

Ernst Trachsler
Achim Brosziewski

Schulentwicklung zwischen Konzepten und Konkretisierungen

Plenumsreferat anlässlich der Akademie 2005
EDK-Ost vom 27. Mai 2005 in der Kartause Ittingen
(erweiterte Version)



Pädagogische Hochschule Thurgau
Forschung
Nationalstrasse 19
Postfach
CH-8280 Kreuzlingen 1
Schweiz

Tel. +41 (0)71 678 56 56
Fax +41 (0)71 678 56 57
office@phtg.ch
www.phtg.ch

© PHTG Juli 2005

Inhaltsverzeichnis

1. KONZEPTE	3
1.1. Von reformpädagogischen Erziehungskonzepten zur Schule als Organisation	3
1.2. Schule als Organisation: Bürokratie, Taylorismus und Organisationsentwicklung	5
2. KONKRETISIERUNGEN	6
2.1. Das Projekt SIPRI (Situation der Primarschule)	7
2.2. Die Lehrplanprojekte	8
2.3. Die Projekte mit den geleiteten Schulen	8
3. AUSBLICKE	9
3.1. Schule als permanentes Projekt	9
3.2. Vier Paradoxien der Schulentwicklung	10
3.2.1. Paradoxie 1.....	10
3.2.2. Paradoxie 2.....	11
3.2.3. Paradoxie 3.....	11
3.2.4. Paradoxie 4.....	12
4. LITERATURVERZEICHNIS	13

Meine Damen und Herren

Schlägt man derzeit – im Rückblick auf PISA 2003 und im Vorausblick auf die bevorstehende Abstimmung im Kanton Zürich – die Leserbriefseiten auf, so fällt auf: Die Schulfachleute sind zahlreich. Da werden denn in kühnen Gesten Zusammenhänge suggeriert oder es werden Details zum eigentlichen Problem erklärt.

Man ist als fachkundiger Leser, der sich beruflich mit Schulentwicklung befasst, beinahe versucht zu fragen, warum wir uns denn mitunter schwer tun mit der Schulentwicklung?

Die Antwort ist überraschend einfach: Weil Schulentwicklung – aus der Nähe besehen – in der Tat ein anspruchsvolles und anstrengendes Geschäft ist. Es gilt, die übergreifenden Entwicklungslinien festzulegen und aufzuzeigen und gleichzeitig für konkrete Probleme im Detail akzeptable Lösungen zu finden oder wenigstens funktionale Lösungsrahmen zu schaffen.

Ob Sie – meine Damen und Herren – nun verantwortlich steuern, strategisch vorgehen oder einzelne Schulen bei deren Entwicklungen konkret unterstützen, immer gilt es, die grossen politischen Entwicklungslinien und die Situation vor Ort einem bildungspolitischen Gesamtprozess einzuordnen und diesen nach aussen nachvollziehbar zu vermitteln.

So lautet denn der Titel unseres Beitrages: „Schulentwicklung zwischen Konzepten und Konkretisierungen“. Mein Bürokollege Herr Brosziewski und ich versuchen – gemäss dem Tagungsthema „Gemeinsam statt einsam“ – in unserem Wechselreferat der heutigen Tagung einige Impulse zu verleihen, welche – so meinen wir – es erlauben, das harte Tagesgeschäft der Schulentwicklung aus einer Art kontemplativ-engagierten Distanz zu betrachten. Wir befinden uns schliesslich – wenigstens für einen Tag – in einem Kloster.

Wir gliedern unseren Beitrag in die drei Abschnitte: Konzepte, Konkretisierungen und Ausblicke.

1. Konzepte

1.1. Von reformpädagogischen Erziehungskonzepten zur Schule als Organisation

Die Reformpädagogen im ersten Drittel des vorausgegangenen Jahrhunderts fokussierten das Erziehungsgeschehen auf den pädagogischen Bezug, das duale Verhältnis also des Erziehers zu seinem Zögling und knüpften damit in erster Linie bei Pestalozzi und Rousseau an. Das ist bei Nohl (1933) nachzulesen. In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde der pädagogische Bezug als „erzieherisches Verhältnis“ begriffen, dessen Grundlage „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner (dessen, E.T.) selbst willen ist.“ Für Nohl war das „letzte Geheimnis pädagogischer Arbeit der richtige pädagogische Bezug, das heisst das eigene schöpferische Verhältnis, das Erzieher und Zögling verbindet“. (Die durchwegs männlichen Substantive entsprechen der damaligen Sicht- und Denkweise).

Folgt man Oelkers' Überlegungen in seiner kritischen Dogmengeschichte, wonach die Reformpädagogik insgesamt nicht als breite Bewegung, sondern eher als pädagogische Epoche zu bezeichnen ist, und die Praxis der Reformpädagogik nicht aus einer Theorie, sondern vielmehr der theoretischen Reflexion der Reformpädagogen entspringt, so wird klar, welche Rolle dabei der Schule zukommt. Diese funktioniert als Ort der gebündelten pädagogischen Bezüge im Sinne der „natürlichen Erziehung“ „vom Kinde aus“ (Jenzer, 1991; Key, 1900). Selbstverständlich war der Reformpädagogik neben der „natürlichen Entwicklung des Kindes“ in seinem liberalen Ideal auch die Gemeinschaftserziehung ein Anliegen. Die schulische Gemeinschaft wurde als „Organismus“ begriffen und es wurden Werte wie „Gemeinschaft und Solidarität“ bewusst gepflegt. In Form der Landerziehungsheime findet sich dies auf besonders eindrückliche Art objektiviert.

In Bezug auf die Lehrerinnen und Lehrer und deren Einbindung in ihrer Schule ergibt sich ein wenig einheitliches Bild. Deren Wirken war jedoch insgesamt geprägt von der eigenen Vision, verbunden mit kraftvoller Kritik an der „alten Schule“ und notabene auch an der „wissenschaftlichen Autorität“.

Es ist ein langer Weg vom patriarchal paternalistisch geprägten, schulischen Unterweisungs-geschehen des ausgehenden 19. Jahrhunderts – wie man es etwa in den Darstellungen eines Schulzimmers oder eines Schulhofes bei Albert Anker findet – über die Reformpädagogen bis zum Modell der Schule, wie es Helmut Fend in seiner „Theorie der Schule“ (1981) beschreibt. Hier wird die Schule als ein Ort der gesellschaftlich veranstalteten Sozialisation verstanden und hat demgemäss einen mehrfachen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen: Qualifikation, Selektion und Allokation.

