

Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 40

**Hans-Peter Füssel und
Achim Leschinsky (Hrsg.)**

REFORM DER SCHULVERFASSUNG

**Wieviel Freiheit braucht die Schule?
Wieviel Freiheit verträgt die Schule?**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin 1991**

**GW ISSN 0173-3842
ISBN 3-87985-029-1**

Bericht von einer Tagung im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vom April 1990.

E 91/902 + 5

Materialien aus der Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Arbeitsmaterialien (Diskussionsgrundlagen und Dokumentation), die nicht den Charakter abgeschlossener Forschungsberichte tragen, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts bei gleichzeitiger Überweisung von DM 24,- (einschließlich 7 Prozent Mehrwertsteuer) auf das Konto Nr. 0910005885 der Berliner Sparkasse, BLZ 100 500 00.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

©1991 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33.

GW ISSN 0173-3842

ISBN 3-87985-029-1

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	1
Abstract.....	2
Vorbemerkung.....	3
Sybille Volkholz	Grußwort.....5
Peter M. Roeder	Begrüßung.....9
Achim Leschinsky	Schultheorie und Schulverfassung....11
Siegfried Jenkner	Entwicklung der Schulverfassung im internationalen Vergleich.....40
Thierry Malan	Reform der Schulverfassung in Frankreich.....51
Jean-Michel Leclercq	Reform der Schulverfassung in Frankreich (Fortsetzung).....60
Ingemar Fägerlind	Entwicklungen der Schulverfassung in Schweden.....66
Detlef Glowka	Schulverfassung in internationaler Sicht und am Beispiel der Situation in England, den Niederlanden und der UdSSR.....72
Gerold Becker	Probleme der Schulverfassung aus der Sicht einer Privatschule.....89
Hans-Jürgen Krzyweck	Wieviel Freiheit verträgt die Schule?.....98
Hans-Jörg König	Schulverfassung in der DDR - Erfahrungen, Perspektiven und Hoffnungen.....107

Zusammenfassung

Der Band enthält die Vorträge eines Symposiums über Fragen der Schulverfassung, das im April 1990 im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung abgehalten worden ist. Er bietet Analysen von Erfahrungen und Perspektiven sowohl in der Bundesrepublik und auf dem Gebiet der ehemaligen DDR (nach dem November 1989) als auch im benachbarten Ausland. Im einzelnen finden sich Berichte über Frankreich, Großbritannien, die Niederlande, Schweden und die Sowjetunion. Die Bestandsaufnahmen von Berichterstattern aus den genannten Ländern selbst sind ins Deutsche übertragen.

Abstract

The volume consists of the contributions to a symposium on school constitutions held in April 1990 at the Max-Planck-Institute for Human Development and Education, Berlin. It offers analyses of experiences and perspectives pertaining to France, the Federal Republic of Germany, the (ex-)German Democratic Republic following the 1989 change in régime, Great Britain, the Netherlands, Sweden and the Soviet Union. All contributions are here presented in German.

Vorbemerkung

In dem vorliegenden Band sind die Beiträge zu einem Symposium über Fragen der Schulverfassung versammelt, das Ende April 1990 im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin stattgefunden hat. Es wurde gemeinsam von diesem Institut und der Berliner Schulverwaltung für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport veranstaltet. Den Rahmen bot das "Forum Berliner Schulrecht", das in unregelmäßiger Folge seit Jahren am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ausgerichtet wird und an dem auch Juristen der Berliner Schulverwaltung teilnehmen.

In der genannten Veranstaltungsreihe werden aktuelle Probleme aus dem Bildungs- und Schulrecht diskutiert; im Zusammenhang solcher Debatten entstand auch die Idee, erneut Fragen der Schulverfassung zur Diskussion zu stellen. Dieser Gegenstandsbereich zählte zu den traditionellen Forschungsgebieten des Instituts, das in der Vergangenheit mit einzelnen Ergebnissen auch größere bildungspolitische Resonanz gefunden hat. Sowohl Pläne zu einer Revision des (West-)Berliner Schulverfassungsgesetzes als auch besonders die Entwicklungen in der ehemaligen DDR nach dem November 1989 haben eine Wiederaufnahme der Thematik nahegelegt. Das Ziel ist dabei nicht die Ausarbeitung eigener Empfehlungen, sondern eine kritische Bestandsaufnahme von neueren Entwicklungen und Reformperspektiven gewesen.

Die Diskussion von Veränderungstrends im Feld der Schulverfassung kann sich nicht auf die Bundesrepublik beschränken. Neben dem Ziel, auch über die Erfahrungen und die aktuellen Reformvorstellungen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR Aufschluß zu erhalten, war es aus diesem Grunde den Veranstaltern um die Einbeziehung der Entwicklungen im westlichen Ausland zu tun. Entsprechend sind auf der Tagung - zum Teil von deutschen Experten, zum Teil aber auch von Berichterstatterern aus den einzelnen Ländern selbst - Vorträge über die Verhältnisse in Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden, Schweden und der

Sowjetunion gehalten worden und in diesem Bande abgedruckt. Auf diese Weise öffnet sich ein Fächer von unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven, den insbesondere die vielen Teilnehmer aus der ehemaligen DDR als anregend empfunden haben dürften. Der vorliegende Band wendet sich vor allem an diesen Teilnehmer- und Adressatenkreis.

Die Herausgeber danken allen Autoren für die Überlassung ihrer Beiträge, die teilweise für den Druck von ihnen noch einmal überarbeitet worden sind. Einzelne Vorträge sind zugleich in verschiedenen Zeitschriften publiziert worden, aber der vorliegende Band hat den Vorteil, einen Überblick über die Gesamtheit der gehaltenen Referate zu geben. Dies gilt allerdings mit einer Ausnahme: Der Vortrag des Staatssekretärs im damaligen Bildungsministerium der DDR, Volker Abend, stand uns für einen Abdruck nicht zur Verfügung, weil er bei dem Symposium ganz frei gehalten worden war. Die Beiträge sind in dem Band in der Reihenfolge abgedruckt, in der sie gehalten wurden. Für die Mitwirkung bei der Organisation der Konferenz möchten wir insbesondere Herrn Hans-Jürgen Krzyweck von der Berliner Schulverwaltung Dank abstaten. Die Manuskripte sind für den Druck zum Teil noch einmal von Herrn Dr. Jürgen Baumgarten durchgesehen und geglättet worden; die druckfertigen Vorlagen hat Frau Monika Oppong geschrieben. Ihnen beiden sagen wir abschließend Dank.

Berlin, November 1990

Achim Leschinsky

Sybille Volkholz

Grußwort

Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren, liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, Frau Stierand, Herr Prof. Roeder, Herr Prof. Becker,

das Thema "Wieviel Freiheit braucht die Schule - Wieviel Freiheit verträgt die Schule?" hat eine spannende Aktualität auch durch den Reformprozeß im Ostteil unserer Stadt bekommen. Für die Reformdiskussion in diesem Teil der Stadt erhoffe ich einen neuen Aufschwung. Die Veranstaltung zeigt, daß wir nicht fertig erprobte Systeme zu transportieren haben, wir brauchen die Reform und nehmen uns hoffentlich die Zeit, zu reflektieren und voneinander zu lernen.

