

Albrecht Wacker · Uwe Maier  
Jochen Wissinger (Hrsg.)

# Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnis- orientierte Steuerung

Empirische Befunde und forschungs-  
methodische Implikationen

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG  
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATIONEN SOZIAL  
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA  
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



**EDUCATIONAL GOVERNANCE**

 **Springer** VS

---

# Educational Governance

## Band 9

### **Herausgegeben von**

H. Altrichter, Linz, Österreich

Th. Brüsemeister, Gießen, Deutschland

U. Clement, Kassel, Deutschland

M. Heinrich, Hannover, Deutschland

R. Langer, Linz, Österreich

K. Maag Merki, Zürich, Schweiz

M. Rürup, Wuppertal, Deutschland

J. Wissinger, Gießen, Deutschland

**Herausgegeben von**

H. Altrichter  
Johannes Kepler Universität,  
Linz, Österreich

Th. Brüsemeister  
Justus-Liebig-Universität,  
Gießen, Deutschland

U. Clement  
Universität Kassel,  
Kassel, Deutschland

M. Heinrich  
Leibniz Universität,  
Hannover, Deutschland

R. Langer  
Johannes Kepler Universität,  
Linz, Österreich

K. Maag Merki  
Universität Zürich,  
Zürich, Schweiz

M. Rürup  
Bergische Universität Wuppertal,  
Wuppertal, Deutschland

J. Wissinger  
Justus-Liebig-Universität,  
Gießen, Deutschland

---

Albrecht Wacker • Uwe Maier  
Jochen Wissinger (Hrsg.)

# Schul- und Unterrichts- reform durch ergebnis- orientierte Steuerung

Empirische Befunde und forschungs-  
methodische Implikationen

*Herausgeber*

Albrecht Wacker  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Tübingen,  
Tübingen, Deutschland

Jochen Wissinger  
Institut für Schulpädagogik und Didaktik  
der Sozialwissenschaften,  
Justus-Liebig-Universität,  
Gießen, Deutschland

Uwe Maier  
Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nürnberg,  
Nürnberg, Deutschland

ISBN 978-3-531-16615-5

ISBN 978-3-531-94183-7 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-94183-7

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

*Einbandentwurf:* KünkelLopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

## **Inhaltsverzeichnis**

<i>Albrecht Wacker, Uwe Maier, Jochen Wissinger</i> Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen.....	9
<i>Felicitas Thiel, Katja Thillmann</i> Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung von Schulen .....	35
<i>Maike Lambrecht, Matthias Rürup</i> Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy: Das Beispiel „Schulinspektion“ .....	57
<i>Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Manuel Förster, Daja Preuße</i> Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen – Eine Mehrebenenbetrachtung .....	79
<i>Nils Berkemeyer, Nils van Holt</i> Leistungsrückmeldungen im Längsschnitt – Erste Erfahrungen mit dem Schüler-Monitoring-System (SMS).....	109
<i>Sebastian Niedlich, Thomas Brüsemeister</i> Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen .....	131
<i>Hans Döbert, Horst Weishaupt</i> Bildungsmonitoring .....	155
<i>Albrecht Wacker</i> Fördern Bildungsstandards die Zusammenarbeit an Schulen? Auswirkungen von Bildungsstandards auf die Kooperation der Lehrkräfte an Realschulen in Baden-Württemberg.....	175
<i>Uwe Maier, Kerstin Metz, Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht, Martin Schymala</i> Vergleichsarbeiten als Instrument der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gymnasien .....	197

<i>Harm Kuper, Tobias Diemer</i> Vergleichsarbeiten: Theoretische und empirische Betrachtungen zum Nutzen des Vergleichens.....	225
<i>Katharina Maag Merki</i> Zentrale Prüfungen – empirische Evidenzen der Effekte der Einführung zentraler Abiturprüfungen auf Motivation und Emotion der Schüler/innen .....	247
<i>Marko Neumann, Ulrich Trautwein, Jürgen Baumert</i> Die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe aus empirischer Perspektive: Hintergründe, Befunde und steuerungsrelevante Implikationen der TOSCA-Repeat-Studie .....	277
<i>Albrecht Wacker, Uwe Maier, Jochen Wissinger</i> Zu Bedeutung und Kritik der Steuerungsforschung – Fazit und Ausblick .....	303

## Vorwort

Die Idee für die vorliegende Herausgeberschrift geht auf eine Tagung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Jahr 2008 zurück, die dem Thema „Effekte und Problemlagen neuer Steuerungskonzepte im Bildungswesen“ gewidmet und von Gabriele Strobel-Eisele und Albrecht Wacker organisiert war. Die Tagung zeigte mit ihren interessanten Beiträgen die Dringlichkeit empirischer Forschung zu Fragen der neuen Steuerung im Bildungssystem auf. Zwischenzeitlich ist die Forschung in Deutschland zum Thema in Gang gekommen, wie die Reihe ‚Educational Governance‘ im VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, insbesondere das „Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem“ von Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (2010) oder auch der Titel „Die Steuerung des Schulsystems“ von Nils Berkemeyer (2010) zeigen. Die vorliegende Herausgeberschrift versteht sich im Anschluss an die genannten Bände als eine weitere Kompilation von empirischen Beiträgen zur Steuerungsforschung, die besonders die Auswirkung Neuer Steuerung auf die Schul- und Unterrichtsebene als einem aktuell wichtigen Thema des politischen und wissenschaftlichen Diskurses in ihren Mittelpunkt stellen will.

Allen Autorinnen und Autoren, die uns Manuskripte für diese Herausgeberschrift zur Verfügung gestellt haben, sei an dieser Stelle nicht nur für Ihre Arbeit, sondern auch für ihre Geduld im Umgang mit uns herzlich gedankt. Ein weiterer Dank gilt Frau Petra Hetfleisch, die an der Versendung der Ausschreibungen mitgearbeitet hat und Frau Martina Machold, die mit großem Engagement und Können die Druckvorlage erstellt hat. Darüber hinaus danken wir den Herausgebern der Buch-Reihe ‚Educational Governance‘ sowie unseren Ansprechpartnerinnen im VS Verlag für Sozialwissenschaften: Frau Stefanie Laux und Frau Cori Mackrodt.

Tübingen, Nürnberg und Gießen im Oktober 2011

Albrecht Wacker, Uwe Maier und Jochen Wissinger



# **Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen**

*Albrecht Wacker, Uwe Maier, Jochen Wissinger*

Verstärkt durch eine weltweit zu beobachtende, auf die Bildungssysteme bezogene Umstellung der Systemsteuerung von Input- auf evaluationsbasierte Outputsteuerung wird in jüngerer Zeit in allen Ländern der Bundesrepublik eine neue, an der Verbesserung der Bildungserträge orientierte Steuerungsstruktur im Schulsystem implementiert. Diese Umstellung ist mit Blick auf die operativen Einheiten im Mehrebenensystem, zu dem in der Vertikale die Ministerialverwaltung, die Schulaufsicht und die Schulen gehören, durch Deregulierungs- und Dezentralisierungsmaßnahmen einerseits und Kontrollmaßnahmen andererseits begleitet. Bildungspolitisch betrachtet liegen Weg und Ziel der sogenannten Neuen Steuerung im Schulsystem nah beieinander (Heinrich 2007). Es geht einerseits um die praktische Umsetzung der in den Schulgesetzen der Länder normativ fixierten eigenverantwortlichen Schule (vgl. Rürup 2007), von der erwartet wird, dass sie effektiv und effizient arbeitet (Wissinger 2007). Andererseits geht es um die von außen mittlerweile auch an soziale Institutionen herangetragene Forderung der ständigen Qualitätsüberprüfung, um die Legitimität als öffentlich finanzierte Institution zu sichern (Meyer/Rowan 1977).

