
Zur Funktion des Personalmanagement im Neuen Steuerungsmodell als zentrales Instrument für eine teilautonome Schule

1 Einleitung

Aktuell erfährt im Rahmen der Diskussion um teilautonome Schulen der Begriff „Kompetenzzentrum“ eine erhöhte Bedeutung. Dieser findet zwar einerseits in vielen Bereichen Anwendung, weist aber andererseits erhebliche Unschärfen auf. Bezogen auf Schule lassen sich trotz fehlender Präzision drei wesentliche Merkmale identifizieren, die mit dem Konstrukt „Kompetenzzentren“ verbunden sind:

1. Verstärkte Kooperation,
2. Erweiterung des Aufgabenspektrums und
3. Ausweitung der Autonomie.

Gerade das Merkmal der erweiterten Autonomie nimmt im Rahmen der Diskussion um Kompetenzzentren eine wesentliche Funktion ein, was sich an den verschiedenen Modellversuchen, wie z. B. ProReKo, ablesen lässt. Bei näherem Hinsehen erweist sich der Begriff der Autonomie als sehr vielschichtig, da stets der jeweilige historische Kontext zu berücksichtigen ist.

Während in der Reformpädagogik eine „Autonomie der Pädagogik“ und in den 1970er Jahren eine „Demokratisierung der Schule“ verfolgt wurden, ist seit den 1990er Jahren eine stärker betriebswirtschaftliche Ausrichtung erkennbar (vgl. z. B. BLK 2003, 4; STIEPELMANN 2003, 6; BERKA 2002, 86f.).¹ Neben den Begriffen „Demokratisierung“ und „Partizipation“ treten nun verstärkt betriebswirtschaftlich gefärbte Begriffe wie „Dezentralisierung“, „Effektivität“ und „Effizienz“ in den Vordergrund.

Da diese „neue“ Autonomie ein verändertes, umfangreicheres Aufgabenspektrum für die Einzelschule zur Folge hat, erscheint eine neue Steuerungslogik im Schulbereich notwendig. Auf staatlicher Seite meint neue Steuerung schwerpunktmäßig die Suche nach funktionierenden Selbststeuerungsmodellen für Schulen, da die Einzelschule als der eigentliche Motor der Schulentwicklung gilt. Ziel ist es, die Nachteile des bisherigen bürokratischen und zentralistischen (Schul-)Systems zu überwinden. Diese Entwicklung steht im Einklang mit der übergeordneten Reformentwicklung des Staates und der Verwaltung, wonach die Eigenverantwortung des Einzelnen gestärkt und die Selbststeuerungspotenziale der Gesellschaft befördert werden sollen (vgl. BMI 2000, 9).

¹ Einschränkung muss erwähnt werden, dass bereits die „Partizipationsempfehlung“ des deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1973 ökonomische Argumentationsfiguren beinhaltet hatte (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 25).

Vor diesem Hintergrund liegt die Zielsetzung des Artikels darin, in einem ersten Schritt den bimentalen, d. h. pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Charakter des Neuen Steuerungsmodells als einen möglichen Management-Ansatz zur konkreten Ausformung einer erweiterten Autonomie der Einzelschule vorzustellen. Hierdurch werden die damit verbundene Ausweitung des Aufgabenspektrums der Einzelschule in ihrem interdependenten Zusammenhang aufgezeigt und zugleich die für die Umsetzung der Idee teilautonomer Schulen notwendigen Bedingungen skizziert. Aufbauend auf diesen allgemeinen Ausführungen wird in einem zweiten Schritt auf konkreter Ebene der Bereich „Personalmanagement“ als ein wesentliches Instrument des Neuen Steuerungsmodells sowohl auf strategischer als auch operativer Ebene dargestellt.

2 Inhaltliche Ausformungen der Schulautonomie

Die Forderungen nach Selbstverwaltung, Eigenverantwortung und Selbststeuerung kumulieren in dem seit den 1990er Jahren verwendeten Begriff der Schulautonomie (vgl. STIEPELMANN 2003, 114). Die Forderungen nach einer erhöhten Verantwortung durch die Einzelschule speisen sich zum einen aus den Entwicklungen und Erfahrungen aus dem Bereich der öffentlichen Wirtschaft und zum anderen aus der Kritik an der verwalteten Schule.

Schulautonomie meint im Kern Delegation von Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung, für die Mittelverteilung und für die allgemeine Schulorganisation an die Einzelschule unter Beachtung geltender Gesetze und Lehr- bzw. Rahmenpläne. Vor dem Hintergrund des Artikels 7, Absatz 1 im GG kann Schulautonomie nur in der Weise interpretiert werden, dass der Einzelschule in Autonomiebereichen ein gewisser Autonomiegrad zugesprochen wird. Die einzelnen Bereiche lassen sich dabei unterteilen in die folgenden vier Dimensionen:

1. Autonomie im pädagogischen Bereich,
2. Autonomie im finanziellen Bereich,
3. Autonomie im personellen Bereich und
4. Autonomie im administrativ-organisatorischen Bereich.

Der durch diese erhöhte Eigenverantwortung verbundene Gestaltungsspielraum setzt jedoch auch eine Gestaltungsfähigkeit und -bereitschaft bei den Beteiligten voraus. Es stellt sich im Zuge der dritten Autonomie-Welle mithin die Frage nach einem geeigneten Managementansatz für die Einzelschule. Nur so lässt sich der erweiterte Gestaltungsspielraum auch wirkungsvoll nutzen, wobei zu berücksichtigen ist, die Gestaltungsspielräume in den genannten Autonomiebereichen in ihrem Zusammenhang zu betrachten. Dies gilt auch für Autonomiebestrebungen innerhalb der einzelnen Autonomiebereiche. So macht es bspw. im Autonomiebereich Personal wenig Sinn ein Personalentwicklungs- und Personalbeurteilungssystem aufzubauen, ohne systematische Überlegungen im Hinblick auf ein entsprechendes Belohnungs-/Anreizsystem zu schaffen, das über Ankündigungsrhetorik hinausgeht (vgl. hierzu auch BELLENBERG/BÖTTCHER 2002, 100ff.). Betrachtet man hingegen die zz. laufenden

Reformbestrebungen, so zeigt sich, dass häufig die Notwendigkeit der interdependenten Sichtweise nicht explizit berücksichtigt wird (zu den Interdependenzen vgl. auch Kapitel 3.1).

Als Folge eines fehlenden Gesamtkonzeptes und einer fehlenden übergeordneten Zielsetzung ergeben sich Missverständnisse und Fehlentwicklungen, die die Reformbestrebungen einer immer undifferenzierten Kritik aussetzen (vgl. hierzu auch DUBS 2001, 419). Durch die punktuelle Umsetzung liegt zudem die Gefahr in der Entstehung von Dysfunktionalitäten, die letztlich sogar zum Scheitern der Reform(en) führen können.