Als pädagogische Handlungseinheit steht die Schule mit ihrem gesellschaftlichen Auftrag im Vordergrund der Betrachtung. Und die Erfüllung dieses Auftrages ist nicht der einzelnen Lehrperson, sondern in zunehmendem Masse der Organisation aufgetragen. Als staatliche Einrichtung hat die Schule – und zwar jede einzelne – den gesellschaftlichen Auftrag der Qualifikation und der Sozialisation zu erfüllen, – und zwar innerhalb politisch gesetzter Strukturen und mit den vorhandenen Mitgliedern, den Lehrkräften. Die – zunächst wohl ebenfalls politisch gestellte – Frage nach der Qualität der erbrachten Leistungen ist die logische Konsequenz.

Bereits anhand eines kurzen begriffsgeschichtlichen Hinweises lässt sich schön zeigen, wie das Qualitätsinteresse sich auf die Schule als Organisation konzentriert. Rutter spricht 1980 vom „Ethos erfolgreicher Schulen“. Bessoth (1988) dann von „Schul- Und Organisationsklima“. Auch Aurin (1991) bleibt mit seinem Begriff „Schulkultur“ im Bereich atmosphärischer Metaphern. Andere Autoren bedienen sich normativer Begriffe: So Fend (1987) mit "Gute Schulen - schlechte Schulen",

auch Steffens und Bargel (1993) mit "Gute Schule" sowie nochmals Aurin mit der "Beispielhaften Schule".

Im angelsächsisch-amerikanischen Raum wird eher der Gedanke der Leistung und Wirkung in den Vordergrund gerückt: Mortimore spricht 1988 von "Schuleffektivität" und Reynolds (1992) von der "Wirksamkeit der Schulen".

Daneben existierte aber im europäischen Raum immer auch der Ansatz der Entwicklung. Dalin sprach schon früh von „Schulentwicklung“ in seinem Standardwerk „Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung“ von 1982 und Rolff von der "Schulischen System- oder Organisationsentwicklung" (1994a) und von der „Schule als lernender Organisation“ (1994b).

Eine Handreichung für Schulentwicklerinnen und Schulentwickler zur Unterstützung der Selbstevaluation von Schulen, welche im Auftrag des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz und der damaligen Zentralschweizerischen Beratungsstelle für Schulfragen ZBS 1999 von einem interkantonalen Autorenteam erarbeitet wurde, nennt insgesamt acht Qualitätsbereiche:

- Werte und Ziele
- Lernorganisation und Unterricht
- Gestaltung des Alltagslebens
- Schulleitung und innere Organisation
- Umgang und Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen
- Ressourcen
- Aussenbeziehungen
- Ergebnisse (Schülerleistungen, Laufbahnerfolge, Erfüllung der Abnehmererwartungen usw.)

Deutlicher lässt sich kaum zeigen, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Unterricht gewissermassen aus dem Fokus des Qualitätsinteresses rücken oder diesen doch mindestens mit einer Reihe organisationaler Kriterien zu teilen haben. Dass wir nun seitens der Lehrerschaft die Forderung nach Konzentration aufs Kerngeschäft zu hören bekommen, kann daher nicht eigentlich überraschen.

Auch die immer wieder oder immer noch vorgetragenen Forderungen nach mehr Teamarbeit in den Schulen sind ein Hinweis, dass der Wandel der Lehrerrolle in Richtung Mitgliedschaft in einer Bildungsorganisation, noch nicht am Ende ist. Dabei mag durchaus eine Rolle spielen, dass der Teambegriff, wie ihn die pädagogisch geprägte Kultur der Schule begreift, nicht selten eher idealisierten familiären Harmoniebildern (nochmals Albert Anker), denn nüchterneren Modellen funktionaler Arbeitsgemeinschaften entlehnt scheint. Damit sind indessen die Anforderungen an die Teams sehr hoch angesetzt. Sie müssen nicht nur funktionieren, sie müssen gleichzeitig sozialen und emotionalen Gewinn abwerfen.

„Gemeinsam statt einsam“ heisst ja auch der Titel der heutigen Tagung und statt eines Fragezeichens liesse sich ebenso ein Ausrufezeichen dahinter denken.

Unsere Schulen sind nun aber mit der Einführung der Schulleitungen definitiv im Begriffe, sich als Bildungs-Organisationen zu begreifen, sich entsprechend zu strukturieren und zu verhalten. Als Organisationen nämlich, wo zum einen im Sinne der Arbeitsorganisation unter demselben Dach schulische Arbeit verrichtet wird und zum andern im Sinne einer Interessengemeinschaft gemeinsame erzieherische Ziele realisiert werden.

Bekanntlich laufen solche Selbstfindungsprozesse immer in Bezug und/oder in Austausch mit dem Umfeld. Über diese Prozesse wird nun Herr Brosziewski einige Überlegungen anstellen.

1.2. Schule als Organisation: Bürokratie, Taylorismus und Organisationsentwicklung

Wenn sich die Schule als Organisation begreifen soll oder möchte, dann braucht sie dafür Theorien – nicht im wissenschaftlichen Sinne, aber vergleichbar mit Leitfäden oder ähnlichen Orientierungshilfen. Die Organisationsforschung der 80er Jahre spricht auch von "Metaphern" oder Modellen der Organisation (Morgan 1986). Davon gibt es sehr viele, und man muss sich auch nicht auf ein einziges Modell beschränken. In jeder komplexeren Organisation können durchaus mehrere solcher Theorien, Metaphern oder Modelle von Organisation gleichzeitig kursieren. Das ist sogar durchaus funktional, denn jedes Modell konzentriert sich auf bestimmte Aspekte von Organisation, und eine Mehrheit von Leitfäden kann dann wechselseitig ihre Einseitigkeiten ausgleichen. Wir möchten von den vielen möglichen Theorien ausser der Organisationsentwicklung nur zwei wichtige andere Modelle vorstellen: das bürokratische und das tayloristische Modell. Schon aus den Beschreibungen wird ersichtlich, warum die Organisationsentwicklung der Schule so nahe liegt und so attraktiv erscheint.