Sowohl für die Bildungswissenschaften als auch für die Politik und die schulische Steuerungspraxis ist von größtem Interesse zu wissen, ob die mit der Transformationsstrategie und den ergebnisorientierten Steuerungsinstrumenten verbundenen Reformervwartungen und Optimierungsversprechen auf den untersten Ebenen im Mehrebenensystem, der Ebene der Schule und des Unterrichts, erfüllt werden. Hierzu liegen bereits einzelne empirische Studien vor. Beispielsweise wurde die Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeitsergebnissen durch Lehrkräfte in einer Reihe von Forschungsarbeiten untersucht (z.B. Groß Ophoff/Hosenfeld/Koch 2007; Kuper/Hartung 2007; Nachtigall/Jantowski 2007; Maier 2007, 2008). Zunehmend widmet man sich auch der Implementation von Bildungsstandards aus empirischer Perspektive (z.B. Pant et al. 2008; Wacker 2008) Hinzu kommen Beiträge zu einigen Steuerungsstrategien und –instrumenten: zur Schulautonomie (z.B. Altrichter/Rürup 2010), zur Schulin-spektion (z.B. van Ackeren 2003; Böttcher/Kotthoff 2007) oder zu Effekten

zentraler Abschlussprüfungen (z.B. Maag Merki 2011). Ein erster umfassender Überblick über Fragen und Erkenntnisse zur Neuen Steuerung im Schulsystem liegt seit kurzem mit dem „Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem“ (Altrichter/Maag Merki 2010a) vor. In der Zusammenschau der Forschungsbeiträge zeigt sich, dass, bezogen auf die Erforschung der Steuerungsstrategie wie einzelner Instrumente, bislang nur ein geringer Deckungsgrad zwischen den bildungspolitischen Wirkhoffnungen und den Wirkungserfahrungen festgestellt werden kann (Maag Merki/Altrichter 2010) – ein Ergebnis, das sich seit Jahren durch internationale Befunde abzeichnet (Maier 2010).

Vor diesem Hintergrund möchte diese Herausgeberschrift – mit einem akzentuierten Blick auf die Schul- und Unterrichtsebene – zweierlei erreichen: Sie möchte erstens aktuelle Forschungsergebnisse aus Untersuchungen zur Steuerungsstrategie und zu einzelnen Steuerungsinstrumenten referieren, von denen systemverändernde, positive Wirkungen auf die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht erwartet werden. Sie möchte zweitens mit den Befunden und methodischen Implikationen der hier präsentierten Untersuchungen zur Aufklärung des bislang wenig durchschauten, komplexen Zusammenhangs zwischen reformpolitischer Steuerung und Schul- und Unterrichtsentwicklung beitragen. Damit fokussiert der Band vor allem eine schulpädagogische Perspektive in seinen zwölf Beiträgen, die jeweils in ihren Ausführungen ein Steuerungsinstrument der Neuen Steuerung in den Mittelpunkt stellen. Mit dieser Blickrichtung hat der Band zum Ziel, dem postulierten „Defizit an theoretischer Fundierung und empirischer Forschung“ zum Bereich der Systemsteuerung (Berkemeyer 2010: S. 312) wenigstens in Ansätzen entgegenzutreten.

Dieses einleitende Kapitel dient dazu, die Einordnung und Diskussion der in diesem Band gesammelten Übersichtsartikel und Forschungsarbeiten vorzubereiten. Hierfür sollen grundlegende Probleme und Forschungsfragen an neue, ergebnisorientierte Steuerungsinstrumente zunächst in den historischen Rahmen der jüngsten Schulreformgeschichte eingeordnet werden. Die Skizzierung erfolgter Reformen dient dazu, vergleichend die Ansatzpunkte und Konzepte Neuer Steuerung plastischer zu konturieren. Hierfür wird ein verdichteter Überblick über erfolgte Reformen in der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik gegeben (1). Dieser Durchgang schafft die Hintergrundfolie, um in einem weiteren Arbeitsschritt zentrale Probleme neuer, ergebnisorientierter Steuerungsstrategien aus der Perspektive der Governanceforschung darzustellen. Wir wählen diesen Ansatz, weil wir in der Governance-Perspektive eine Weiterentwicklung der bisherigen Steuerungsansätze und eine Verbesserung des Analysepotenzials dadurch sehen, dass der Fokus auf die individuellen und kollektiven Akteure und ihre wechselseitige Handlungskoordination im Mehr-

ebenensystem gelegt und damit der Bezug zu allen Ebenen des Schulsystems betont wird (2). Abschließend formulieren wir leitende Fragestellungen für die Diskussion der Beiträge im Abschlusskapitel (3).

## **1. Phasen und Ansatzpunkte der Initiierung und Steuerung von Schul- und Unterrichtsreformen in der Bundesrepublik Deutschland**

Wir gehen davon aus, dass neue Instrumente der ergebnisorientierten Steuerung zunächst einmal in den historischen Kontext eingeordnet werden müssen, weil aus dem Vergleich mit bisher erfolgten Reformen ihre Zielstellung spezifischer konturiert werden kann. Die verdichtete Rekapitulation der Geschichte der Schulreformen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg dient dazu, Einsicht zu gewinnen, welche Schul- und Unterrichtsreformen in der Vergangenheit mit welchem Ziel und welchem Fokus initiiert wurden und ermöglicht eine Einordnung der neuen Reformen. Anlehnend an Herrlitz, Hopf und Titze (1998) sowie an Fend (2009, 2010) sind vier Phasen zu nennen, für die nicht nur unterschiedliche Ziele, sondern auch unterschiedliche Gegenstände und Handlungsstrategien kennzeichnend sind: 1945-1965 – Wiederaufbau und Konsolidierung nach dem Zweiten Weltkrieg; 1965-1985 – Strukturreform des Bildungswesens und Bildungsplanung; 1985-1995 – Qualitätsdiskussion und Fokussierung der Einzelschule; 1995-2010 – Kritik der staatlichen Steuerung des Schulwesens, Autonomiediskurs und Bildungsreform durch Neue Steuerung.

### *1945-1965 – Wiederaufbau und Konsolidierung nach dem 2. Weltkrieg*

Mit dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur war die Neuorganisation eines demokratischen Bildungswesens eine vordringliche Aufgabe (Dühlmeier 2009; Paschkies 1984). Direkt nach dem zweiten Weltkrieg standen dabei zunächst einmal die Vorschläge der Alliierten Zook-Kommission, die in die Gemeinsame Kontrollratsdirektive Nr. 54 im Jahre 1947 mündeten, zur Diskussion (Herrlitz/Hopf/Titze 1998). Das System einer nach sozialen Klassen organisierten Schulstruktur wurde unter anderem für das Aufkommen und Erstarken der nationalsozialistischen Ideologie in Deutschland verantwortlich gemacht. Um die Demokratisierung zu fördern, wurde deshalb vor allem von den Amerikanern ein horizontal gegliedertes Schulwesen, nach dem Vorbild der amerikanischen *comprehensive schools*, gefordert. Vor 1949 wurde tatsächlich auch in den meisten Bundesländern über derartige Reformen nachgedacht bzw. wurden

Gesetzesentwürfe initiiert (Einführung von Orientierungsstufen, Verlängerung der Grundschulzeit, zwölfjährige Einheitsschule).

Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland sank aber das Interesse der Alliierten, diese Reformen weiter einzufordern. Hinzu kam, dass ab 1949 die konservativen Parteien sowohl im Bund der neu gegründeten Bundesrepublik als auch in den Länderparlamenten überwiegend die Mehrheit hatten. Die Reformen ab 1949 zielten dann darauf, das Schulwesen der alten Bundesrepublik weitgehend nach den Organisationsstrukturen der Weimarer Zeit als gegliedertes Schulwesen wieder aufzubauen (Baumert/Cortina/Leschinsky 2008). So wurde das dort entwickelte Schulsystem, das sich nach der vierjährigen Grundschule verzweigte, unter Beibehalt der Trennung der Volksschule wieder hergestellt (Herrlitz/Hopf/Titze 1998). Um das schulische Bildungswesen innerhalb des föderativen Systems neu zu organisieren, wurde 1953 der Deutsche Ausschuss gegründet, dem es oblag, die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und zu fördern (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998). Im Düsseldorfer Abkommen von 1955 wurden die Schularten und ihre Bezeichnungen im Bereich der Sekundarstufe I und II länderübergreifend definiert. Im Unterschied zur Entwicklung im Westen wurde in der Deutschen Demokratischen Republik ab den 1950er Jahren über verschiedene Zwischenschritte ein Einheitsschulsystem aufgebaut. Seine strukturelle Entwicklung war im Wesentlichen um 1970 abgeschlossen (Baumert/Cortina/Leschinsky 2008).

