humaner Verhältnisse in Vereinbarkeit mit der Schulentwicklung sind anzudenken? Ein als „Unrecht“ oder „Demütigung“ ins Bewusstsein tretender

(inhumaner) Verstoß gegen das Selbstvertrauen, gegen die Selbstachtung und Selbstschätzung auf dem Felde der Anerkennung wird von Honneth nicht als ein Verstoß identifiziert, der mit der universalistischen, formalistischen und kognitivistischen Diskurs-Ethik (z.B. von Habermas) repariert werden könnte (Honneth 2000, S. 11ff.). Dem Triumph in einem nach dem Muster des rationalen Dialogs geführten Streits entspricht der Gewinn des schärfsten Arguments oder das Beugen des Opponenten unter eben dieses. Zwar auch eine Art der Anerkennung (des Siegs oder der Niederlage), damit wäre aber zu eng gefasst, was Anerkennung in sozialphilosophischem Sinne meint. Aufgegeben ist demnach, den „Kampf um Anerkennung“ mit anderen Handlungsmodi als dem normativen Diskurs zu professionalisieren, dass er vernünftig und zum Wohle all derer, die sich auf ihn einlassen (müssen) ausgetragen werden kann. Ohne Vollzähligkeit der Möglichkeiten zu beanspruchen, sei einmal auf eine Revision des strengen normativen Diskursbegriffs verwiesen (a). Das andermal, da der "Kampf um Anerkennung" auch in Form nonverbaler Kommunikation geführt wird (Rosenbusch 2005, S.136ff.), auf weitere denn (rein) sprachliche Wege (b).

a) Für die Schule hat Oser (als Ergebnis seiner Weichspülung der Kohlberg-Ethik) einen „vollständigen Diskurs“ und Entscheidungskriterien wie „Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Fürsorge“ (empirisch gesichert) zur Norm des gedeihlichen Miteinanderarbeitens und -lebens in der Schule gemacht (Oser 1998). Es kann an dieser Stelle übergreifend eine „eudämonistische Ethik“ (Kamlah) ins Spiel gebracht werden, die sich das Leben-Können in der Schule zu Herzen nimmt (Bätz 2003).

b) Nachzusehen ist zudem, ob nicht die „Poetische Schulpädagogik“ einen Beitrag zur Beschäftigung mit pathologischen Zuständen zu leisten imstande ist (Bätz 2002). Ein Unternehmen, das sich, weil Apathie, Insensibilität, Gleichgültigkeit und Indifferenz eine menschenfreundliche Atmosphäre in der Schule verfehlen, als Aufruf aller Betroffenen zu einer Haltung der Aisthesis versteht (von Hentig 1970). Diese Haltung bündelt Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Ziele und Interessen einer Person, um das Wahrnehmen und Gestalten der eigenen Umwelt an dem Maßstab der Humanität, was also den Erwerb von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung betrifft, zu kritisieren und genussreich zu verbessern. Ein kluges Mittel diesbezüglich besteht im Einsatz mimetischer Spiele, also z.B. mit dem Einsatz von Theater gegen Anästhesie (Bätz 2002).

Fazit: Mit der eben angeführten Passage sollte darauf verwiesen werden, dass die Arbeit, die die Aktiven der Schulentwicklung mit dem Wickel (der Schulentwicklung) haben, nicht allein technischer Güte (des Schulehaltens) genügen, sondern auch moralische Qualität aufweisen soll (Oelkers 1999). Wie dem im einzelnen auch sei, zum rationalen und gedeihlichen Schulehalten, zur Fabrikation von Wirklichem aus

Potentialen gehören die Zweck-Mittel-Rationalität sowie die normativ-diskursive Begründung und Rechtfertigung von Zielen. Gebraucht werden sensible Personen mit freiem Urteil, Widerspruchsgeist, sozialer Phantasie, Durchsetzungsfähigkeit und Machtmitteln in der Schulaufsicht, Schule, Wissenschaft und Politik. Für schlagkräftige, innovative und kreative Interaktion und Kommunikation, die die Entwicklung voranbringen, sind diverse Handlungsmodi (vom Spiel über den Wettbewerb (Bätz 2004) bis zum Dialog) zu erwägen. Letztlich soll(te) sich die Schulentwicklung an dem einen Bedürfnis orientieren, auf dessen Befriedigung alle diejenigen, die sich in Staat und der nachtraditionalen Gesellschaft verträgliche Arbeits- und Lebensbedingungen schaffen wollen, ein Recht haben: Bildung.

### III

#### Ideologiekritik?!

Es ist erfreulich, dass die „Einführung“ „Ideologiekritik“ nicht als ein Knockout-Thema, sondern als ein (nur „angezähltes“) Knockdown-Thema in den Ring stellt (nicht ins Stichwortregister). Hingewiesen wird auf „ideologiekritische[...] Potenziale[...]“, die in „der historischen Bildungsdebatte“ geborgen seien (Rahm 2005, S.173). Und darauf, dass mit „der Normierung schulentwicklungsrelevanter Kompetenzen, verbunden mit einer Erhöhung von Ansprüchen an Professionelle, [...] auch das Versprechen eines Reputationszuwachses verbunden [ist]. Kritische Schulentwicklungstheorie beschäftigt sich mit dem ideologischen Gehalt eines solchen Versprechens“ (ebd.). Kein Einwand!

Ich will ein Stück „ideologiekritisch“ weitermachen, um den bislang in der „Einführung“ und von mir relativ abstrahiert vorgeführten Gegenstand der Schulentwicklung konkret(er) und wirklichkeitsnäher konturieren zu können, und lasse aus Motiven der Unterhaltung und Taktik einen ideologiekritischen Provokateur das Wort ergreifen, der sich ausgewählt nur mit einem möglichen „ideologischen Gehalt“ der gegenwärtigen Schulentwicklungstheoriedebatte selbst befassen will (ebd.).

i) Ich, startet dieser, bestimme „Ideologie“ als den falschen Begriff, den man von einer Sache hat, der aber nicht Unkenntnis oder Irrtum geschuldet ist, sondern kalkulierter Verwirrung der Sinngehalte, die Menschen über sich und Gott und die Welt haben. „Ideologiekritik“ beginne, hier beziehe er sich auf Brecht, mit der gruppenbildenden Frage: Wem nützt das? Deswegen frage er, welchen Schleier wirft wem zum Vorteil „unkritische“ Schulentwicklungstheorie über die faktischen Verhältnisse der Schulentwicklung? Es sei der *Diskurs*, genauer, es sei die Omnipräsenz, die Allgegenwart des Diskurses, der nur ein faktischer, aber kein normativer sei, was hilft, Lagen zum Nutzen fremder Interessen zu camouflieren.

Im faktischen „Schulentwicklungsdiskurs“, den die Schulaufsicht, die Wissenschaft und wer weiß ich (sagt er) über Schulprofile, Schulleitbilder, Schulkonzepte, Schulprogramme (ebd., S.39) auf Makro-, Meso- und Mikroebene (ebd., S.31) um die Qualität der Lehr- und Lernkultur, des Lebens- und Erziehungsraums der Schule, der Organisationsstruktur und des Schulmanagements, der Partizipationsstrukturen und Außenbeziehungen, um die Ergebnisqualität von Lernwirkungen, Schülerleistungen und um Fachkompetenzen, um psycho-soziale Wirkungen und Qualitätssicherung (ebd., S.51) anstrengen, unterliege „Diskurs“ einem losen Gebrauch. Zur Alltagsverwendung von „Gespräch“ einen Schuss Foucault und ein Löffelchen Habermas eher geschüttelt als

gerührt. Ist es bei Foucaults „Diskurs“ die terminologische Festlegung darauf, dass es die Sprache sei, die sich ermächtigt, Sinnzusammenhänge gemäß gesellschaftlicher und geschichtlicher Strukturen wiederzugeben und zu erzeugen, so ist bei Habermas die Intersubjektivität hinzugedacht, die als Kriterium der Wissenschaftssprache im Sinne von Subjektinvarianz für Geltungsansprüche (und Verständlichkeit und Nachprüfbarkeit) der Sprechhandlungen bürgen soll. Jener will zeigen, dass sich unter bestimmten gesellschaftlichen Umständen Kommunikation über Sach- oder Sozialzusammenhänge als Gesprächsordnung mit spezifischen Exklusions- und Inklusionsregeln zu Diskursen faktisch zusammenzieht (Foucault 1991), dieser will mit einer normativen Lesart normative Diskurse als Foren der allgemeinverbindlichen Orientierung in Sachen Wahrheit und Gerechtigkeit in den Blick rücken (Habermas 1983, S.53ff.). Jedoch, wie gesagt, eine explizite Rückkoppelung auf einen dieser beiden Gebräuche des „Diskurses“ vermisst er, der provozierende Ideologiekritiker, in der Schulentwicklungsdebatte, weswegen diese Vokabel mit undifferenzierter Bedeutung, irgendwie ein Gespräch eben, seine ideologische Funktion entfalten könne. Und die liege darin, das *Miteinander-Darüber-Reden*, respektive, da ein Diskurs nicht im Mündlichen aufgeht, das *Miteinander-Darüber-Schreiben*, zum Ein und Alles zu machen.