Das bürokratische Modell, so kann man im Anschluss an Max Weber (1976, S. 128ff.) kurz fassen, bestimmt sich vornehmlich im Schema von "zuständig" und "nicht-zuständig". Alle Organisationseinheiten bis hin zu den einzelnen Stellen grenzen jene Sinnbezirke ab, für die sie zuständig sind, von denen, für die andere Einheiten und Stellen zuständig sind. Damit werden zugleich Zonen des Schutzes und Zonen der Sensibilität definiert. Man ist geschützt gegen alle Anforderungen, für die sich keine Zuständigkeit ausmachen lässt. Hingegen muss man doch auf alle Ansprüche reagieren, für die die eigene Zuständigkeit feststeht oder im Zweifelsfall festgestellt werden kann. Zu dieser Form der Organisation gehört, wiederum nach Weber, das Prinzip der Aktenmässigkeit und mit ihm die papierene, heutzutage digital aufbereitete Welt der Formulare, Protokolle und Regularien. Diese Texte bilden das Gedächtnis der Bürokratie, so dass bei Zweifelsfällen und im Fall von Fehlern immer festgestellt werden kann, wer wann wofür zuständig war oder ist, und wer was wann im Rahmen seiner Zuständigkeiten getan hat oder tun muss. Die zugehörigen Kommunikationstypen sind die Weisungen und die Berichte, weshalb die Bürokratie eine so hohe Affinität zur Hierarchie zeigt: die Weisungen ordnen die Zuständigkeiten entlang der Linie von "oben nach unten", die Berichte gehen den Gegenweg von "unten nach oben".

Das dominante Beobachtungsschema der tayloristischen Organisation ist die Unterscheidung von Output und Input. Frederick W. Taylor legte in seinen "Principles of Scientific Management" (1947) nahe, alle Arbeitsprozesse in möglichst kleine Untereinheiten zu zerlegen. Der "wissenschaftlich" vorgehende Manager sollte erstens möglichst viele verschiedene Arten und Weisen beobachten, wie ein einzelner Arbeitsschritt erledigt wird, zweitens aus diesem Vergleich die rationellste Methode ermitteln und dann drittens diese Methode verbindlich vorschreiben und so die weniger rationellen Wege eliminieren. Eine so zerlegte Produktion kann und muss dann in der Form von Output und Input wieder zusammengesetzt werden. Nur so lassen sich einerseits verschiedene Arbeitsschritte von einander unterscheiden und doch wieder zu einer Produktionskette zusammensetzen. Jede einzelne "optimierte Methode" liefert dann ihre Ergebnisse als Output, der im Zugriff der nächsten optimierten Methode als Input dient, bis schliesslich am Ende der Kette ein Produkt das Werk verlässt.

Betrachten wir nun das dritte Modell, dessen Adaption für die Schule im Zentrum unserer Tagung steht, dann fällt zunächst einmal auf: Die Organisationsentwicklung ist nicht aus einem bestehenden Typus wirklicher Organisationen abgeleitet, so wie die Bürokratie aus der Welt der Verwaltungen oder der Taylorismus aus der Welt der wirtschaftlichen Produktionsbetriebe. Die Organisationsentwicklung stammt vielmehr aus der Organisationsforschung. Ihr Entstehungsfeld sind die sozialpsychologischen und humanistisch orientierten Studien in und über Organisationen, die sie seit den berühmten Hawthorne-Studien von Elton Mayo in den späten 20er und in den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Gang gekommen waren (vgl. dazu eingehend Walter-Busch 1989). Fritz Roethlisberger und Chris Argyris wären weitere Orientierungsgrößen in diesem Feld. Unter Begriffen wie "Milieu", "Gruppendynamik", "informelle Organisation" oder später auch "Organisationskultur" stellt diese Forschung wiederum eine andere Unterscheidung ins Zentrum: die

Unterscheidung der Organisationsziele von den Wertvorstellungen des Organisationspersonals. Die Interaktionen des Personals, die sich anlässlich ihrer Zusammenarbeiten und Kontakte ergeben, fördern immer eigene Wertvorstellungen, die nicht in einem eindeutigen Zusammenhang mit den Organisationszielen stehen. Sie können die Verwirklichung der Organisationsziele sowohl behindern als auch befördern. Keine Organisationsziele könnten langfristig gegen die Organisationskulturen erreicht werden. Aber die Organisationskulturen erschweren es auch, bestimmte Organisationsziele zu verwirklichen, vor allem dann, wenn die Ziele im Zuge von Innovationen verändert werden sollen.

Das Modell der Organisationsentwicklung gründet sich nun auf der Annahme, dass sich das Verhältnis von Zielerreichung und Werterfüllung gegenseitig positiv steigern lässt (siehe etwa die Einleitung in French & Bell 1982). Sie geht zwar von einer Wirklichkeit aus, in der Ziele und Werte mehr oder weniger dissonant zueinander stehen, aber betont die reale Möglichkeit der Harmonisierung von Organisationszielen und Mitgliederwerten. Die Organisationsberatung erhält in diesem Bild die Aufgabe, die Bedingungen zu ermitteln und in der Organisation zu kommunizieren, unter denen die beidseits positive Steigerung erreicht wird; und umgekehrt, die Bedingungen abzubauen, unter denen eine der beiden Seiten nur auf Kosten der anderen gesteigert würde – was der Theorie nach längerfristig nur zu Misserfolgen führen könnte, da die resultierenden Spannungen letztlich überwiegen und alle Erfolge vernichten würden. Genau besehen, haben wir es hier gar nicht mit einer Theorie der Organisation, sondern mit einer Theorie der Organisationsänderung und des (gesteuerten) Organisationswandels zu tun.

Dieses Bild trägt viele Züge, die im Umfeld von Schule und Pädagogik attraktiv erscheinen müssen und die anderen Organisationstheorien in den Hintergrund drängen. Genannt seien nur zwei dieser Merkmale. Zum einen trifft sich der Fokus auf Organisationswandel mit der in der Pädagogik seit Entstehung der Schule durchgängigen Forderung, die Schule müsse sich ändern, um zu dem zu werden, was sie sein könnte. Zum anderen korrespondiert der enge Bezug zu Wertvorstellungen, einschliesslich der Vorstellung, der einzelne Mitarbeiter und Mensch mit je seinen Wertvorstellungen müsse einbezogen werden, mit der ohnehin zentralen Personenorientierung der Pädagogik und des Berufs der Lehrerinnen und Lehrer.