Als Träger der Reforminitiativen dieser Phase im Bildungsbereich benennen Herrlitz, Hopf und Titze (1998: S. 160) einerseits die alliierten Besatzungsmächte und andererseits „innerdeutsche, in der Nazizeit unterdrückte politische Organisationen und Einzelpersonen, die nach der erzwungenen Emigration nach Deutschland zurück kehrten“. Die Reformen konzentrierten sich zunächst auf das Auswechseln des Lehrpersonals, auf die Revision der Inhalte und auf die Schulstruktur. Wenngleich in dieser Phase erste strukturelle Reformen stattfanden, hebt Fend heraus, dass sich die Pädagogen und Pädagoginnen der 1950er Jahre bemühten, einer „optimistischen, zukunftsgerichteten und humanen Gestaltung der Wirklichkeit wieder den Boden zu bereiten“ und die „Welt aus den Ideen wieder zu errichten“ (Fend 2006b: S. 196, Hervorhebung d. Verf.). Die erfolgten Reformen können in dieser Phase gleichermaßen als inhaltlich-qualitative sowie als strukturell erfolgte Reformen beschrieben werden, die dem Ziel des Wiederaufbaus und der Konsolidierung dienten; sie wurden mit vergleichsweise wenig Ressourcen ins Werk gesetzt. Wenngleich eine zunehmende Steuerungsfähigkeit der sich bildenden politischen Akteure deutlich zu erkennen bleibt, ist herauszuheben, dass die Reformen dieser Zeit von verschiedenen Akteuren und nicht zuletzt von den Lehrerinnen und Lehrern selbst getragen wurden

## *1965-1985 – Strukturreform des Bildungswesens und Bildungsplanung*

Die ersten Empfehlungen und Gutachten des 1953 gegründeten Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen setzten in den 1960er Jahren ein. Der Ausschuss verfasste einen Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens, der zwar politisch nicht bindend war, aber dennoch als Auslöser einer breiten Reformdiskussion fungierte (Herrlitz/Hopf/Titze 1998). Inhaltlich drehte sich die Reformdiskussion um „unerkannte Begabungsreserven“ (Peisert 1967), Facharbeitermangel- und Akademikermangel (Picht 1964) sowie Chancengleichheit als Grundlage einer demokratischen Gesellschaft (Dahrendorff 1966).

Die Arbeit des Deutschen Ausschusses führte ab 1965 der Deutsche Bildungsrat fort, der von der Bundesregierung und elf Ländern eingerichtet wurde, um Bedarfs- und Entwicklungspläne sowie Vorschläge zur künftigen Struktur des Bildungswesens zu unterbreiten (Herrlitz/Hopf/Titze 1998; Schaub/Zenke 2007). Das Ziel größtmöglicher Chancengleichheit griff der Bildungsrat auf und versuchte es im Strukturplan durch schulorganisatorische, didaktisch-curriculare und unterrichtsmethodische Vorschläge anzugehen, dabei sollte Wissenschaftsorientierung das Konzept volkstümlicher Bildung in didaktisch-curriculärer Hinsicht ablösen und entdeckendes Lernen in methodischer Hinsicht Einzug halten (Herrlitz/Hopf/Titze 1998; Rekus/Hintz/Ladenthin 1998).

Vor diesem Hintergrund wurden wenige Jahre nach Erscheinen des Rahmenplanes in der Bundesrepublik ab 1965 umfassende Strukturreformen auf den Weg gebracht (Herrlitz/Hopf/Titze 1998). Der Ausbau des weiterführenden Schulwesens wurde dabei maßgebend von der Einrichtung von Mittelschulen getragen, die nun als Realschulen firmierten. So expandierte die Zahl der Realschulen z.B. in Baden-Württemberg von 64 vorhandenen Schulen im Jahr 1960 auf 357 Schulen im Jahr 1970 (Köhler 2004). Strukturell tiefgreifende Veränderungen des Gymnasiums folgten 1972 mit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (Neumann 2010; Trautwein/Neumann 2008). Die bildungspolitischen Reformen seit Mitte der 1960er Jahre schlugen sich so in einer anhaltenden Expansion des Realschul- und Gymnasialbereichs in Westdeutschland nieder, während in der Deutschen Demokratischen Republik eine strikte Begrenzung der Abiturientenquote vorherrschte (Trautwein/Neumann 2008). Strukturelle Veränderungen im Schulsystem der Deutschen Demokratischen Republik waren bis Anfang der 1980er Jahre weitgehend abgeschlossen.

Notwendig wurden die westdeutschen Strukturreformen nicht zuletzt vor dem Hintergrund stetig steigender Geburtenzahlen von 1945-1965 (Herrlitz/Hopf/Titze 1998; Weishaupt 2009), auf welche mit der Veränderung des Schulsystems reagiert werden musste. Dabei kann die Bildungsexpansion nicht nur als Folge

demographischer Veränderung begriffen werden, sondern sie stellte ebenfalls das Ergebnis gestiegener Bildungserwartungen dar (Herrlitz/Hopf/Titze 1998). Gerade die Jahre von 1965 bis 1970 brachten, verstärkt durch die erste sozial-liberale Bundesregierung in Bonn, die Bildung zum wichtigsten Bestandteil ihrer gesellschaftspolitischen Reformvorstellungen deklarierte, einen Schub an Planungsaktivitäten mit sich (Tillmann 2009). In diesem Zusammenhang einigte sich die Kultusministerkonferenz im November 1969 darauf, die Gesamtschule als Schulversuch einzuführen. Die Umsetzung dieses Beschlusses erfolgte infolge der Kulturhoheit der Länder in unterschiedlichem Maß.

### *1985-1995 – Qualitätsdiskussion und Fokussierung der Einzelschule*

In den 1980er Jahren kamen die großflächigen Reformen zum Erliegen. Die Erprobungsphase der Gesamtschule, um die zuvor zuweilen ein pädagogischer Glaubenskrieg geführt wurde, war nun weitgehend abgeschlossen. Gesamtstaatliche Reforminitiativen waren in dieser „eigenartig unbewegten Zeit“ (Fend 2006b: S. 225; Altrichter/Rürup 2010: S. 113) nicht zu erkennen. Erstaunlicherweise ging auch mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten keine Akzentsetzung in der Bildungspolitik und in Bezug auf Reformen einher (Bamert/Cortina/Leschinsky 2008). Die Integration der neuen Länder in das westdeutsche Schulsystem erfolgte weitgehend ohne systematische wissenschaftliche Begleitung und empirische Evaluation (Klieme 2009).

Als hauptsächliche Gründe für eine zunehmende politische Abstinenz im Reformbereich können der ideologische Streit der Bundesländer über Strukturfragen, der zu einer Polarisierung auf Länderebene führte (Bamert/Cortina/Leschinsky 2008), sowie die demographische Entwicklung (Weishaupt 2009) angegeben werden. Während der Zuwachs an Schülerinnen und Schülern bis zur Mitte der 1980er Jahre einen wichtigen Beweggrund der Strukturreformen verkörperte, stand nun aufgrund abnehmender Schülerzahlen vermehrt die Bestandssicherung der Schulen im Vordergrund, d.h. die weitgehende Aufrechterhaltung des in der Phase der Bildungsexpansion vor allem im ländlichen Raum errichteten Angebots an Schulen mit unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen. Hierin ist ein Grund für die eintretende „Reformmüdigkeit“ zu erkennen. Als weiterer Grund sind Arbeitsmigration und Flüchtlingsströme anzuführen, die mit einer neuen Schülergruppe das bislang nicht aufgegriffene Thema der nationalen Herkunft einbrachten (Wischer 2009).

