Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 84 (1997)
Heft: 4: Diverse Beiträge

Artikel: Schulautonomie von oben : ein Widerspruch?
Autor: Kussau, Jürgen
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-527998

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Jürgen Kussau

Schulautonomie von oben – ein Widerspruch?

In der schulischen Reformdiskussion herrscht mittlerweile Einigkeit darüber, dass «Gesamtsystem-Strategien» gescheitert sind, sei es, weil ihre Intentionen «gar nie ‹unten› angekommen» sind (Criblez 1996a), sei es, weil sich schulpolitische Vorstellungen nur in der einzelnen Schule verwirklichen lassen (Rolff 1995, S. 37).

Diese Erkenntnis schulischer Innovationsforschung hat inzwischen auch Eingang in das neuere staatliche Konzeptions- und Handlungsrepertoire gefunden. Im Zusammenhang mit den reformpolitischen Projekten der «Schulentwicklung» ist die Einzelschule als die zu reformierende Einheit «entdeckt» worden: Schulqualität, Organisationsentwicklung und Autonomie der Einzelschule sind die aktuellen Bezugspunkte der Reformpraxis der 90er Jahre in einigen OECD-Ländern und auch in verschiedenen Kantonen der Schweiz (Szaday/Büeler/Favre 1996). Dabei werden Schulautonomie und Organisationsentwicklung zusammengedacht (Rolff 1995): Organisationsentwicklung (OE) kann nur erfolgreich sein, wenn den Schulen eine entsprechende Entwicklungskompetenz zugeordnet ist. OE wird verstanden als ein planmässiges und langfristiges Verfahren mit dem Ziel, die Schule als Organisation so auszustatten, dass sie sich selbst steuern und ihre Probleme besser lösen kann. Die funktional notwendige Vorbedingung für diese Gestaltungsprozesse wird in der Autonomisierung der Schulen gesehen; sie müssen aus der zentralen (kantonalen bzw. staatlichen) «Gängelung» – wenigstens teilweise – entlassen werden. «Gestaltungsautonomie durch OE nutzen, ist Schulreform unten und von unten» (Rolff 1995, S. 41). In dieser Erfolgsformel steckt geradezu der Anspruch auf ein neues reformpolitisches Paradigma.

Organisationsentwicklung kann nur erfolgreich sein, wenn den Schulen eine Entwicklungskompetenz zugeordnet ist.

Diese reformpolitische Ausrichtung fügt sich in die laufende Diskussion ein, die staatliches Handeln auf Konzepte der Effizienzsteigerung der öffentlichen Leistungserbringung, der Entbürokratisierung, der «Verschlankung» der Organisationen und auch der Deregulierung verpflichten möchten. In verschiedenen Kantonen sind jetzt entsprechende Projekte der Verwaltungsreform in Arbeit. So werden beispielsweise im Rahmen der «Wirkungsorientierten Verwaltungsführung» (WiF!) Projekte zur Teilautonomisierung der Volks- und Mittelschulen durchgeführt (Oertel 1996).

Kritik der Autonomiestrategie

Das erwähnte, neue Reformparadigma lässt sich jedoch kaum erkennen.

Die Projekte, die zu autonomen (teilautonomen) Schulen führen sollen, werden als staatliche Programme von den zentralen Schulbehörden initiiert und vorangetrieben. Dieser zentralistische Reformansatz «von oben»

ist z. B. in einigen deutschen Bundesländern, aber auch im Kanton Zürich zu beobachten. Er fand dort noch seine Begründung, wo Schulreformen am Modell einer – bei allen faktischen Abweichungen – flächendeckend einheitlich funktionierenden Schule orientiert waren. Die Autonomisierung der Schule will aber gerade eine andere Richtung einschlagen: Schulen sollen autonom werden, indem sie durch Selbstorganisation ihre Unterschiedlichkeit ausprägen können. Unterschiedlichkeit wird im Zusammenhang mit Selbstorganisation Reformelement und ist nicht mehr unbeabsichtigte Nebenfolge einer an Einheitlichkeit orientierten Schulpolitik (Kussau/Oertel/Wohlgemuth 1996).

Die zu autonomisierenden Einheiten müssen selbst nach Autonomie verlangen.

