

- Ball, S. J./Bowe, R./Gewirtz, S. (1996): School choice, social class and the realisation of social advantage in education, in: J. of Education Policy 11 (1996) 1, S. 75-88
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart.
- Carnoy, M. (1995): Structural adjustment and the changing face of education, in: International Labour Review, Vol. 134, No. 6, S. 653-673.
- Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryk, T. (Hg.) (1995): Schulautonomie – Chancen und Grenzen, Weinheim.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn.
- Holzapfel, H. (1994): Autonomie verändert die Schule schneller als erwartet, in: Pädagogik 46 (1994) 9, S. 46-48.
- Maritzen, N. (1996): Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie. Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung, in: Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 22-36.
- OECD (1992): High-quality education and training for all, Paris.
- OECD (1994): School: a matter of choice, Centre for Educational Research and innovation, Paris.
- Rolff, H.-G. (1995): Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation, in: Ders. (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung, Weinheim, S. 375-392.
- Rumpf, H. (1966): Die administrative Verstörung der Schule, Essen
- Weiß, M. (1996): Bildung ist Zukunftsinvestition!, In: Die Deutsche Schule 88, Heft 2, S. 132-134.

**NORBERT MARITZEN**

## **Schule zwischen Staat und Markt?**

**Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie –  
eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke**

Nicht nur die bildungspolitische Diskussion, sondern auch die konkrete Entwicklung der Schulsysteme ist in vielen Ländern seit einigen Jahren geprägt durch einen *oft beschworenen Paradigmenwechsel* (manche sagen eine „Modeerscheinung“) die mit Begriffen wie „Schul-Autonomie“, „teilautonome Schule“, „selbständige Schule“, „erweiterte Gestaltungsautonomie“ oder „Schule in erweiterter Verantwortung“ eher schlagwortartig als deskriptiv-korrekt gekennzeichnet wird. *Kennzeichnend* für den Tenor der Debatte ist einerseits, daß das Schlagwort „Autonomie“ offenbar als Gegenbegriff gegen tradierte Vorstellungen von der Stellung der Schule im Gesamtgefüge des Bildungssystems mehr provokatives denn erklärendes Potential entfalten soll. Andererseits indizieren die umschreibend-relativierenden Begrifflichkeiten eine krampfhaftige Vermeidungshaltung, als gelte es, etwas Unaussprechliches, nämlich die Gestaltungscompetenz der Schule und der in ihr arbeitend-lernenden Menschen, verbal zu kaschieren.

[...]

Tillmann hat mit Recht auf eine erstaunliche Paradoxie in der aktuellen Diskussion aufmerksam gemacht, nämlich auf das Phänomen, daß die Ak-

teure der Autonomie-Debatte offensichtlich jeweils „aus Versehen die Texte ihrer Gegner aufzusagen“ (Tillmann 1993: 6). Kultusminister fordern zu mehr Autonomie auf wie in den 60er/70er Jahren fortschrittliche Lehrer und Erziehungswissenschaftler, während besonders gewerkschaftliche Lehrer-Vertreter heute vor den Folgen einer solchen Reform warnen. Bildungsverwaltungen gewähren erweiterte Handlungsspielräume, die lange vergeblich eingeklagt wurden von denen, die nun solche Freiheiten beargwöhnen.

[...]

Die diskursive Gemengelage ist die keineswegs nur ein Ringen von Bildungspolitikern um rhetorische Hegemonialstellungen, sondern ein Ausdruck der Verstörung und zugleich des Suchens angesichts des Verlustes alter Zukunftsgewißheiten. Deshalb ist es zu begrüßen, wenn Olaf Radtke die bildungspolitische Autonomiediskussion kritisch analysiert und als „ein gigantisches semantische Ringen um die immergleiche Frage“ interpretiert, „wer die Definitionsmacht über die Probleme und Aufgaben erlangt oder behält, die sich dem Bildungssystem heute und in absehbarer Zukunft stellen“. [...] Ein solcher Erklärungsansatz richtet die Aufmerksamkeit darauf, daß es in bildungspolitischen Gestaltungsfragen, hier in der Diskussion um schulische Autonomie, immer auch um Machtfragen, also um die Spannung zwischen politischer Defintionshegemonie einerseits und gerechter Teilhabe an Gestaltung ebenso wie an Nutznießung gesellschaftlicher Einrichtungen anderseits geht.