Infolge der abebbenden Reform euphorie, gewissermaßen aus den Trümmern der Strukturdebatte, und begleitet durch eine angesichts rückgängiger Ressour-

cen zunehmenden Qualitätsdiskussion (vgl. Steffens/Bargel 1993; Tillmann 1989) trat die Leitidee der Schule als pädagogische Handlungseinheit und der innerschulischen Gestaltung (Fend 1986, 1998, 2006b; Horstkemper 2009) in den Mittelpunkt des Denkens. Sie war zudem durch einen international geführten Diskurs um „school effectiveness“ und „school improvement“ (Huber 1999a, b) beeinflusst. Aus der als Provokation wahrgenommenen „Botschaft“ bildungssoziologischer Analyse, „that schools don't make a difference“ (Coleman 1966), erwuchs eine Gegenbewegung, die auf der Basis vielfältiger Untersuchungen zur Wirksamkeit der Schule mit der Prämisse arbeitete, dass jede einzelne Schule über Entwicklungspotenzial verfüge und Schulentwicklung auf der Meso- und Mikroebene begründet und notwendig sei (Dalin/Rolff 1990; Mortimore 1993). Die Idee der Schulentwicklung wurde nicht zuletzt durch reformpädagogische Elemente getragen (Bastian 1998). Im Zentrum der Argumentation stand rückblickend die Einsicht, dass Innovationen in System- und Strukturmerkmale die Schule als zu gestaltende pädagogische Handlungseinheit zu wenig berücksichtigt hätten (Fend 1986, 1998).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich in dieser Phase der gesellschafts- und bildungspolitisch „heißgelaufene Motor“ der Schulreform, die Strukturreform im Schulwesen, sichtbar abkühlte und die Bildungspolitik ihren Gestaltungsanspruch gegenüber der Schule distanzierter wahrnahm. Die davor aufzufindende Gewissheit, dass wissenschaftliche Befunde durch die Politik in umfassende Reformen münden würden, hatte sich überlebt und Distanz sollte über längere Zeit auch das Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Forschung kennzeichnen. Deutlich wurde dies nicht zuletzt an der gescheiterten Idee inhaltlich-qualitativer Reformen, dass Spezialisten (Wissenschaftler) auf der Grundlage von Forschungswissen Materialien generieren, diese erproben und modifizieren und dann an die Lehrerinnen und Lehrer zur Umsetzung in der Praxis weitergeben (Horstkemper 2009).

### *1995-2010 – Kritik der staatlichen Steuerung des Schulwesens, Autonomiediskurs und Neue Steuerung*

Vor dem Hintergrund der gescheiterten Strukturreform in Westdeutschland und der Verlagerung bildungspolitischer Steuerung von der Makro- bzw. Systemebene auf die Meso- bzw. Schulebene wurden in einigen Bundesländern verstärkt Maßnahmen zur Erhöhung der Eigenverantwortung von Einzelschulen gesetzlich geregelt. Allerdings gab es auch hier große bundesländerspezifische Unterschiede (Rürup/Heinrich 2007). Die Implementation von Schulprogrammen bei-

spielsweise konzentrierte sich auf bestimmte Bundesländer wie z.B. Hamburg oder Nordrhein-Westfalen. In Baden-Württemberg oder Bayern wurde eine Schulautonomiegesetzgebung nur sehr zögerlich auf den Weg gebracht und Schulprogrammarbeit hat in diesen Bundesländern bis heute keine Tradition. Darüber hinaus wurden seit dem Jahr 2000 in allen Bundesländern weitere Reformmaßnahmen implementiert, weshalb van Ackeren und Block (2009) für diese Phase insgesamt einen Reformeifer konstatieren, der in den vierzig Jahren zuvor nicht denkbar gewesen sei. Als Beispiele auf Reform des Schulsystems gerichteter Steuerungsmaßnahmen, die sehr häufig als Merkmale eines Paradigmenwechsel im Steuerungsansatz des Staates gedeutet werden (z.B. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001; Tenorth 2001; Pöhlmann u.a. 2010 u.v.a.m.), sind zu nennen: die Vorgabe von Bildungsstandards sowie die Setzung eines Qualitätsrahmens und darauf bezogene Schulinspektionen (Altrichter 2008). Die Instrumente fokussieren im Vergleich zu vorausgehenden Reformepochen vor allem Strukturen und Prozesse in Bildungsorganisationen; sie enthalten sich weitgehend von Vorgaben in inhaltlich-qualitativer Hinsicht. Die konkreten Instrumente sind Gegenstand der Aufsätze dieses Bandes und werden im dritten Teil dieser Einleitung systematisiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass neben einer hierarchisch-zentralistischen Steuerung vermehrt Elemente einer die verschiedenen Akteure aktivierenden und beteiligenden Steuerung beobachtet werden können (Dedering 2008). Bei den vielfältigen Maßnahmen handelt es sich, wie schon im Falle der Verpflichtung jeder Einzelschule, ein Schulprogramm zu erarbeiten, um solche, die sowohl der inhaltlich-qualitativen Schul- und Unterrichtsreform als auch der Qualitätssicherung, Rechenschaftslegung und Informationsgrundlage dienen sollen.

## **2. Grundlegende Probleme und Implikationen neuer, ergebnisorientierter Steuerungsinstrumente**

Der historische Abriss der vier Phasen der Schul- und Unterrichtsreformen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg hat gezeigt, dass mit ihr eine beträchtliche Verschiebung im Fokus der Bildungspolitik und Veränderungen im staatlichen Steuerungshandeln einher gingen: Während hierbei der Fokus in der Phase der Strukturreformen noch auf hierarchisch-zentralistischen Steuerungskonzepten, die vorwiegend die Makroebene anvisierten, lag, so änderte sich dies Mitte der 1980er Jahre, und inhaltlich-qualitative Reformen, die auf die Mikroebene ausgerichtet waren, traten zunehmend in den Vordergrund. Mit der Neuen Steuerung ist ebenfalls eine beträchtliche Verschiebung der Steuerungs-



vorstellungen verbunden. Sie erfolgt auf der Basis der Annahme, dass durch sie die Qualität der Schule im Hinblick auf die Erfüllung gesellschaftlicher Ansprüche gesichert und entwickelt werden kann. Der Anstoß für die Reformen erfolgt in ihr aus anderen Argumenten, als bislang in der Reformgeschichte ersichtlich waren (wie beispielsweise demografische Argumente, gestiegene Bildungserwartungen oder die Bestandssicherung der Schulen): In den mit Neuer Steuerung erfolgten Reformen manifestiert sich der Anspruch des politischen Akteurs, mit Begründung auf die gesellschaftlichen Aufgaben unmittelbar auf die Schul- und Unterrichtsqualität Einfluss zu nehmen. Diese Akzentsetzung ist neu und unterscheidet sich von den bislang erfolgten Reformen. Gleichsam wird deutlich, dass die Instrumente Neuer Steuerung auf alle Systemebenen fokussieren und damit einseitige Ausrichtungen, wie sie beispielsweise für die Phase der Strukturreformen mit der vorwiegenden Bezugnahme auf die Steuerung der Systemebene oder für die Phase der Qualitätsdiskussion mit ihrer besonderen Ausrichtung auf die Meso- und Mikroebene typisch waren, vermieden werden.

Vor dem Hintergrund der erfolgten historischen Einordnung sollen zentrale Implikationen Neuer Steuerung und der damit verbundenen einzelnen Instrumente sowie auftretende Probleme skizziert werden. Hierzu greift die Herausgeberschrift in analytischer Absicht die Educational Governance-Perspektive dort auf, wo sie zur Herausarbeitung zentraler Probleme hilfreich ist. Auf erklärende Ausführungen zur Governance-Perspektive und ihrer Begrifflichkeit soll an dieser Stelle verzichtet werden, da mittlerweile etliche Beiträge vorliegen (z.B. Kussau/Brüsemeister 2007; Schimank 2009 u.v.a.m).