Autonomie bedarf dezentraler Entstehungsbedingungen, das heisst, die zu autonomisierenden Einheiten müssen ihren Objektstatus im Rahmen zentraler Reformpolitik zugunsten eines Subjektseins abstreifen und selbst nach Autonomie verlangen und schliesslich diese Autonomie auch realisieren. Eine entsprechende massive Forderung nach Schulautonomie ist vorläufig weder von den Lehrpersonen, den Schulen, der Elternschaft, gegebenfalls den Schülerinnen und Schülern (eben den potentiellen Reform-Subjekten) noch von lokalen Schulbehörden zu vernehmen. Vielmehr wird versucht, die Autonomie den einzelnen Schule von oben zu «verordnen». (Was geschieht, wenn die Schulen nicht autonom sein möchten?)

Neben dem Einführungsmodus von Schulautonomie geht es auch um ihren möglichen Umfang. Im «Freisetzungsmodell», wie es Brockmeyer (1996, S. 57) beschreibt, käme es zu einer weitgehenden Deregulierung staatlicher Vorgaben. Die Schulen würden «in Freiheit» entlassen – mit allen rechtlichen, finanziellen, organisatorischen und pädagogischen Konsequenzen.

Dieser hier nur generell bezeichnete Autonomieumfang macht rasch die voraussichtlichen Grenzen der Autonomisierungspolitik deutlich: Der Staat wird kaum bestimmte, geradezu genuine Zuständigkeiten im Schulwesen aufgeben wie Lehrplan, Selektionsverfahren, Lehrerausbildung u.ä. Insoweit wird jede Form der neuen Schulautonomie – als «Lockerungsmodell» (Brockmeyer ebda.) – allenfalls eine in bestimmten Bereichen «teilautonome Schule» schaffen (Dubs 1996). Der Kanton Zürich schliesst sich mit seinen Projekten von teilautonomen Volks- und Mittelschulen dieser Einsicht in die gegenwärtigen Reformmöglichkeiten an.

Zum Autonomiebegriff

Autonomie (auch Schulautonomie) kann bestimmt werden als die Fähigkeit von Handlungssubjekten (Schulen, Lehrpersonen), ihre Absichten und Aktivitäten selbstbestimmt und -verantwortlich und aus eigenem Recht zu definieren, über sie zu entscheiden und den Entscheid selbst auszuführen – oder das alles nicht zu tun. Der Begriff enthält damit zwei wesentliche Elemente: formale Kompetenz und eigene Legitimität, diese Kompetenz auch zu nutzen.

Im vorpolitischen Raum definieren wir Autonomie über personal zurechenbare Eigenschaften wie Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und Eigeninitiative – zusammengefasst etwa im Begriff der «persönlichen Freiheit» (Kantonsverfassung Zürich). Diese Eigenschaften sind konstitutiv für das Menschenbild westlicher Demokratien. An der Schnittstelle zwischen persönlicher und politischer Autonomie kennzeichnen sie etwa auch institutionelle oder berufliche Arbeitsbedingungen, z.B. die pädagogische Autonomie der Lehrpersonen.

Politisch bezeichnet Autonomie die Fähigkeit politischer Gebietskörperschaften (im Kanton Zürich: Gemeindeautonomie), Institutionen (z.B. Nationalbank) und Organisationen (Tarifautonomie der Sozialpartner) zur selbstverantworteten und -verwalteten Erledigung öffentlicher Aufgaben.[1] Gerade die Schweiz besitzt in einigen Politikbereichen eine lange Tradition der autonomen (das heisst nichtstaatlichen), gleichwohl verbindlichen Politikregelung durch Verbände. «Das Verbandssystem organisiert ohne Staat kollektiv verbindliche Regeln in einzelnen Politikbereichen», so dass sogar von «sozietaler Subsidiarität» die Rede ist, dem Staat gerade kein Steuerungsvorrang eingeräumt wird; seine Funktion beschränkt sich auf Intervention bei Fehlentwicklungen (Rüegg 1992, S. 101f). Ausserdem bezeichnet Autonomie die politische Selbstverwaltung räumlicher Teilgebiete innerhalb eines Zentralstaates – häufig unter Massgabe des Minoritätenschutzes (z.B. Autonomiestatut für Südtirol).

Die Schweiz besitzt eine lange Tradition der autonomen Politikregelung.