Daher überrascht nicht, dass die Theorie der Organisationsentwicklung dem Selbstverständnis der Schule näher kommt als die bürokratische oder die tayloristische Theorie, selbst wenn in den organisatorischen Realitäten auch Elemente der beiden letztgenannten vorkommen. Und gerade dann, wenn durch extern stimulierte Änderungsprozesse bürokratische und/oder tayloristische Elemente verstärkt werden, ist zu erwarten, dass die Organisationsentwicklung zur Rückendeckung und für den Erhalt oder Aufbau von Gegengewichten vermehrt herangezogen wird. Das dazu besonders passende Credo der Organisationsentwicklung lautet: "Betroffene zu Beteiligten machen".¹

2. Konkretisierungen

Dieses Credo, „Betroffene seien zu Beteiligten zu machen“ nehme ich auf. Es gehört nicht nur zum Basisrepertoire jedwelcher Organisationsentwicklerinnen und -entwickler, sondern hat – wie vorhin erwähnt – gerade auch in der Schulentwicklung der letzten 20 Jahre Eingang gefunden.

Ein frühes Beispiel der Konkretisierung dieses Konzeptes im Bildungswesen war das Projekt SIPRI (Überprüfung der Situation der Primarschule 1978 – 1986)

¹Das Motto "Betroffene zu Beteiligten" ist so gängig, dass es schon seit langem nicht mehr belegt werden muss (Google-Hits am 15.5.2005: 3600, fast alle aus Dokumenten zum "Changemanagement"). Wenn, dann wird es Kurt Lewin und seinem Programm der Aktionsforschung zugeschrieben (Lewin 1963). Siehe für eine Quelle Rosenstiel (1987).

2.1. Das Projekt SIPRI (Situation der Primarschule)

Im Vorwort zum Schlussbericht „Primarschule Schweiz – 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule“ 1986 heisst es: „SIPRI. Überprüfung der Situation der Primarschule. Diese nüchterne Formel hat ihre politische Chance gehabt. Hätten wir gesagt: Wir wollen die Schule verbessern, so hätten wohl manche gelacht; über soviel Naivität den Kopf geschüttelt.“

Der Anstoss für das Unterfangen ging ursprünglich aus Lehrerorganisationen – damals noch KOS-LO genannt – im Anschluss auf die EDK-Empfehlungen zur Reform und Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts hervor. In vier Teilprojekten wurden die Themen Lernziele, Schülerbeurteilung, Übergang Vorschule-Primarschule und Zusammenarbeit Schule-Elternhaus angegangen.

Ziel des Projektes war es, in enger Zusammenarbeit zwischen Praxis, Wissenschaft und Verwaltung wesentliche Aspekte des Ist-Zustandes der Primarschule zu erfassen und Vorschläge für konkrete Verbesserungen zu formulieren und zu erproben. Als realistische Beobachtungsfelder dienten sogenannte Kontaktschulen. Die Lehrkräfte kooperierten mit externen Fachleuten. Daneben arbeiteten in vier Arbeitsgruppen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Vertreterinnen und Vertreter der Lehrerorganisationen sowie der Bildungsverwaltungen an den Analysen und Problemlösekonzepten.

Insgesamt also der Versuch, anstelle des bis anhin gebräuchlichen hierarchischen Vorgehens „Kommission – Vernehmlassung – Anordnung – Vollzug“ in Form von kooperativen Entwicklungsprojekten Antworten auf die anstehenden Fragen zu finden. Das war in dieser Konsequenz damals eine Pioniertat.

Die Probleme zeigten sich denn auch alsbald. Der Aufwand zur Entwicklung einer gemeinsamen Sprache zwischen Praxis, Wissenschaft und Verwaltung war grösser als erwartet, das gegenseitige Abstimmen der jeweils herkunftsprägen Problem- und Lösungsvorstellungen zunächst nicht gegeben. Denken Sie nur schon an die hinlänglich bekannten bilateralen Verständigungsschwierigkeiten zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Praxis und Verwaltung, usw..

Das Projekt SIPRI hat diese Hürden letztlich gemeistert. Die beteiligten Betroffenen waren von ihrer Arbeit insgesamt überzeugt. Sie verfügten letztlich über einen breit abgestützten Konsens, wohin und wie die Entwicklungen insgesamt laufen sollten. Der Schlussbericht allerdings stiess – gerade seines beträchtlichen Veränderungs- und damit Verunsicherungspotentials wegen – bei den politisch zuständigen Gremien auf grössten Widerstand. SIPRI löste denn in der Folge auch keine Reformwelle aus.

Zur Illustration der Unverträglichkeiten, wie sie das Projekt mit seinem Ansatz der Beteiligung der Betroffenen sichtbar machte, mag folgende Begebenheit dienen: Eine Gruppe von Lehrkräften beteiligte sich als Kontaktschule am Teilprojekt „Schülerbeurteilung“. Sie reflektierten im Sinne des Projektauftrages ihre Beurteilungspraxis und orteten die wesentlichen Problembereiche. Zum einen in Unvertrautheit mit wissenschaftlich-rationalen Analyseverfahren und dann aber vor allem in Unkenntnis politischer Entscheidungsstrukturen schrieben sie einen Bericht „NOTEN-NOTE-NOT-NO“. Dieser Bericht brachte zunächst die betreffenden Lehrkräfte und später dann die ganze Projektleitung in einen gravierenden Konflikt mit dem zuständigen Departement, wo der dortige (und damalige) Regierungsrat den Bericht sofort blockierte und die betreffende Schule zunächst aus dem Projekt ausschloss.

Diese Geschichte mag zeigen, dass zu Beginn durchaus Einverständnis herrschte, die Betroffenen zu beteiligen, den Prozess also offen zu gestalten. Mit den Effekten und Produkten, welche auf diesem Wege entstanden und wie damit allenfalls umzugehen sei, damit hatte das System noch keine Erfahrung und reagierte traditionell, – mit einem Machtwort.