### *2.1 Vielfältige Akteurskonstellationen und Einflusspotenziale werden für die Umsetzung der Reformen relevant*

Die Educational Governance-Perspektive unterscheidet die Beiträge einzelner Akteure bei der Umsetzung von Reformen. Als Akteure werden hierbei nicht nur individuelle Akteure wie Lehrerinnen und Lehrer oder Schülerinnen und Schüler, sondern auch kollektive und korporative Akteure unterschieden (Kussau/Brüsemeister 2007). Kollektive Akteure sind dadurch gekennzeichnet, dass das Handeln von den Präferenzen der Mitglieder abhängt (z.B. Elterninitiativen), korporative Akteure dagegen sind dadurch gekennzeichnet, dass ihre Führung unabhängig von den Mitgliedern handeln kann (z.B. Bildungsadministration). Neben politischen Akteuren sind im Governance-Konzept auch am Markt agierende und zivilgesellschaftliche Akteure angesprochen (Schrader 2008), wie dies der Beitrag von Berkemeyer/van Holt in diesem Band verdeutlicht. Bislang wurden innerhalb der Governance-Perspektive vor allem die Schulleitung (Altrich-

ter/Heinrich 2007; Bonsen 2010; Berkemeyer 2008; Wissinger 2007), an der Schule tätige Steuergruppen (Berkemeyer/Holtappels 2007; Rahm/Schröck 2008) und die Fachkonferenz (Wacker 2009) als mithandelnde Akteure identifiziert. Besonders die intermediäre Ebene mit den Akteuren Schulaufsicht (Schnell 2007; Brüsemeister/Newiadomsky 2008) und Schulinspektion (Brüsemeister u.a. 2009) sind bislang noch wenig auf ihren Beitrag zur Umsetzung von Reformen befragt worden. Hierzu liegen in diesem Band zwei Überblicksartikel vor. Alle identifizierten Akteure handeln nicht für sich, sondern in Erfüllung eines Auftrags und in Beobachtung der anderen beteiligten Akteure. Deshalb steht in der Governance-Perspektive nicht der einzelne Akteur, sondern das Zusammenwirken verschiedener Akteure im Vordergrund. Das Zusammenwirken einer „Vielzahl von Akteuren in einem dynamischen Beziehungsgeflecht“ (Brüsemeister 2007a: S. 63) wird im Begriff der ‚*Akteurskonstellation*‘ gefasst (Kussau/Brüsemeister 2007). Welche Akteurskonstellationen Reformen auf der Schul- und Unterrichtsebene in welcher Weise beeinflussen ist bislang erst in Ansätzen erforscht – für das tiefere Verständnis von Steuerungsprozessen sind auch differenzierte Analysen erforderlich, durch welche Akteure identifiziert und beschrieben werden können (Berkemeyer 2010).

## *2.2 Ergebnisorientierte Schulreformen und neue Steuerungsinstrumente machen eine Mehrebenenbetrachtung notwendig*

Zum Begriff des *Mehrebenensystems*: Die theoretische Unterscheidung von Ebenen erfolgt in der Erziehungswissenschaft als Heuristik, die der präziseren Analyse von Theorieelementen dient (Brüsemeister 2007a). In der Schulforschung hat sich bislang weitgehend eine formale Ebenenunterscheidung durchgesetzt, in der angelehnt an die Forschungen Bronfenbrenners (1981) eine Makro-, eine Meso- und eine Mikroebene praktikabel unterschieden werden (z.B. Fend 2008, vgl. kritisch dazu Oelkers/Reusser 2008). Zuweilen erscheint diese Gliederung zu holzschnittartig und nicht differenziert genug. Brüsemeister (2007b) hat im Rahmen des Governance-Ansatzes ein in theoretischer Hinsicht ausdifferenzierteres Analyseraster vorgelegt, das eine zentrale Ebene, eine intermediäre Ebene, eine Schulebene und die Ebene der Zivilgesellschaft unterscheidet. Die zentrale Ebene umfasst dabei die Bildungspolitik, Bildungsmonitoring und die Bildungsverwaltung. Zwischen Politik und Schule ist eine sogenannte intermediäre Ebene angesiedelt: Sie umfasst die Schulaufsicht und Schulinspektion. Ihr folgt die Ebene der Schule und die Ebene der Zivilgesellschaft, die sich beispielsweise durch die Eltern manifestiert. Von Berkemeyer (2010: S. 143)

stammt ein Vorschlag, der sechs Ebenen als Gegenstand der Steuerungsbemühungen benennt und diese ausdrücklich nicht in ein top-down-Gefüge einordnet (Bildungspolitik, Bildungsadministration, Bildungsregionen und Schulnetzwerke, Schule, Klasse, Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler). Wenngleich hier Fragen der Zuordnung nicht letztlich geklärt sind, dient die Unterscheidung der Ebenen innerhalb der Governance-Perspektive im Kern dazu, die Akteure des dynamischen Beziehungsgeflechts zu identifizieren und ihren Beitrag in Forschungsfragen abzubilden. Berkemeyer weist darauf hin, dass ungeachtet neu identifizierter Akteure wie beispielsweise die Schulinspektion oder schulische Steuergruppen einige Akteure dem Diskurs verborgen bleiben. In diesem Zusammenhang benennt er die Rolle der Eltern, der Gewerkschaften und Interessenverbände und auch den Schulträger.

### *2.3 Ergebnisorientierte Schulreformen und neue Steuerungsinstrumente unterliegen der Rekontextualisierung*

Steuerungsimpulse auf allen Ebenen des Mehrebenensystems (horizontal wie vertikal) unterliegen der „*Rekontextualisierung*“ (Fend 2006a) und können nicht nur im Sinne politischer Zielsetzungen und Erwartungen intendierte Wirkungen haben, sondern auch nicht-intendierte, inkompatible oder kontraproduktive Wirkungen erzeugen (Altrichter/Rürup 2010), die sowohl den den Steuerungsstrategien und –instrumenten zugrundeliegenden theoretischen Annahmen als auch der Sicht der Akteure auf einen Steuerungsimpuls und der Qualität der Handlungskoordination im Mehrebenensystem geschuldet sind. So kann es z.B., wie Befunde internationaler Studien zeigen, zu einer Fehlsteuerung kommen, „wenn das Steuerungsregime auf Verhaltensannahmen beruht, die mit dem tatsächlichen Verhalten der Akteure nicht übereinstimmen“ (vgl. Bellmann/Weiß 2009: S. 302). Mit der governanceanalytischen Justierung der Untersuchungsperspektive wird eine Orientierung auf die Prozessdimension von Schulqualität vorgenommen. Darüber kommen die Akteure im Mehrebenensystem in den Blick, die über Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung, den drei basalen Formen der Handlungskoordination (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: S. 37ff.), mehr oder weniger zusammenwirken und zu der Frage veranlassen, ob und in welchem Maße die Steuerungsstrategien und -instrumente ziel- und erwartungskonform umgesetzt werden.

## 2.4 Akzentuierung von Organisationsentwicklung und einer sozialwissenschaftlichen Perspektive

Die in der Neuen Steuerung sich abzeichnende Transformation des Erziehungs- und Bildungssystems schließt, wie ausgeführt, in historischer Perspektive nur schwer an die Steuerungspraxis der jüngeren Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland an und stellt z.B. im Abgleich mit den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates (1974) zur Reform der Organisation und Verwaltung des Schulwesens in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg einen Paradigmenwechsel im Steuerungsdiskurs dar. So geht es in den Transformationsprozessen heute – anders als in den Empfehlungen zur Dezentralisierung und Deregulierung von Organisation und Verwaltung – nicht um die relative Autonomie der einzelnen Lehrperson und um die Stärkung der (schul)pädagogischen Profession, sondern es geht um die Erfüllung der Schulaufsichtspflicht des Staates, um die Eigenverantwortung der Institution Schule im Steuerungssystem und die Reorganisation jeder schulischen Handlungseinheit mit Rekurs auf Organisations-, Management- und Führungsmodelle, wie sie für den ökonomischen Sektor leitend sind (vgl. Wissinger 2010, 2011).

Dies zeigt sich auch daran, dass der aktuelle Diskurs um Schulreform angesichts der Dynamik, die von der Neuordnung des Verhältnisses zwischen Staat und Schule ausgeht, mehr und mehr als ein Steuerungsdiskurs geführt wird (Alt-richter/Maag Merki 2010b). Dabei ist es erstaunlich, welche Karriere dem Steuerungsbegriff hier zuteil wird, und das ungeachtet einer aus der Vergangenheit begründeten Kritik an der Ineffektivität zentralistischer Steuerung (z.B. Terhart 2009). Mit der Hinwendung zum Steuerungsbegriff gegenüber dem Reformbegriff, darauf weist Berkemeyer hin, gewinnt die sozialwissenschaftliche Perspektive gegenüber einer „immanent pädagogischen Perspektive“ den Vorrang (Berkemeyer 2010: S. 13). Eine sozialwissenschaftliche Perspektive in Schulreformdiskursen fand mit der sogenannten ‚empirischen Wende‘ in den 1960er Jahren vermehrt Eingang in die Schulpädagogik. Sie ermöglichte der Disziplin, die sich zunehmend als Integrationswissenschaft verstand, eine breitere Anschlussfähigkeit. Mit der Übernahme von inhaltlichen und methodischen Zugängen der Psychologie und Soziologie ist jedoch gleichzeitig die Gefahr verbunden, dass das Postulat der Autonomie der Pädagogik als eigenständiger Wissenschaft in Frage gestellt wird. Deshalb bleibt kritisch herauszustellen, ob „Sozialtechnologie“ als rationale Grundlage der Bildungsreform auch eine tragfähige Grundlage ist (vgl. Müller/Waldow 2011).