Zunächst mal, mokiert er sich, wo „besteht [bzw. findet man denn überhaupt in faktischen Diskursen] nicht nur die prinzipielle Austauschbarkeit der Dialogrollen, sondern eine effektive Gleichheit der Chancen bei der Wahrnehmung von Dialogrollen, d.h. [...] eine Gleichverteilung der Chancen, Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsansprüche zu begründen oder zu widerlegen“ (Habermas 1971, S.137)? Wo ist es in der Schulentwicklung zur zweiten Natur geworden, Standpunkte objektiv zu prüfen, Gedankenaustausch intersubjektiv abzuklären, die Unterhaltung konstruktiv zu führen, den Wortstreit attraktiv und zugleich ausgewogen zu gestalten, den Wortwechsel sachdienlich und weiterführend zu Ende zu bringen, um sich letztlich zu entschließen, um zu entscheiden, um einvernehmlich zu Beschlüssen zu kommen? Ist es so, dass man in Ausschüssen, Fortbildungen, in Kollegien, in Kommissionen und überall dort, wo Diskurse faktisch aktualisiert werden, also auch unter den Schreibtisch-Schulentwicklern, der Inkarnation der höchsten Entwicklungsstufen und der präferierten Entwicklungszustände von Piaget, Kohlberg und Selman begegnet (Habermas 1983, S.176f.)? Wo ist der (schriftlich oder mündlich geführte) faktische Bildungsdiskurs, Professionalitätsdiskurs, politische Diskurs, Reformdiskurs, Schulentwicklungsdiskurs, Standarddiskurs - und wie sie alle heißen - von anderer Qualität als der zwischen Kresse und Spargel?

Warum spreche man dennoch allerorten von Diskursen als wären sie normative, die Verlebendigung von dialogischer Rationalität?!

Sinn mache es schon, denn es diene der faktische Diskurs, hohl wie er sei, als kommunikativer Operator, zur Wandlung der Sachzusammenhänge in verbale Aktionen. Als könnte man tatsächlich über alles reden, wundert sich der provozierende Ideologiekritiker. Er, der faktische Diskurs, mache für die sich überall und jederzeit als Diskursteilnehmer delirierenden Menschen zur Selbstverständlichkeit, mit dem Miteinander-Darüber-Reden(-Schreiben) nicht aufzuhören. Weil die Diskursivität in diesen Köpfen als anthropologisches Datum festsetze, sähen sie vor lauter Diskursen keine Alternative zu Diskursen. Es erscheine ihnen, dass der gebotene Anschluss an einen Diskurs (insbesondere dann, wenn er dort endet, wo er begonnen hat) nur ein weiterer Diskurs sein könne. Insofern passe im allgemeinen Diskurswahn die diskursive Welt dem Wesen, das Logos hat, so angegossen, so widerstandslos, dass sie anders als Verbalisation nicht mehr gespürt oder erfahren werde (vgl. Anders 1994, S.194). Die Welt als Welt, die wirklich genügend interpretiert worden sei, verschwinde, statt, dass sie in der Tat verbessert werde, im faktischen Diskurs. Und weil der Ausdruck „Diskurs“ nach wie vor Redlichkeit und Seriosität suggeriere, wertschätze sich diese Welt „post-ideologisch“, sie erscheine „ideologie-unbedürftig“ (ebd., S.195).

Darin liege die ideologie(nieder)trächtige Verwendung, das Nomen „Diskurs“ verleihe der Schulentwicklung Bonität. Die Schulentwicklungs(theorie)debatte transsubstanziализiere Schule und Schulentwicklung letztlich zu einem Selbstgespräch ohne Substanz. Die Schule als metaphorisches Handwerksstück verliert Kontur im Nebel eines Wortes. Schulentwicklung - ein Geschäft der Maulwerker. Ich rufe: Halt! Aber es war schon gesagt.

Er müsse noch andeuten, wem es nütze, fährt der ideologiekritische Provokateur ungerührt fort. Wer wirft den Schleier zum eigenen Vorteil über die faktischen Verhältnisse der Schulentwicklung? Diesbezüglich wirke auf ihn das Insinnuieren Huiskens, Pisa-Ergebnisse in Deutschland für den „Staatsadel“ (Bourdieu) als erwünscht zu lesen, äußerst belebend (Huiskens 2005). Und es wäre im Zuge der Fundierung einer ideologiekritischen Schulentwicklungstheorie von Vorteil, über die Kritikkapazität von Bildungstheorie und Reformpädagogik hinaus, auf die die „Einführung“ deutet, Schulentwicklungstheorie in den größeren Rahmen einer „Kapitalistik“ einzubauen (Fülberth 2005, S.7). Damit ist eine „Weise der Erkenntnisgewinnung vorgeschlagen [,die] die kapitalistischen Voraussetzungen und Folgen menschlichen Handelns und Denkens in der Neuzeit [...] reflektiert“ (ebd.).

Allerdings befürchte er, das nage an ihm, das Zeitfenster für eine (wie man früher betonte: progressive) Schulreform, die sich edukativ intentional an der Möglichkeit von Aufklärung im Sinne Kants orientiere und auf die Realität einer vernünftigen Gemeinsamkeit aller Bürger einer Demokratie in dieser Sache setze, sei

zugeschlagen. Man müsse gar nicht Canforas „Kleine Geschichte der Demokratie“ (2006) gelesen haben, um zu dem Urteil zu gelangen, dass das, was Fortschritt letztendlich verunmögliche, die Herrschaft einer kapitalistischen Oligarchie bei Rotation politischer Eliten unter medial vermittelter quasi-plebiszitärer Akklamation sei (Fülberth 2007, S.17). Dies auch nach dem „Zeitalter der Extreme“ (Hobsbawm 1999). - Damit tritt der Mann ab.

Selbstverständlich können diese Behauptungen, mancher würde meinen: grobe Verdächtigungen, gar Diffamierungen, nicht so und unkommentiert stehen bleiben. Insbesondere deswegen nicht, weil mit der vorgebrachten Diskurskritik nicht die dialogische Rationalität angegriffen werden kann (allenfalls zum Preis eines peinlichen, performativen Widerspruchs). Die Konsequenz aus der Ideologiekritik kann nicht die Favorisierung der Intuition anstatt der Argumentationszugänglichkeit im Streitgespräch nach dem Muster des rationalen Dialogs in der Angelegenheit „Schule, Erziehung und Lernen“ sein. Wenn ich ihn allerdings gutwillig interpretiere, dann verstehe ich seinen provokanten Beitrag, um auf Brechts Turandot zu kommen, als in erster Linie gegen die Tellekt-Uell-Ins, die Tuis, die (intellektuellen) Phlyaken, Rhetoriker, „Formulierer“, gerichtet. Seine aufreizende Ansage nimmt direkt die von wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Überlegungen nur peripher tangierte ideologieunkritische Objekttheorie aufs Korn, nicht das methodologische Fundament von Wissenschaft als Begründungspraxis.

ii) Was wird im Staub der Wortaufwirbler verhüllt? Es ist überhaupt nicht so, dass die in der „Einführung“ angesprochene „Humanfunktion [der Schule], den Kindern und Jugendlichen ein Aufwachsen in Menschlichkeit zu ermöglichen“ und die „Bildungsfunktion [...], verstanden als Beitrag der Schule zur Freisetzung des Menschen zu sich selbst“ (Rahm 2006, S.127), das geistige Band sind, das die Schule, die Erziehung und das Lernen im Inneren (nach Außen) zusammenhält. Für eine sich ideologiekritisch begreifende Schulentwicklungstheorie muss zur Remedur anstehen, ob das Zusammenarbeiten und Zusammenleben in Sachen Schule, Erziehung und Lernen nach dem konsenstheoretischen Paradigma der Sprecher-, Diskurs- und Vertragsgemeinschaft tatsächlich adäquat aufzuarbeiten ist (vgl. Döbert 1992, S. 278). Schmerzlich gewiss ist, die Schule als eine (Art von) humanitäts- und bildungsbeflissene Diskursgemeinschaft ist Fiktion. Was der ideologiefreie Gegenstand der Schulentwicklungstheorie, was das factum brutum ist, das ist die Schule als stressierte Firma mit den Zwecken der Selektion und Festigung gesellschaftlicher Verhältnisse.

So groß ist die Überraschung nicht. Mit einem poetischen Text ist es, wie folgt, ganz nett gesagt. Im „Lehrerzimmer“ von Orths (2003) wird der Studienassessor Kranich vergattert: „Er wolle mich nun, fuhr der Direktor fort, so, wie bei jedem

Einstellungsgespräch, in die Geheimnisse des Schullebens einweihen, ohne eine Sache zu beschönigen, schonungslos sozusagen wolle er mir mitteilen, was mich erwarte. Man könne, sagte er, vier Säulen unterscheiden, auf welche das gesamte Schulsystem sich stütze: Die Säulen nenne er Angst, Jammer, Schein und Lüge. Die Lüge, sagte er gleich zu Beginn, das solle ich verinnerlichen, sei das Elixier der Schule. Jeder hier an der Schule lüge. Er, der Direktor, zu allererst" (ebd., S.19). Der Schulleiter - ein Kreter? Wie es auch sei, in diesem Büchlein ist anschaulich klar gezeigt, das, was die Schule hier und heutzutage im Tiefsten zusammenhält, ist - Stress, und zwar unangenehmer, bedrohlicher, überfordernder Distress (sensu Selye). Nicht: Bildung und Diskurs. Die Schule ist eine Stressgemeinschaft.