2.2. Die Lehrplanprojekte

Ich war – im Auftrag der jeweiligen Bildungsdirektionen – beteiligt, zwischen 1996 und 2001 die Wirkungen der neu geschaffenen Lehrpläne in den Kantonen Thurgau, Zürich und St. Gallen wissenschaftlich zu untersuchen (Guldimann & Trachsler, 2001; Landert, Stamm & Trachsler, 1998; Trachsler et al., 1995). Gestatten Sie mir deshalb hier einen knappen Einschub zum Thema der Lehrplanprojekte.

Gut zehn Jahre nach SIPRI wurden in verschiedenen Kantonen neue Lehrpläne erarbeitet. Wiederum wurden – je nach Kanton in leicht abweichenden Formen – Lehrkräfte und/oder Schulen in die Erarbeitung und in die Erprobung miteinbezogen. Die Lehrpläne lagen dann vor – zum Teil nach ausgesprochen ausgedehnten Produktionszeiten – und erfreuten sich weit herum breiter Akzeptanz. Neben den Lehrplänen generierten die Projekte aber – und zwar sowohl in ihrer Erarbeitungs- als auch in ihrer Erprobungsphase – auch Expertise in pädagogisch-didaktischen Belangen sowie in der Umsetzung externer Zielvorgaben in eigenen Unterricht – also Schul- und Unterrichtsentwicklungskompetenzen. Diese Expertise hat sich nach Beendigung der Projekte zu einem grossen Teil wieder verloren. Die entsprechenden Lehrerinnen und Lehrer kehrten in ihre ursprünglichen Funktionen zurück und wurden dort bald wieder zu Gleichen unter Gleichen.

Anhand dieses Beispiels lässt sich auf ein weiteres Phänomen der Schulentwicklung hinweisen: Entwicklungsprojekte sind für die Beteiligten in aller Regel nicht einfach Herstellungs- sondern Lernprozesse und führen zu erweiterten Kompetenzen. Diese Kompetenzen nun werden vom System oft entweder nicht erkannt oder es mangelt an entsprechenden Entfaltungsfeldern. Jene wenigen Lehrkräfte, welche im Anschluss an solche Projekte aus eigener Kraft einen Karriereschritt schafften, ergriffen entweder ein Studium oder arbeiten sich im Schulsystem selbst hoch. Sie verliessen indessen allesamt die Ebene ihrer erworbenen Expertise. Wie ein allfällig künftiges Kompetenz- und/oder Wissensmanagement aussehen könnte, ist erst noch zu denken.

Wir sind immer noch bei Punkt 2, „Konkretisierungen“, und ich möchte an einem dritten Beispiel einen weiteren Konkretisierungseffekt aufzeigen.

2.3. Die Projekte mit den geleiteten Schulen

Die zur Zeit laufende Einrichtung von Schulleitungen, oder vielleicht besser gesagt, die laufende Umwandlung bislang informell in formal geleitete Schulen zementiert in wohl unumkehrbarer Form den Prozess, die einzelne Schule als Organisation zu begreifen und sie in diesem Sinne handlungsfähig zu machen.

Am Beispiel des Kantons Thurgau lässt sich sehr schön aufzeigen, wie die Reorganisation der Bildungsverwaltung und die Reorganisation der Schulen miteinander zusammenhängen. Die beiden Prozesse starteten nahezu zeitgleich und es ist der eine ohne den andern nicht zu denken.

Während die Reform der Verwaltung die bislang stark bürokratisch geprägte Struktur mit Elementen des New Public Managements durchsetzte und sich damit in den einzelnen Ämtern gewisse Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche definieren liessen, erfolgen nun in den Schulen wenn nicht gleiche, so doch analoge Prozesse. Schulentwicklung wird zur Entwicklung der Schulen, wie Rolff dies 1993 einmal formulierte. Der Grad an Selbstorganisation nimmt zu.

Die Gesamtstrategie mit ihren Elementen der Auftrags- und Leistungsvereinbarungen, der Zielvereinbarungen und Standards sowie einer elaborierten und am Output sich orientierenden Qualitätskontrolle finden sich auf der Makroebene der Institution Schule mit ihrer Verwaltung wie auf der Mikroebene der Organisationen.

Die einzelnen Schulen benötigen für ihre Binnenstrukturierung und Selbstentwicklung Raum und erhalten diesen auch zugestanden. Dies ist ihr Gewinn. Sie entwickeln Profil. Sie erarbeiten eigene

Leitbilder. Sie lernen, auf ihre Art mit dem Umfeld umzugehen. Sie bauen situations- und problem-spezifische Kompetenzen auf. Ein spezifisches Profil aber ist immer auch ein Unterscheidungsmerkmal zu anderen Schulen. Auch wenn die Schulen nicht – oder noch nicht – um Kundschaft kämpfen müssen, werden die Profile von der Umgebung über kurz oder lang wahrgenommen werden und aus dem Profil wird das Image.

Teil dieses Images wird die Entwicklungskompetenz der Schule sein. Entwickelte Schulen werden entwickelnde Schulen. Denkt man sich diesen Prozess einmal in die Zukunft, lässt sich am Horizont ein politischer Diskurs zwischen Teilautonomie und Selbstorganisation sowie Chancengleichheit und Gesellschaftsauftrag erkennen. Der Diskurs könnte durchsetzt sein mit intensiven Auseinandersetzungen und einem ständigen Bemühen um die Balance zwischen „der Schule als kantonaler Institution“ und „den Schulen als Organisationen auf Gemeindeebene“.

3. Ausblicke

3.1. Schule als permanentes Projekt

Wir sagten, Organisations- und mit ihr Schulentwicklung zielt auf den Wandel, auf die Veränderung von Organisationen. Ein Ende der Veränderungen ist im Konzept selbst nicht vorgesehen. Man könnte fast sagen, die Organisation wird permanent auf ihre Zukunft verlagert. Dann aber braucht es ein Korrektiv, in dem die Gegenwart und eventuell auch die Vergangenheit der Organisation berücksichtigt werden. Dazu dient die Form des Projektes. Zum Projekt gehört, dass es beendet werden kann; ja, dass schon zu seinem Beginn ein Ende mehr oder weniger präzise bestimmt ist. Was immer an Zielen und Wertvorstellungen mobilisiert werden kann, um ein Projekt zu lancieren, muss in konkrete Zielvorgaben und in konkrete Wertzustände übersetzt werden. Technisch gesprochen: Ziele und Werte müssen operationalisiert werden. Nur so kann man am Ende feststellen, ob die Vorgaben erreicht oder ob sie nicht erreicht wurden. Und nur mit der Vorstellung solch eines Endes kann man überhaupt ein Projekt beginnen. Projekte sind die Form, in der allgemeine Ziele und allgemeine Wertvorstellungen diszipliniert und kanalisiert werden. Organisationen sind darauf angewiesen, sonst würden sie ihre Ressourcen an endlose, weil nicht operationalisierbare Vorhaben binden.