Problematisch, fragwürdig und exemplarisch ist allerdings die Art und Weise, wie Radtke seine Argumentation entfaltet. [...]

Radtkes verschenkt gewissermaßen das kritisch anregende Potential, das seiner Fragestellung zugrundeliegt, da er sich in seiner Gegenstandskonstituierung nicht auf die konkrete Entwicklung in den deutschen Bundesländern, auf ihre durchaus unterschiedlichen legislativen, strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen einläßt. Diese entscheidende Unterlassung hat zur paradoxen Konsequenz, daß man durchaus geneigt ist, vielen seiner diagnostischen Befunde zuzustimmen, sie aber nur schwer – wenn überhaupt – mit der Realität im eigenen Lande zusammenkriegt.

[...]

Ich argumentiere aus dem konzeptionellen Horizont des bremischen Entwicklungsprojektes<sup>28</sup>, weil Radtke sich auf dieses mehrfach explizit bezieht und weil es darüber hinaus geeignet ist, die Steuerungsvorstellungen zu präzisieren und zu exemplifizieren, denen Radtke zu Unrecht vorwirft, sie hätten „die Reduzierung sozialer Ungleichheit ... gar nicht mehr im Blick“ [...].

---

28 Zu Ansatz und Entwicklung der Systemreform in Bremen seit 1991 siehe z.B. Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport 1995, Fleischer-Bickmann 1993, Hoffmann 1995, Rolff 1996.

Radtke deutet – das ist seine zentrale These – die internationale und bundesdeutsche Autonomiediskussion als „Triumph der Kritik des Sozial- bzw. Wohlfahrtsstaates“ [...]. Entweder explizit angestrebt oder eher implizit auf den Weg gebracht, setze sich angesichts des Versagens etatistischer Reformmodelle und des Erstarkens neokonservativer Politikkonzepte eine „Marktorientierung“ als Steuerungsvorstellung auch im Bildungsbe- reich durch zu Lasten der staatlichen Gewährleistung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.<sup>29</sup> „Profilbildung“ oder Verstärkung des El- terneinflusses z.B. durch Freigabe der Schulwahl seien Ausdruck einer ge- fährlichen Rücknahme der staatlichen, auf die Einlösung egalitärer demo- kratischer Postulate verpflichteten Gestaltungshoheit, die lange Zeit Kern eines bildungspolitischen Konsens bildete. Zentrale Denkfigur in Radtkes Argumentation ist also die Polarität von „Staat“ und „Markt“, die derzeit im Bildungsbereich zu letzterem hin aufgelöst zu werden drohe mit allen bekannten, vor allem in den USA und Großbritannien bereits nachweisbaren Folgen für die Durchsetzung von Bildungsansprüchen gerade benach- teiligter gesellschaftlicher Gruppen.

Vieles in der konkreten Entwicklung der Bildungsbereiche ebenso wie in – das ist etwas anderes – den aktuellen Reformdiskursen scheint dafür zu sprechen, daß die Rede von der Schlagseite in Richtung „Markt“ die aktu- ellen Tendenzen begrifflich faßt und damit verbundene Gefahren auf den Punkt bringt. Dennoch – so ist zu zeigen – greift dieses polare Denkmodell zu kurz, da es die Konzeptionierung möglicher Integrationsmodelle oder „Dritter Wege“, die immer existierten oder in einigen Autonomievorhaben gerade neu formuliert werden, grob versimpelt. Dies wird deutlich, wenn man sich komplexe systemische Reformvorhaben wie das bremische im Detail anschaut.