Eine „Feldtheorie der epidemischen Erregung“ (Sloterdijk) behauptet, alles spreche dafür, „dass Menschen, die keinen realen Grund zum Zusammenleben unter demselben symbolischen oder politischen Obdach haben, sich einen solchen Grund autogen induzieren, indem sie sich als Teilnehmer an den Aktivitäten einer Selbsterregungskommune engagieren“ (Sloterdijk/Heinrichs 2006, S.77). Moderne „Gesellschaften [sind] nicht mehr wie üblich unter dem Gesichtspunkt ihrer Synthesis durch Information oder durch Wertgemeinschaften und geteilte politisch-moralische Sinnstrukturen [zu] erklären. Viel eher scheint es plausibel, die großen massenmedial integrierten Gesellschaftskörper als selbststressierende Ensembles zu charakterisieren“ (ebd., S.77).

Setzt man diese Überlegungen, die mehr beinhalten als den Verweis auf den alltäglichen Stress, etwa Mobbing unter Schülern und Kollegen/-innen, tentativ für Schulentwicklungstheoriebelange in Geltung, könnte das meinen, Schulen sind nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer Synthesis durch Bildung und Diskurs oder durch eine Wertgemeinschaft des Humanismus und hierauf bezüglich geteilte Sinnstrukturen zu erklären. Viel eher scheint es plausibel, sie als „selbststressierende Ensemble“ zu charakterisieren. Es spreche vieles dafür, dass jedenfalls von Zeit zu Zeit Cliques, Clans, eine Schar, ein Kreis, Zirkel, eine Runde, eine Blase oder alle von der Schule Betroffenen (vom Politiker bis zum Schüler) sich als „Kommune“ der Schule (mit Schulpflicht als „reellem Grund“?) erregen oder erregt werden und mit dem Vehikel des „massenmedialen“ Diskurses weitere Lager und Fraktionen und sich selbst wieder anstecken. Das gesamte Schulsystem ruft sich so nach Bedarf (immer wieder) ins Leben, will und bewirkt Stabilität ohne vernünftigen Fortschritt, aber die Imagination einer zwecks Herbeiführung übergeordneter Werte sich verzehrenden Diskursgemeinde schafft, dass kurz- oder längerfristig, während „außen“ herum andere Skandale und Sensationen toben, zerbrechliche Zufriedenheit herrscht. Zutreffend ist die Hühnerstall-Metapher: Auf einmal Zetern, Geschrei und prasselndes Flügelschlagen, Federgestöber und Staubfontänen, atemberaubende Sturz- und Steilflüge, nach

einiger Zeit dann leise gackernd der gemeinsame Rückzug auf die Stange. In denselben Stall zieht wieder ein - Friede. Sinn stiftet sich das Bildungswesen heutzutage in oder durch Erregung, Aufregung, Aufgeregtheit, Nervosität, Unruhe, Hektik, Ruhelosigkeit, Rastlosigkeit, Anspannung, Hochspannung. Kaum noch jemand nimmt es anders mehr wahr.

Es fragt die für die Schulentwicklung eingestellte „Feldtheorie“: Welche „genuin gruppenspezifischen Energien“ artikulieren sich im Bildungskollektiv und nur dort? Welche „Erregungsabläufe, welche Phantasmen, welche thematischen Epidemien“ sind für soziale Körper wie das Schulsystem typisch und „wie breiten sie sich aus, wie teilen sie sich den Individuen und den Gruppen mit“ (ebd., S.78)?

Für die aktuelle Lage notiert ein Schulpädagoge eine „thematische Epidemie“, einen „Erregungsablauf“, Stress und Stressoren: „Die PISA-Ergebnisse für Deutschland hatten einen „>Ruck im Lande< ausgelöst, der Taten verlangte. Fast alle Taten entstanden außerhäusig und werden vielfach als offizielle Aufkündigung des *Systemvertrauens* gelesen: Externe Evaluierungen, Monitoringsysteme, Vergleichstests, Zentralprüfungen, Inspektionen, Qualitätsagenturgründungen - und eben auch Bildungsstandards“ (Hameyer 2007, S.18). Daraus resultieren „Atemlosigkeit“ und Speed (ebd.). Zur Hetze treibt die „standortübergreifende Leistungslogik als gesellschaftlicher Erwartungscodex für Schulen“ (ebd., S.19). Was sich einstellt, das sind „Segmentierungseffekte durch teaching-on-the-test; Trimmungseffekte durch Anstrengungsverdichtung auf einen hohen Klassenleistungsdurchschnitt bei Leistungsstärkeren zu Lasten der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Leistungsanstrengungsschwächen; Technologisierungseffekte in der Planung von Unterricht“ (ebd., S.21).

Bekannt ist, dass es (wie das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003 feststellt) eine Schwäche der Schule ist, auf Erwartungen und Ziele viel öfter mit Übersteigerung und Überbietung zu reagieren, statt mit Nüchternheit und Pragmatik (Rahm 2005, S.160). Und wie wird dieses Wissen eingesetzt? Fast erhärtet sich der Verdacht, mit Vorsatz stressierend, jedenfalls nicht Stress reduzierend (zum Beispiel): Dem allgemeinen und öffentlichen Erwartungsdruck nachgebend, induziert auch durch allein 317 Artikel im SPIEGEL, im FOCUS und in der ZEIT über PISA und die Folgen zwischen Dezember 2001 und Juli 2002 (Tillmann 2007, S.5), entstand nach den PISA-2000-Ergebnissen ein Handlungskatalog der deutschen Kultusministerkonferenz (vom 6.12.2001). Auf sieben Handlungsfeldern sollten danach das bei PISA festgestellte Defizit bei fachlichen Kompetenzen und die hohe Selektivität des Schulsystems breit durch konzentrierte Fördermaßnahmen (von der Frühförderung bis zur Nach-Alphabetisierung) angegangen werden (ebd., S.11). Mit Stringenz und Konzentration (Bundesländer übergreifend) wird allerdings

nur ein (das fünfte) Handlungsfeld vorgezogen und umgesetzt, in dem die „Standardsetzung und Leistungsevaluation“ dominieren (ebd., S.7ff.). Aus finanziellen und wahltaktischen Gründen und mit viel Rhetorik. Verschärfend kommt hinzu, dass der Vorschlag der erziehungswissenschaftlichen Klieme-Kommission (vom Bund und den Kultusministerien „zugelassene“ Riege zur Erstellung eines Konzeptes von Bildungsstandards) „Mindeststandards“, aber keine abschlussbezogenen Regelstandards zu formulieren, also Leistungsüberprüfung der Schüler zuerst mal nicht primären Rang einzuräumen (Klieme/Avenarius/Blum 2003, S.5), zugunsten von Testung ignoriert wird, und die Aufstellung von Bildungsstandards eine Reduzierung auf wenige Fächer mit sich bringt (Tillmann 2007, S.11f.). Was damit demonstriert werden soll? Die Verwandlung von Reform in einen Stressfaktor! Bei Rückstellung aller derjenigen Maßnahmen, die die PISA-Defizite (wahrscheinlich) zu korrigieren vermögen, Fokussierung eines Prozesses der Kontrolle (der Schulentwicklung), der mit Sicherheit eines erwirkt: das sich selbst stressierende personale System „Schule“. Der Wickel, mit dem sich Schulentwicklung beschäftigen soll, der Komplex von "Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung" in seiner Verfassung als fabriziertes soziales System bekommt durch die Aktivierung der Hypophysen-Hypothalamus-Nebennieren-Achse (s)eine eigensinnige Brisanz (Vollmann/Weber 2005, S.447). Schulentwicklung als „Phantasma“.

Stress in der „sich beschleunigenden Schule“ (Kozdon 1993) bedeutet Blickverengung und Handlungsblockade. Wenn, wie oben schon angeführt (S.16), für rationales und gedeihliches Schullehnen sensible Personen mit freiem Urteil, Widerspruchsgeist, sozialer Phantasie, Durchsetzungsfähigkeit und Potenz gebraucht werden, dann ist die Induktion von Strom und Spannung, von Entrüstung, Empörung, Unwille, Zorn, Wut, Ängsten und Schuldgefühlen eine Sabotage der Schulentwicklung. Für schöpferische Interaktion und Kommunikation, die die Entwicklung mit diversen Handlungsmodi voranzubringen suchen, wird Luft zum Atmen, Zeit und Raum zum Schnaufen benötigt. Aber, keine Luft, keine Zeit, kein Raum: Stressoren wie etwa der „Primat der Ökonomie“ befördern psychische und Verhaltensstörungen (Weber/Hörmann/Köllner 2006). Niemand, der herumrennt wie angezündet, leistet einen Beitrag zur „reflektierenden Unterrichtsentwicklung“ (Rolff 2007, S.140ff.) mit dem Hauptzweck der Ermöglichung vernünftigen eigeninitiativen Lernens (Bätz/Scheunpflug 2006).