Das von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (hiernach: KGST) entwickelte „Neue Steuerungsmodell“ als Reformkonzept für die öffentliche Verwaltung ebnet einen Weg, der Vereinzelung der verschiedenen schulischen Reformvorhaben erfolgreich zu begegnen. Durch die Zusammenführung der häufig isolierten Reformbestrebungen könnten diese unter einem gemeinsamen Leitmotiv zusammengeführt werden: Dem Bemühen um eine auf Eigenverantwortung ausgerichtete Schule durch eine veränderte Steuerungslogik und Führungsorganisation unter expliziter Berücksichtigung des Kernprozesses von Schule. Durch diesen Ansatz können ferner die an die Einzelschule angeforderten Ansprüche inhaltlich beschrieben werden, so dass zugleich die notwendigen Bedingungen benannt werden können, unter denen eine teilautonome Schule zu verwirklichen wäre.

3 Das Neue Steuerungsmodell als Folie der Reformbestrebungen

Fragen der Verwaltungsmodernisierung sind seit Jahrzehnten immer wieder Tagesordnungspunkt, so dass die jüngsten Reformbemühungen auch eher als Fortführung eines kontinuierlichen Anpassungsprozesses zu verstehen sind. In der Bundesrepublik orientieren sich die meisten Reformbemühungen in der öffentlichen Verwaltung zz. am Neuen Steuerungsmodell (hiernach: NSM) (vgl. DRESCHER 1999, 163). Diese „deutsche Version des New Public Management“ wurde mit zeitlicher Verzögerung seit Beginn der 1990er Jahre von der KGST eingeführt und ist eingebettet in die internationale Bewegung des New Public Management (hiernach: NPM).

Dieser gegenwärtig keinesfalls abgeschlossene Reformprozess kann als Wandel vom Bürokratiemodell Max Webers interpretiert werden. Im Gegensatz zum Bürokratiemodell liegt beim NPM kein neues konzeptionell-einheitliches Modell vor. Vielmehr steht sowohl das NPM als auch das NSM für einen Sammelbegriff weltweiter Reformbewegungen, die durch ein breites Spektrum relativ heterogener Ansätze, Schwerpunkte und Reforminstrumente gekennzeichnet sind (vgl. BUDÄUS 2003a, 5). Es zeigt sich ein Kontinuum von vereinzelter Privatisierung bzw. gestärkten Wettbewerbselementen (z. B. USA, Australien und Deutschland) bis hin zu einer ausgesprochen privatwirtschaftsnaher und allein auf Marktkräfte vertrauenden Reformrichtung (z. B. Großbritannien und Neuseeland) (vgl. SCHRÖTER/WOLLMANN 2001, 79f.). Trotz unterschiedlicher Ausprägungen des NPM und NSM lässt sich eine allgemeine Grundorientierung erkennen, die durch eine generelle Hinwendung zu mehr Ökonomie, zu mehr marktorientierter Steuerung, Wettbewerb und Managementkonzepten gekennzeichnet ist (vgl. BUDÄUS 2003a, 5).

Neben den generellen Gemeinsamkeiten gibt es zwischen dem NSM und dem NPM im Hinblick auf die konkrete inhaltliche Ausformung jedoch auch wesentliche Unterschiede. Im Vergleich zum NPM legt das Konzept des NSM den Fokus auf die Binnenstruktur öffentlicher Verwaltung. Im Vordergrund stehen demnach Vorschläge für eine Reform der internen Verwaltungsführung wie neuartige Organisationsformen, Personalkonzepte, Steuerungsinstrumente oder Technikanwendungen (vgl. SCHRÖTER/WOLLMANN 2001, 71). Insofern sind externe Schulstrukturreformen wie beispielsweise Bildungsgutscheine oder das Outsourcen von Bereichen im Prinzip nicht auf der Folie des NSM diskutierbar.

Wie bereits oben angedeutet, stellt das NSM selbst in Deutschland kein einheitliches Konzept dar, sondern weist von Bundesland zu Bundesland und von Kommune zu Kommune eine anders gelagerte formale wie inhaltliche Ausformung auf. Aus Sicht der „Hamburger Version des NSM“ bieten sich die folgenden Instrumente an (vgl. im Folgenden FHH-FB-PROVI, 1997, 1; BRAUN 2003, 16):

1. Budgetierung,
2. Leistungs- bzw. Zielvereinbarungen,
3. Leistungen bzw. Produkte,
4. Kennzahlen,
5. Kosten- und Leistungsrechnung,
6. Qualitätsmanagement,
7. Controlling bzw. Evaluation und
8. Personalmanagement.

Diese Instrumente sollen die von der KGST (1993, 9ff.) identifizierten Steuerungs-lücken und -mängel öffentlicher Verwaltung beheben und verfolgen dabei insbesondere drei Zielsetzungen (vgl. im Folgenden JANN 2001, 85ff.):

1. Aufbau einer unternehmensähnlichen, dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur.
2. Umorientierung von der Input- zur Outputsteuerung mit der Zielsetzung einer dezentralen Ressourcenverantwortung.
3. Aktivierung der neuen Struktur durch Wettbewerb und Kundenorientierung.

Obwohl die genannten Instrumente auch einzeln umgesetzt werden könnten, besteht die Stärke dieser Konzeption gerade in dem interdependenten Zusammenhang der Instrumente. Dieses Gesamtkonzept weist neben diesem kreisstrukturellen zugleich einen bimentalen Charakter in der Form auf, als pädagogisch-qualitative und betriebswirtschaftlich-quantitative Elemente integriert darstellbar sind.

3.1 Instrumente des Neuen Steuerungsmodells im Schulbereich

Im betriebswirtschaftlich-quantitativen Bereich erfolgt durch die Verbindung von Budgetierung und Leistungsvereinbarung eine Input-Output-Verknüpfung. Den Output bilden dabei

die Leistungen/Produkte. Für die Ermittlung von (Kosten-)Kennzahlen als Grundlage für die Budgetierung bedarf es zur Herstellung der notwendigen Informationen und als Nachweis eine Kosten- und Leistungsrechnung sowie eines Controlling. Die Ziele der Kostensteuerung und eine verursachungsgerechte Zuordnung zu den Leistungen können z. B. dadurch unterstützt werden, dass im Rahmen eines Schulprogramms die zu erbringenden Produkte durch Leistungsvereinbarungen definiert werden. Hierdurch erfolgt eine Abstimmung der Ziele, Aufgaben und Ergebnisse. Diese dezentralen Entscheidungen im Hinblick auf die Ressourcen gehen mit dezentralen Entscheidungen im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsorganisation einher. Es erfolgt mithin eine bimentale Verknüpfung von betriebswirtschaftlich-quantitativen mit pädagogisch-qualitativen Aspekten.