[...]

Kennzeichnend für Autonomieansätze, die als Systemreform angelegt sind, muß nämlich keineswegs notwendig ein Rückzug staatlicher Verant- wortung und Gestaltungsmacht sein, sondern im Gegenteil deren Wieder- gewinnung dadurch, daß staatliche Instanzen ihre veränderten Handlungs- bedingungen in breit angelegten Prozessen reflektieren und ihre Hand- lungsmöglichkeiten durch Entwurf veränderter Beziehungsstrukturen zwi- schen „Zentrale“ und „Peripherie“ neu bestimmen. Dabei wird vor allem deutlich: Die Komplexität systemisch angelegter Gestaltungsautonomie und ihre in der Tat komplizierter gewordene Rückbindung an demokrati- sche Normen und Zielsetzungen wird mit Kategorien wie „Öffnung zum Markt“ völlig verkannt. Die verantwortliche Implementation des Pro- gramms schulischer Gestaltungsautonomie ist vielmehr ein komplizierter

29 Ich gehe hier nicht näher auf historische oder begriffsanalytische Aspekte der politi- schen Forderung nach Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit ein. Siehe da- zu z.B. Bayer u.a. 1983, Flitner 1985, Klemm u.a. 1986, Heid 1988, von Friedeburg 1989.

Mehr-Ebenen-Prozeß, der den Bereich der einzelnen Schule bei weitem überschreitet (vgl. zu folgendem ausführlicher Maritzen 1997a). Die gängig gewordene Rede von der Schule als Handlungseinheit verdeckt nur allzu leicht, daß Gestaltungsautonomie der Einzelschule bildungspolitisch nur zu legitimieren ist in einem Gesamtpaket von Systemveränderung, das auch Bildungsverwaltungen und Unterstützungssysteme einschließt, und zwar nicht etwa im Sinne eines effizienzsteigernden und kostensenkenden Reengineering, sondern im Sinne einer Reformulierung der rechtlichen, strukturellen und steuerungsrelevanten Voraussetzungen für das Wirksamwerden der weiterhin aktuell bleibenden Aufgabenbestimmung des Sozialstaates.

Aus diesem Grunde wurde die Reformstrategie in Bremen in verschiedenen Handlungssträngen und auf unterschiedlichen Ebenen initiiert, die eng miteinander verküpft sind: Auf einer *ersten* Ebene erfolgte eine systematische Bestandsaufnahme des qualitativen Zusammenhangs von innerer und äußerer Reform des Schulsystems, und zwar in einer Form, die nicht auf die reine Effizienzanalysen des Ressourceneinsatzes fokussiert war (Senator für Bildung und Wissenschaft 1993). Eine *zweite* Ebene ist die Ebene der Schulgesetze. Selbst wenn Schulen auch im gesetzlichen Status quo vorhandene Spielräume nicht konsequent genug nutzen, ist doch deutlich geworden, daß durch eine Weiterentwicklung des inhaltlichen, organisatorischen und formalen Rechtsrahmens die intendierte Entwicklung der Schule im Gesamtsystem abgesichert werden muß, und zwar explizit unter Rückbezug auf einen normativen Referenzrahmen, der dem Chancengleichheitspostulat ausdrücklich verpflichtet ist (vgl. §§ 3 bis 9 Brem-SchulG). Eine *dritte* Ebene der Reform ließe sich kennzeichnen als umfassender Organisationsentwicklungsprozeß. Ein solcher Prozeß, der in der Bildungsverwaltung, zwischen Bildungsverwaltung und Schule und in einzelnen Schulen ansetzt, wurde begonnen eingedenk der Annahme, daß Gestaltungsautonomie von Schulen nur sinnvoll ist, wenn sich die Schulbehörden sowohl in ihrer Aufbau- als auch in ihrer Ablauforganisation ziemlich radikal ändern, wenn sie aus ihrer starken Orientierung nach innen ausbrechen und zu qualitativ anderen Beziehungen zu Schulen kommen. Sie ist andererseits auch nur dann vernünftig, wenn auch Schulen lernen, systemische Entwicklungsprozesse professioneller zu planen und umzusetzen.