Höchst bemerkenswert für die Schule und die Schulentwicklung ist, dass Stress auch erwächst aus der extrinsischen Verpflichtung zur „Mündigkeit“; leicht gelangt man hier zur Pathologie (Honneth 2002, S.156). Das Diktat zur Selbstverwirklichung, Selbsttätigkeit, Selbstorganisation, Selbstständigkeit etc. als Stressor?! Von „allen Seiten dazu angehalten, sich offen für die psychischen Impulse einer

authentischen Selbstfindung zu zeigen, bleibt den Subjekten nur die Alternative zwischen vorgespielder Authentizität oder Flucht in die depressive Erkrankung, zwischen aus strategischen Gründen inszenierter Originalität und krankhafter Verstummung" (ebd.). Was vorliege, das sei der „Umschlag des Ideals der Selbstverwirklichung in ein Zwangsverhältnis" (ebd.). Mündigkeit als Zwangskorsett?! Inwiefern also gerade Schulen, Lehrkräfte und Schüler unter der Fahne der Mündigkeit zur erhöhten Ausschüttung von Katecholaminen und Corticosteroiden oder eben in den Stress getrieben werden, das ist eine interessante Forschungsfrage. Vielleicht sind die ubiquitären Schulen Ertüchtigungs- und Übungsstätten, Gymnasien des Zusammenlebens und -arbeitens unter Stressbedingungen, Arenen ilinktischer Spiele, aber keine Bildungsanstalten?

„Ideologiekritische Beiträge beabsichtigen [...] die Aufdeckung von gesellschaftlichen Interessen, die sich hinter Handlungsorientierungen verbergen" (Rahm 2005, S.169f.). Nun also, zu welchem Zweck geschieht oder passiert, dass politisch initiiertes und systemimmanentes Stress mit Resultat und Folgen in der Schule im faktischen Diskurs nicht als das Wesen der heutigen Schule seinen Rang erhält (lediglich beim „Burn-out" zum Thema avanciert)? Wenn wir uns an dieser Stelle, im Kontrast zum provozierenden Ideologiekritiker, im Antwortgeben mäßigen, dann u.a. deswegen, weil „Schuldige", weil Subjekte, die als verantwortlich zu identifizieren wären, oft nicht gefunden werden können (Mittelstraß 1994, S.162f.). Dies ist sicher nicht befriedigend für diejenigen, die erwarten, man könne die gruppenbildende Frage, wem zum Vorteil, beantworten, indem man mit dem Finger auf Personen weist. Dies geht oft nicht nur deswegen nicht, weil sich Verantwortliche oft gut verstecken (können), sondern weil Erklärungen, die im Kontext einer „erregten Gesellschaft" (Türcke 2002) oder einer im „Steigerungslauf" rasenden Gesellschaft (Schulze 2003) oder „Im Innenraum des Kapitalismus" (Sloterdijk 2006, S.297f.; passim) gesucht werden, oft keine „Täter" vorführen (können). - Allerdings, wendet der provokante Ideologiekritiker zwischen den Zeilen ein, auch die Aussagen einer schulspezifischen Kapitalistik gelten solange bis sie widerlegt sind. So sei es!

Fazit: Wohin führt die gelieferte Beschreibung und Analyse? Die ideologiekritische Schulentwicklungstheorie hat, falls geboten, ihren Gegenstand zu demaskieren. Unter dem Schleier zeigt sich nicht Bildung, sondern Stress. Wer das „Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung" anschaut (Fend 2006, S.13) und die „kulturelle Reproduktionsfunktion des Bildungswesens [...] unter dem Leitstern der *Sinnvermittlung* [stehen] oder der Förderung von *Rationalität* und *Wissenschaftlichkeit*" verpflichtet sieht (ebd., S.52), der sollte vielleicht ein wenig ernüchtert werden. Sicher, es wäre toll! Es besteht

jedoch die Gefahr, dass das, was sich in der faktischen Schulentwicklung unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen als Wickel systemisch auswickelt und/oder gestaltet wird, schulpädagogische Texte zur Karikatur und Makulatur macht. Ein Glas Sekt wird selten entkorkt, um einen Erfolg an der Schulentwicklungsfront zu feiern (Terhart 1994; Koch 1999; Riecke-Baulecke 2002; Oelkers 2006; Rolff 2007) - leider. Diesem Befund Rechnung tragend ein Plädoyer für ein (paradoxes) Schulentwicklungs(theorie)-Moratorium: Statt mit der „Enthemmungsvokabel >Innovation<“ (Sloterdijk) in Theorie und Praxis von Diskurs zu Diskurs voranzupreschen, sollte in Ruhe eine Bestandssicherung von Schulentwicklungstatsachen erfolgen, Konsolidierung und Fundierung von Theorie(n) betrieben werden, gerade mit Beistand metatheoretischer (dies sind zugleich gesellschaftskritische) und pragmatischer Überlegungen. Relevanzkriterium in einer solchen Phase sollte die „ideologiefreie“ Konstituierung des Gegenstandes der Schulentwicklung, der realen Schule eben, der harte Fakt, sein. Kein Abstreichen daran, dass sich die Schule letztlich durch Bildung bewähren soll. Humanismus als Kraftstück gegen Barbarei steht nicht zur Disposition. Aber möglicherweise erst einmal Stressbewältigung. Jeder muss in der Schule auch gedeihlich leben können, gebietet die eudämonistische Ethik (Kamlah 1973; Bätz 2003).

#### IV

##### Pragmatik und Utopie?

Wenn in Fortsetzung der „Einführung“ gilt, dass eine Theorie sich nicht selbst vermisst, sondern ein Maßstab wie der metatheoretische Imperativ herangetragen werden muss, dann soll zum Schluss aus dieser Perspektive je eine Bemerkung gemacht werden über Utopie (i), über Schultheorie-Vokabular (ii) über die Verteidigungsmöglichkeiten schultheoretischer Aussagen und Forderungen (iii), darüber, wie die Schulentwicklungstheorie ihren Gegenstand so konstituieren kann, dass sie ihn in der Wirklichkeit auch auffindet (iv) und wie man Erfolg bestimmt (v). Beginnen will ich mit

v) Die „Pragmatik“ kommt oft schlecht weg (Ponkratz 2005, S.35, passim). Im vorliegenden Text nicht. Gelingen oder Misslingen von Handlungen, Erfolg oder Misserfolg beim Erreichen von Handlungszwecken widerfährt an ihren Handlungen durch Resultat und Folgen denjenigen, die (nehmen wir ein Beispiel) als Aktive der Schulentwicklung in Schulen vor Ort sich verpflichtet haben, bei der Unterrichtsentwicklung (zunächst und konkret nur in diesem oder in jenem Fach) so weit fortzuschreiten, dass Schülern an ihrer Schule eigeninitiatives Lernens ermöglicht wird, was sich (wiederum) in Leistungssteigerungen bei möglichst vielen niederschlagen soll. Es versteht sich, dass bei Einhaltung von Transparenz Lehrziele, Kriterien, Indikatoren und Standards zu verabreden sind, damit gemäß explizierter Gütekriterien eine (äußere oder innere) Evaluation Ergebnisse dieses Vorhabens zu liefern imstande ist. Daten und Fakten sind unabdingbar für eine Beurteilung. „Pragmatisch“ (Janich 2001, S. 23) heißt hier die Konzentration darauf, Reden respektive Schreiben (in Differenz zum verdammten faktischen Diskurs) als Handeln zu betrachten, das dafür verantwortlichen Akteuren zugeschrieben wird. Mit der Folge, dass Sprecher und Schreiber die (Begründungs-)Last der Wahrheit ihrer aufgestellten Behauptungen in puncto technischer Qualität coram publico mit Beweishandlungen „praktischer Art“ abzutragen haben, die allesamt und schließlich einen „guten Unterricht“ ans Licht bringen (sollen). Das gleiche gilt für die (Verteidigungs-)Last der (Situations-)Gerechtigkeit von favorisierten Zielen und Zwecken und für den Nachweis der Klugheit der Mittelüberzeugungen beim Herstellen humaner Atmosphären, von Gedeihlichkeit und Wohlgefälligkeit des anerkennenden Miteinanderarbeitens und -lebens in puncto moralischer Qualität. Das Miteinander-Darüber-Reden (-Schreiben) wird durch Demonstration gestört, durch die Verpflichtung, auch im Stück zu zeigen, was gedacht und geplant worden ist. „Pragmatisch“ bedeutet hier das in den Vordergrund-Stellen der Interdependenz zwischen Gelingen oder Misslingen von Kommunikation und dem Erfolg oder Misserfolg gemeinsamer

Kooperation(en) im Rahmen der Schule als personales System. Kurz, was Erfolg der Schulentwicklung ist, bestimmen auf der Basis dialogischer Rationalität die tatsächlich am Prozess Beteiligten.

iv) Gesetzt, es gäbe an der Schule SEIBEIUNS in der Stadt BABAM ein Arbeitsbündnis mit Schultheoretikern, ausgebildeten Schulentwicklern (der Universität zu BABAM), Aktiven der Schulentwicklung (an dieser Schule), Schulleitung, Lehrkräften etc. Angenommen, diese Aktionsgemeinschaft hätte sich nicht als Stresskollektiv, sondern über einen konstruktiven Streit, geführt nach dem gelernten Muster des rationalen Dialogs, zusammengerauft. Dann wäre interessant zu erforschen, wie es dazu gekommen ist, dass sich diese Leute zu einem Propeller ihrer Schul-Entwicklung materialisiert haben, welches Bedürfnis, welcher Drang, welche Motivation, welches Motiv? Es muss, in diesem Falle, so gewesen sein, dass nach folgendem Leitspruch mit einem problemorientierten Anfang begonnen worden ist: „Für die Lehrkräfte hat das Tagesgeschäft Vorrang, und die Reformen werden sich daran messen lassen müssen, was sie zur Verbesserung des Tagesgeschäfts beitragen“ (Oelkers 2006, S.10). Damit ist die Entwicklung der Schule SEIBEIUNS an der „wirklichen“ Schule tragfähig und belastbar angegangen worden, weil von denjenigen, die die Absicht haben, etwas zu verbessern, „die Stelle im System [bestimmt worden ist], wo das geschehen soll“ (ebd., S.6). Kein Oktroyieren famoser Ideen aus funktionaler oder normativer Theorie, kein Erlass, kein Reglement, keine Top-down-Methode der Administration.