Zu nennen ist hier vor allem der Aufbau eines Qualitätsmanagement, wodurch die Schul-/Unterrichtsqualität gesichert und entwickelt werden soll. Eine Möglichkeit stellt hierbei neben dem EFQM und der ISO 9000:2000 insbesondere das bereits erwähnte Schulprogramm dar (vgl. auch Kapitel 4.1). Um die im Schulprogramm vereinbarten Ziele im Hinblick auf die Schul-/Unterrichtsqualität zu erreichen, bedarf es zum einen des Instruments der Zielvereinbarung zwischen Lehrenden und Schulleitung sowie zwischen Einzelschule und Schulaufsicht. Zum anderen besteht die Notwendigkeit eines Globalbudgets und Mitwirkungsrechten bei der Personalauswahl und -entwicklung. Das Schulprogramm könnte so gleichsam als Folie der neuen Schulsteuerung dienen. Die im Schulprogramm festgelegten Ziele sind ferner durch ein externes bzw. internes Controlling durch die Schulaufsicht bzw. die Einzelschule zu evaluieren, so dass eine Qualitätssicherung und -entwicklung gewährleistet ist.

Das Personalmanagement übernimmt zwei Aufgaben: Einerseits dient es auf strategischer Ebene dazu, im Vorwege Akzeptanz und Verständnis für die Idee teilautonomer Schulen zu befördern. Andererseits können auf operativer Ebene die damit angestrebten Ziele durch eine Aus- und Weiterbildung umgesetzt werden (vgl. Kapitel 4). Zudem ist für den Bereich der Personalentwicklung zusätzlich ein entsprechendes Controlling notwendig, das nicht ausschließlich auf Zufriedenheitsbögen am Ende einer Maßnahme zu reduzieren ist.

Diese Beispiele zeigen an, dass sich die „Hamburger Konzeption“ des NSM für den Schulbereich deshalb anbietet, weil sich hierdurch zum einen wesentliche, bereits praktizierte Reformvorhaben unter einem Gesamtkonzept zusammenführen lassen. Zum anderen kann durch die Einbindung bisheriger Reformvorhaben an Erfahrungen (inklusive systemspezifischer Sprachmuster) der Schulen angeknüpft werden.

3.2 Übertragbarkeit des Neuen Steuerungsmodells auf den Schulbereich

Wie bereits angedeutet, präsentieren sich die Bestrebungen um eine erweiterte Autonomie vor dem Hintergrund der dritten Autonomie-Welle und der aktuellen Reformvorhaben als ein Bündel von pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Argumentationslinien, ohne diese Linien allerdings konsequent in ein Gesamtkonzept zu überführen und die sich daraus ergebenden Impulse fruchtbar zu machen. Bereits aus der Denkschrift NRW geht hervor, dass das pädagogisch wünschenswerte „Haus des Lernens“ nur zu erreichen ist, wenn auf Basis mana-

gumentorientierter Argumentationslinien die Einzelschule in die Teilautonomie entlassen wird (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 154). Den damit impliziten Forderungen nach neuen Steuerungsmodellen im Schulbereich fehlt zz. jedoch ein integratives Fundament, das die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Reformvorhaben aufzeigt.

Zurückzuführen ist dies zum Großteil darauf, dass das Thema „Schulautonomie“ in der (berufs- und wirtschaftspädagogischen) scientific community bisher kaum auf anschlussfähige Resonanz gestoßen ist. Deswegen ist es nicht weiter verwunderlich, wenn in Deutschland die Einbindung des Neuen Steuerungsmodells als Konzept zur Ausformung einer erweiterten Eigenständigkeit der Einzelschule kaum erörtert worden ist (Ausnahmen hierzu bilden STIEPELMANN 2003; STEINBUß 2000; LANGE 1999 und KGST 1996).

Dabei ist die inhaltliche Schnittmenge mit anderen Bereichen der öffentlichen Verwaltung relativ groß, wie die vielen schulischen Reformprojekte anzeigen, bei denen die im NSM formulierten Zielsetzungen und Instrumente als wiederkehrende Elemente zu identifizieren sind (vgl. z. B. ProReKo sowie BLK 2003). Der Unterschied besteht häufig darin, dass diese inhaltlichen Schnittmengen formal mit anderen Begriffen besetzt werden, die nicht einem „NSM-Vokabular“ folgen. Dies wird insbesondere durch die Begriffe „Controlling“ und „Evaluation“ deutlich, die, obwohl aus unterschiedlichen Disziplinen stammend, an sich sehr große Überschneidungen aufweisen (vgl. hierzu auch HÄRING 2003, 12ff.; für weitere Beispiele vgl. TREDOP 2003, 218f.). Als weiterer Beleg sind die Vorschläge der Kommission zur Lehrerbildung in Hamburg zu nennen. Die Kommission spricht sich explizit aus für ein Qualitätsmanagement und eine interne und externe Evaluation aus, fordert die Verwendung und Ausgestaltung von Leistungsvereinbarungen, den Ausbau der Personalentwicklung, -beurteilung, -auswahl und von Anreizsystemen im Rahmen eines Personalmanagement (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, 15; 85ff.). Ferner zeigen die bisherigen Erfahrungen der Schweiz mit ihrer Version des NPM, wie eine Verknüpfung zwischen Schulautonomie und NPM aussehen kann (vgl. THOM/ZAUGG 2001 sowie THOM et al. 2002).

Zudem handelt es sich beim NSM um ein an den örtlichen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen orientiertes Reformkonzept. D. h. es ist als Skizze der unverzichtbaren Mindestanforderungen zu verstehen und nicht als einfache Handlungsanweisung im Sinne eines Patentrezeptes. Von daher greift m. E. auch nicht die Kritik, das NSM sei lediglich eine extern formulierte Logik (vgl. DASCHNER 2002, 13) und von daher nicht auf den Bereich Schule anzuwenden.