Die genannten Begriffsbestimmungen bilden in Teilbereichen politische Praxis ab. Eher theoretisch ist die Frage nach der Autonomie des Staates, also seiner Fähigkeit, Politik nach «eigenen Regeln» im Sinne eines demokratischen Gesamtinteresses zu formulieren («Souveränität»). Diese Diskussion um Steuerungsmöglichkeiten und -restriktionen staatlichen Handelns – vor allem gegenüber dem gesellschaftlichen Teilsystem einer sich globalisierenden Ökonomie – prägte immer wieder die theoretischen Ansätze und Kontroversen. Die Bandbreite der Analysen reicht dabei von der marxistischen «Agenturtheorie» – der Staat als Agentur monopolkapitalistischer Interessen – über die These vom Staat als blosser Beglaubigungsinstanz («Notar») an anderer Stelle gefallener Entscheidungen bis hin zur Annahme einer «relativen Autonomie» des Staates gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (Krasner 1984; Nordlinger 1981).

Ungeachtet poltiktheoretischer Positionen gehen die praktischen Versuche, dem Staat verstärkt das «Gesetz des Handelns» wieder zu verschaffen und vor allem alle Konzepte zur Effizienzsteigerung seiner Leistungserbringung, von der Annahme «relativer» Staatsautonomie aus. Zwar ist der Staat mit anderen gesellschaftlichen Sektoren vernetzt. Dadurch wird jedoch – so die Annahme – sein «autonomes» Handeln nicht determiniert («fremdbestimmt»), sondern nur «beeinflusst», so dass Handlungsspielräume entstehen.

Unabhängig von allen Autonomieprogrammen existiert in verschiedener Hinsicht eine faktische Schul- bzw. Lehrerautonomie. So gesehen ist das Scheitern der Schulreform «von oben» das eindrucksvollste Indiz für die Eigengesetzlichkeit und Eigensinnigkeit der Schulen, weil eben – zumindest in westlichen Demokratien – «Autonomie ... konstitutiv für pädagogische Berufe» ist (Rolff 1995, S. 35). Auf eben diese pädagogische Autonomie verweist auch die vielzitierte «Methodenfreiheit», auch wenn sie zumindest rechtlich auf eher wackligen Füssen steht und kaum definiert ist (Plotke 1994, S. 52f).

Faktische Schulautonomie ist mit den Autonomieprogrammen nicht gemeint.

Diese faktische Schulautonomie ist aber mit den Autonomieprogrammen nicht gemeint; denn dabei handelt es sich um ungerichtete, quasi naturwüchsige Autonomie, wie sie Bildungsprozessen eigen ist. Sie soll zwar nicht abgeschafft werden (wie sollte das auch funktionieren?); sie wird aber überhöht durch ein normativ definiertes Autonomiekonzept. Diesen Weg wählt auch der Kanton Zürich mit seinen schulischen Teilautonomieprojekten. «Entwickelt werden sollen Schulen mit Profil, die eine pädagogische, das heisst thematische und methodische Schwerpunktsetzung erkennen lassen. Als ein zur Profilierung geeignetes Instrument wird den Schulgemeinden und Schulen die Formulierung eines Leitbildes und das Aufstellen eines konkreten Schulprogramms nahegelegt. Damit wird gegenüber den Eltern und der interessierten lokalen Öffentlichkeit dargelegt, welche Leistungen zu erwarten sind. Bildungs- und Erziehungsvorstellungen werden transparenter gemacht» (Oertel 1996).

Weil diese pädagogischen Ansprüche – im Prinzip – heute schon realisiert werden könnten (Criblez 1996a), braucht es eine organisatorische Untermauerung. «Deshalb sollen innerschulische Organisationsstrukturen eingerichtet werden, die eine Führung der Schule, eine Zusammenarbeit der Lehrpersonen, die Mitverantwortung der Eltern und den Einbezug des Schulumfeldes ... stärken» (Oertel 1996).

Einerseits wird also «die Schule» aufgefordert teilweise bereits heute Mögliches zu realisieren, zum anderen werden Realisierungsbedingungen formuliert und dafür staatliche Unterstützung signalisiert: Die Schule soll als Organisation institutionalisiert werden – im Gegensatz zur bestehenden Realität, in der «Schule» auf Primar- und Sekundarstufe meist aus nebeneinander arbeitenden Lehrpersonen besteht, die nicht systematisch, sondern allenfalls zufällig eine «Einheit» bilden. Dadurch erst, so das Konzept, «entsteht» Schule mit der Fähigkeit, Probleme eigenständig und selbstverantwortlich abzuarbeiten.