Ein Schulentwicklungs-Bündnis, wie an unserer Beispiel-Schule, ist (theoretisch) hochstilisiert als ein Aufforderungsverhältnis zu beschreiben und zu analysieren, in dem relativ zum Handlungskomplex „Schulehalten“ Schulleitung und Kollegium, Schulträger, Schulaufsicht und Schule, Eltern und Lehrkräfte, Lehrkräfte und Schüler etc. ihre - bezogen auf Ziele und Zwecke der Schule - zu rechtfertigenden Positionen beziehen (Janich 2001, S.23; passim). Wenn diese Posten, wie an anderen Schulen, ohne Flexibilität und Intelligenz, per Diktat nur, vergeben werden (worden sind), also ungerechtfertigt zementiert sind (starre Hierarchie etwa), wenn die Ziele und Zwecke unrealistisch, utopisch im pejorativen Sinne sind, die Aufgaben zweideutig, das Konzept diffus, wenn Mittel zum Einsatz kommen sollen, die die Kapazität, die (finanziellen) Ressourcen, das Reservoir an Energien übersteigen, wenn solches und/oder ähnliches passiert, dann besteht die Gefahr des Umschlags des Aufforderungsverhältnisses in Herrschaft bzw. in eine Stressgemeinschaft. In der Schule SEIBEIUNS ist die Angelegenheit sachdienlich und demokratisch geregelt, selbstverständlich ist auch ökonomisch kalkuliert worden, und die Hauptaufforderung lautet, bei der Unterrichtsentwicklung hat jede Lehrkraft mit ihrem Unterricht so weit

fortzuschreiten, dass Schülern eigeninitiatives Lernen zur Attraktion wird, was in Leistungserfolgen möglichst aller Schüler sich präsentieren soll. Diesbezüglich sind auf Meso- und Mikroebene besondere und spezielle (Teil-)Aufforderungen von beauftragten (oder sich selbst beauftragenden) Personen und/oder Gruppen und/oder Teams zu befolgen: vielleicht Absprachen im Leitbild, Registrierung von Daten, Methodentraining? Dieses Einbinden von Kommunikation und Kooperation in die Relation von Auffordern und Befolgen verlangt von jedem Verteidiger („Begründer“ und „Rechtfertiger“) von Behauptungen und normativen Sätzen an unserer Schule, die er etwa im Kollegium aufgestellt und vorgetragen hat, das Begründen und Rechtfertigen zurückzuspielen auf Handlungszusammenhänge (im Bereich des Unterrichts, des Personals und/oder der Organisation). Theorie wird geprüft an der Klugheit der Tat(en). An der Aktualität des Befolgens von Aufforderungen, in denen theoretisches Wissen, Forschungsergebnisse, Erkenntnisse und Imperative, Maximen, Normen vergegenständlicht sind, wird an der SEIBEIUNS-Schule kontrolliert, was Sache ist.

Man kann in solchem Fall, wie in der SEIBEIUNS-Schule, auf die Autonomie der Schule als kollektives Subjekt bzw. als „institutionellen Akteur“ (Fend 2006, S.13) deuten, die darin besteht, sich von Unvernünftigem der Schulentwicklung zu distanzieren und sich dem Vernünftigem der Schulentwicklung anzupassen (Lorenzen 1985, S.147ff.). In unserem konkreten Fall legen wir letzteres so fest, dass man sich in unserer Schule „außerhalb“ des faktischen Diskurses selbstbewusst darüber verständigt und aufmerksam gemacht hat, dass man immer schon etwas wusste und konnte. Diese Schule hat „Zutrauen zur eigenen Erfahrung“ (von Hentig 2003, S.140). Denn in einer „pragmatischen Perspektive bestehen Schulen nicht aus einer unbegrenzten Kette von *Problemen*, sondern aus einer begrenzten Serie von *Problemlösungen*“ (Oelkers 2006, S.5). Am „Ende“ mag dann herauskommen, was (nach Dalin und Rolff zit.n. Rahm 2005, S.54) eine „Problemlöseschule“ heißt.

Mit dem Vorrang des Operativen vor (etwa Luhmannscher systemtheoretischer) Kontemplation und faktischem Diskurs kann abgesichert werden, dass in der konkreten Schulentwicklung die betroffene Schule als der Gegenstand konstituiert wird, als der er in Wirklichkeit auch auftritt. Pragmatik als Design der Schulentwicklungstheorie, Zweckrationalität bei den Schritten „Initiierung, Diagnose, Zielklärung auf Datenbasis, Projektplanung, Evaluation“ (Rolff, zit.n. Rahm 2005, S.55), dialogisch rationale Rechtfertigung der gesteckten Ziele und Zwecke, dies zusammen kann wegen sinnvoller, schulbetriebsgebundener Kommunikation und Kooperation in Eigenständigkeit in schon stressierten Schulen Stress reduzierend wirken.

Mit der Betrachtung der Schulentwicklung als Aufforderungsverhältnis sind Prozesse, die, wie oben (S.8) festgehalten, als nichtintentionale Vorgänge erfasst werden, sondern als eigensinnige Systembewegungen, die manche aufgabenbezogene und aufforderungsbedingte Tätigkeiten unterminieren, verzerren, aber unter Umständen so etwas wie ein Rückgrat bilden, nicht in Abrede gestellt. Untersuchungen des „Untergrundes“ des personalen Systems der Schule, die latente relationale Gefüge und Wirkfaktoren ganz anderer als zweckrationaler oder dialogisch rationaler Art zu Tage befördern, sind Konditionen und Kautelen, die sowohl Katastrophen auslösen als auch purpurne Stunden der Schulentwicklung gewähren können.

Problemorientiert beobachten, berichten, erklären und verstehen, sich rückversichern bei gültigen Theorien, dann Vorschlagen, Erwägen, sich entschließen und etwas beschließen, alle Beteiligten in ein vernünftiges Aufforderungsverhältnis einbinden, - auf diese Weise konstituiert sich der wirkliche Gegenstand der Schulentwicklung konkret und vor Ort. Nehmen wir hinzu, dass zudem die Einklammerung aufgefundener potenzieller Stressoren und Stress induzierender Kognitionen unter professioneller Obhut von Personalentwicklern erfolgt - so könnte der Prozess zwischen Theorie und Praxis, zwischen Sollen und Können, zwischen Ansprüchen und Realität positiv auch an anderen Schulen als der SEIBEIUNS verlaufen.

iii) Die Chance, im Zuge der Schulentwicklung eine (urteilskräftige) Verbindung zwischen Theorie und Praxis in Schule und Universität zu knüpfen, wächst oder schrumpft in Abhängigkeit von erfüllten oder enttäuschten Erwartungen derer, die sich einerseits forschend und theoretisierend und andererseits Unterricht und Schule haltend aneinander um Beistand gewendet haben. Die Schul(begleit)forscher und Schultheoretiker an Lehrstühlen, weil sie ihre Arbeit zu fundieren und zu konsolidieren bemüht sind, die „Praktiker“ in den Schulen, weil sie über die Güte ihrer Arbeit Gewissheit erwerben wollen, oder weil sie Routinen unterbrechen oder Mängel korrigieren wollen. Dabei liegt auf der Hand, konkrete Schulentwicklung kann sachdienlich und nützlich für beide Seiten nur mit personen-, gruppen-, also situationsvarianten, in die Praxis eingreifenden (Partikular-, eventuell auch singularen) Sätzen durchgeführt, begleitet und geleitet werden. Sie ergeben für die je konkrete Praxis (der Schulentwicklung an einer bestimmten Schule) die (passende) „Individualtheorie“ (König 1978, S.135ff.). Die Transsubjektivität und universelle Gültigkeit beanspruchenden, objektiven Sätze direkt aus Forschung und Theorie geben die (empirischen) „Rahmentheorien“ ab, in denen die Individualtheorie (der einzelnen Schulen) Bestätigung finden muss (König 1978, S.128ff.). Ebenso werden in konkreter Lage aufgestellte Empfehlungen, Regeln, Gebote (etwa einer

Hausordnung, des Betragens bei Arbeits- und Sozialverhalten) einmal situationsabhängig (bezogen auf spezifische Vorfälle mit bestimmten Schülern etwa; Oser 1998) begründet und weiter muss ihr imperativer Gehalt mit (weniger speziellen) übergeordneten, allgemeinverbindlichen Normen kompossibel sein. Jedenfalls darf kein Widerspruch zwischen beiden Typen der Theoriebildung bestehen (bleiben). Erklärende und präskriptive Individualtheorien der Schulentwicklung sind keine Intuitionen, keine beliebigen Einfälle oder Erleuchtungen vor Ort. Sie sind auf ihre Art objektiv, wenn sie - wie in der SEIBEIUNS-Schule - nach bestem Wissen, Gewissen und pädagogischem Verständnis aller Beteiligten den Hauptzweck der Schulentwicklung herbeizuführen helfen, die Unterrichtsentwicklung so weit voranzutreiben, dass Schülern eigeninitiatives Lernen zur Attraktion wird.