Ich freue mich besonders über die Anwesenheit der vielen Gäste "von drüben". Die Diskussion mit Ihnen erweitert hoffentlich unseren Horizont und verdeutlicht vielleicht gemeinsame Elemente einer Schulverfassung für die Schulen in beiden Teilen der Stadt. Ich begrüße Sie alle und danke dem Max-Planck-Institut, daß es für diese Gelegenheit nicht nur Räume, sondern auch Sachverstand zur Verfügung stellt und die Veranstaltung mit uns gemeinsam durchführt.

Meine Damen und Herren, eine liberale Schulverfassung hat sich in dem Spannungsfeld zwischen staatlicher Aufsicht, die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit von Schulen und Abschlüssen garantiert, und möglichst großer Autonomie der einzelnen Schule und der an ihr Beteiligten zu bewegen.

Vor knapp acht Jahren haben Schülervertreterinnen und -vertreter im Landesschulbeirat einen Antrag eingebracht, mit dem geradezu Unglaubliches unglaublich schnell geschehen ist. Das Unglaub-

liche war: Die Mitglieder des höchsten Landesgremiums haben ohne Aussprache verständnisvoll nickend den Antrag angenommen, und die anwesenden Vertreter der Schulverwaltung haben den Antrag umgehend umgesetzt. Dieser einmalige Vorgang betraf folgenden Antrag: "Der Senator für Schulwesen, Jugend und Sport wird aufgefordert, den Titel der Broschüre mit dem Gesetz über die Schulverfassung 'Demokratie in der Schule' zu ändern". Gerügt wurde in einer kurzen Antragsbegründung der falsche Gebrauch des Wortes "Demokratie". Seit dem "unglaublichen Vorgang" heißt die Broschüre "Schule in der Demokratie". Der Hintergrund dieses Antrages war die Erfahrung, "verfaßt" worden zu sein. Im Vordergrund war und ist der Wunsch, in der Beteiligung mitbestimmen zu können.

Vor fast zwei Jahrzehnten wurde ein Versuch in Sachen Mitbestimmung in Berlin-West gestartet, sehr zaghaft, wie sich bald zeigen sollte. Damals wurde der Entwurf eines Gesetzes zur Mitbestimmung in der Schule auf den Weg geschickt. Mit diesem Entwurf wurde Demokratie in der Schule angedacht, aber eben nur angedacht. Rechtzeitig vor dem Ende, bevor die Schulöffentlichkeit über Mitbestimmung nachdenken konnte, wurde neu formuliert. Diejenigen, die Verantwortung trugen, in Personalunion zugleich diejenigen, die auch Bedenken trugen, hatten Angst vor der Courage des damaligen Senators bekommen. Seine Partei zog nach: Aus dem Schulmitbestimmungsgesetzesentwurf wurde ein Entwurf, der die Schulverfassung den bestehenden Strukturen anpaßte. Zu diesen Strukturen gehört das überkommene Verständnis von Hierarchie, von Bürokratie, von Aufsicht. Ein Verständnis, das sich in Preußen entwickelt und verfestigt hat.

Ich denke, daß unter dem Anspruch, Schule demokratisch zu gestalten, auch die Schulaufsicht sich ändern muß. Entscheidende Vorarbeiten dazu hat der Deutsche Juristentag - wie allgemein bekannt ist - bereits 1981 veröffentlicht. Zielsetzung ist, die Entscheidungsspielräume der beteiligten Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler über die Gestaltung von Unterricht und

Schule zu erweitern und dazu die Schulaufsicht stärker als pädagogisch beratende Institution zu nutzen und Kontrollfunktionen abzubauen. Sie wird dann auch mehr überzeugen können, wenn sie mehr argumentiert als kontrolliert. Nicht schulaufsichtliche Kontrolle garantiert in erster Linie schulische Qualität, vielmehr ist eine gute Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer bester Garant für eine gute Schule. Staatliche Vorgaben, Rechtsvorschriften, Rahmenpläne sollen Entscheidungsmöglichkeiten in der Schule zulassen und die pädagogische Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer soweit als möglich achten. Ein solcher Lehr- und Lernort braucht ebenso Eltern und eine Schülerschaft, die sich aktiv beteiligen. Hier kann Erziehung zur Demokratie einsetzen, die Lernprozesse initiieren, die zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für andere befähigen soll. Das ist alles andere als ein Sandkasten, wenn es sich auf der Grundlage echter Mitbestimmungsrechte abspielt.

Die drei am Schulleben beteiligten Gruppen sind nach dem jetzigen Schulverfassungsgesetz nicht gleichberechtigt. Wir haben nach wie vor eine durch LehrerInnen dominierte Schule. Das ist nicht gut. Wer Entscheidungen unterworfen ist, wer Mitverantwortung tragen soll, muß auch mitbestimmen können. Deshalb haben wir in der Koalitionsvereinbarung ausgeführt, wesentliche Mitbestimmungsrechte in der Schule von der (Lehrer-)Gesamtkonferenz auf die Schulkonferenz zu übertragen. Dabei wird bei der Verteilung von Mitbestimmungsmöglichkeiten nach den Aufgaben zu differenzieren sein.

Schülerinnen und Schüler müssen erfahren, daß Schule auch als ihr Lebensraum stärker durch sie aktiv gestaltet werden kann. Veränderungen ihrer Lebenswelt müssen Rückwirkungen auf ihre Schule haben. Junge Menschen sollen rechtzeitig die sinnvolle und freudige Erfahrung machen können, daß sie selbst etwas verändern können und daß es sinnvoll ist, so etwas zu tun. Das sehe ich als eine Voraussetzung dafür, daß sie nicht resignie-

ren, verdrängen oder passiv erdulden. Scheinbar einfache autoritäre Problemlösungen werden von Menschen, die Zusammenhänge durchschauen, die die Welt begreifen lernen und solidarisch handeln können, nicht unterstützt. Erziehungsberechtigte werden sich dann stärker um den Bildungsauftrag der Schule, um unterrichtliche Fragen kümmern, wenn sie in der Wahrnehmung ihrer Rechte gestärkt werden. Lehrkräfte müssen über das, was gemeinhin die pädagogische Freiheit des Lehrers genannt wird - und das ist die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts -, entscheiden können. Eine offenere Formulierung von Rahmenplänen verstärkt die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Inhalte Rücksicht zu nehmen. Dies ermöglicht eine flexiblere Anpassung der Schule an die Lebensverhältnisse ihrer Schülerinnen und Schüler.