Vieles Wünschbare scheidet allein deshalb schon aus, weil es ihm nicht gelingt, sich in konkrete und überprüfbare Vorgaben zu übersetzen. Gleichwohl verschwindet es nicht. Es wird vielmehr zu einem Reservoir für kommende Änderungen, für künftige Projekte, denn die aktuellen Projekte werden ja irgendwann beendet sein. Darin haben alle zurückgestellten Ziel- und Wertvorstellungen ihre Chance, künftig zum Zuge zu kommen. Solange nur irgendwelche Spannungen zwischen Zielen und Werten bestehen und wiedererstehen, kann die Formulierung von Projekten weitergehen – und wann wäre je mit einer Aufhebung solcher Spannungen zu rechnen? Zumal ja die Projektziele und Projektwerte selber immer wieder solche Spannungen produzieren – sei es, dass die Projekte ihre eigenen Ziele und Werte nicht erreichen, sei es, dass ihre Verwirklichung neue Spannungen im Verhältnis zu den zurückgestellten Zielen und Werten erzeugen.² In den Interaktionen der Projektarbeit bilden sich, und dies wird lang schon beobachtet, eigene Projektkulturen innerhalb, mit oder auch gegen die Organisationskulturen. Organisations- und so auch Schulentwicklung erneuert damit ihre eigenen Ausgangsbedingungen. Sie wird zur Organisationsentwicklung zweiten Grades, zur Organisationsentwicklung der Organisationsentwicklung. Zudem sorgen Bürokratie und Taylorismus, die sich ebenfalls zur Geltung bringen, für immer neuen Nachschub an Anlässen, Ziele und Werte zu aktivieren und in Projekten zu formieren. Die Schule, die sich diesen Bedingungen der Schulentwicklung und damit der Form der Projekte unterstellt, wird selbst zum permanenten Projekt.

² Vgl. hierzu und auch zum Übrigen Brunsson und Olsen 1993.

Daran ist vor allem zweierlei besonders bemerkenswert, was im Alltag der Schulentwicklung tendenziell etwas untergeht. Zum einen nimmt die Schule in der Form des permanenten Projekts teil an einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die sich nicht nur auf einen gesellschaftlichen Wertewandel beschränkt. Die Form des Projektes dominiert inzwischen nahezu alle gesellschaftlichen Teilbereiche, die durch Organisationen getragen werden. Ob es Wirtschaftsorganisationen sind, Forschungsorganisationen, Organisationen der Krankheitsversorgung und Gesundheitsvorsorge, staatliche und nichtstaatliche Verwaltungen, ja selbst kirchliche Organisationen und andere mehr: Sie alle verstehen sich als "zu entwickelnd" und lancieren ein Projekt nach dem anderen, um ihren eigenen Entwicklungsansprüchen gerecht zu werden.

Zum anderen hat die Form des Projektes die Grosssemantik der Reformen oder, im Wirtschaftsbereich, der Innovationen aufgelöst, oder vorsichtiger gesagt: deren Ambitionen übernommen, um sie auf konkretere Verhältnisse herunterzubrechen. Anders als Projekte zielten Reformen auf Gesamtsysteme: die Reform der öffentlichen Verwaltung, die Innovation der nationalen oder regionalen Wirtschaft, die Reform des Gesundheitswesens und natürlich auch die Reform der Schule, seit es Schule überhaupt gibt. Reformen waren flächendeckend gemeint, und sie waren unweigerlich mit Ideologien unterlegt und überhaupt ein bevorzugtes Feld der ideologischen Auseinandersetzung. Projekte hingegen müssen, da sie auf Vorgaben und Zielfeststellungen angewiesen sind, immer lokale, oft sogar namentlich bestimmbare Bedingungen im Auge haben, selbst wenn sie "von oben" lanciert werden. Damit sind ideologische Färbungen nicht ausgeschlossen. Aber sie müssen ihrerseits konkret werden, um im Feld permanenter Projekte mitsprechen zu können, und das nimmt ihnen doch viel von ihrer immer "aufs Ganze" zielenden Rhetorik und damit von ihrem speziellen Reiz. Damit kommt auch die "gesellschaftliche Intelligenz", kommen die freien oder organisierten Reflexionsinstanzen nicht mehr umhin, Schule nicht nur wie bislang als Institution, sondern eben auch als Organisation zu begreifen und dieses Moment in ihre Theorien der Schule aufzunehmen.

3.2. Vier Paradoxien der Schulentwicklung

Bevor wir – im Sinne der angekündigten Impulse für die heutige Tagung – abschliessend auf vier Paradoxien der Schulentwicklung hinweisen, wollen wir es nicht unterlassen, einen Aspekt in Erinnerung zu rufen, auf welchen Dalin 1982 in seinem bereits erwähnten Buch „Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung“ hinweist. Er schreibt dort nämlich im Kapitel „Schulenerneuerung und Gesellschaftsentwicklung“ folgendes:

„Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Gesellschaftsentwicklung im Allgemeinen und Schulentwicklung im Besonderen. Die Schule ist in hohem Masse von der Gesellschaft anhängig. Nicht wenige Veränderungen der Gesellschaft sind für die Schule von direkter Bedeutung.“ Und er fährt weiter: „Ich zweifle nicht, dass die politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen der Gesellschaft, die nicht im Hinblick auf Konsequenzen für die Schule geplant sind, auf deren Entwicklung weitaus grössere Auswirkungen gehabt haben als intern entworfene Projekte.“

Sie, die Sie nun für die *intendierten Entwicklungen* verantwortlich sind – steuernd, strategisch vorpfadend, konkret unterstützend oder nach aussen legitimierend – stehen nicht selten vor einer Reihe von Paradoxien. Wir greifen vier heraus.