Wenn also für die Begründung und Rechtfertigung von Zwecksetzungen, Handlungsvorschlägen und Mittelüberzeugungen der Abgleich schulvarianter Vor-Ort-Geltung und genereller Überall-Geltung von Sätzen in einem normativen Diskurs, König spricht von einem „praktischen Diskurs“, zu leisten ist (König 1978, S.175ff.), dann ist die Methodik zur Aufstellung und zur Verteidigung dieser Sätze notwendig different.

Aus meiner Sicht besteht in Sachen methodischer Ordnung beim normativen Diskurs ein großes Lerndefizit - schade. Mit verursacht durch den ideologischen Missbrauch meint man, es bei diesem Instrument der Begründung mit einem Naturverfahren, statt (trainierbarer) künstlicher kultureller Prozedur zu tun zu haben. So gehört zum Vollzug eines praktischen bzw. normativen Diskurses, wenn er in pragmatischer Absicht als sprachliches Kommunizieren in kooperatives Handeln zurückgespielt werden soll, eine allen gemeinsam verwendbare Sprache (dazu gleich), unter anderem deswegen, weil auch prädiskursive (Vorfeld-)Bedingungen nichtarbiträr und nachvollziehbar genannt, verstanden und erfüllt werden müssen. Dabei werden allen Betroffenen gleiche Rechte (auf Einmischung jederzeit und an jedem Ort, z.B.) zugesichert und gleiche (z.B. eristische) Verpflichtungen der Kommunikation (gegenseitige Anerkennung von Argumenten, z.B.) auferlegt. Ein Streit nach dem Muster des rationalen Dialogs ist schmerzhaftes Lernen (Oser/Spychiger 2005) und zudem nur dann sinnvoll, wenn er mit einem Sic-, Non- oder Non-liquet-Konsens (Lorenzen 1985, S.188) oder einem Kompromiss beendet wird, dem eine „dialogdefinite“ Entscheidung folgt (Lorenzen 1987, S.61), dieses zu tun, aber jenes zu lassen. Schon diese (unvollständigen) sprachlichen Verweise erfordern eine gelernte (Meta-)Sprache zwecks kritischer Reflexion: Eine Brache der Schulentwicklungstheorie.

Ohne in diesem Text extra Kritik an der beobachtenden und hypothesenprüfenden Empirie zu üben, die nach dem Leitbild der natur- bzw. biowissenschaftlicher Methodik und

Gegenstandskonstitution Wissen über Wirkungszusammenhänge schafft und sich zu einem methodischen Empire aufschwingt (Bätz 2006), sei allerdings für solche methodischen Wege eine Lanze gebrochen, die, phänomenologisch oder geisteswissenschaftlich inspiriert, die Individualität und Besonderheit von Subjekten in diversen Lagen und Situationen zu begreifen versuchen. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Betonung einer *verstehenden* „Neuen Theorie der Schule“ bei Fend (2006, S.185ff.), die Verkündigung Wellenreuthers, „quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ so zu modifizieren und einzusetzen, dass sie für konkrete pädagogische Absichten vor Ort tatsächlich auch verwendbare Ergebnisse erbringen (2000, S.11ff). Als Alternative bzw. Ergänzung empirischer hypothesenprüfender Forschung bietet Bohnsack seine „qualitativen Methoden“ an, die zur „Rekonstruktiven Sozialforschung“ gebündelt sind (Bohnsack 2003). Insbesondere der Einsatz der „Gruppendiskussionsverfahren und Gesprächsanalyse“ bei Aktiven der Schulentwicklung (ebd., S.105ff.) ist viel versprechend (Schröck, in Vorb.). Allerdings, das muss ausdrücklich vermerkt werden, wird im vorliegenden Text kein im faktischen Diskurs der Schulentwicklung propagierter „Methodenpluralismus“ verfochten (Abel/Möller/Treumann 1998, S.158ff.), der sich nur ähnlichen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Missverständnissen beugt wie (siehe oben) beim „Theorienmix“ (S.2f.) skizziert.

Dass wichtige Daten und Fakten der elaborierten empirischen Forschung zu verdanken sind, erlaubt keinen Zweifel. Nichts desto trotz sei, dies im Einklang mit der „Einführung“ (Rahm 2005, S. 71ff.), vor dem empirischen Explikationswahn (auch) in der Schulentwicklungstheorie (vgl. z.B. Helsper 2004) gewarnt. Der Pädagoge und Erziehungswissenschaftler H. von Hentig sagt(e) es so: „Meine eigene Wissenschaft hat, zumal unter der Anleitung ihrer tüchtigen Schwestern, der Soziologie und der Psychologie, eine Fülle zugleich genauer und verfehlter – unbrauchbarer und ablenkender – Fragen hervorgebracht und eine entsprechende Fülle falscher Gewissheiten. Mir scheint es nötig, uns wieder unsicher und damit zu neuen Anstrengungen bereit zu machen. Die ‚Schmuddeligkeit‘ der pädagogischen Wirklichkeit lässt sich ohnedies nur unter Verlusten und Verzerrungen in die Beobachtungsraster, die Korrelationsschemata, die statistischen Zusammenziehungen, die reinen Methoden einbringen“ (von Hentig 1976, S.55). Darin steckt der Appell, in die alltagspraktische Erfahrung, in die Kenntnis und in das Können Vertrauen zu investieren, das wir (alle) auf heutiger Kulturhöhe von Schule, Erziehen und Lernen bereits erworben haben und dauernd erwerben. Dies nicht als Ersatz der Wissenschaft, sondern als „methodischer Imperativ“, das nämlich für systematische Forschungsvorhaben, Begriffs- und Theoriebildung in Rechnung zu stellen, was wir immer schon beherrschen. Man sollte, dies an die Adresse der „exakten“ Wissenschaftler, nicht so tun, als ob

wir (alle) vor- bzw. nichtwissenschaftlich über Schule, Erziehen und Lernen keine Gewissheiten besäßen bzw. als wäre dies, was uns (allen) im Alltag bei unserem Handeln widerfahren ist und widerfährt, für die „eigentliche“ Wissenschaft entbehrlich. Dagegen wirkt die Zergliederung (z.B.) von schulischen Sozialisationsfeldern (wie Schulsystem, Lehrer-Schüler- oder Schüler-Schüler-Interaktion) verbunden mit einer (für wen eigentlich noch überschaubaren?) Masse von empirischen Detail-Studien zu Wirkungszusammenhängen aller möglichen Variablen kontraproduktiv: nicht Horizont erweiternd, sondern wie eine Phimose: den Gedankenkreis auf Parzellen verengend (Rost 2006). Von Trivialität vieler Explorations hier kein Wort, aber was soll wer in der Schulentwicklung damit anfangen? Dass der dem Marsch der Empiriker vorausschallende Ruf, gerade die empirische Produktivität befördere die geforderte und benötigte „Entfaltung von Organisationsdenken, reflexivem Habitus und selbst organisiertem Lernen“ (Rahm 2005, S.113), sounds very fishy to me.

Nun sind Lehrkräfte und Schulen ja auch schlau. Beide verfügen sie vor, neben und trotz aller Wissenschaften über eine eigene Philosophie, eine eigene Pädagogik, über ein eigenes Modell von Erziehung, über erprobte Strategien, Taktiken, Rezepte, Tricks, über „negatives Wissen“ (Oser/Spychiger 2005) bzw. Fehler vermeidendes und Störungsbeseitigungswissen, alles zum großen Teil durch Erfahrung erworben, die man seit historischen Zeiten in diesem Geschäft macht. Schulen und Lehrkräfte lassen sich nicht überall reinreden. Beide können ohne Wissenschaftler leben. Das gilt nicht umgekehrt.

ii) Alle althergebrachte und brandneuen „Könntnisse“ (Prange) der Schule und der Lehrkräfte stehen bei jeder Schulentwicklung auf dem Prüfstand; das ist unmissverständlich ausgemacht. Dazu wäre es natürlich von Vorteil in *einer* Sprache zu handeln. Deswegen, damit jede Aufforderung zur Erreichung des Hauptzwecks der Schulentwicklung, nämlich eigeninitiatives Lernen zu installieren und etablieren, auf jeder Ebene der Schule und von allen Beteiligten begriffen wird und (potentiell) befolgt werden kann. Leider besteht für die wildwüchsige Sprache der Schulentwicklung keine Norm. Vor Ort offenbart sie sich oft als ein Witz (Oelkers 2007, S.3).