Die Verwirklichung einer solchen Schulverfassung ist nicht nur eine Rechtspflicht, sondern auch eine pädagogische Aufgabe. Ich wünsche mir eine Schulverfassung, die in Gruppengremien Interessen zusammenführt, in gemeinsamen Gremien Entscheidungen fällt. Gremien, die wirkliche Funktionen auf allen Ebenen haben. Eine solche Schulverfassung bricht versteinerte Strukturen auf, die die Erziehung erschweren.

Die vor uns liegende Veranstaltung bietet die Chance der Verwertung auswärtiger Erfahrungen. Ich wünsche uns allen vielfältige Anregungen, die wir für eine Reform des Schulverfassungsgesetzes umsetzen können.

Ich danke Ihnen.

Peter M. Roeder

Begrüßung

Sehr verehrte Frau Senatorin, verehrte Gäste, liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist mir eine Ehre, Sie im Namen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zu diesem gemeinsam mit dem Berliner Schulsenat veranstalteten Symposium zu Fragen der Schulverfassung zu begrüßen. Ich freue mich, daß so viele unserer Einladung gefolgt sind, unter ihnen auch viele Kollegen aus der DDR, die ich besonders willkommen heißen möchte. Die Möglichkeit, mit Ihnen ein freies Gespräch zu führen, ist sicher eine der wichtigsten und schönsten Errungenschaften der vergangenen Monate. Ein besonderer Gruß und Dank gilt selbstverständlich all denen, die sich bereit gefunden haben, unserem Symposium durch ihre Beiträge Substanz zu geben. Besonderen Dank schulde ich Herrn Gerold Becker, der in letzter Minute für den aus familiären Gründen verhinderten Herrn Harder als Referent eingesprungen ist. Dies ermöglicht es uns, ganz bei dem gewählten Thema zu bleiben; denn Herr Becker hat vor Herrn Harder lange Jahre die Odenwaldschule geleitet.

Die Idee zu unserem Symposium ist in dem seit vielen Jahren durch unser Institut veranstalteten "Forum Berliner Schulrecht" geboren worden, an dem regelmäßig auch Juristen der Berliner Schulverwaltung teilnehmen. Den Anstoß bildeten damals Überlegungen zu einer Revision der Berliner Schulverfassung, wie sie ja nach einem Regierungswechsel nicht selten angestellt werden. Fragen der Schulverfassung sind in unserem Institut von Anfang an ein wichtiger Forschungsgegenstand gewesen - ich erinnere an Richters Buch zum Bildungsverfassungsrecht, an die Beiträge von Mitarbeitern des Instituts zum Entwurf eines Landesschulgesetzes im Auftrag des Deutschen Juristentages, an Untersuchungen zur

Rolle des Schulleiters und zur kollegialen Schulleitung, an die großen empirischen Studien zur Schulaufsicht und zur administrativen Steuerung von Unterrichtsprogrammen ("Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht?"). Da dieses Interesse hier also Tradition hat, lag der Gedanke nahe, eine solche gemeinsame Veranstaltung an diesem Ort durchzuführen. Ihr Ziel sollte es weniger sein, direkt in die in Berlin sich anbahnende Debatte einzugreifen, als vielmehr in einer gewissen Distanz davon sich die Entwicklungen der Schulverfassung zu vergegenwärtigen, die sich in den letzten Jahren in unseren Nachbarländern vollzogen haben, d.h. den Versuch zu unternehmen, in eine solche Debatte auch internationale Erfahrungen einzubringen. Dies vor dem Hintergrund allgemeinerer schultheoretischer Überlegungen, wie sie in Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie gegenwärtig auf der Grundlage empirischer Forschungen erörtert werden.

Das Thema hat natürlich durch die Ereignisse seit dem 9. November eine ganz besondere Aktualität gewonnen. In der DDR wird eine grundlegende Veränderung der Schulverfassung unumgänglich sein, und offensichtlich können gerade die Berliner diesem Prozeß nicht unbeteiligt zusehen, weil sie durch ihn in besonderer Weise selbst betroffen sind. Für uns ist es deshalb außerordentlich wichtig, daß wir in diesem Prozeß der Veränderung kooperieren. Nicht zuletzt deshalb hat Frau Senatorin Volkholz angeregt, einen Berliner Bildungsrat zu gründen, in dem beide Seiten paritätisch vertreten sind. Und nichts lag näher, als Erfahrungen und Perspektiven der Entwicklung der Schulverfassung in der DDR zu einem Schwerpunktthema unseres Symposiums zu machen. Wir können uns nur wünschen, daß unsere Erörterungen heute und morgen für die Reflexion über anstehende Veränderungen hilfreich sind, indem sie den Blick für alternative Erfahrungen und Regelungen öffnen. In diesem Sinne wünsche ich unserem Symposium einen erfolgreichen Verlauf.

Achim Leschinsky

Schultheorie und Schulverfassung¹

I.

Die spezifische Themenstellung dieses Einführungsreferats verdankt sich nicht nur dem Umstand, daß das Institut für Bildungsforschung, das diese Tagung zusammen mit der Berliner Senatsverwaltung für Schule ausrichtet, keine eigene bildungs- und schulrechtliche Abteilung oder Forschungsgruppe mehr besitzt. Unser Interesse an der Entwicklung der Schulverfassung ist - soweit es sich nicht aus ganz aktuellen politischen Veränderungen begründet - schulpädagogischer Natur, und entsprechend ist auch unser aktiver Beitrag zum Tagungsthema ausgerichtet. Dies Eingeständnis soll jedoch mehr als eine Verlegenheit ausdrücken; es verspricht nach meiner/unserer Überzeugung auch Gewinn, die schulrechtlichen Entwicklungen im Kontext der anderen strukturpolitischen und pädagogischen Veränderungen zu betrachten, die die Schule während der letzten beiden Jahrzehnte betroffen haben.

In der Bundesrepublik war und ist ebenso wie in den anderen europäischen Nationen unter den Zielen der Bildungsreform die Eröffnung von größeren Freiheitspielräumen für die einzelne Schule im Schulsystem bzw. für die unmittelbar Beteiligten gegenüber der Verwaltung nur eine von mehreren Innovationen. Das Experimentalprogramm, das der Deutsche Bildungsrat Ende der sechziger Jahre für die Einführung der Gesamtschule entwarf, hat beispielsweise neben der eigentlichen Strukturreform eine Vielzahl weiterer Veränderungen enthalten. Unter anderem wurde dabei auch die Neuordnung der schulinternen Entscheidungs-

¹ Das Manuskript wurde für den Zweck der Veröffentlichung überarbeitet und um Literaturangaben ergänzt. Es wird außerdem in "Die Deutsche Schule", 82 (1990), H. 4 publiziert.