3.2.1. Paradoxie 1

Schulentwicklungsprojekte sind ressourcenintensiv.

Man mag davon ausgehen, dass wenn man Betroffene zu Beteiligten macht, man sich damit die Erschliessung und Bündelung vorhandener Ressourcen sichern kann. Die Praxis zeigt allerdings ebenso einen gegenteiligen Effekt. Zusammenarbeit ist nicht in jedem Fall ein Ressourcengenera-

tor und erzeugt nicht in jedem Fall Synergieeffekte. Vielmehr vermögen das Klären der Begrifflichkeiten, das Erstreiten einer gemeinsamen Argumentationsbasis, das funktionale Zusammenfügen der unterschiedlichen Kompetenzen immer auch Ressourcen zu binden, – interne und externe.

3.2.2. Paradoxie 2

Schulentwicklungsprozesse sind risikobehaftet.

Man mag ebenso annehmen, dass je mehr und je unterschiedlichere Leute an einem Schulentwicklungsprozess partizipieren, desto grösser die Vielfalt, die Buntheit – vielleicht dadurch auch die Kreativität – auf alle Fälle aber die breite Abgestützteheit und damit Sicherheit der Projekte sei. Die Praxis zeigt indessen, dass gleichzeitig die Berechenbarkeit und Planbarkeit sinkt. Entwicklungsprojekte verlaufen nicht zwangsläufig linear und fahrplanmässig und die ursprünglichen Ziele können sich im Verlaufe der Prozesse partiell rasch einmal verschieben. Selbst das eigene Scheitern – mindestens in Teilbereichen – tragen Entwicklungsprojekte immanent in sich.

Auf Grund der langen Projektlaufzeiten wird zudem ein Störfaktor nicht selten unterschätzt: Die Fluktuation der Personen. Diese spielt gerade in der Volksschule mit der kurzen durchschnittlichen beruflichen Verweildauer der Lehrkräfte eine eminente Rolle. Die Projektteams haben permanent Zusteigerinnen und Zusteiger zu verkraften und sich laufend zu erklären. Wie sie dies tun, geschieht nicht selten weitab der Projektleitungen. Die Aufgabe bleibt den Akteuren vor Ort überlassen und ist daher immer lokal eingefärbt.

Eine Untersuchung (Trachsler, 1985) eines Schulentwicklungsprojektes in einer SIPRI-Kontaktschule für die Dauer von 1981 bis 1985 hat ergeben, dass von den ursprünglich beteiligten 6 Lehrkräften bei Projektabschluss noch 2 vorhanden waren, 1 Lehrkraft während eines halben Jahres ausgesetzt hatte und insgesamt 5 Lehrkräfte im Verlaufe des Projektes dazustiesen, von denen 2 wieder vorzeitig ausschieden. Auf der Ebene der Schulbehörden verlief die Fluktuation noch erheblich gravierender, indem just während der Dauer des Projektes sich die ursprünglich drei beteiligten Schulorte – mit drei Schulbehörden – zu einer einzigen Schulgemeinde zusammenschlossen und von den ursprünglich 17 dem Projekt zustimmenden Behördemitgliedern noch 2 in der neuen Behörde sasssen. Das mag ein Extrembeispiel sein. Doch wird dabei rasch klar, welchen Aufwand solche Projekte unter Umständen zu leisten haben, um nur einigermaßen eine inhaltliche Kontinuität herzustellen.

3.2.3. Paradoxie 3

Entwicklungsprojekte verunklären die Verantwortungen.

Schulentwicklungsprojekte versammeln verschiedene Interessen zu einem gemeinsamen Entwicklungsvorhaben. Die Teilnahme jeder einzelnen Person oder jeder Interessengruppe ist davon abhängig, inwiefern sich diese von ihrer Beteiligung Gewinn versprechen kann. Den betroffenen Beteiligten liegt zunächst ihr eigenes Hemd am nächsten. So finden partikuläre Eigeninteressen in die Projekte Eingang, ohne dass diese in allen Fällen deklariert oder erkannt werden.

Wer hinterher die Ergebnisse von Entwicklungsprojekten kantonal zu legiferieren hat, ist – entgegen der Einzelprojektschule – dem übergeordneten demokratischen Prinzip der Gleichbehandlung oder der Chancengleichheit verpflichtet und muss vom Einzelfall – so sinnvoll und einleuchtend dessen Lösungen unter den gegebenen Umständen sein mögen – wiederum abstrahieren können. Die Projektakteure der Basis aber – Lehrkräfte oder Schulbehörden – identifizieren sich verständlicherweise in hohem Masse mit den selbst erarbeiteten, auf ihr eigenes Mass zugeschnittenen Lösungen. Sie verteidigen diese gegen spätere obrigkeitliche Standardisierung.

3.2.4. Paradoxie 4

Entwicklungsprojekte schieben Entscheidungen tendenziell vor sich her.

Entwicklungsprojekte haben sich als Veränderungsstrategien längst neben den tradierten hoheitsdominierten Verfahren der Bürokratie etabliert. Unserer Einschätzung gemäss werden Schulentwicklungsprojekte vor allem dort lanciert, wo entweder die Problemstellungen äusserst komplex sind, die konkrete Ausgestaltung der Innovation vor Ort noch unklar oder die Akzeptanz für die intendierte Veränderung noch nicht gegeben ist. Entwicklungsprojekte implementieren bewusst nicht obrigkeitlich vorgefasste Entscheide. Sie bearbeiten vielmehr offene Fragen und Problemstellungen und beziehen bei der Lösungserarbeitung die betroffenen Kreise mit ein. Der Kanton umreisst lediglich die Problemstellungen und schafft entsprechende Rahmenbedingungen. Dafür erhält er dann Grundlagen für die definitiven politischen Entscheide.

Infolge der Beteiligung der Betroffenen geraten indessen lokale Zwischen- oder Störfälle relativ rasch in die Entwicklungsprojekte hinein. Diese stellen in aller Regel einen organisierten – und oft ja auch extern moderierten – Ort der Auseinandersetzung dar, was sonst – gerade in projektlosen oder ungeleiteten Schulen – häufig noch nicht der Fall ist. Auf diese Weise können auf der einen Seite Verzögerungen bei der Aufbereitung der kantonal benötigten Entscheidungsgrundlagen entstehen. Auf der andern Seite fehlen dann den Projekten auf lokaler Ebene für verbindliche Entscheide die politische Legitimation. Die Sachen bleiben unentschieden in der Schwebe.