Herauszuheben ist die „pragmatische Ausrichtung“ oder die „pragmatische Ordnung“ oder das „lebensweltliche Apriori“ als Kennerschaft (wobei ich dicht bei den in der „Einführung“ favorisierten Konzepten der „Reform der Lehrerbildung“ bin (Rahm 2005, S.103ff.)). Ich habe die Überzeugung, dass der Aufbau der Schulentwicklungstheorie-Sprache aus dem Zusammenhandeln immer schon tätiger, miteinander kommunizierender, kooperierender und berufskundiger Personen erwachsen sollte und semantische und Forschungsfragen der Schulentwicklung am konkreten Ort zu stellen sind. Die gebrauchte Sprache, gerade auch in Form von

Theorien, soll mit dem zu tun haben, womit sich Aktive in Schulentwicklung (Rahm/Schröck 2004), Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrkräfte tatsächlich auch beschäftigen (müssen).

Methodisches Denken ist eine notwendige Bedingung der Schulentwicklung, aber keine hinreichende, da Praxis vollzogen werden muss, die mit Forschung und Theorie unterstützt werden soll. Daher leuchtet es ein, dass die von den Schulentwicklern verwendete Sprache der Beschreibung, Beobachtung, Analyse und Kritik, die in der Individual- und der Rahmentheorie gesprochen wird, gebunden an den jeweiligen (Argumentations-)Zweck einer Kommunikation und Kooperation, ein gegenseitiges Verstehen, gar Einvernehmen, erlauben muss. Tatsachen, Vermutungen, Hypothesen, Aufforderungen, Normen, Planungshandlungen, auch Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren müssen von allen verbal auf diese Weise dargestellt werden können, dass ein (an Ort und Stelle gebotener) Ausgleich der Interessen nicht schon an sprachlichen Hürden scheitert. Ebenso wenig ein Aus- bzw. Einräumen von Bedenken und Skepsis oder in Bezug auf Unternehmungen der Einsatz adäquater und angemessener Mittel.

Die Option einer Orthosprache der Schulentwicklung entfällt. Deshalb nicht material (einen ausgewählten Wortschatz obligatorisch machen), sondern nur formal findet im vorliegenden Text die Frage nach der Fach- bzw. Berufssprache professioneller, theoretischer und praktischer Schulentwickler eine Antwort, die man akzeptieren sollte: Das Vokabular muss ein solches sein, dass diejenige Person mit edukativer Intentionalität, die sich problemorientiert an der Schulentwicklung beteiligen will, genau mit diesem Wortschatz motiviert wird, mitzutun und elektrisiert am Ball bleibt. Dass sie sich über ihr Anliegen, ihre Schwierigkeiten, Konflikte mit anderen, um ein diesbezügliches Management oder um eine Lösung bemüht, zweckdienlich austauschen kann. Jedermann hat Anspruch auf dieses Vokabular, in das die eigene, individuelle und besondere Rhetorik ohne Verluste gerechtfertigter Interessen, wahrer Sachverhalte und kluger Mittelüberzeugungen übersetzbar sein muss. Ebenso darf das Mitbestimmen-, Mitwirken- und Mitverantworten-Können nicht mit sprachlichen Vorbehalten (Hä?! Wos willst?) verschwierigt werden bzw. ausgeschlossen sein.

Zudem ist für alle Schulentwickler die Aufgabe gestellt, in ihrer Runde den Schwächsten, das kann auch eine Schule sein, der wortsprachlichen Artikulation von Wünschen, Begehren, Vorschlägen, Meinungen, Überzeugungen etc. ein Formulierungsangebot bereitzustellen, das Missverständnisse der Aufforderungen und Verfehlungen ihrer Befolgung möglichst ausschließt und einen realistischen Anschluss an laufende soziale Praxis zum Wohl der Schüler erlaubt.

So hat an unserer Schule SEIBEIUNS eine Gebrauchssprache der Schulentwickler Fuß gefasst (Lorenz 1995), die im wesentlichen

die seitherigen und aktuellen Erfahrungen des Alltäglichen und der Alltagspraxis in Sachen Schule, Erziehen und Lernen angemessen darzustellen in der Lage ist, und zudem ohne eine Kunstsprache oder ziselierte Sprache einer Fachwissenschaft (gegen die als solche bzw. dort, wo sie benötigt wird, nichts spricht) zu sein, die Potenz hat, den gesamten Komplex der professionellen Arbeit bei der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung allen ortgebundenen berufkundigen Akteuren und Betroffenen gegenseitig, aber auch Interessierten an anderen Schulen sogar mit Einbezug einer kritischen Öffentlichkeit (medienwirksam) mindestens befriedigend zu vermitteln.

i) Nun ist ganz wichtig, es gibt nicht nur Märchen wie von der Schule SEIBEIUNS, sondern es können real existierende gute Schulen vorgeführt werden (Fend 1996; Edelstein/Oser 2001, S.177ff.; Oelkers 2006; ders., 2007; Zeitler 2005). Nicht alle sind, trotz Streit mit spitzen Worten und harten Argumenten, Stressgemeinschaften (geworden), und nicht alle leiden an verfehlten Zielen oder dem Murks der Schulentwicklung. Es muss noch keine reine Enttäuschungsgeschichte geschrieben werden. (Hier erscheint das Grinsen des abwesenden provokativen Ideologiekritikers wie das der absenten Schmeichelkatze in Alices Wunderland.)

Das hat den eminenten Vorteil, von gelungenen Praktiken der Schulentwicklung ausgehen, sich an Erfolge anhängen und anbinden zu können (Rahm 2005, S.71). In der „Einführung“ ist die Funktion von „best practice“ angeführt (ebd., S.51.). Ja, es gibt sie, die Schulen, Lehrkräfte, die es mit universitärer Schulentwicklungsbegleitung geschafft haben (Rahm 2004), das in Taten umzusetzen, was in der „Einführung“ und im vorliegenden Text als Präskription vorliegt. Zudem macht die Tatsache der erfolgreichen Verwirklichung von Zwecken, Zielen und Ideen, des gelungenen Einsatzes von klugen Mittelüberzeugungen, kurz, der Herstellung von Qualität, dass ein Schulentwicklungstheoretiker sich prüfen kann, ob mit seiner Forschung und Theorie, mit seiner Methodik und Terminologie der "Schulentwicklungsbegriff" adäquat konstituiert und individual- und rahmentheoretisch angemessen dargestellt werden kann. Das ist ein „must“ der Pragmatik.

Wie stehen wir zur Utopie (im Sinne des rational als möglich Vorstellbaren)? Conditio sine qua non einer Reformbewegung, das muss nicht betont werden, sind starke Berufskundige mit edukativer Intentionalität. Und da wir in der Schulentwicklung weder Märtyrer noch Heilige brauchen, gönnen wir ihnen, was Brecht wie folgt notierte: „Spaß haben, die Welt verändern und Geld verdienen.“ Halten es die Schulentwickler mit E. Bloch, dass insbesondere für pädagogisches Denken die utopische Intention unverzichtbar sei, dass also das Überholen jeder denkbaren Realisierung in der Pädagogik ein Prinzip sei

(Gethmann 1996)? Oder fragen wir einfacher: Wie sind die Aussichten? Hat der provokative Ideologiekritiker mit dem zugeschlagenen Fenster recht (S.19)? Nun, wenn wir die Analogie zur Technik noch einmal heranziehen (S.12), und uns vergegenwärtigen, dass die eigensinnige Schule immer weiter reicht als die ursprüngliche Absicht der Gründer und Initiatoren, dass die Schule eine gegenständliche Voraussetzung für erweiterte Handlungsmöglichkeiten, mithin von Bedingungen der Möglichkeit späterer Entwicklungsphasen der Gesellschaft ist, dass für sie ein Überschusstheorem vernünftiger Sinngehalte gilt, dann ist der Schluss nicht falsch: Das um den Unterricht aufgebaute personale System der Schule, gedacht als humanistisches Kraftstück gegen Barbarei, hat utopisches Potential. Dann dürfen manche hoffen, nicht auf den Status quo eingeeengt oder wie der Vogel in W. Buschs Gedicht am Aste fest geleimt zu sein. - Anderen bleibt noch der Humor, der schwarze (Bätz 2003b).

Liebe Frau Rahm,

ich habe mir mit Ihrem Wunsch, auf (m)eine Reaktion auf Ihre „Einführung“ reagieren zu können, ziemlich Mühe gemacht, und ich finde den Text, wie wir Franken mit der Figur der Litotes gerne sagen, eigentlich gar nicht sehr schlecht. Das liegt auch daran, dass Ihre „Einführung“ Anlass gab, nachzuforschen, was sich in manchen Passagen zur Weiterführung barg, was noch dazu gesagt sein sollte und mit welchen Folgen. Ein paar Mal habe ich auch hingelangt, wie es sich gehört. Dass ich von Anfang an keine bloße Rezension im Auge hatte, das hat sich als Vorteil erwiesen. Mit Ihrem und mit meinem Text sind inhaltliche Vorlagen gegeben. Ich wiederhole, es wäre aus meiner Sicht effektiv, wenn meine Eingaben von Ihnen gegengelesen und kommentiert werden würden. Zu erwarten ist ein dialogisch angelegter Beitrag zu einer Diskussion über den methodischen Weg und zum Inhalt einer Theorie der Schulentwicklung. Daraus kann eine Veröffentlichung (vielleicht in Stücken) entstehen. Ob damit eine Diskussion im Doktorandenseminar angezettelt werden kann, ist zu überlegen. Für das geplante Symposium am 21.7.07 habe jedenfalls ich ein Konzept.