struktur mit dem Ziel einer schulnahen Curriculumentwicklung - durch die Beteiligten - oder der Reform der Leistungsbewertung oder der Entwicklung einer Schullaufbahnberatung verknüpft. Diese Liste ließe sich unschwer verlängern (Deutscher Bildungsrat 1969, 1970; vgl. dazu Baumert 1983; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, S. 303 ff.). Und auch wenn man darum eine Überbürdung des Reformprogramms konstatieren kann, die in der Folgezeit für eine Reihe von belastenden Problemen verantwortlich gemacht worden ist, brachte diese Kombination erkennbar eine innere Folgerichtigkeit zum Ausdruck. Die Auffassung von der Schule wandelte sich grundlegend: weg von einer "Anstalt", die einen vorgefügten Handlungsrahmen für ihre "Insassen" absteckte², hin zu einer Einrichtung, die ganz im Dienste der Selbständigkeit ihrer Mitglieder sowie ihrer Förderung stehen sollte. Eine solche Schule mußte den Beteiligten darum aktiven Einfluß auf ihre eigene institutionelle Gestalt einräumen (Deutscher Bildungsrat 1973; Deutscher Juristentag 1980/1981; vgl. Nevermann/Richter 1977; 1979). Und obwohl dieser Wandel stark von rechtlichen Impulsen vorangetrieben worden ist, kamen in ihm doch bestimmte schulpädagogische und bildungspolitische Überzeugungen zum Tragen. Diesen Vorstellungen soll in dem Beitrag nachgegangen werden - weil die Schulverfassung nicht einfach als direkte Umsetzung geltender Rechtsvorschriften verstanden, sondern ihrerseits wieder an pädagogischen Zwecken der Institution bemessen werden muß. Für eine solche schultheoretische oder schulpädagogische Erörterung werde ich mich, wie schon das angeführte Beispiel verdeutlicht, auf die Entwicklung in der Bundesrepublik beziehen. Schon mangels eigener hinreichender Kenntnisse kann ich nur gelegentlich auf die Verhältnisse in anderen Staaten verweisen. Es wird gewissermaßen eine Probe auf's Exempel sein, ob meine Überlegungen den Analysen standhalten werden, die wir heute und morgen (bei dieser Tagung)

² Vgl. die bekannte Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts über das "besondere Gewaltverhältnis" aus dem Jahre 1972, die sich auf die Strafgefangenen bezog (BVerfGE 33, S. 1 ff.).

von der Situation in den verschiedenen europäischen Ländern erwarten können.

Nach dem Ende des Nationalsozialismus hat die Schule in der Bundesrepublik für lange Zeit den Status einer "politischen Exterritorialität" (kritisch dazu zum Beispiel Giesecke 1980, S. 514 ff.) behauptet. Die Schule sollte einen von den gesellschaftlichen Mächten abgehobenen Schonraum bilden, in dem gleichsam automatisch für das Wohl und die Zukunft der jungen Generation gesorgt würde. Es fällt uns heute nicht schwer, in diesem Denkmuster die Antwort auf die gewaltsame Politisierung der Schule sowie die politische Verführung der Jugend während des NS zu entdecken. Deutlich ist aber auch, daß dem Konzept unausgewiesen selbst bestimmte gesellschaftspolitische Zielsetzungen zugrunde lagen, das Programm einer sozialen Remoralisierung nämlich, das der Verselbständigung angeblich unmündiger Volkskreise das Ziel einer bindenden und geschlossenen Gemeinschaft entgegenstellte. Zu einer solchen Sozialordnung sollte schon die Schule selbst werden. Diese restaurative Alltagstheorie der Schule, die konsequenterweise auch den Interessenartikulationen der Jugendlichen in der Schule keinen Raum gab, ist im Individualisierungsschub der sechziger Jahre für die Bundesrepublik bekanntlich zerbrochen (vgl. dazu auch Leschinsky 1990). Aber es ist meine These, daß die Schulmodelle, die an die Stelle der erwähnten Konzeption traten, den Charakter der "Exterritorialität" nicht wirklich abgelegt, sondern in anderer Weise fortgeführt haben.

Sicher, die Schule sollte kein unpolitisches Moratorium mehr sein, aber sie sollte auch nicht den Pluralismus der bestehenden Gesellschaft einfach in sich abbilden. Gerade als Vorreiterin einer "neuen" Gesellschaftsordnung modernen Zuschnitts wurde die Schule in Distanz zu den gegebenen sozialen Verhältnissen gebracht, von denen man eher eine Gefährdung der angestrebten Mündigkeit ausgehen sah. Die Schule sollte die bessere Zukunft hervorbringen, die sie gewissermaßen schon in sich selbst zu

repräsentieren hatte. Insofern stellen sich sofort zwei Fragen: Die eine ist historisch wohlvertraut und gilt der - durchaus traditionellen - Überschätzung, die man bei dieser Reformperspektive der politischen Macht der (schulischen) Erziehung gezollt hat. Die zweite kritische Frage folgt dem Zweifel, daß die Implikationen, die die - auch nur teilweise - Umsetzung der Reformprinzipien für die Schule hatten oder haben, ernsthaft bedacht und abgewogen worden sind. Es geht, mit anderen Worten, um das Problem der ungewollten, unvorhergesehenen Nebenwirkungen, das für sich in der pädagogischen Diskussion keineswegs neuartig ist.

Auch diese Phase einer weitgespannten optimistischen Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik mag man in der Bundesrepublik inzwischen für vergangen erklären. Sie hatte ihren Höhepunkt in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren, den Zeiten des Deutschen Bildungsrats, auf den aber viele der bis heute festgehaltenen Reformperspektiven für die Schule zurückgehen. (Die Empfehlungen der Bildungskommission dieses Gremiums zur Schulverfassung aus dem Jahre 1973 sind zum Beispiel bis heute ein wichtiger und vielbemühter Richtpunkt schulischer Veränderungsszenarien.) Denn auch dort, wo man von den Ansprüchen der sozialliberalen Bildungsreform als utopisch Abschied genommen hat, sind einzelne tragende Elemente festgehalten, die die Schule wiederum zu einer pädagogischen, nun oft "grünen" Insel machen. So sehe ich ungeachtet aller wichtigen pädagogischen und politischen Unterschiede eine Traditionslinie von der anti-modernen über die pro-moderne bis zur post-modernen "Exterritorialität" der Schule. Der Abstand zur gesellschaftlichen Realität und die Ohnmacht ihr gegenüber wird tendenziell gleichermaßen durch Gesinnungspflege und Propagierung wettgemacht, für die die Schule in einer demokratischen Gesellschaft nicht da ist. Mit dieser Kritik verbinde ich weder den Vorwurf, daß die Reforminitiativen der vergangenen zwei Jahrzehnte in der Bundesrepublik ganz überflüssig oder unangebracht gewesen seien. Noch behaupte ich auch, daß sie ohne reale Wirkungen

geblieben wären. Gerade im Lichte einer Analyse dieser - oft unbeabsichtigten - Effekte ist aber vielleicht die Reformulierung, zum Teil auch Revision leitender Vorstellungsprinzipien angezeigt, die die Bildungsreform geleitet haben und entsprechende Bemühungen noch immer leiten.

II.