[...]

Bereits im innerschulischen Bereich [...] erfaßt die Autonomie *unterschiedliche Handlungsfelder*:

- *innere Schulverfassung*: z.B. Struktur, Zusammensetzung und Aufgabenbestimmung schulischer Beratungs- und Entscheidungsgremien; veränderte Zusammensetzung und Aufgabenbestimmung für die Schulleitung usw. In der bremischen Gesetzesnovellierung werden hier einschneidende Veränderungen vorgenommen mit der Tendenz, die traditionell dominierende Rolle der Lehrer zurückzunehmen zugunsten einer

Stärkung der innerschulischen demokratischen Teilhabe aller Beteiligter.

- *schuleigene Curricula*: Lehrplanarbeit, die aus einem neuen, diskursiv anzulegenden Verhältnis zwischen zentraler Rahmenregelung und schulinterner Curriculararbeit zu entwickeln ist (Fleischer-Bickmann 1994).
- *Schulorganisation*: Ausgestaltung der Stundentafeln (z.B. Ablösung der Wochen- durch Jahresstundentafeln), Veränderung der Unterrichtsorganisation und der Zeitstrukturen usw., so daß auf spezifische Standortgegebenheiten und Einsichten in Bedingungen des Lernens adäquater eingegangen werden kann.
- *Haushalt*: Globalbudget für Schulen, wirtschaftliche Eigenständigkeit, Aufhebung des kameralistischen Annuitätsprinzips usw. (Isermann 1994 und 1995; Hinrichs 1994).

Wenn nun von „Autonomie als Paket“ die Rede ist, sind drei grundsätzliche Zusammenhänge gemeint: *Erstens* zeigt sich überall dort, wo ernsthaft erweiterte Handlungsspielräume für Einzelschulen erprobt werden, die Gefahr, daß einzelne Bereiche aus dem Gesamtmenü herausgelöst werden. Demgegenüber ist festzuhalten: Gestaltungsautonomie setzt voraus, daß die oben genannten Gestaltungsbereiche von Schulentwicklung in einen planvollen und zielorientierten Gesamtzusammenhang eingebunden werden. Dies ist durch innere und äußere Vorkehrungen sicherzustellen. *Zweiter* grundsätzlicher Aspekt: Das Paket bedarf auf der Ebene der Einzelschule der Rückbindung an ein Schulprogramm und der regelmäßigen Evaluation (Fleischer-Bickmann/Maritzen 1996, Maritzen 1996b und c). Die Bremer Schulgesetze verpflichten deshalb die Schulen, Prozesse der Programmerstellung zu initiieren und die schulische Arbeit insgesamt kontinuierlich zu evaluieren. *Dritter* grundsätzlicher Aspekt: Innerschulische Gestaltungsautonomie bedarf völlig veränderter Vorgaben und neuer Instrumente der Qualitätssicherung.

[...]

Neue *Verfahren der Qualitätssicherung* sind in Bremen und anderswo in Erarbeitung und Erprobung. Keineswegs gibt also der Staat seine Gestaltungsprärogative einfach auf, sondern er entwirft sie neu, indem er die Verantwortungswahrnehmung im System in ein neues Beziehungsgeflecht setzt, demokratisiert und professionalisiert, also gerade nicht auflöst, wie Radtke behauptet. Dies sei am Beispiel Schulprogramm und Evaluation angedeutet, zwei Konzepte, für die Radtke allenfalls verständnislose Nebenbemerkungen reserviert (vgl. z.B. S. 11).