## *2.5 Mit dem Begriff der Ergebnisorientierung werden Kausalitäten neu definiert und Verantwortlichkeiten verstärkt an die operativen Einheiten delegiert*

Die Umstellung der Steuerungsstruktur scheint durch die empirischen Ergebnisse und Annahmen der *School-Effectiveness-Forschung* legitimiert zu sein, in deren Modellbildungen die einzelne Schule zeitliche, finanzielle, infrastrukturelle und personelle Ressourcen erhält und diese im Prozess in mess- und kontrollierbare Lernergebnisse transformiert (Fuchs 2009). Im Mittelpunkt des neuen Steuerungsmodells stehen die definierten Ergebnisse von Lernprozessen als Kompetenzen, als kurzfristige Ergebnisse („Output“) und als langfristige Ergebnisse („Outcome“). Die erzielten Bildungserträge stellen den Ausgangspunkt für Kontroll- und Evaluationsschleifen auf allen Ebenen des Systems dar: Während auf der Systemebene Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung als neue Instrumente implementiert werden, stellen interne Evaluation und Schulinspektion auf der Mesoebene der Schule neue Instrumente dar, auf der Mikroebene des Unterrichts treten Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen als Feedbackschleifen neu hinzu. Die Feedbackschleifen dienen der Evaluation des Outputs und sollen darüber Nachsteuerungen ermöglichen. Im Begriff „Neue Steuerung“ ist mit den genannten Maßnahmen ebenfalls intendiert, dass die Verantwortung für die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit weitgehend an die Ebene der jeweiligen Handlungseinheiten, konkret jedoch an die operative Ebene der Einzelschule, delegiert wird (Böttcher/Dicke/Ziegler 2009).

Allerdings gibt es bisher noch keine umfassenden Konzepte oder empirische Studien, wie die einzelnen Feedbackschleifen auf den unterschiedlichen Hierarchieebenen des Schulsystems miteinander interagieren. Wie werden beispielsweise Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten, die ja sowohl auf Einzelschulebene als auch auf Systemebene vorliegen, so in Entwicklungsmaßnahmen überführt, dass sowohl Maßnahmen auf Schulebene als auch Maßnahmen auf Systemebene konsistent und zielführend sind? Momentan werden diese Zusammenhänge nicht modelliert. Damit könnte beispielsweise das Problem entstehen, dass Schulen als Einheiten für die Transformation von Input (Geld, Personal, kulturelles Kapital der Schüler, etc.) in wünschenswerten Output komplett verantwortlich gemacht werden. Durch die Berechnung von fairen Vergleichswerten im Rahmen von zentralen Lernstandsmessungen (oder international durch die Berechnung von value-added data) will man zwar die unterschiedlichen Voraussetzungen, unter denen Schulen operieren, in Rechnung stellen. Allerdings wird gleichzeitig aufgezeigt, dass es Schulen gibt, die unter gegebenen Umständen bessere Ergebnisse erzielen. D.h. die Logik der Ergebnisorientierung und ihre Umsetzung in Steuerungsinstrumente sorgt dafür, dass Kausalitäten bezüglich der Erklärung von Lernleistungen praktisch nicht über die operative Ebene der

Einzelschule hinaus gedacht werden können, wenn hierarchiehöhere Feedbackkreisläufe und die in ihnen enthaltenen Kausalannahmen keine Berücksichtigung finden.

### *2.6 Es entstehen hybride Formen der Steuerung: Koexistenz von klassischer (kaum angetasteter) Inputsteuerung und neuen Instrumenten ergebnisorientierter Steuerung*

Anfänglich ist in der Diskussion um „Neue“ und ergebnisorientierte Steuerung eine Kritik an klassischen Inputkonzepten der Steuerung vorherrschend gewesen, die Inputparameter als Elemente der Steuerung in den theoretischen Konzepten weitgehend negiert (Böttcher/Dicke/Ziegler 2009). Sie hat vor allem darauf gezielt, dass die Reformen vorwiegend die ökonomische Perspektive in den Blick nehmen und durch ihre Bezugnahme auf Effektivität und Effizienz den Auftrag der Schule auf die Produktionsfunktion verkürzen (Böttcher 2002). Mittlerweile betonen neuere Arbeiten, dass auch im Rahmen von Outputsteuerungskonzepten nach wie vor Inputsteuerungsinstrumente von konstitutiver Bedeutung sind und die erfolgten Umsteuerungen keine gänzliche Friktion zum bisherigen Steuerungsmodell darstellen (z.B. Fuchs 2008; Zlatkin-Troitschanskaia 2007). Überdies wird häufig vergessen, dass bisher praktizierte Routinen und Regeln auf der operativen Ebene „eine gewisse Persistenz“ (Berkemeyer 2010: S. 202) besitzen, die von Umsteuerungen nicht einfach weggespült werden.

### *2.7 Steuerung erfolgt inhalts offen*

Während die Reformen in den 1960er und 1970er des vergangenen Jahrhunderts hauptsächlich dem Ziel der äußeren Schulreform verpflichtet waren und mit inhaltlich-ideologisch begründeten Strukturveränderungen auf der Makroebene des Schulwesens ansetzten, sind sie heute vorwiegend inhalts offen. Inhalts offen bedeutet dabei, dass die aktuell diskutierten Schulreforminstrumente keine didaktische oder pädagogische Programmatik in inhaltlicher oder methodischer Hinsicht enthalten, wie dies beispielsweise in den 1960er Jahren mit der Einführung von naturwissenschaftlichen Fächern oder in den 1980er Jahren mit der Forderung nach neuen Lernformen oder Öffnung des Unterrichts der Fall war. In inhaltlicher Hinsicht wird dies beispielsweise an den Bildungsstandards als Instrumenten der Programmsteuerung deutlich: In ihnen manifestiert sich weniger als in bisherigen Lehrplänen der Anspruch, Vorgaben für die Inhaltsebene zu

machen. Mit der Bezugnahme auf den Kompetenzbegriff bleibt die Inhaltsebene eine Leerstelle, die von den Lehrkräften auszufüllen ist (Wacker 2008). Die Standards betonen die Eigenaktivität und die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler als einem didaktischen Prinzip, lassen aber auch diesbezüglich in methodischer Hinsicht die Umsetzung offen. Entgegen dieser Konzeption, die den Lehrkräften die letztgültigen verantwortlichen Entscheidungen zuweist, wird aus dem internationalen Steuerungsdiskurs deutlich, dass Reformen vor allem in den angelsächsischen Ländern auch auf die Inhaltsebene zielen und hier konkrete Vorgaben machen (vgl. Oelkers/Reusser 2008: S. 66-129). Letztlich bleibt derzeit offen, ob Reformen, welche die Ebene der Inhalte ausblenden oder den Lehrkräften teilweise oder zur Gänze überlassen, erfolgreich sind.