Ich will mich dabei im folgenden auf vier Vorstellungskreise konzentrieren, die der Reformentwicklung zugrunde gelegen haben oder noch liegen: die Vorstellung von der "einen Schule für alle", die Vorstellung von der Möglichkeit eines weitgehenden sozialen Chancenausgleichs in und durch die Schule, die Vorstellung einer weitgehenden (curricularen und sozialen) Öffnung der Schule für das Leben und schließlich das Ideal einer prinzipiell "egalitären" Organisation der Schule. Dem letzteren ordne ich Reforminitiativen zur Schulverfassung zu. (Wenn Sie mir also noch etwas Zeit lassen: Ich verspreche, sachlich wenigstens dorthin zu gelangen und zu enden, wo dann die eigentliche Tagung beginnt.) Es erleichtert mir übrigens die Aufgabe einer kritischen Prüfung dieser Vorstellungskreise erheblich, daß ich mit meinen Anfragen und Überlegungen nicht allein stehe oder erst ab ovo beginnen müßte: Mindestens im Falle der "Einheitsschule" und des sozialen Chancenausgleichs finde ich historisch zum Teil schon relativ früh artikuliert Bedenken gegenüber immanenten Spannungen sowie unerwünschten Konsequenzen; diese Einwände können nicht einfach als reaktionär abgetan werden. Und ich sehe aktuelle Indizien für eine Ablösung von übersteigerten Ziel- und Handlungsperspektiven. Auf beides kann ich mich im folgenden beziehen.

1. Eine Schule für alle

Die Zielsetzung, die verschiedenen Bildungsgänge - über das Alter der Grundschule hinaus - in einer Schulform zusammenzubinden, beruht auf der Einsicht in die Unzulänglichkeit der

frühen Auslese- und Übergangentscheidungen, die das traditionelle gegliederte deutsche Schulsystem verlangt. Aber neben dem pädagogischen Interesse, diese Entscheidungen zu optimieren bzw. darüber hinausgehend den einzelnen Schüler in seinen Neigungen und Fähigkeiten langfristig zu fördern, kamen in den Integrationsforderungen auch bestimmte politische Motive zur Geltung. Sie gingen von der Aufgabe aus, daß die Schule die "geistige Einheit des Volkes" zu vermitteln und zu stärken habe. Ein früher Kritiker dieser Einheitsvorstellung und dem daraus abgeleiteten schulorganisatorischen Monismus hat darum in diesem Zusammenhang nach dem Kriege von der "wiederbelebten Volksgemeinschaft" gesprochen (Schelsky 1961, S. 42 ff.). Damit war den entsprechenden Bestrebungen natürlich nicht ein antidemokratischer Gehalt unterstellt, wohl aber die Spannung bezeichnet, in der diese Zielvorstellung letztlich zum sozialen und geistigen Pluralismus der Moderne stand: Der Ruf "Ein Volk - eine Schule", mit dem zum Beispiel J. Tews im und nach dem Ersten Weltkrieg für den Deutschen Lehrerverein so einprägsam die Vereinheitlichung des Schulwesens gefordert hatte (Tews 1916; 1919), war auch noch aus dem "Bremer Plan" des AGDL von 1960 herauszuhören. Schelsky sah diese Vorstellung auch im "Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses von 1959 wirksam, obwohl dieser doch ein modifiziertes Votum für das gegliederte Schulwesen formuliert hatte. Beide Pläne leiteten zu Ende der fünfziger Jahre gewissermaßen die Ära der großen bildungspolitischen Reformentwürfe in der bundesdeutschen Nachkriegszeit ein und bewiesen die Traditionskraft der mit der Schule verfolgten sozialen Einheitsidee. Diese Programmatik appellierte mehr an die Erfahrung sozialer Unmittelbarkeit und an Nachbarschaftsgefühle, als daß sie auf die Stärkung eines rationalen Willens in der Schule setzte. Man wollte die schulische Harmonisierung und Kompensation sozialer Unterschiede. Es ging nicht um eine soziale Gesinnung, die sich aus Einsicht in die gesellschaftlichen Unterschiede, ihre Funktion und die Grenzen ihrer Legitimation, speiste. Welch ein Unterschied dieser einheitssüchtigen deutschen reformpädagogischen Tradition zur französischen

Denkweise, wo in der Folge Durkheims gesellschaftliche Differenzierungsprozesse nicht als Gefährdung des sozialen Zusammenhalts gedeutet (vgl. Durkheim 1893/1977) worden sind! Der Schule wurde von daher nicht oder doch viel weniger die Funktion einer "heilenden" sozialen Integrationsinstanz angesonnen.

Es war insofern nicht nur ein politisch bedingter Etikettenwechsel, daß die integrierte Schule in der Bundesrepublik dann nicht mehr als "Einheitsschule", sondern als "differenzierte Gesamtschule" realisiert worden ist. In dem integrierenden gemeinsamen Rahmen soll durch eine komplexe Binnenorganisation von Kursen und Abschlüssen der Vielfalt der Bildungswege und Lebensziele, der Differenziertheit der Kultur sowie der Interessenvielfältigkeit der einzelnen Schülerindividualitäten angemessen Rechnung getragen werden. Aber wie weit sind dabei bei allen Beteiligten wirklich die skizzierten Einheitsmotive getilgt, die an der deutschen Tradition zu veranschaulichen sind, aber nicht ihr ausschließliches Spezifikum zu sein scheinen. Ich habe hier Anfragen an das Einheitsschulmodell der DDR (Waterkamp 1987, S. 108 ff.; Materialien zur Lage der Nation 1990, S. 171 ff.), will aber auch auf die Verhältnisse in Griechenland oder Japan verweisen. Dort ist die Integration des Schulwesens besonders weit vorangetrieben worden - mit der Folge, daß Differenzierungsprozesse nun jedem Versuch einer schulinternen Steuerung entzogen bleiben. Beide Länder sind für das extreme Ausmaß bekannt, in dem Kinder - schon im Grundschulalter - private Nebenschulen besuchen (vgl. zum Beispiel White 1987).

Probleme entstehen dem Modell "der **einen** Schule für alle" aber auch von der entgegengesetzten Seite: durch eine geradezu uferlose Differenzierung und Vermehrung des Angebots, die die angestrebte Gemeinsamkeit schulischer Lernanstrengung und eines bildenden Lehrgangs innerlich aufheben. Die konservative deutsche Pädagogik hat in diesem Sinne vor längerem das Schreckbild einer Schule als "Warenhaus" an die Wand gemalt.