Ein (Schul-)Managementansatz, wie es das NSM darstellt, darf jedoch nicht unreflektiert betriebswirtschaftliche Erkenntnisse auf den Schulbereich übertragen. Die zentrale Aufgabe jedes Management ist stets in der Sicherstellung der Wirksamkeit im Kernbereich einer Organisation zu sehen (vgl. RIECKE-BAULECKE 2002, 10). Für einen Schul-Managementansatz bedeutet dies vor dem Hintergrund der in den Schulgesetzen formulierten Bildungs- und Erziehungsziele primär die Wirksamkeit von Lernprozessen sicher zu stellen. Gerade dies sieht das NSM vor, indem dort eine Konzentration auf die Kernkompetenzen angestrebt wird (vgl. JANN 2001, 84). Ohne diese Berücksichtigung würden ökonomische Sprachmuster als

Eindringen in das pädagogische System interpretiert, mit der Folge großer Widerständen seitens der Betroffenen im System Schule (vgl. hierzu auch Kapitel 4.1).

Es genügt demnach nicht, dass die Beförderung bimentaler Argumentationslinien einzig auf formaler Ebene proklamiert wird, wie es in den Konzeptpapieren und Handreichungen der zuständigen Schul- und Kultusministerien (noch) ablesbar ist. Damit es nicht bei einer bloßen Ankündigungsrhetorik bleibt, sollte eine Umsetzung personell wie finanziell gesichert sein.

Neben dieser Absicherung bedarf es für die konkrete Umsetzung der Idee teilautonomer Schulen neben einer Qualifizierung insbesondere der Einsicht und des aktiven Engagements der Beteiligten an diesem Veränderungsprozess. Dementsprechend nimmt das NSM-Element „Personalmanagement“ in seiner strategischen und operativen Dimension eine wesentliche Rolle als zentraler Unterstützungsprozess zur Umsetzung des NSM ein. Ein Kompetenzzentrum lässt sich nur als solches bezeichnen, wenn die Betroffenen den Willen und die Fähigkeit besitzen, die angeforderten Kompetenzen einzusetzen.

4 Personalmanagement auf strategischer und operativer Ebene

Mit der Idee teilautonomer Schulen ist ein Paradigmenwechsel erkennbar, bei dem die Lehrenden stärker als bisher in schulspezifische betriebswirtschaftliche Prozesse involviert werden sollen (vgl. auch BLK 2003, 15). Eine ausschließliche Konzentration der Lehrenden auf den Bereich „Unterricht“ reicht insofern nicht mehr aus, wodurch verstärkt Fragen des Personalmanagement in den Vordergrund treten.

Personalmanagement bzw. Human Resource Management kann dabei definiert werden als die Gesamtheit aller Ziele, Strategien und Instrumente, die das Verhalten aller Beteiligten prägen und gestalten. In der Version des Michigan-Ansatzes werden primär die Teilfunktionen Personalauswahl, Leistungsbeurteilung, Personalentwicklung sowie Anreiz/Belohnung benannt (vgl. KORINTENBERG 1997, 90f.). Die angeführten Teilfunktionen sollten jedoch um die Personalplanung und -freisetzung ergänzt werden (vgl. OECHSLER/VAANHOLT 1998, 159f.), wobei die proaktive Personalplanung von grundlegender Bedeutung für die übrigen Teilfunktionen des Personalmanagement ist und das Bindeglied zur Strategieorientierung herstellt (vgl. OECHSLER 2003, 204).

Die wesentliche Funktion des Personalmanagements (hiernach: PM) im Reformprozess lässt sich auf zwei Ebenen identifizieren. Auf der strategischen Ebene geht es vornehmlich um die Sensibilisierung und Einsicht der Beteiligten für den Veränderungsprozess und in die „innere Logik“ des NSM-Ansatzes. Daneben besteht auf der operativen Ebene insbesondere ein erheblicher Bedarf an Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung, die sich durch die erweiterte Autonomie ergeben.

4.1 Strategische Ebene des Personalmanagement

Auf strategischer Ebene zeigt sich die Bedeutung eines PM darin, dass es eine Akzeptanz für Veränderungsprozesse befördern sollte, da sich ein strategisches PM einerseits vornehmlich

auf das Gesamtsystem und die dazugehörigen (möglichen) Problemfelder bezieht und sich andererseits überwiegend mit der langfristigen Zielfindung und -festlegung befasst.

Aus strategischer Sicht bedarf es deshalb *vor* Einführung eines solchen umfassenden Veränderungsprozesses, wie es mit der Schulautonomie-Idee verbunden ist, der Akzeptanz der Beteiligten. Ohne eine identitätsstiftende Perspektive bleiben sie Getriebene extern induzierter Veränderungsansätze und werden nicht selbst zum wesentlichen Motor der Entwicklung. Wie das Beispiel der Lernfeld-Curricula anzeigt, können Schulreformen nicht von oben verordnet und gleichsam übergestülpt werden. Ohne diese grundlegende Veränderung der Handlungs- und Sichtweisen wird Schulautonomie anderenfalls ins Leere laufen.

Auch wenn für Lehrende an berufsbildenden Schulen der Umgang mit betriebswirtschaftlichen Begrifflichkeiten zum tagtäglichen Unterrichtsvokabular gehört, besteht außerhalb des Unterrichts eine Skepsis gegenüber betriebswirtschaftlichen Methoden und Instrumente, wie Management, Führung, Controlling oder Kostenrechnung (vgl. DUBS 2001, 420; 1997, 59; SZEWCZYK 2002, 15). Eine ähnliche Problematik zeigte sich auch bei Einführung des NSM in die öffentliche Verwaltung (vgl. für Hamburg DURING 2003 und BRAUN 2003; bezogen auf die Reorganisation der öffentlichen Personalverwaltung zum Personalmanagement vgl. OECHSLER 2003).

Dies sind Indizien, die gegen eine einfache Übersetzung des NSM auf den Schulbereich sprechen, da das NSM primär dem System „Wirtschaft“ entstammt und es sich insofern um ein *betriebswirtschaftlich* orientiertes Konzept handelt. Eine Verknüpfung mit dem System „Pädagogik“, das Schule als *pädagogische* Institution betrachtet, erscheint unter diesen Bedingungen schwierig. REBMANN et al. (2003, 67) weisen deshalb zu Recht darauf hin, dass von einer „Koinzidenz“ nicht bereits schon dann gesprochen werden kann, wenn einzelne Bedeutungen in verschiedenen Systemen sprachlich gleich lautend verwendet werden. Vielmehr ist auf die *systemspezifische* Bedeutung zu achten. Die inhaltliche Bedeutung von Begriffen muss demnach stets vor dem Hintergrund der von den Individuen im jeweiligen System konstruierten Wirklichkeit berücksichtigt werden, da anderenfalls kaum eine Resonanzfähigkeit gegeben ist. So kann das Schulprogramm im Gegensatz zu EFQM und ISO an vorhandene Erfahrungen der Betroffenen anknüpfen, da Jahresberichte und Jubiläumsschriften ex-post Schulprogramme darstellen, denen lediglich die zielbestimmende und zukunftsorientierende Formulierung fehlt. Die Beteiligten müssen sich demnach nicht erst eine fachfremde QM-Sprache aneignen, um damit umgehen zu können.