Ich komme zum Schluss.

Selbstverständlich steckt in all diesen Paradoxien – und es gäbe weitere – ein beträchtliches Problem- oder Konfliktpotential und bald einmal stellt sich die Frage nach Verbesserungen der Strategien der Schulentwicklung. Wir landen damit unversehens beim nächsten Thema, nämlich der „Entwicklung der Schulentwicklung“ oder der Schulentwicklung zweiten Grades“, wie Herr Brosziewski dies nannte.

Und da wären dann – einmal vice versa – die Beteiligten die Betroffenen. Sie sitzen hier im Saal.

Wir danken Ihnen.

4. Literaturverzeichnis

- Aurin, K. (1991). Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bessoth, R. (1988). Organisatorische Voraussetzungen von Schulqualität. In Qualität von Schule. Heft 4/1988. Steffens, U. & T. Bargel (Hrsg.), S. 97 – 122.
- Brunsson, N. & Olsen, J. P. (1993). The Reforming Organization. London – New York: Routledge.
- Dalin, P. (1982). Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn: Schöningh.
- Einsiedler, R.K. Streich & Sabine R. (Hrsg.), Motivation durch Mitwirkung. Stuttgart: Schaeffer (S.1-11).
- Fend, H. (1981). Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1987). Gute Schulen - schlechte Schulen – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In Steffens, U. & T. Bargel (Hrsg.), Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1, S. 55 – 79. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Fend, H. (1991). Schulqualität – Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In H.C. Berg & U. Steffens (Hrsg.), Schulqualität und Schulvielfalt. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- French, W. & Bell, C. (1982). Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern – Stuttgart: Haupt.
- Guldemann, T. & Trachsler, E. (2001). Evaluation des Erziehungsplans Kindergarten / Lehrplans Volksschule des Kantons St. Gallen. Bericht über die wissenschaftliche Evaluation. St. Gallen: Erziehungsdepartement.
- Interkantonale Arbeitsgemeinschaft "Dezentralisierung und Qualitätssicherung im Bildungswesen". (1999). Selbstevaluation von Schulen. Grundlagen und Prozesshinweise. Ebikon – Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Jenzer, C. (1991). Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Lang.
- Key, E. (1900). Das Jahrhundert des Kindes. Berlin.
- Landert, C. & Stamm, M. & Trachsler, E. (1998). Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation. Zürich: Bildungsdirektion.
- Lewin, K. (1963). Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber.
- Morgan, G. (1986). Images of Organization. Beverly Hills: Sage.
- Mortimore, P. (1988). School matters. Somerset: Open Books.
- Nohl, H. (1933). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Bulmke.
- Oelkers, J. (1989). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim / München: Juventa.
- Reynolds, D. (1992). School Effectiveness: Research, Policy and Practice. London: Cassell.
- Rolff, H.G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim / München: Juventa.
- Rolff, H.G. (1994a). Möglichkeiten schulischer Organisationsentwicklung. Was OE will und was OE zu leisten vermag. In H. Buchen et al. (Hrsg.), Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe.
- Rolff, H.G. (1994b). Schule als lernende Organisation. In Bund-Länder-Kommission. Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Bonn: Köllen.
- Rosenstiel, L. (1987). Partizipation: Betroffene zu Beteiligten machen. In Rosenstiel, L., H. E. Einsiedler, R. Streich & S. Rau (Hrsg.), Motivation durch Mitwirkung. Stuttgart: Schaeffer, S. 1-11.
- Rutter, M. et al. (1980). 15'000 Schulstunden. Weinheim: Beltz.
- SIPRI-Kontaktschule Wängi. (1983). NOTEN-NOTE-NOT-NO-NOT-NOTE-NOTEN. Wängi: Primarschule.
- SIPRI-Kontaktschule Wängi. (1985). Schülerbeurteilung – neu orientiert. Wängi: Primarschule.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Taylor, F. W. (1947). The Principles of Scientific Management (orig. 1911). New York: Harper & Row.

- Trachsler, E. (1985). Schulinnovation in der eigenen Gemeinde. Versuch einer Auswertung meiner Erfahrungen als Lehrer an der SIPRI-Kontaktschule Wängi. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Trachsler, E. & Arbeitsgruppe Lehrplan-Evaluation. (1995). Evaluation und Erprobung der neuen Lehrpläne 1992/93 – 1995/96. Schlussbericht und Empfehlungen zu Händen der Lehrplan-kommission. Frauenfeld: Departement für Erziehung und Kultur.
- Walter-Busch, E. (1989). Das Auge der Firma. Mayos Hawthorne-Experimente und die Harvard Business School, 1900–1960. Stuttgart: Enke.
- Weber, M. (1976). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.

Die Reihe „Materialien zur Bildungsforschung“ der Pädagogischen Hochschule Thurgau wird fortgesetzt. Bisher sind erschienen:

- Nr. 1 Trachsler, E. (2004). Konsequenter Umbau der Schulaufsicht in der Schweiz. Schulautonomie und Qualitätssteuerung am Beispiel der Kantone Thurgau, Zürich und Aargau.
- Nr. 2 Trachsler, E. (2004). Der Einfluss von Schulleitungen auf das Weiterlernen von Lehrpersonen. Vier Koordinaten auf dem Weg zur Frage: Inwiefern gelingt es den Schulleitungen, das Weiterlernen der Lehrpersonen zu fördern?
- Nr. 3 Brosziewski, A. (2004). Die Pädagogische Hochschule Thurgau als Adresse (in) der Bildungspolitik.
- Nr. 4 Trachsler, E. (2004). Grundsätzliche Überlegungen zur Schülerbeurteilung und zur Schaffung neuer Zeugnisse – eine konstruktive Kritik.
- Nr. 5 Brosziewski, A. (2005). Bildungsqualität, statistische Depression und das Gedächtnis des Bildungssystems.
- Nr. 6 Trachsler, E. & Brosziewski, A. (2005). Schulentwicklung zwischen Konzepten und Konkretisierungen. Plenumsreferat anlässlich der „Akademie 2005 EDK-Ost“ vom 27.05.2005 in der Kartause Ittingen.