Denn sie hatte für die innere Bedrohung der Einheit aus den bezeichneten Gründen ein besonders ausgeprägtes Empfinden (zum Beispiel Spranger 1949/1962, S. 71). Von der amerikanischen Schulkritik ist das Bild - ohne erkennbare Bezüge und Affinitäten - charakteristischerweise in den letzten Jahren als zutreffende Kennzeichnung der Entwicklung der amerikanischen high-school gewertet worden (vgl. Powell u.a. 1985: "shopping mall"; allgemein Roeder 1986). Sicher muß man sich hüten, eine solche Kritik unmittelbar auf die hiesigen Verhältnisse zu übertragen. Doch scheinen verschiedene - in sich durchaus heterogene und im einzelnen schwer versöhnbare - Einwände und Revisionsvorschläge gegenüber der Gesamtschule hierzulande aus dem Bestreben zu resultieren, entsprechenden Fehlentwicklungen vorzubeugen. Die amerikanischen Kritiker haben die Schwäche der high-school gerade in dem identifiziert, was vielen Beteiligten und anderen Beobachtern als ihre Stärke erscheint: Die außerordentliche Breite und Vielfalt des Angebots, das allen Bedürfnissen gerecht werden soll - variety -, ist für sie nur Kennzeichen eines Klimas, in dem alle mehr oder weniger freundlich aneinander vorbeileben - neutrality - und jeder nur tut, was ihm unmittelbar zusagt - choice - (Powell u.a. 1985, S. 11 ff.).

Von derartigen Freiheitsgraden sind unsere Schulen - zu ihrem Nach- und Vorteil - erkennbar weit entfernt. Dennoch kann man hinter der Befürwortung kleinerer überschaubarer Schulen, dem Bemühen um eine Stärkung des sozialen Zusammenhalts und schließlich der Suche nach einem spezifischen (inhaltlichen) Profil der einzelnen Schule eine prinzipiell vergleichbare Distanzierung vom Ideal der "einen Schule für alle" sehen. Solche Initiativen machen gewissermaßen die Rechnung für den formal-organisatorischen Einheitsanspruch und die damit erkaufte wechselseitige soziale Entfremdung auf. Es ist nicht etwa so, daß sich diese Kritik pauschal gegen die Gesamtschule in der Bundesrepublik richtet. Bemerkenswerterweise haben gerade die Entwicklungen dieser Schulform nicht nur die Einsicht, sondern die praktischen Ansätze zu einer "Pluralisierung des Schulange-

bots" positiv gefördert³. Dabei ergibt sich dann allerdings bald eine zusätzliche Frage, weil aus der Verabschiedung des schulischen Einheitsideals Folgeprobleme für die Gestaltung und Verzahnung des Schulsystems entstehen. Diese Frage verweist auf den Bereich der Schulverfassung, darum möchte ich mir ihre Erörterung hier noch etwas aufsparen: Wie kann denn für diese bunte Vielfalt von Schulen noch ein integrierender Gesamtrahmen erhalten werden, der vernünftigerweise wahrnimmt, was auch die "eine Schule für alle" leisten sollte, nämlich Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit garantieren?

2. Sozialer Chancenausgleich

Auch für die Zielsetzung, über die Schule den sozialen Chancenausgleich zu fördern, hat gerade die Entwicklung der Gesamtschulen ein wichtiges Erfahrungsfeld dargestellt. Am Beginn der Bildungsreform, die in der neuen Schulform ihren entschiedensten Ausdruck finden sollte, stand der Vorsatz, die massive soziale Ungleichheit in Bildungsbeteiligung und -erfolg zu beseitigen. Aber die Bilanz nach fast zwei Jahrzehnten zeigt, daß der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn auch in den Gesamtschulen nur abgeschwächt, nicht aufgehoben wird (vgl. den Überblick bei Baumert 1983, S. 255 ff.; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, S. 324 ff.). Man wird auch diese Verminderung sozialer Ungleichheit als bemerkenswerten Erfolg werten können, aber im Fazit bleibt auch an den Gesamtschulen das Reformziel unerreicht. (Über die Veränderungen der geschlechtsspezifischen Selektion, die bis zum Abschluß der allgemeinbil-

³ Ein Ausdruck dieser Tendenz ist das wachsende Echo, das in den letzten Jahren die Privatschulen finden. Am 8.4.1987 hat das Bundesverfassungsgericht nicht nur die institutionelle Garantie der Privatschule in der Verfassung betont, sondern auch eine "sozialstaatliche Einstandspflicht" für die privaten Ersatzschulen begründet. Den schulischen Pluralismus einer Gesellschaft, die den Wünschen und Initiativen ihrer Bürger offen steht, müsse der Staat "auch gegen sich selbst" garantieren (BVerfGE 75, S. 40 ff., hier S. 66, 8.4.1987; vgl. auch BVerwGE 79, S. 154 ff., 17.3.1988). Siehe im übrigen Vogel 1988.

denden Schule aufgehoben, aber darum im Zugang zum Beruf nicht etwa beseitigt worden ist, will ich hier hinweggehen. Diese Entwicklung ist nicht ein Privileg der Gesamtschulen und überhaupt wohl allenfalls zum Teil Ergebnis bewußter Reformeingriffe.)

Die Stabilität der sozialen Ungleichheit im Zugang zu Bildung und zu beruflichem Status ist eine Erscheinung, die die Bundesrepublik ebenso wie die anderen europäischen Nationen - einschließlich der DDR(!) (vgl. Geißler 1990) - betrifft. Sie ist also nicht die Folge einer "halbherzigen" und darum "gescheiterten" Bildungsreform. Vorliegende Analysen aus Ländern mit einem flächendeckenden Gesamtschulsystem zeigen, daß die mit der sozialen Herkunft verbundenen Start- und Leistungsvorteile sich auch in einem horizontalisierten System durchsetzen (vgl. Leschinsky/Mayer 1990 a). Auch wenn man die massive Expansion weiterführender Schulbildung, die sich während der vergangenen Jahrzehnte mehr oder weniger unabhängig von den beabsichtigten strukturellen Reformen überall vollzogen hat, in die Betrachtung einbezieht, bleibt die Feststellung bestehen, daß die soziale Selektivität nicht korrigiert worden ist (Handl 1985; Leschinsky/Mayer 1990 b). Die Bildungsexpansion hat - international - eine höhere Beteiligung aller Sozialschichten an den weiterführenden Bildungsgängen gebracht. Aber die Wirkungen sind auf diese Weise Niveau-, nicht Struktureffekte, weil das stabile Muster der sozialen Disparitäten nicht in Frage gestellt wurde. Auch mit dieser Entwicklung verbinden sich bedeutsame soziale Fernwirkungen, die man eigentlich gar nicht überschätzen kann: Sie beschränken sich nicht auf eine Klimaver-schiebung innerhalb der weiterführenden Schulen, die ehemals nur einer schmalen sozialen Elite vorbehalten waren und nun für Kinder der unteren Sozialschichten geöffnet sind. Weit über den Raum der Schule greifen die Konsequenzen der Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus hinaus, die sich auch in veränderten Werthaltungen und politischen Orientierungen der (jungen) Bevölkerung ausdrücken (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, S.