Gruß Bätz

## Literatur

Abel, J./Möller, R./Treumann, K.P. (1998): Einführung in die Empirische Pädagogik. Stuttgart (Kohlhammer).

Anders, G. (1994): Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. I. München (Beck).

Ballauff, Th. (1984): Funktionen der Schule. Köln/Wien.

Bätz, R. (1994): Wormold-Didaktik? Eine Skizze zur Forschung und Theorie der Didaktik. In: Pädagogik und Schulalltag 2, S.252-260.

Bätz, R. (2002): Vom Nutzen der Poetik in der Schulpädagogik, oder: Skizze zur Wirkung der Kunst in der Lehrerbildung: [http://www.uni.bamberg.de/fakultaeten/ppp/faecher/paedagogik/schulpaed/personen/pd\\_dr\\_roland\\_baetz/](http://www.uni.bamberg.de/fakultaeten/ppp/faecher/paedagogik/schulpaed/personen/pd_dr_roland_baetz/)

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

Bätz, R. (2003b): Die Frage nach der Demonstrabilität des Humors in heutiger Zeit aus der Sicht von Kritikern der Lehrkräfte: [http://www.uni.bamberg.de/fakultaeten/ppp/faecher/paedagogik/schulpaed/personen/pd\\_dr\\_roland\\_baetz/](http://www.uni.bamberg.de/fakultaeten/ppp/faecher/paedagogik/schulpaed/personen/pd_dr_roland_baetz/)

Bätz, R. (2004): „Vorüberlegungen zu einer Theorie der Schulentwicklung“: [http://web.uni-bamberg.de/ppp/schulpaedagogik/dokumente/baetz\\_bevier.pdf](http://web.uni-bamberg.de/ppp/schulpaedagogik/dokumente/baetz_bevier.pdf)

Bätz, R. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns - Bemerkungen zu dem neuen Buch von Heinz S. Rosenbusch. In: UNI BAMBERG NEWS vom 14.11.2005.

Bätz, R. (2006): Von der Naturalisierung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, S.306-327.

Bätz, R./Scheunpflug, A. (2006): Vorüberlegungen zu einer Theorie der Schulentwicklung aus kulturalistischer und evolutionstheoretischer Sicht. In: journal für schulentwicklung 3, S.57-68.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. München (Leske + Budrich).

Bollnow, O.F. (2004): Mensch und Raum. Stuttgart (Kohlhammer).

Canfora, L. (2006): Kleine Geschichte der Demokratie. Köln (PapyRossa).

Döbert, R. (1992): Konsensustheorie als deutsche Ideologie. In: Giegel, H.-J. (Hrsg.): Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main (Suhrkamp), S.276-307.

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

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.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden (VS).

Foucault, M. (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Fraser, N./Honneth, A. (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Füglister, P.: Zum Problem der Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen. München 1978.

Fülberth, G. (2005): G Strich - Kleine Geschichte des Kapitalismus. Köln (PapyRossa).

Fülberth, G. (2007): Herrschaft der Oligarchen. In: FREITAG 10, 9. März.

Habermas, J. (1971): Theorie und Praxis. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Gethmann, C.F.G. (1996): Utopie. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd.4, Stuttgart/Weimar.

Habermas, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Hameyer, U. (2007): Schulinterne Standards. In: TRIOS, Oberstufen Kolleg Bielfeld, Heft 4, Ausgabe 1, S.16-36.

Helsper, H.W./Böhme, J. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden (VS).

Hentig, H.v. (1970): Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart (Klett).

Hentig, H.v. (1976): Was ist eine humane Schule? München (Hanser).

Hentig, H.v. (2003): Wissenschaft. München (Hanser).

- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (2001): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München (Juventa).
- Hobsbawm, E. (1999): Das Zeitalter der Extreme. München.
- Honneth, A. (2000): Das Andere der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Honneth, A.. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Honneth, A.. (2005): Verdinglichung. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Huisken, F. (2005): Der ‚PISA-Schock‘ und seine Bewältigung. Hamburg (VSH).
- Janich, P. (2001): Logisch-pragmatische Propädeutik. Weilerswist (Velbrück).
- Kambartel, F. (1980): Begründung. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd.1, Stuttgart/Weimar, S.272-273.
- Kamlah, W. (1973): Philosophische Anthropologie. Mannheim/Wien/Zürich (BI).
- Kemper, H. (2001): Schulpädagogik. Weinheim und München (Juventa).
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Frankfurt am Main (DIPF).
- Koch, S. (1999): Wenn Schulforscher von Schulreformen träumen. In: Die Deutsche Schule, S.411-423.
- Kozdon, B. (1993): Schule in der Entscheidung. München (PimS).
- König, E. (1978): Theorie der Erziehungswissenschaft Bd.3, München (Fink).
- König, E./Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Weinheim 1994.
- Kuhn, Th. (1988): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Lorenz, K. (1995): Gebrauchssprache. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd.1 (1995). Stuttgart, Weimar.

Lorenz, K. (1996): Spiel, In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd. 4 (1996). Stuttgart, Weimar.

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

Lorenzen, P. (1987): Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim/Wien/Zürich (BI).

Mittelstraß, J. (1991): Das lebensweltliche Apriori. In: Gethmann, C.F. (Hrsg.): Lebenswelt und Wissenschaft. Bonn, S.114-142.

Mittelstraß, J. (1994): Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Mittelstraß, J.: Der Flug der Eule. Frankfurt am Main 1989.

Oelkers, J. (1999): Gerechtigkeit als Thema der Schulentwicklung. In: Pädagogik 7-8, S.40- 43.

Oelkers, J. (2006): Fördern und Fordern? Leistungsanforderungen an Lehrkräfte. Vortrag auf der Expertentagung „Leistung und Leistungsmoral an unseren Schulen: Wie kann man sie verbessern?“ am 9. Februar 2006 im Konferenzzentrum München der Hanns-Seidel-Stiftung.

Oelkers, J. (2007): Schulentwicklung.  
[http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/236\\_DresdenSchulentwicklung.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/236_DresdenSchulentwicklung.pdf)

Orths, M. (2003): Lehrerzimmer. Frankfurt am Main (Schöffling).

Oser, F. (1998): Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen (Leske + Budrich).

Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Weinheim und Basel (Beltz).

Pongratz, L. A. (2005): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar (Pandora).

Rahm, S. (2004): Empirische Schulbegleitforschung. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).

Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel (Beltz).

- Rahm, S./Schröck, K. (2004): Schulentwicklung - von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In: Apel, H.J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S.153-174).
- Riecke-Baulecke, Th. (2002): Bessere Leistungen durch andere Arbeitsweisen? In: Beetz-Rahm, S./Denner, L. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit Bd.3, Weinheim und München (Juventa), S.15-38.
- Rohbeck, J. (2000): Technik - Kultur - Geschichte. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Rolff, H.- G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim und München.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel (Beltz).
- Rosenbusch, H.S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München/Neuwied (Luchterhand).
- Rost, D.H. (Hrsg.) (2006): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim (Beltz). (Dazu auch die >Zeitschrift für Pädagogik< (2000ff.) und die >Zeitschrift der Erziehungswissenschaft< (2000ff.)).
- Schröck, N. (in Vorb.): Aktive in Schulentwicklung. Dissertation in Vorbereitung. Universität Bamberg.
- 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. München/Wien (Hanser).
- Sloterdijk, P. (2006): Im Weltinnenraum des Kapitalismus. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Sloterdijk, P./Heinrichs, H.J. (2006): Die Sonne und der Tod. Frankfurt am Main. (Suhrkamp).
- Terhart, E. (1994): Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik 4, S.685-699.
- Tillmann, K.-J. (2007): Systemsteuerung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards. In: TRIOS, Oberstufen Kolleg Bielfeld, Heft 4, Ausgabe 1, S. 3-15.

Türcke, Ch. (2002): Erregte Gesellschaft. München (Beck).

Vollmann, M./Weber, H. (2005): Gesundheitspsychologie. In: Schütz, A./Selg, H./Lautenbacher, St. (Hrsg.): Psychologie. Stuttgart (Kohlhammer), S.436-452.

Weber, A./Hörmann, G./Köllner, V. ( 2006): Die Epidemie des 21. Jahrhunderts? In: Deutsches Ärzteblatt, Jg.103, Heft 13, 31.März 2006, S.834-841.

Wellenreuther, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München (Juventa).

Zeitler, S. (2005): Schulentwicklung als kommunikativer Prozess. Kommunikationstheoretisch fundierte Evaluation eines Qualitätsentwicklungsprozesses. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik.

Bamberg, 2007-05-10, PD Dr.Roland Bätz