Der Kanton setzt sich – gerade durch seine zentrale Initiative – von denjenigen deregulierenden Privatisierungsmodellen ab, die auch Schulen Marktprozessen überantworten wollen. Gerade der zentral-kantonale Einführungsmodus der schulischen Teilautonomie könnte noch am ehesten öffentliche Kontrolle der Schule und der anstehenden Schulreform; er überlässt die Schule nicht einem anonymen Marktprozess, in dem keine

demokratisch legitimierten Handlungsträger existieren. Der Markt ist nicht demokratisch![2]

Reorganisation statt Autonomie

Das politische Reformprogramm der Schulautonomie, gekoppelt mit Organisationsentwicklung der Einzelschule, begründet einen Gegensatz zur faktischen Schulautonomie. Dieser Gegensatz hat jedoch eine neue Qualität. Die «alten» Schulreformen «von oben» wurden häufig durch die faktisch autonomen Schulen «unten» abgefedert; sie trafen zudem die Schulen nicht unmittelbar, weil sie die einzelne Schule nicht zum Ziel hatten (sondern strukturelle Veränderungen des Gesamtsystems). Jetzt ändert sich dagegen der Fokus. Die zentral lancierte Reformpolitik der (Teil-) Autonomisierung der Schule trifft auf die faktische Schul- und vor allem Lehrerautonomie – in jeder einzelnen Schule. Konflikte sind mit grosser Wahrscheinlichkeit unvermeidbar. Denn die gewohnte persönlich-pädagogische Autonomie der einzelnen Lehrperson wird «gestört» durch politisch definierte Autonomieaufgaben wie eine systematisch geleitete Zusammenarbeit mit Kollegen, verstärkte Ausrichtung auf das Umfeld der Schule, auf Entwicklung eines Schulprogramms usw. (s. o).

Politisch definierte Teilautonomieprojekte des Kantons Zürich konstituieren keine «reale» Autonomie im eingangs erwähnten Begriffssinn. Einerseits bleiben wesentliche kantonale Rahmenbedingungen bestehen. Sie umfassen Regelungen der Schulpflicht, der Schulaufsicht, das Schulsystem mit verschiedenen Formen, Übergänge zwischen den verschiedenen Schulen, Lehrplan, Lehrerausbildung und die Finanzgrundlagen des Schulbetriebs (Oertel 1996). Zum anderen müssen Handlungszuständigkeiten neu verteilt und verlagert werden. Darüber hinaus werden neue Aufgaben geschaffen. Mindestens der Konzeption nach entlasten sich die politisch-administrativen Entscheidungsinstanzen (Kanton) von Aufgaben und teilen diese und zusätzliche Aufgaben der Einzelschule zu. Dieses Programm hat aber wenig mit Autonomisierung in der Art zu tun, dass die Schule als eigenständige Institution (als autonome Gemeindeschule im Gegensatz zur lokalen «Staatsschule») etabliert wird. Vielmehr geht es um eine kontrollierte Vergleichbarkeit (Evaluation) der Schulqualität im Kanton.

Es geht um eine kontrollierte Vergleichbarkeit der Schulqualität.

Es handelt sich eher um eine Revision der Zuständigkeiten, je nachdem ausgestattet mit entsprechenden Ressourcen (Entscheidungsbefugnisse, Finanzen usw.) und der Aufgabenverteilung innerhalb des gesamten Schulsystems (bestehend aus Schulbehörde und Schulen und allen sonstigen, mit Schule befassten Institutionen). Aufgrund dieser Analyse geht es vor allem um eine Organisationsreform, mit der die Ebene der Schule institutionalisiert wird. Insofern dadurch das Verhalten der Lehrpersonen beeinflusst wird (z. B. auch Fortbildung und Qualifikation notwendig werden), handelt es sich auch um eine Professionalisierungsstrategie. Alles was dabei an «Autonomie» für die Einzelschule erzeugt wird, ist aber, weil politisch definiert, auch wieder revidierbar und kann sogar zurückgenommen werden (im Fall der Nicht-Bewährung). Und im demokratischen Rechtsstaat sollte es auch nicht anders sein.