Beim NSM darf es deshalb nicht um ein „marktförmiges Zurichten“ der Schulen gehen, sondern um die *sinnvolle* Nutzung dieser Konzeption. Wird bspw. der Begriff „Produkt“ vor dem Hintergrund der systemspezifischen Bedeutung gedeutet, dann verbindet man im pädagogischen System damit schnell eine bloße Ökonomisierung oder gar Trivialisierung des pädagogischen Auftrags und seiner Umsetzung, während im System Wirtschaft damit eine allgemeine Bezeichnung für Dienstleistungen und Güter gemeint ist. Da im Rahmen des NSM Produkte die Funktion von Informationsträgern einnehmen, sollten diese stets abgestimmt

sein auf den Kernprozess von Schule (vgl. z. B. die Vorschläge von SCHEDLER 2002 zur schulspezifischen Produktbildung).

Der hierfür notwendige infrastrukturelle Rahmen könnte durch das Schulprogramm bereitgestellt werden, indem es als gemeinsame Kommunikationsplattform bzw. Entscheidungsarena im Sinne von KIRSCH (1997) dient. Die Beteiligten könnten so über gemeinsam getragene Zielvereinbarungen einen synreferenziellen Bereich bilden (vgl. hierzu HEJL 1994, 113), so dass sich eine gemeinsame sinnstiftende Sprache entwickelt. Dass die hierfür notwendigen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen nicht vorauszusetzen sind, zeigt sich in der Vielzahl an Reformprojekten, bei denen immer wieder Defizite in Teamentwicklungsprozessen genannt werden.

Um diesen Weg ebnen zu können, müsste hier u. a. ein strategisches PM ansetzen. D. h. es sollte bereits vor Einführung einer solchen Innovation eine gezielte Aus- und Weiterbildung initiiert werden. Zum einen könnten mit den Beteiligten die Möglichkeiten und Grenzen betriebswirtschaftlich gefärbter Kategorien und Instrumente wie Wettbewerb, Kundenorientierung, Controlling, Führung etc. bezogen auf den Schulbereich diskutiert werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit, die Einsicht in die „innere Logik“ (Ziele, Instrumente etc.) des NSM zu befördern, z. B. in der Form, dass eine erhöhte Selbstständigkeit (Mitgestaltung) Konsequenzen im Hinblick auf eine verstärkte Rechenschaftslegung (Verantwortung) mit sich bringt. Um diese Entwicklungen wirksam anzustoßen, benötigt es Raum und Zeit für Erfahrungen mit einem solchen primär ökonomisch orientierten Reformansatz. Auch wenn dies trivial klingen mag, vermag die alleinige Kenntnis der positiven Aspekte noch keine *sinnstiftende* Bedeutung auszulösen.

Auf strategischer Ebene lässt sich insgesamt betrachtet ein interdependenter Zusammenhang zwischen Personal- und Organisationsentwicklung im Zuge des Schulentwicklungsprozesses erkennen. Die Personalarbeit versteht sich in ihrem Grundverständnis jedoch zumeist noch als Personalentwicklung und fokussiert insofern (zu) einseitig auf Personen, wodurch das relevante Spektrum sozialer Systeme von der Person bis zur Organisation nur unzureichend abgedeckt wird (vgl. WILLKE 2002, 199). Dabei darf weder die Seite der Personen noch die der Organisation dominieren. Die Organisation Schule kann sich einerseits zwar nur über die Personen weiter entwickeln, bedarf andererseits aber auch struktureller Bedingungen, damit die Personen auch die Organisation weiter entwickelt. Strukturelle Bedingungen meint aus organisationssoziologischer Sicht und vor dem Hintergrund dezentraler Steuerung insbesondere das ausbalancierte Verhältnis zwischen Kontrolle und höherer Autonomie. Je nach Problemkomplexität sollte vom Modus der Heterarchie bzw. föderaler Kooperation zum hierarchischen Modus gewechselt werden (vgl. WILLKE 2002, 200f.; HEJL 1994, 121ff.). Verbunden mit einer Unterrichtsentwicklung können nur in dem Dreiklang von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung Schulentwicklungsprozesse und die damit verbundenen notwendigen Aufgaben und Zuständigkeiten angegangen, Instrumente und Verfahren entwickelt und eingeübt werden. Die beteiligten Personen müssen für diesen Wandel überzeugt werden, der mit Überzeugungen und Einstellungen verbunden ist und nicht nur Äußerlichkeiten betrifft (vgl. hierzu auch LANGE 1999, 424).

Ohne die strategische Weichenstellung erscheint ein operatives PM wenig zielführend, da es die Beteiligten im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund von inneren Widerständen nicht erreicht.

4.2 Operative Ebene des Personalmanagement

Ein operatives PM ist eher kurzfristig ausgerichtet und orientiert sich an Teilproblemen und einzelnen Mitarbeitern. Die Notwendigkeit eines operativen PM zeigt sich zum einen dadurch, dass in den nächsten Jahren der Bedarf an Lehrkräften durch eine Pensionierungswelle extreme Ausmaße annehmen wird (vgl. hierzu DASCHNER 2000, 27 sowie CZYCHOLL/REBMANN 2002). Zum anderen sind aufgrund der Erweiterung curricularer, personeller und wirtschaftlicher Handlungsmöglichkeiten der Einzelschule Konsequenzen für das System der Lehrerbildung, respektive der Aus- und Weiterbildung unumgänglich (vgl. MARITZEN 2001, 26 f.).

Durch die damit verbundene Reorganisation der schulischen Steuerungsabläufe sollen die Entscheidungen an die Einzelschule verlagert werden, da dort auf Situationen flexibler und schneller reagiert werden kann. Dies wird durch Erkenntnisse der Schulforschung untermauert, wonach die Einzelschule eine Schlüsselfunktion auf dem Weg zu mehr Schulqualität einnimmt. Durch diese neue Steuerungslogik müssen Lehrende im Team in der Lage sein, den Handlungsbedarf an ihren Schulen selbst zu erkennen. Daraus folgt, dass sich Lehrkräfte im Rahmen der Entwicklung ihrer Schule nicht mehr ausschließlich auf den Kernbereich „Unterricht“ konzentrieren können; ein vermehrter Aus- und Weiterbildungsbedarf ist die Folge.