44 ff.; Meulemann 1990). Die Anerkennung von solchen Bildungseffekten bleibt häufig freilich durchaus ambivalent - man denke an die Auseinandersetzungen um den konservativ geprägten "Mut zur Erziehung". Gelegentlich gewinnt man sogar den Eindruck, daß die erhebliche politische und soziale Bedeutsamkeit von mentalen Bildungseffekten bei einem fixen Blick auf die Parameterschichtspezifischer Bildungsbeteiligung geradezu systematisch ausgeblendet bleibt. Letztere erreichen uns mit der Regelmäßigkeit von wenig variierenden "Wasserstandsmeldungen" aus dem bekannten Institut in Dortmund (vgl. die Jahrbücher der Schulentwicklung 1980 ff.). Jedenfalls steht aber die Würdigung von positiven Expansions- und Reformfolgen neben der Ernüchterung darüber, daß ein zentrales Ziel der Bildungsreform nicht erreicht worden ist.

Gegenüber den hochgespannten Erwartungen, über das Schulwesen das System der gesellschaftlichen Ungleichheit nachhaltig beeinflussen zu können, sind allerdings wiederum frühzeitig auch ernstzunehmende Bedenken artikuliert worden (Heckhausen 1975; vgl. auch Schelsky 1961, S. 134 ff.). Sie bezogen sich nicht nur auf die Zeitperspektive oder die unterstellte Einflußstärke der Schule, sie machten vielmehr auf innere Spannungen aufmerksam, die das Programm der Chancengleichheit für die Schule enthält. Der Auftrag, die außerschulisch bedingten Divergenzen schulisch auf mehr Konvergenz zu bringen, erledigt nicht die Funktion der auslesenden Differenzierung, d.h. die Förderung unterschiedlicher Interessen und Fähigkeitsprofile - es sei denn, die Schule überließe die Zuweisung zu beruflichen und sozialen Positionen ganz den gesellschaftlichen Mächten. Überdies sind Chancenausgleich und Chancengleichheit zu unterscheiden, insofern die individuelle Optimalförderung unter dem Vorzeichen der Chancengleichheit letztlich doch die sozialen Chancenvorgaben zu verstärken tendiert. Und in der Tat bestätigen ja die vorliegenden Erfahrungen von der amerikanischen high-school bis zu den bundesdeutschen Schulen, daß die erweiterten curricularen Wahlspielräume in der Schule nicht sozial neutral

genutzt werden. Die anforderungsreichen und weiterführenden Kurse werden bevorzugt von Kindern sozial privilegierter Schichten besucht. Ist aber darum die soziale Integration, durch die die unterschiedlichen Schülergruppen unabhängig von Herkunft und Leistung zusammengehalten werden, generell der sozialen Differenzierung überlegen, die doch den Anschluß an divergierende Ausgangs- und Lernbedingungen sowie ihren Ausgleich ermöglichen soll? Schließlich ist auch die Absicht, Leistungsunterschiede zu vermindern, im Unterricht nur schwer mit dem Ziel der Qualifikationssteigerung in Einklang zu bringen. Es ist eine naheliegende Versuchung für die Lehrer, dies Dilemma im Sinne kompensatorischer Strategien zu lösen, die allerdings nur begrenzte Leistungseffekte bei den benachteiligten Schülern erzielen und zu Lasten einer optimalen Förderung der leistungsstärkeren Schüler gehen (Baumert u.a.1986; 1989; Treiber/Weinert 1985).

So laufen die referierten Überlegungen und Erfahrungen im Bereich der sozialen Ungleichheit für die Schule insgesamt wieder auf das Erfordernis einer komplizierten Balance hinaus: Es kann in einem offenen Gesellschafts- und Bildungssystem nicht gelingen, die Bildungs- und Schulkarriere völlig von sozialen Hintergrundeinflüssen abzukoppeln (wobei wir die Herkunft und Berechtigung des entsprechenden Motivs hier nicht weiter diskutieren wollen). Jeder Bildungsprozeß muß Formen der Besonderung nicht nur Rechnung tragen, sondern sie aktiv fördern. Und eben darin kommen unabweisbar auch immer Elemente sozialer Differenzierung zur Geltung. Leistungsvoraussetzungen, Neigungen, Interessen und Bildungsmotive spiegeln zugleich Einflüsse des familiären Milieus, des Geschlechts, der ethnischen Abkunft und der regionalen Lebenswelt. Hier versagt die scharfe theoretische Gegenüberstellung von zugeschriebenen und erworbenen Merkmalen. Allerdings ist ebenso deutlich, daß sich die Bildungspolitik nicht einfach mit dieser Tatsache abfinden kann. Unter den modernen Verhältnissen stehen askriptiv bestimmte Differenzierungsprozesse notwendigerweise in Spannung

zum Anspruch einer universalistischen offenen Gesellschaft. Statt jedoch dies Programm unmittelbar schulisch zu "exekutieren", bleiben nur indirekte bildungspolitische Wege: über die Sicherung von hohen gemeinsamen Sockelqualifikationen sowie die Wahrung von durchgängig zu haltenden Bildungsstandards sowie von offenen Zugangswegen zu weiterführender Bildung. Unter den genannten Voraussetzungen erscheint die Vielfalt von Bildungseinrichtungen und -programmen vertretbar, ja sie ist aufgrund der erhöhten Flexibilität auch angemessener und ergiebiger als das vergebliche Bemühen um schulische Einheitlichkeit, das falsche Möglichkeiten vorgaukelt. Aber wieder enden meine Überlegungen dabei an der Frage nach möglichen Haltepunkten, damit die vorhandenen sozialen Disparitäten im Bildungsbereich nicht noch gesteigert werden. Ich halte solche Haltepflocke nicht zuletzt für eine Funktion der Schulverfassung.

3. Die Öffnung der Schule zum Leben

Im Vergleich zu den beiden bisher behandelten Problemkreisen, die Anlaß für ein Überdenken geben, finde ich hinsichtlich der Vorstellungen zum Verhältnis von Schule und Leben wie auch zur Schulverfassung in der Bundesrepublik weniger Diskussionsbereitschaft. Bei vielen Reformbefürwortern hat inzwischen die Option für eine größere schulische Vielfalt (im öffentlichen Schulsektor, aber auch durch Privatschulförderung) die Zielvorstellung der "einen gemeinsamen Schule für alle" abgelöst und damit - wenigstens implizit - auch die Verpflichtung auf den unmittelbaren sozialen Chancenausgleich relativiert. Aber diese (alternativen) Initiativen tragen mit besonderer Energie gerade die Versuche weiter, die Schule "für das Leben zu öffnen" (vgl. zum Beispiel Zimmer/Niggemeyer 1986) oder auch autonomisierte Schulgemeinschaften zu schaffen. Wenn in dieser letztgenannten Hinsicht also überhaupt von einer Revision der ursprünglichen Reformkonzepte gesprochen werden kann, dann nur im Sinne von deren Radikalisierung.