Es geht um eine Neuorganisation der Aufgabenverteilung zwischen Kanton und Gemeinden.

Im Fall des Kantons Zürich sind von der geplanten Schulorganisationsreform neben dem Kanton auch die Gebietskörperschaften der Gemeinden als Schulträger (Volksschule) betroffen. Es geht also auch um eine Neuorganisation der Aufgabenverteilung zwischen den beiden Gebietskörperschaften Kanton und Gemeinden. Leitprinzip dieser Verlagerungen ist die Überlegung, dass es für die Erledigung jeder öffentlichen Aufgabe eine optimale Organisationseinheit bzw. politische Ebene gibt, wo per Saldo die höchste Effizienz zu erwarten ist; und diese Einheit bzw. Ebene befindet sich – so die Annahme – dort, wo die Probleme anfallen und Lösungen erarbeitet und unmittelbar wirksam werden können (Rolff 1995, S. 32).[3] Zwischen verschiedenen Gebietskörperschaften gilt vielfach die lokale Ebene als Fokus sowohl der Problementstehung als auch von Problembearbeitung und -lösung (Knoepfel/ Kissling-Näf 1993).

Bemerkenswert an der neuen Schulreformdiskussion ist die Entdeckung «des Lokalen» durch den Staat (bzw. den Kanton). Normativ-praktisch haben deshalb Konzepte der Dezentralisierung und der Delegation Konjunktur (keine Autonomiekonzepte!); beide setzen zentrale Initiative voraus, da sie im Kern Organisations- und Führungskonzepte sind.

Dem Problem- und damit Aufgabenanfall müssen die Ressourcen und Kompetenzen zur Problembearbeitung und -lösung «kongruent» zugeordnet sein und das in ihrer zweifachen Ausprägung: Zum einen meint Kompetenz die formale (und auch faktische) Zuständigkeit, ein Problem zu bearbeiten; diese ist keineswegs ins Belieben der lokalen Ebene (Gemeinde, Schule) gestellt. Die Rahmenvorgaben des Teilautonomisierungsprojekts sind in dieser Hinsicht sehr aussagekräftig. Davon ist andererseits zu unterscheiden die qualitative Kompetenz, mit formaler Zuständigkeit auch umgehen zu können. Dazu gehören dann Merkmale wie Qualifikation (allgemein und aufgabenspezifisch), Personal-, Finanz-, Sachmittelausstattung und besonders wichtig: Information. Wenn beide Merkmale von Kompetenz nicht miteinander korrespondieren, läuft Kompetenz «leer». Zuständigkeit ohne Qualifikation, Information und Ausstattung ist so wenig effizient (wenn nicht sogar sinnlos und doch immer wieder zu finden) wie qualitative Kompetenz ohne formale Zuständigkeit.

Formale und qualitative Kompetenzen sind jedoch auch zwischen der «Zentrale» (Kanton/Staat) und der «lokalen» Ebene (Gemeinde, Schule) deutlich ungleich verteilt. Einem zunehmenden lokalen Problemdruck entsprechen die lokalen Regelungspotentiale häufig keineswegs. Diese Feststellung ist zunächst auch banal; denn Probleme müssen zwangsläufig immer «vor Ort» anfallen – wie sollte es anders sein. Diese soziale und politische Realität galt immer schon. Würde man sie politisch radikalisieren, stünde die Notwendigkeit und Legitimität zentraler Institutionen auf dem Prüfstand. Davon kann jedoch keine Rede sein. Vielmehr ist auch Autonomisierungspolitik immer an «staatliche Rahmenvorgaben» (wie auch Deregulierung; vgl. Offe 1987) gebunden.

Daraus folgt auch, dass die Quellen der Problementstehung auf unterschiedlichen Ebenen liegen können. Die staatlichen Rahmenvorgaben können Problemquelle sein, sind aber, anders als lokal entstandene Probleme, nicht lokal lösbar. Hier kommt wieder die Frage nach den rechtlichen Zuständigkeiten ins Spiel. Allgemein formuliert: Die Quellen von Problementstehung, die politisch-administrativen Zuständigkeiten zur Problembearbeitung und die entsprechenden professionellen qualitativen Kapazitäten sind – gerade in föderalen Mehrebenensystemen – nicht kongruent («Politikverflechtung», vgl. Scharpf u.a. 1976, Benz u.a. 1992).