Für die neuen Aufgaben benötigen die Lehrenden ein spezifisches Know-how. WIRRIES (2001, 94) schlussfolgert deshalb, dass die Lehrerausbildung nicht umhin kommt, den Blick der Studierenden auf die Arbeitsorganisation zu richten. Ihnen muss im Rahmen der universitären Ausbildung vermittelt werden, was es mit der Arbeitsorganisation der Einzelschule theoretisch und praktisch auf sich hat. Wird der Blick der Studierenden allein auf die Arbeit in der Unterrichtsorganisation fixiert, sind die neuen Herausforderungen kaum erfolgreich zu bewältigen.

Diese Aspekte berücksichtigt auch die Hamburger Kommission zur Reform der Lehrerbildung, indem sie bei den von ihnen für die Ausbildung favorisierten drei „prioritären Themen“ u. a. den Bereich Schulentwicklung benennt (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, 14). Damit spricht sich auch die Kommission für eine Erweiterung der historisch gewachsenen (individuellen) pädagogischen Autonomie der Lehrkräfte aus. Das Ausmaß und die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema „Schulentwicklung“ sollten dabei in Abhängigkeit des Durchlaufens der einzelnen Phasen der Lehrerbildung erfolgen (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, 169f.).

Es wird ferner eine veränderte Leistungsbewertung vorgeschlagen, die sich sowohl auf Prüfungen als auch Beurteilungen bezieht (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, 15f.). Mit so genannten „persönlichen Portfolios“ könnte nachgewiesen werden, welche Themen bearbeitet und welche Kompetenzen entwickelt worden sind. Dadurch könnten stärker als bisher die

zwei Phasen der Ausbildung als Instrument der Personalauswahl und -beurteilung dienen, was letztlich den Weg für eine detaillierte Adressatenanalyse der Bewerber/innen eröffnet. Dies erscheint nur konsequent, da z. B. die mit dem Schulprogramm verfolgte Zielsetzung der Profilbildung nur einzulösen ist, wenn eine durch und auf die Einzelschule abgestimmte Personalauswahl ermöglicht wird. Das zurzeit praktizierte Instrument der schulgenauen Einstellungen ist ein erster Schritt in diese Richtung.

Im Modellversuch „AQUA“ geht man bereits in diese Richtung. Zielsetzung des Modellversuchs ist eine spezifische, auf die Schule zugeschnittene Qualifizierung der Referendare an Stelle einer zentralisierten Versorgung der Schulen mit Lehrkräften, die den Schwerpunkt mehr in der rechnerischen denn bedarfsorientierten Versorgung mit Lehrerstunden sieht. Ermöglicht werden soll dies, indem die Referendare und die ausbildende Schule bereits zu Beginn des Referendariats einen individuellen Personalentwicklungsplan erstellen. Im Rahmen der modular aufgebauten Referendariatsausbildung legt dieser Plan fest, welche weiteren Module neben den Pflichtmodulen zu durchlaufen sind. Dabei sollen insbesondere die individuellen Kompetenzen von jedem Referendar bereits in der Ausbildung berücksichtigt werden (vgl. HIENER et al. 2002).

Durch diese Konzeption wird der Vorbereitungsdienst weitgehend in den Verantwortungsbereich der Einzelschule verlagert. Wenn dies nicht nur der Kostenreduktion dienen soll, ist sicherzustellen, dass die Referendare durch die Einzelschule bzw. deren Mentoren/Personalentwickler kompetent betreut werden. Dies ist durch eine kostenminimale „drive-through-Weiterbildung“ der Beteiligten nicht zu gewährleisten. Verbunden mit der virulenten Gefahr, dass mit der Einführung von BA/MA-Strukturen an Universitäten angehende Lehrkräfte bereits mit dem Bachelor-Abschluss an die Schulen kommen, könnte dies zu einer nachhaltigen Deprofessionalisierung von Lehrenden führen.

Neben der Aus- ist hierbei zugleich die Weiterbildung von hoher Relevanz, wobei vor allem die Schulleitungsebene angesprochen ist. Organisationale Veränderungsprozesse sind immer auch abhängig von der Führungsqualität. Es besteht daher ein erhöhter Bedarf an Führungskonzepten für die Schulleitung, wodurch Fragen der Führung zu einem zentralen Ziel jeder Schulreform gehören.

Betrachtet man die verschiedenen Reformprojekte, soll die Schulleitung als Dienstvorgesetzter insbesondere im Bereich der Personalauswahl, -entwicklung und der -beurteilung eine Schlüsselrolle einnehmen (s. o.). Betrachtet man hingegen erste Ergebnisse zur Qualifizierungssituation von Schulleitern in den 16 Bundesländern zu den von ihnen bevorzugten Themen, so steht in 4 Bundesländern das Thema Schulrecht an erster Stelle (vgl. ROSENBUSCH et al. 2002, 123). Hier zeigt sich ein Dilemma, was bereits aus der öffentlichen Verwaltung bekannt ist: *Personalmanagement* wird zumeist noch mit *Personalverwaltung* gleichgesetzt. Dies ist u. a. zurückzuführen auf die noch immer leitenden bürokratischen Strukturen auf der Mikroebene der Arbeitsorganisation, trotz veränderter Steuerungsphilosophie auf der Makroebene (vgl. hierzu BRÜGGEMEIER/RÖBER 2003). Deswegen wundert es nicht, wenn sowohl die Personalabteilungen der öffentlichen Verwaltungen als auch die übrigen Führungs-

positionen überwiegend von Juristen besetzt sind, die sich vornehmlich mit der Anwendung von Dienst- und Tarifrecht befassen (vgl. hierzu auch OECHSLER 2003, 208 sowie THOM/RITZ 2000, 42 und 263).

Ein weiteres Problem ergibt sich durch die chronisch verspätete Qualifizierung der Schulleitung. In nahezu allen Bundesländern erfolgt anstelle einer vorbereitenden Qualifizierung eine Nachqualifizierung, d. h. erst nach Ernennung oder nach Amtsantritt erfolgen Weiterbildungsmaßnahmen. Zurückzuführen ist der Mangel an Ausbildungsangeboten vor allem auf den Umstand, dass der Bereich Schulleiter lange Zeit kaum forschend betrachtet wurde, es somit (noch immer) ein ausgeprägtes Forschungsdefizit zum Thema „Führung einer Schule“ gibt (vgl. WISSINGER 2000, 851). Zudem schwankt die Dauer der Maßnahmen in erheblichem Umfang, was als ein Indiz für die verschiedene Wertigkeit der Schulleitung interpretiert werden kann (vgl. ROSENBUSCH 2002, 119f.).