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung für selbständigere Schulen wird in Zukunft immer weniger wirksam geleistet werden können mittels der Instrumentarien klassischer Durchgriffsaufsicht, die sich in die Ablauforganisation der Schule qua höherer, d. h. allgemeine Interessen inkarnierender Einsicht maßregelnd einmisch. Gegenüber selbstbewußteren Schu-

len verfangen eben zentralistisch vorformulierte Detailregulierungen nicht mehr; sie werden im Gegenteil kontraproduktiv, indem sie erfolgreiche Steuerungsleistungen der Zentrale suggerieren, wo die Selbständigkeit der dezentralen Einrichtungen im Alltag längst ein Ausmaß angenommen hat, von dem die meisten Ministerialen kaum etwas ahnen. Wenn diese Diagnose richtig ist, wenn die Frage der externen Beeindruckbarkeit von Schulen als Organisationen sich immer radikaler stellt, dann müssen einerseits Steuerungsleistungen in neuer Form und effektiver als bisher von den Schulen selbst erbracht werden. [...]

[...] Der Regelkreis von Schulprogramm, interner und externer Evaluation versucht also einem neuen schulpolitischen Steuerungsparadigma Rechnung zu tragen. Die Schulen entwickeln ihre standortspezifischen Profile<sup>30</sup>, indem sie auf der Grundlage interner Konsensbildung in Schulprogrammen Ziele und Bereiche der inhaltlichen Entwicklung von Unterricht und Schulleben strategisch festschreiben, Schwerpunkte setzen, curriculare Vorgaben spezifizieren, Handlungsperspektiven zeitlich festlegen, Verantwortlichkeiten personell zuordnen und Erfolgskriterien festlegen. Schulprogramme sind also nicht Texte, die auf Nimmerwiedersehen in einer behördlichen Berichtesammlung verschwinden. [...]

Bis hierher liegt die Verantwortung für die Qualitätssicherung bei der Einzelschule, konkreter bei den schulischen Entscheidungsträgern, auf die das Schulgesetz die Kompetenzen für die Programmentwicklung und die interne Evaluation verteilt. Interne Evaluation bleibt aber vermutlich wenig wirksam, wenn sie nicht gespiegelt wird durch den Blick externer Schul- und Evaluationsexperten. Die externe Evaluation wird in Bremen die wichtigste Aufgabe der Schulinspektion<sup>31</sup> sein, die in Kenntnis des inneren Entwicklungszustands der Einzelschulen in neuer Form die Mitverantwortung für Steuerung des Gesamtsystems wahrnehmen soll. Dies soll auf vor allem zweierlei Weise geschehen. *Erstens* vereinbart die Schulinspektion mit den Schulen die Gegenstände und Kriterien für eine Validierung der innerschulischen Evaluation, die dann auf der Grundlage eines Evaluationsberichtes der Schulen und vereinbarter zusätzlicher Daten einer kritischen Prüfung unterzogen wird. Das Ergebnis dieser Prüfung einschließlich bestimmter Empfehlungen wird in vorher verabredeten Verfahren mit den Schulen zurückgekoppelt und anschließend in einem Inspektionsbericht veröffentlicht. Aus der vergleichenden Analyse schulinterner Evaluationen und übergreifenden Untersuchungen zu ausgewählten Fragestellungen (z.B. hinsichtlich der sozialen Selektivität von „Profilbildungen“) gewinnt die Schulinspektion *zweitens* Erkenntnisse über den qualitativen Zustand des

---

30 Also gerade nicht „Profil“ im Radtkeschen Verständnis einer Konkurrenzorientierung.

31 Die Aufgaben dieser neuen Einrichtung werden umrissen im § 13 BremSchVwG. Genauerer siehe in Maritzen 1997, auf die Steuerungsfunktion von Evaluation bezogen Rolff 1995.

Gesamtsystems, die sie sowohl an die Schulen als auch an die administrativen und politischen Entscheidungsträger weitergibt.