Für die autonome Schulentwicklung müsste (hypothetisch) das neue Aufgabenprogramm lauten: Wenn alle Schulprobleme vor Ort anfallen, dann müssen alle rechtlichen, administrativen und professionellen Kompetenzen in der Einzelschule konzentriert werden. Wie dargestellt, denkt daran im Augenblick niemand. Alle theoretischen Überlegungen und vor allem praktischen Erfahrungen sprechen gegen eine ausschliesslich lokale Problembearbeitung. Lokale Problemlösungen sind zwar – im Prinzip – adaptiv und flexibel, sie führen aber zwangsläufig zu lokalen Lösungen, die entweder miteinander unvereinbar sein können oder wieder mit hohem Aufwand koordiniert werden müssen. Die praktische Lösung dieses Problems – im Extremfall «Anomie» (Durkheim) – ist die Institutionalisierung einer Zentralgewalt des Kantons bzw. des Staates. Diese Feststellungen rechtfertigen allerdings nicht ihre Umkehrung: Alle oder auch nur die «wichtigsten» Probleme müssten zentral geregelt werden. Die Neuverteilung öffentlicher Aufgabenbestände bedarf einer differenzierten Analyse, auf welcher föderalen Ebene und in welchen Organisationseinheiten sie abgearbeitet werden sollen (Aufgabenverteilung Bund – Kantone – Gemeinden; Behörden).[4]

Zugelassene Schulautonomie

Die Teilautonomieprojekte des Kantons Zürich zielen nicht auf Autonomie.

In diesem Sinne zielen die schulischen Teilautonomieprojekte des Kantons Zürich, die ja die «Staatlichkeit der Schule» nicht aufgeben, auf eine Neuverteilung «gewachsener» Aufgabenbestände zwischen Schulbehörden und Schule und – im Bereich der Volksschule – zwischen Kanton und Schulgemeinde – und nicht auf Autonomie. Es handelt sich um den vorsichtigen und realistischen Ansatz, bestimmte Schulprobleme und -aufgaben stärker als bisher der Bearbeitung durch die (lokale) Einzelschule zuzuweisen. Gewollt wird ein institutioneller Zuwachs an staatlich begrenzter Autonomie.

«Vorsichtig» heisst: Die Projekte werden zwar durch die Regierung lanciert, sie werden den Schulen jedoch als Angebot zur Selbstentwicklung präsentiert. Dies ist eine eher schwache Form staatlicher Aufforderung zum Handeln, d.h. die Teilnahme der Einzelschule ist (noch) freiwillig. Die Projekte sind inhaltlich nur begrenzt festgelegt; vielmehr will man erst Erfahrungen sammeln und angemessen auswerten. Zeitlich sind Reserven eingebaut; die Projekte sollen nicht «durchgepeitscht» werden.

«Realistisch» bedeutet, dass mehr als schulische Teilautonomie im Augenblick politisch kaum durchsetzbar ist. Die oben erwähnten staatlichen

Rahmenvorgaben für Schulen stellen wohl den Regelungsbestand dar, den der Staat nicht zur Disposition stellt und markieren damit die Grenzen der *zugelassenen Schulautonomie.*

Literatur

Arthur Benz, Fritz W. Scharpf, Reinhard Zintl, Horizontale Politikverflechtung. Zur Theorie von Verhandlungssystemen. Frankfurt, New York 1992.

Rainer Brockmeyer, Auf dem Weg zur Entstaatlichung? Zum Stand der Diskussion über die teilautonome Schule. In: Pädagogische Führung 7. Jg., 1996, S. 52–59.

Lucien Criblez:, Wie autonom dürfen Schulen sein? Demokratische Wege zur Schulentwicklung. In: NZZ, 20. 6. 1996 (1996a).

Lucien Criblez, Schulreform durch New Public Management? In: schweizer schule 11/96, S. 3–22 (1996b).

Rolf Dubs, New Public Management und Schulqualität. Eine Brautschau mit Hindernissen. In: NZZ, 7. 3. 1996, ders. New Public Management und Schule. In: schweizer schule 11/96, S. 23–32 (1996b).

Peter Knoepfel, Ingrid Kissling-Näf, Transformation öffentlicher Politiken durch Verräumlichung – Betrachtungen zum gewandelten Verhältnis zwischen Raum und Politik. In: Adrienne Heritier (Hrsg.), Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung (Sonderheft Politische Vierteljahresschrift 24/93). Opladen 1993, S. 267–288.