Einschränkend sollte bei der Diskussion um Schulen in erweiterter Eigenständigkeit und der damit einhergehenden zusätzlichen Arbeit bedacht werden, dass Lehrerschaft und Schulleitungen „vielfach einer Kaskade von Forderungen ausgesetzt [sind], die umzusetzen einen zusätzlichen Zeit- und Kraftaufwand erfordert, der die Handlungsspielräume des Tagesgeschäftes weit überschreitet“ (ZEDLER 2000, 29). Unterstützt wird dies durch Erkenntnisse aus Belastungsuntersuchungen von Lehrkräften, die anzeigen, dass die Grenzen der psychischen Belastbarkeit bei einer relevanten Zahl von Lehrkräften erreicht oder sogar überschritten sind (vgl. SÖLL 2002; RIECKE-BAULECKE 2001). Da hilft es wenig, wenn gebetsmühlenartig herausgestellt wird, dass eine Arbeitsverdichtung auch in anderen Arbeitsbereichen stattgefunden hat. Ebenso wenig nützt es, (an sich innovative) Lehrer-Arbeitszeitmodelle zu entwickeln, die zwar funktionale Tätigkeiten, wie z. B. Schulentwicklungsarbeit explizit berücksichtigen, zugleich aber die unveränderte Lehrerstellenzahl als Datum vorgeben, wie es in Hamburg der Fall ist. Ob dies der Intention der BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995, 150) hinsichtlich einer Neudefinition der Lehrer-Arbeitszeit entspricht und die Belastungssituation von Lehrenden ausreichend berücksichtigt, ist mehr als fraglich.

5 Ausblick

Trotz der durchweg positiven Resonanz, die der Begriff der Autonomie erfährt, dürfte es bei aller Euphorie offensichtlich sein, dass das hier vorgestellte NSM als Umsetzungsinstrument für die Idee teilautonomer Schulen weder kostenneutral noch allein durch die (vorhandenen) Lehrkräfte umzusetzen ist. Es zeigt vielmehr die Bedingungen auf, die notwendig sind, um eine wirkungsvolle(re) teilautonome Schule Wirklichkeit werden zu lassen. Hierfür bedarf es (auch) finanzieller und personeller Ressourcen. Insofern erscheint es m. E. notwendig, dass die (berufs- und wirtschaftspädagogische) scientific community hier ansetzt und diesen Prozess (kritisch) begleitet, wodurch das Thema Schulautonomie endgültig seine noch randständige Bedeutung verlieren würde.

Obgleich dies immer auch eine Frage politischer Prioritätensetzung ist, dürften zusätzliche Mittel im Schulbereich in Anbetracht der kritischen Haushaltslage zz. kaum zu erwarten sein.

Als alternative Lösungswege hierzu werden eine Allokation vorhandener Mittel oder die Beschaffung neuer Mittel angestrebt, wozu bspw. Sponsoring oder das Anbieten von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zählt. Da diese beiden Instrumente noch nicht ausreichend konkretisiert sind, bleibt abzuwarten, ob sich damit genügend finanzielle Mittel schöpfen lassen.

Kritisch einzuwenden ist jedoch, dass die Erfahrungen mit dem NSM in der öffentlichen Verwaltung zeigen, dass aufgrund der Finanzmittelknappheit vorwiegend das Instrument der Budgetierung umgesetzt wurde. Mit dieser (kurzfristigen) „intelligenten Sparstrategie“ ließen und lassen sich am besten verwaltungsinterne Sparpotenziale mobilisieren (vgl. BUDÄUS 2003a, 7).

Das NSM wird so jedoch einzig als Effizienz-Instrument genutzt, so dass man auf staatlicher Seite auch im Schulbereich der Versuchung erliegen könnte, den Input, d. h. die finanziellen und personellen Ressourcen zu verringern. Da Effizienz ein *zielunabhängiges* Kriterium ist, das sich allein nach dem Verhältnis von Input und Output richtet, kann dies nicht der übergeordnete Weg sein. Vielmehr müsste die Effektivitätszielsetzung als übergeordnete Strategie dienen, da es das Verhältnis zwischen Zielen und realisiertem Output/Outcome bewertet, wobei eine Orientierung an Outcome-Größen, d. h. der beabsichtigten Wirkung, wünschenswert wäre. Da Effektivität dementsprechend ein *zielabhängiges* Kriterium ist, besteht mithin die Möglichkeit einen Zusammenhang zwischen dem (Produktions-)Ziel und dem Produkt (z. B. Unterricht oder Berufsausbildung) bzw. der erstrebten Wirkung (z. B. verbesserte Berufschancen durch Unterricht bzw. Berufsausbildung) herzustellen. Ansonsten gerät der mögliche *Problemlöser* NSM zu einem *Problemverstärker*.

Der wesentliche Erfolgsfaktor für eine wirkungsvollere Steuerung ist neben der frühzeitigen Beteiligung und der integrativen Umsetzung der NSM-Instrumente auch in der personellen und finanziellen Ressourcenbereitstellung zu sehen. Da die Budgetierung in den aktuellen schulischen Reformvorhaben eine wesentliche Stellung einnimmt, bleibt zu hoffen, dass nicht aus Gründen der Haushaltskonsolidierung und fehlender strategischer Orientierung andere Maßnahmen und Instrumente aus dem Blickwinkel geraten.

Die Gräben zwischen Ankündigungsrhetorik und tatsächlicher Umsetzung dürfen deshalb nicht weiter wachsen, da sich anderenfalls ähnliche Entwicklungen wie in der öffentlichen Verwaltung abzeichnen können, unabhängig davon, welcher Ansatz zur inhaltlichen Ausformung der Teilautonomie herangezogen wird. Abgesehen von der generellen Implementierung des NSM zeigt sich dort, dass z. B. die Kosten- und Leistungsrechnung oftmals die Funktion eines Marketinginstruments einnimmt und es sich insofern lediglich um ein symbolisches Management von Reformen handelt (vgl. BUDÄUS 2003a, 9). Dies beschleunigt dann wiederum die Tendenz, neue Reformen einzuleiten, wie das Schlagwort „Good Governance“ im Bereich der öffentlichen Wirtschaft anzeigt.

Insofern bleibt abzuwarten, ob die Gleichung „neue Steuerung = neue, wirksamere Schule“ in dem Maße greifen wird, wie es das Modell des NSM impliziert.

Literaturverzeichnis

BELLENBERG, G./BÖTTCHER, W. (2002): Personalrekrutierung und Personalbeurteilung – Erfahrungen mit einem neuen Handlungsfeld der Schulleitung. In WISSINGER, J. et al. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: L + B, 97-107.

BERKA, W. (2002): Autonomie im Bildungswesen. Wien: Böhlau.

BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.

BLK (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen. H. 105. Bonn.