### **3. Zur Fragestellung der Herausgeberschrift und zu den einzelnen Beiträgen**

Ziel der Herausgeberschrift ist es zu fragen, ob Instrumente, die unter dem Begriff „Neue Steuerung“ diskutiert werden und die aus schulpädagogischer Sicht zunächst inhaltsneutral sind, zu einer ergebnisorientierten Schul- und Unterrichtsreform beitragen können. Wie wirken sich neue Steuerungs- und Feedbackschleifen auf Schule und Unterricht und deren Verbesserung aus? Anhand ausgewählter, aktueller Überblicksartikel und Forschungsarbeiten zu Steuerungsstrategien- und instrumenten, von denen systemverändernde bzw. -verbessernde Wirkungen erwartet werden, sollen folgende Fragenbereiche beantwortet werden:

#### *1. Fragenbereich: Akteure und Akteurskonstellationen*

Ein wesentlicher Aspekt der Theoriebildung ist der Befund, dass Top-down-implementierte Reformen auf allen Ebenen des Mehrebenensystems gebrochen werden. Die Governance-Analyse nimmt diesen Befund auf, in dem sie herauszuarbeiten versucht, wie Akteure auf den Handlungsebenen mit ihrem Beitrag in „Abhängigkeit von den koproduktiven Leistungsbeiträgen anderer Akteure“ (Kussau/Brüsemeister 2007: S. 25) agieren. Welche Akteure und Akteurskonstellationen sind auf welchen Hierarchieebenen an der Implementation ergebnisorientierter Steuerungsinstrumente beteiligt und wie beeinflussen diese Akteurskonstellationen bzw. ihre Interaktionen die Prozesse? Hier ist auch mit Blick auf die zwölf Beiträge des Bandes zu fragen, welche Akteure bisher von der Forschung vernachlässigt wurden (z.B. Eltern).

## *2. Fragenbereich: Wirksamkeit und Wirkungen der ergebnisorientierten Steuerungsinstrumente*

Zuerst stellt sich die Frage, welche intendierten und nicht intendierten Effekte sich aus den empirischen Beiträgen zu Konzepten und Instrumenten Neuer Steuerung herausarbeiten lassen? Die Instrumente der "Neuen Steuerung" sind, wie zu ersehen war, im Vergleich zu vorausgehenden Reformepochen pädagogisch-didaktisch neutral. Sie fokussieren die Strukturen und Prozesse in Bildungsorganisationen. Deshalb ist weiterhin die Frage bedeutsam, ob und wie die Implementation ergebnisorientierter Steuerungsinstrumente zu pädagogisch-inhaltlichem und damit handlungsleitendem Wissen führt? Wie wird das durch ergebnisorientierte Steuerungsinstrumente generierte Wissen für klassische Reformdiskurse der Schulpädagogik und der Fachdidaktiken anschlussfähig?

## *3. Fragenbereich: Forschungsmethoden der Steuerungsforschung*

In welchem Verhältnis werden qualitative und quantitative Verfahren genutzt, um Wissen über die Prozesse und Effekte ergebnisorientierter Steuerung zu generieren? Ebenso soll gefragt werden, welche Forschungsdesigns gewählt werden (Perspektiven auf das Feld; ländervergleichende Studien, quasi-experimentelle Studien, Befragungsstudien)? Welche forschungsmethodischen Erwartungen an die Steuerungsforschung sind überhaupt gerechtfertigt?

Die im Folgenden zusammengestellten Forschungsbeiträge sind nach einem Vorschlag von Berkemeyer (2010: S. 143) organisiert. Berkemeyers Modell, das auf die Gegenstände der Steuerungsbemühungen fokussiert, unterscheidet in diesem Zusammenhang die Ebene der Bildungspolitik, der Bildungsadministration, der Bildungsregionen und Schulnetzwerke, der Schule, der Klasse und die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Diese Ebenen im Modell sind bewusst nicht miteinander verknüpft, wie dies beispielsweise in Top-down-Modellen zum Ausdruck kommt. Wir bedienen uns deshalb dieses Modells, weil es für empirische Arbeiten anschlussfähig ist, aber zugleich zur Reduzierung von Komplexität nur die wichtigen Ebenen in den Blick nimmt. Eine Ordnung der Beiträge nach anderen theoretisch ausgewiesenen Mehrebenenmodellen (z.B. von Brüsemeister 2007b) wäre ebenfalls denkbar gewesen. Diese kommen aber mit ihren Ansprüchen, bspw. der Handlungsorientierung, unserer analytischen Absicht weniger entgegen. Wir ordnen den im Modell von Berkemeyer organisierten Ebenen der Steuerungsbemühung (siehe Abb.) jeweils einzelne Instru-



mente zu, die im Weiteren Gegenstand der Beiträge im vorliegenden Herausgeberband sind:

<b>Ebene der Steuerungsbemühung</b>	<b>darauf primär fokussierende Instrumente</b>
Bildungspolitik auf Bundes- und Länderebene	Bildungsmonitoring (umfasst letztendlich eine Vielzahl von einzelnen Steuerungsinstrumenten: Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten aber auch large scale assessments sowie die Analyse und Interpretation der amtlichen Statistiken im Bildungsbericht)
Bildungsadministration, darunter subsumierend die Kultusverwaltung der Länder, die Schulaufsicht und Schulinspektion	Bildungsmonitoring im Sinne der KMK-Gesamtstrategie zuzüglich der Bildungsberichte auf Länderebene
Bildungsregionen / Netzwerke	Bildungsmonitoring (basierend auf regionalen Bildungsberichten und Statistiken)
Schule	Schulautonomie, Interne Evaluation, Schulinspektion, Bildungsstandards, zentrale Prüfungen, Vergleichsarbeiten mit Blick auf Schulentwicklung
Klasse	zentrale Prüfungen, Vergleichsarbeiten, Bildungsstandards
Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler	Schüler-Monitoring-System, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten (unter Einschränkung), zentrale Prüfungen

Die einzelnen Steuerungsstrategien und -instrumente sind nicht einfach zu systematisieren, weil die Instrumente teilweise auf mehreren Ebenen gleichzeitig

liegen. Instrumente, die auch der politischen Legitimation dienen, sind sowohl auf der Ebene der Politik angesiedelt als auch auf die Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems; mit ihnen werden verschiedene Ebenen zusammengebunden. Dies wird besonders an den Instrumenten des Bildungsmonitorings und der Bildungsstandards deutlich; gerade sie erstrecken sich vom internationalen Kontext bis hin zu einzelnen Einrichtungen und ins Klassenzimmer und umspannen damit eine Vielzahl von Ebenen im Mehrebenensystem. Mit diesen ebenenübergreifenden Instrumenten versucht das politische System Einfluss auf die operative Ebene zu nehmen. Wir ordnen die Instrumente deshalb jeweils denjenigen Ebenen zu, auf die sie rekurrieren, also häufig mehreren Ebenen. Es wird deutlich, dass die Instrumente ergebnisorientierter Steuerung primär die operative Ebene der Leistungserstellung (Schule, Klasse, Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler) fokussieren.

Die Beiträge in der vorliegenden Herausgeberschrift sind entlang dieses Modells angeordnet. Sie sind zwei Textgattungen zuzuordnen: Eine erste Textgattung umfasst Überblicksartikel, die den Forschungsstand zu einem bestimmten Instrument fundiert zusammenfassen. Eine zweite Textgattung ist als empirische Aufsätze angelegt; diese Aufsätze referieren Befunde aus aktuell laufenden Forschungsprojekten.

*Hans Döbert* und *Horst Weishaupt* behandeln in ihrem Beitrag das Bildungsmonitoring als ein Instrument, das in seinen Zielen und Absichten von der internationalen Ebene bis zur einzelnen Einrichtung von Bedeutung ist. Der Überblicksartikel stellt Bildungsmonitoring in seiner Breite vom nationalen Monitoring bis hin zur einzelnen Einrichtung dar.

Auch *Sebastian Niedlich* und *Thomas Brüsemeister* bringen in einem die Governance-Analyse aufgreifenden Beitrag Bildungsmonitoring als Akteur ins Spiel und heben dabei besonders die regionale Perspektive heraus. Ihr Beitrag spürt zunächst den Vorstellungen und Funktionen von Bildungsmonitoring in der Fachdiskussion nach. Die Autoren argumentieren, dass die dem Instrument inhärente Steuerungsfunktion derzeit zu kurz kommt. Sie plädieren deshalb für die Einführung eines regionalen Bildungsmonitorings und sehen damit die Chance gegeben, Steuerungsfragen stärker zu berücksichtigen.

Eine Vielzahl an Strategien und Instrumenten bezieht sich auf die operative Handlungseinheit der Schule. Wenngleich die Strategie der Schulautonomie viele Facetten beinhaltet, haben wir es dieser Ebene zugeordnet, auf der wiederum verschiedene Akteure tätig sind, die im ersten Beitrag zum Ausdruck kommen.

*Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Manuel Förster und Daja Preuß*e referieren Daten aus einem Forschungsprojekt zur erweiterten Autonomie der Einzelschule auf der Basis einer qualitativen und quantitativen Befragung von Akteuren. Dabei stellen sie nicht nur unterschiedliche Interpretations- und Reaktionsmuster der Akteure fest, sondern konstatieren auch Implementationsbrüche auf dem Weg des Reformvorhabens über die verschiedenen Ebenen in die schulische und unterrichtliche Praxis.

*Felicitas Thiel und Katja Thillmann* präzisieren in ihrem Überblicksartikel die Funktionen interner Evaluation im Rahmen schulischer Steuerung, diskutieren die Funktionen auch im Hinblick auf unterschiedliche Organisationsmodelle und referieren anschließend die Wirkungen und Effekte des Steuerungsinstruments.

*Maike Lambrecht und Matthias Rürup* geben zunächst einen breiten Überblick zum Themenfeld Schulinspektion, in dem sie den deutschen und den internationalen Forschungsstand beleuchten. Aus den Befunden heben sie als Desiderat hervor, dass künftige Untersuchungen weniger als bislang im Format der Evaluationsstudie angelegt sein sollten, dass sie wissenschaftlich unabhängiger sein und über selektive und systemkonforme Wirkungsfragen hinausgehen sollten.

*Albrecht Wacker* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den Auswirkungen der Bildungsstandards auf die Lehrerverkennung und nimmt damit die Auswirkungen der Bildungsstandards auf die schulische Mesoebene zu zwei Messzeitpunkten in den Blick. Im Ergebnis konstatiert er eine quantitative Zunahme der Lehrerverkennung in der Implementationsphase der Standards, kann aber keine Effekte auf die daraus resultierende Qualität der Lehr- und Lernprozesse feststellen.

*Uwe Maier, Kerstin Metz, Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht und Martin Schymala* wenden sich den Vergleichsarbeiten zu. Sie beantworten die Frage, ob sich die Bundesländer Baden-Württemberg und Thüringen in der Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten unterscheiden und fokussieren dabei die Ebene der Fach- und Gesamtlehrerkonferenzen und damit die Wirkung der Vergleichsarbeiten, die auf der Schulebene zu erkennen ist. Im Fazit positionieren sie die Befunde der Studie in der derzeitigen Diskussion, die Probleme bei der Interpretation und Nutzung der Daten durch die Lehrkräfte ebenso heraushebt wie deren Einbindung in Schulentwicklungsprozesse.

*Katharina Maag Merki* stellt die Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen in den Mittelpunkt ihres Beitrags und befasst sich auf der Basis theoretischer Modelle mit deren Effekte auf motivationale und emotionale Dimensionen des Lernens. Die Befunde liegen konträr zu den im Vorfeld erwarteten Tendenzen.

Das Instrument der zentralen Abschlussprüfungen greift gleichsam auf die von Berkemeyer definierte Ebene der Klasse, als Ebene der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkraft über. Auf dieser Ebene siedeln wir die Beiträge zu Vergleichsarbeiten (Lernstandserhebungen) und zum Schüler-Monitoring-System an:

*Harm Kuper* und *Tobias Diemer* fragen – im Anschluss an theoretischen Erörterungen zum Nutzen des Vergleichs – nach den konkreten Vergleichsoptionen, die Lehrkräfte aus den Rückmeldungen der Vergleichsarbeiten realisieren sowie nach den Erkenntnissen, die sie aus dem Vergleich ziehen. Die Befunde dieser Studie basieren auf qualitativen Interviews mit Lehrkräften aus Berlin und Thüringen und zeigen im Detail auf, dass die mit Vergleichsarbeiten zur Verfügung gestellten Informationen zu sehr unterschiedlichen Interpretationen führen können.

*Nils Berkemeyer* und *Nils van Holt* berichten erste Erfahrungen aus dem Einsatz des Instruments „Schüler-Monitoring-System“. Das Instrument versucht affin zu Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen eine dateninduzierte Schul- und Unterrichtsentwicklung anzustoßen. Dabei sind die Ausführungen nicht nur mit ihren Befunden für die Steuerungsdiskussion relevant. Hier wird auch ein Instrument beschrieben, das von einem wissenschaftlichen Akteur entwickelt und von Schulen eingesetzt wird und damit nicht in das Schema der in Deutschland üblichen top-down-Implementierung zentraler Tests passt.

Wenngleich mit der Bezugnahme auf Berkemeyers Modell ein Ordnungsschema gefunden ist, lassen sich nicht alle Konzepte und Instrumente eindeutig begründet zuordnen. Komplexe Reformen, wie beispielsweise die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg, sind einem Miteinander von rechtlich bindenden Vorgaben des Akteurs bei gleichzeitiger schulischer Ausgestaltungsfreiheit verpflichtet. *Marko Neumann*, *Ulrich Trautwein* und *Jürgen Baumert* legen hierbei mit der TOSCA-Repeat-Studie eine der bislang wenigen Studien in Deutschland vor, bei welcher Effekte einer groß angelegten schulorganisatorischen Reform auf Systemebene untersucht wurden.

## Literatur

Ackeren, I. van (2003): Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

- Ackeren, I. van/Bloch, R. (2009): Schulsysteme in der Umstrukturierung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher: Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung: 207-216. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. (2008): Veränderung der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In: T. Brüsemeister/K.-D. Eubel (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Educational Governance Band 5: 75-115. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In: H. Altrichter/T. Brüsemeister/J. Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Educational Governance Band 1: 75-103. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010a): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. (Educational Governance, Band 7). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010b): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter/K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance Band 7: 15-39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H./Rürup, M. (2010): Schulautonomie und die Folgen. In: H. Altrichter/K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance, Band 7: 111-144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bastian, J. (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: J. Bastian (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation: 29-43. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Baumert, J./Cortina K. S./Leschinsky, A. (2008): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In: K. S. Cortina/J. Baumert/A. Leschinsky/K. U. Mayer/L. Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland: 53-130. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bellenberg, G./Böttcher, W./Klemm, K. (2001): Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied und Kriftel: Luchterhand.
- Bellmann, J./Weiß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 55: 286-308.
- Berkemeyer, N. (2008): Schulleitung zwischen Evaluation und Organisation. In: T. Brüsemeister/K.-D. Eubel (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Educational Governance Band 5: 35-60. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. /Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2007): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter/K. Maag Merki (Hrsg.), Neue Steuerung im Bildungswesen. Ein Handbuch (277-294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa.
- Böttcher, W./Dicke, J. N./Ziegler, H. (2009): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: W. Böttcher/J. N. Dicke/H.

- Ziegler (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis: 7-21. Münster u.a.: Waxmann.
- Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.) (2007): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett.
- Brüsemeister, T. (2007a): Analysemittel der Governance-Forschung. In: J. Kussau/T. Brüsemeister: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Educational Governance Band 2: 97-120. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2007b): Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: J. Kussau/T. Brüsemeister, T. (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation Educational Governance Band 2: 63-95. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T./Newiadomsky, M. (2008): Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur? In: R. Langer (Hrsg.): „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung Educational Governance Band 6: 73-93. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T./Rürup, M./Böhm-Kasper, O./Heinrich, M./Wissinger, J. (2009). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzel-schulischer Ebene. BMBF-Antrag. Gießen, Hamburg, Bielefeld, Hannover.
- Coleman, J. S. (1966): Equality of Educational Opportunity. 2 Bände. Washington D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Dahrendorf, R. (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.
- Dalin, P./Rolf, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest.
- Dedering, K. (2008): Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 54: 869-887.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung. Stuttgart: Klett.
- Dühlmeier, B. (2009): Schul- und Bildungsreformen im deutschsprachigen Raum seit 1945. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher: Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung: 162-170. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen-Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78: 275-293.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H. (2006a): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fend, H. (2006b): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009): Bildungsforschung von 1965-2008. Eine biografisch geprägte Geschichtsschreibung. In: B. Wischer/K.-J. Tillmann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute 15-33. Weinheim und München: Juventa.