Stephen D. Krasner, Approaches to the State. Alternative Conceptions and Historical Dynamics. In: Comparative Politics, Vol. 16, 1984, S. 223–246.

Jürgen Kussau, Lutz Oertel, Alberto Wohlgemuth, Schulische Reformentscheidungen auf der Sekundarstufe I (NFP 33. Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme), MS Bellinzona, Zürich 1996.

Eric A. Nordlinger, On the Autonomy of the Democratic State, Cambridge, London 1981.

Lutz Oertel, Schulqualität durch Entwicklungsfähigkeit. In: NZZ, 20. 5. 1996.

Claus Offe, Die Staatstheorie auf der Suche nach ihrem Gegenstand. Beobachtungen zur aktuellen Diskussion. In: Thomas Ellwein, Joachim Jens Hesse, Renate Mayntz, Fritz W. Scharpf (Hrsg.), Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft. Bd. 1, 1987, S. 309–320.

Herbert Plotke, Bildung und Schule in den kantonalen Verfassungen, in: Zeitschrift für Schweizerisches Recht/Beiheft, Heft 17: Strukturen des schweizerischen Bildungswesens, 1994, S. 5–117.

Hans-Günter Rolff, Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: Peter Daschner, Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hrsg.), Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim, München 1995, S. 31–54.

Erwin Rüegg, Die «Milizverwaltung» des Bundes: Politikgestaltung durch Interessenten? In: Heidrun Abromeit, Werner W. Pommerehne (Hrsg.), Staatstätigkeit in der Schweiz. Bern, Stuttgart, Wien 1992, S. 97–119.

Fritz W. Scharpf, Bernd Reissert, Fritz Schnabel, Politikverflechtung: Theorie und Empirie des kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik, Kronberg 1976.

schweizer schule Nr. 11/96, New Public Management und Nr. 2/97 Schulqualität und New Public Management.

Christopher Szaday, Xaver Büeler, Bernard Favre, Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung: Trends, Synthese und Zukunftsperspektiven. Bern, Aarau 1996, herausgegeben von der Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Anmerkungen

1 Nicht eingeschlossen in diese gängigen Autonomiedefinitionen ist die Autonomisierung von Organisationseinheiten in einer behördlichen Hierarchie. Wenn man Schulen als Ausführungsinstanzen traditionaler Schul(reform)-Politik in einen entsprechenden Hierarchiezusammenhang bringt (dies könnte für die BRD gelten), dann erscheint Schulautonomie als sehr innovatives Konzept, indem es Organisationseinheiten (eben Schulen) für ihre Eigenentwicklung verselbständigt.

2 Zu den verfassungsrechtlichen und demokratietheoretischen Implikationen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. Criblez 1996b).

[3] Dieses Entscheidungsmodell bildet jedoch die Realität in bürokratischen Organisationen und Behörden nicht zutreffend ab. Typisch ist durch hierarchische Kompetenzzuweisung ein strukturelles Ungleichgewicht zwischen Problemanfall/Information und Entscheidungsbefugnis.

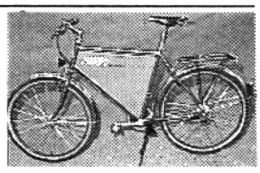
[4] Seit kurzem arbeitet eine entsprechende WiF!-Kommission der Zürcher Regierung an diesem Thema der Überprüfung der Staatsaufgaben.

9. Leicht-Elektromobilsalon der Schweiz in Zürich

und 6. Solarsalon der Schweiz, 17.- 20. April 1997, Do / Fr / Sa 10-20 Uhr, So 10-18 Uhr

● Neue Leicht-Elektromobile und Elektrovelos zum Testen ● Erstmals in Zürich: Sonderschau Elektrovelos ● Neu: Solarflugzeuge und Solarboote ● Neu: EWZ-Solarstrombörse ● Neu: Holzenergie und Wärmepumpen ● Umfassenste Sonnenenergie-Ausstellung ● Neueste Solaranlagen für Wärme und Strom ● Stündliche Vorträge für alle ● Gratis: Betreutes Kinderprogramm

Messe Zürich



Informationen:
Ing. Büro Muntwyler
PF 512, 3052 Zollikofen, Tel. 031 911 50 61