Vor diesem Hintergrund mag auch evident werden, daß die Qualitätsdebatte in ganz besonderer Weise Virulenz gewinnt, also alles andere als „inhaltsleer“ (S. 11) sich gestalten wird, wie Radtke behaupten muß, da er das Risiko von Standarddiskussionen aufgrund seines Ansatzes einseitig im neokonservativen Versuch einer Wiederherstellung der Selektivität des Systems sieht (S. 8). Wer den inneren Zustand von Schule kennt, weiß: Die Präzisierung von Qualitätsmerkmalen und Standards bzw. der Kriterien ihrer Einlösung ist als Ausweis der Professionalität von Lehrern ebenso wie als Gegenstand der Verständigung aller schulischer Akteure dringend notwendig. Wer kein differenziertes Bild von der Qualität des Lehrens, des Lernens, der Strukturen und Prozesse hat, gibt das Feld erst recht neokonservativen Restrukturierern preis, die Unternehmensberatungen definieren lassen, was das Produkt der Schule sei (vgl. kritisch Flitner/Klemm 1995).

[...]

### Literatur

- Bayer, M./Muth, J./Ottens, D./Rolf, H.-G./Uhe, E.: Chancengleichheit und Strukturkrise. Ein Memorandum zur Schulentwicklung für den Landesverband Nordrhein-Westfalen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Essen 1983.
- Fleischer-Bickmann, W.: Projekt Autonomie. Schule und Schulverwaltung. Erfahrungen aus Bremen. In: *Pädagogik* 45 (1993) 11, S. 21-25.
- Fleischer-Bickmann, W.: Rahmenplan und Schulcurriculum. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hg.): *Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe, 1994
- Fleischer-Bickmann, W./Maritzen, N.: Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. In: *Pädagogik* 48 (1996) 1, S. 12-17.
- Flitner, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985) 1, S. 1-26.
- Flitner, A./Klemm, K.: Unternehmensberater machen Schulpolitik. In: *Die Deutsche Schule* 87 (1995) 4, S. 404-407.
- v. Friedeburg, L.: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt/M. 1989.
- Heid, H.: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988) 1, S. 1-17.
- Hinrichs, T.: Budgetautonomie. Ein Modell für die erweiterte finanzielle Autonomie. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hg.): *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien*. Berlin: 1994
- Hoffmann, R.: Autonomie und Systementwicklung. Erfahrungen aus Bremen. In: Daschner, P./Rolf, H.-G./Stryck, T. (Hg.): *Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim/München 1995, S. 227-252.
- Isermann, M.: Wirtschaftliche Autonomie für Bremer Schulen. In: *Schulmanagement* 25 (1994) 4, S. 41-42.
- Isermann, M.: Ein Budget für die Schule – Praxisprobleme am Pilotprojekt „Wirtschaftliche Autonomie von Schulen“ in Bremen. In: *Schulmanagement* (1995) 5, S. 40-42.

- Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg 1986.
- Maritzen, N.: Sich selbst und anderen Rechenschaft geben. Qualitätssicherung durch Evaluation. In: Pädagogik 48 (1996b) 1, S. 25-29.
- Maritzen, N.: Etwas besseres als ein Profil finden wir allemal. Suchbewegungen zum Schulprogramm. Der bremische Kontext. In: Hamburg macht Schule 8 (1996c) 5, S. 22-23.
- Maritzen, N.: Autonomie der Schule. Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch für Schulentwicklung. Innsbruck/Wien (1997a).
- Rolff, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung durch Evaluation? In: Rolff, H.-G. (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Juventa, 1995, S. 375-392.
- Rolff, H.-G.: Verwaltungsreform im Schulbereich: Schlanker und pädagogischer zugleich? Ein Fallbeispiel aus Bremen. In: Organisationsentwicklung 15 (1996) 2, S. 30-40.
- Senator für Bildung und Wissenschaft: Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremen 1993.
- Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport: ISP/OE. Organisationsentwicklungsprogramm für Schulen und Schulverwaltung. Bremen 1995.
- Tillmann, K.-J.: Autonomie der Schule oder: Wollen Schulen verwaltet werden? In: Pädagogik 45 (1993) 11, S. 6-8.