BRAUN, R. (2003): Die Kontinuität in der Veränderung. In: standpunkt: sozial, H. 1, 15-23.

BRÜGGEMEIER, M./RÖBER, M. (2003): Stand und Entwicklungsperspektive der Arbeitsorganisation im öffentlichen Dienst – auf dem Weg zu einem neuen Produktionsregime? In KOCH, R. et al. (Hrsg.): New Public Service. Wiesbaden: Gabler, 123-153.

BUDÄUS, D. (2003a): Zwischen New Public Management und Krisenaktionismus. In: standpunkt: sozial, H. 1, 5-14.

BUDÄUS, D. (2003b): Personalkostenbudgetierung – ein noch unzulässiges Element von Verwaltungsreform. In KOCH, R. et al. (Hrsg.): New Public Service. Wiesbaden: Gabler, 155-175.

BUNDESMINISTERIUM DES INNERN (Hrsg.) (2000): Moderner Staat – Moderne Verwaltung, Zwischenbilanz – Chancen und Veränderungen. Berlin.

CZYCHOLL, R./REBMAN, K. (2002): Zur Situation der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen in Niedersachsen. In HINZ, R. et al. (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9.+10. November 2001. Baltmannsweiler: Schneider, 238-253.

DASCHNER, P. (2002): Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Hamburger Ansätze und Erfahrungen. In DGBV (Hrsg.): Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen. Frankfurt a. M.: DGBV, 11-20.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973): Zur Reform von Organisation und Planung im Bildungswesen. Teil I. Bonn: Bundesdr.

DRESCHER, A. (1999): Personalentwicklung im öffentlichen Dienst und das „Neue Steuerungsmodell“. In HOFFMANN, TH. et al. (Hrsg.): Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe. Neuwied: Luchterhand, 163-177.

DUBS, R. (2001): New Public Management im Schulwesen. In THOM, N. et al. (Hrsg.), Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern: Haupt, 419-440.

DUBS, R. (1997): New Public Management – Eine zukunftsweisende Reformstrategie für die Bildungsverwaltung. In: LEHMANN, R.H. et al. (Hrsg.): Erweiterte Autonomie für Schule - Bildungscontrolling und Evaluation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 49-59.

DURING, M. (2003): Das Neue Steuerungsmodell in der BSF. In: standpunkt: sozial, H. 1, 24-28.

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG – FINANZBEHÖRDE – PROJEKT VERWALTUNGSINNOVATION (1997): Controlling in der Hamburger Verwaltung. Hamburg: FHH-FB-ProVi.

HÄRING, K. (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Wiesbaden: DUV.

HEJL, P. M. (1994): Die Entwicklung der Organisation von Sozialsystemen und ihr Beitrag zum Systemverhalten. In RUSCH, G. / SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus und Sozialtheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 109-132.

HIENER, G./MÜLLER, M./RIEDL: A. (2002). Modellversuch AQUA – Innovative Lehrerbildung. Online im WWW:
<http://www.lrz-muenchen.de/~riedlpublikationen/pdf/hiemuerie2002aquavlb.pdf> (rev. 20. 10. 2003).

JANN, W. (2001): Neues Steuerungsmodell. In BLANKE, B. et al. (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske + Budrich, 82-92.

KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

KGST (1993): Das Neue Steuerungsmodell. Begründung. Konturen. Umsetzung. Köln: KGST.

KGST (1996): Das Neue Steuerungsmodell im Schulbereich. Köln: KGST.

KIRSCH, W. (1997): Kommunikatives Handeln, Autopoiese, Rationalität: kritische Aneignungen im Hinblick auf eine evolutionäre Organisationstheorie. Herrsching: KIRSCH.

KORINTENBERG, W. (1997): Strategisches Personalmanagement für die öffentliche Verwaltung. Erfolgs- und Misserfolgskriterien im Reformprozess. Wiesbaden: Gabler.

LANGE, H. (1999): Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. In: RdJB, H. 4, 423-438.

OECHSLER, W. A./VAANHOLT, S. (1998): Human Resource Management - Auswirkungen des New Public Management auf ein zeitgemäßes Personalmanagement. In BUDÄUS, D. et al. (Hrsg.), New Public Management (151-215). Berlin et al.: de Gruyter.

OECHSLER, W. A. (2003): Stand und Entwicklungstendenzen einer Reorganisation des Personalmanagement. In KOCH, R. et al. (Hrsg.), New Public Service. Wiesbaden: Gabler, 199-217.

REBMANN, K. et al. (2003): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Gabler.

RIECKE-BAULECKE, T. (2001): Schulprogramme und wirksames Management. München: Oldenbourg.

RIECKE-BAULECKE, T. (2002): Die Herausforderung (endlich) annehmen. In: schulmanagement, H. 1, 10-13.

- ROSENBUSCH, H. S./HUBER, ST. G. (2002): Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In WISSINGER, J. et al. (Hrsg.), Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: L + B, 111-127.
- SCHEDLER, K. (2002): Produktdefinition und Kundenorientierung an der Schule. In THOM, N. et al. (Hrsg.), Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Management im Bildungswesen. Bern et al.: Haupt, 65-86.
- SCHRÖTER, E./WOLLMANN, H. (2001): New Public Management. In BLANKE B. et al. (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske + Budrich, 71-82.
- SÖLL, F. (2002): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- STIEPELMANN, H. (2003): Neue Steuerungsmodelle: Chance zum Aufbau von Schulautonomie? Münster: LIT.
- SZEW CZYK, M. (2002): Management berufsbildender Schulen – ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, H. 2, 149-161.
- THOM, N./RITZ, A. (2000): Public Management. Wiesbaden: Gabler.
- THOM, N./ZAUGG, R. J. (Hrsg.) (2001). Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern: Haupt.
- THOM, N./RITZ, A./D STEINER, R. (Hrsg.) (2002): Effektive Schulführung. Bern: Haupt.
- TREDOP, D. (2003): Das Neue Steuerungsmodell als Instrument zur Umsetzung der Idee teilautonomer Schulen? In REBMANN, R. (Hrsg.): Oldenburger Forschungsbeiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg: BIS, 211-227.
- WILLKE, H. (2002): Personalarbeit der Zukunft – Zukunft der Personalarbeit. In GÖTZ, K. (Hrsg.): Personalarbeit der Zukunft (197-209). München et al.: Hampp.
- WIRRIES, I. (2001): Erfolgsfaktor Mitarbeiter. München: Oldenbourg.
- WISSINGER, J. (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, 851-865.
- ZEDLER, P. (2000): Wandlungen des Reformdiskurses. Konfliktlinien leitender Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe in der Schulentwicklung. In KRÜGER, H.-H. et al. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske + Budrich., 15-41.