Aus den beiden bislang skizzierten Perspektiven ist ehemals mit einiger Folgerichtigkeit die Forderung nach einer Veränderung der traditionellen Schulinhalte und nach einer Zunahme sozialer Aktivitäten erwachsen: Die Schule sollte als universale und egalisierende Institution Chancen eröffnen - und selbst eine Chance erhalten -, indem sie den abgeschlossenen Kanon der Lehrinhalte erweiterte. Die Abspeisung mit der "Lebensnähe" einer traditionellen Volksschulkunde konnte nicht mehr befriedigen (vgl. kritisch Wilhelm 1969, S. 131 ff.). Aber auch der Zugang zur etablierten "abendländischen Kultur" konnte nicht mehr einfach als scheinbar selbstverständlich vorausgesetzt werden; er sollte erst angebahnt werden. Zusätzlich ging es um die Anerkennung andersartiger kultureller und sozialspezifischer Interessen sowie um die Überwindung von "Verkopfung" und "Verbalismus". Schließlich spielte auch die Diagnose eines neuen Qualifikationsbedarfs eine Rolle, der nicht nur aus den technisch-wissenschaftlichen Bedürfnissen der modernen Industriegesellschaft, sondern auch aus dem damit verbundenen sozialkulturellen Wandel zur Freizeitgesellschaft resultiert. Die durch solche Überlegungen angestoßene Entwicklung hat unzweifelhafte Erfolge gezeitigt, aber dies entbindet nicht davon, auch die dabei sich abzeichnenden Grenzen zu diskutieren. Ich will dazu noch einmal auf das Bild von der Schule als Warenhaus zurückkommen, das ich unter einem anderen Blickwinkel bereits zuvor bemüht habe.

Denn am weitesten ist in der Erweiterung des schulischen Lehrangebots, wie schon kurz angedeutet, bekanntlich die amerikanische high-school gegangen. Sie steht dabei in einer langen Tradition reformpädagogischer Konzeptionen und Modellversuche - auch wenn ihr viel kritisierte "Großbetriebs"-Charakter dem zu widersprechen scheint (Graham 1984, S. 39 f.; Powell u.a. 1985, S. 233 ff.). Aber auch in den hiesigen Gesamtschulen war das Bestreben ausgeprägt, neue Inhalte in der Schule zu etablieren - Arbeitslehre - und herkömmliche Fächergrenzen zu überspringen - Gesellschaftskunde. Dabei haben sich allerdings

für Lehrer und Schüler im Unterricht erhebliche Schwierigkeiten ergeben. Die Fachlichkeit des Schulunterrichts, die an der bestehenden Struktur wissenschaftlicher Disziplinen orientiert ist, ist die Grundlage für die Erschließung überfachlicher Problemstellungen. Im Falle der gesellschaftskundlichen Fächerintegration spielte zusätzlich auch die Hoffnung auf die (neue) kritische Sozialwissenschaft eine Rolle, die bislang getrennte fachliche Perspektiven selbst theoretisch zu bündeln und darüberhinaus auch Orientierungen für die Praxis zu vermitteln versprach. Die Hoffnung auf die Einlösung oder überhaupt Einlösbarkeit dieses Anspruchs ist geschwunden. Und inzwischen finden integrative Unterrichtsansätze oder Projekte ihre Begründung eher in einer generellen Wissenschaftsskepsis, um nicht zu sagen: modernen Wissenschaftsfeindlichkeit, und dürften damit an schulischer Umsetzbarkeit noch verlieren^{4,5}. Projekte

⁴ Vgl. dazu auch die Kritik an dem nordrhein-westfälischen Konzept "Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule" (dazu Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1989, 1990) in Heft 6/1989 der Pädagogischen Rundschau, insbesondere den Beitrag von Günther 1989.

⁵ Von daher bewerte ich beispielsweise die Bemühungen um die Einführung einer "ökologischen Grundbildung", die nach dem Willen der rot-grünen Koalition in Berlin die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer zusammenfassen, um nicht zu sagen: ablösen soll, außerordentlich kritisch. Denn hier wird sowohl der Kreis der ökologischen Problemhorizonte zu eng definiert als auch umgekehrt die Naturwissenschaft einseitig festgelegt: Ist der Umweltschutz etwa ausschließlich ein Problem der Naturwissenschaft oder anders: soll diese künftig keine anderen Inhalte und Aufgaben haben als die Umweltsicherung? Und kann man des weiteren für die Entwicklung von angemessenen Lösungsperspektiven für die Umweltprobleme die unterschiedlichen und sehr spezifischen Zugriffsweisen und Beiträge der verschiedenen Einzelwissenschaften entbehren? Ein Verständnis für die schwierige Problemlage und ihre öffentliche Bearbeitung kann bei den Schülern doch nur entstehen, wenn die unterschiedlichen Interessen und Perspektiven, die dabei im Spiel sind, erkannt und aufeinander bezogen werden. Interessant scheint mir die Idee einer bewußten - dann aber sachlich einzugrenzenden und zu befristenden - Fächerintegration nur als Antwort auf eine mögliche unkoordinierte Dauer-Thematisierung der Umweltproblematik in den verschiedenen Schulfächern. Aus solchen Aktualisierungen ergibt sich dann praktisch ein neuer heimlicher Stundenplan: Umweltschutz,

haben in der Schule ihren Raum jedoch nicht als prinzipielle Alternative zum fachlichen Unterricht, sondern als wichtige Ergänzung. Denn sie entwickeln Fruchtbarkeit gerade aus der - erkenntniskritischen - Zusammenführung oder Konfrontation unterschiedlicher Fachperspektiven, die sie jeweils zur Voraussetzung haben, die aber nicht ihrerseits ersetzt werden können.

Es sind allerdings nicht nur unterrichtspraktische Schwierigkeiten, die die Bestrebungen zur Erweiterung des schulischen Kanons erfahrungsgemäß mit sich gebracht haben. Die amerikanische Schulkritik hat sich insbesondere auf den Vorwurf konzentriert, daß die dort zu beobachtende gewaltige Diversifizierung des unterrichtlichen Angebots ihren eigentlichen Zweck verfehle: Die mehr lebenspraktisch als akademisch ausgerichteten Kurse fänden zwar in der Tat bevorzugt bei sozial schwachen und schwierigen Schülern Anklang, aber sie hielten diese dabei eben in der Kurzlebigkeit von zufälligen Interessen und einer nur durch rasche Erfolge erreichbaren Motivierbarkeit fest. Aus dieser Perspektive ergibt sich eine höchst zwiespältige Bilanz, weil die Schüler auf diese Weise um den eigentlichen Ertrag einer chancenausgleichenden Förderung ihres geistigen Potentials gebracht werden und weil die Schule überhaupt ihre strukturellen Möglichkeiten einbüßt (Graham 1984; Lazerson u.a. 1985; vgl. auch Leschinsky 1987). Den schon erwähnten kalten und konsumistischen "Warenhaus"-Charakter der amerikanischen high-school deuten diese Beobachter nämlich als paradoxe, aber durchaus folgerichtige Konsequenz einer bedürfnisorientierten sozialpädagogischen Orientierung, wie sie unter anderem der Überdehnung des curricularen Angebots zugrundeläge. Noch einmal will ich hervorheben, daß die Bedingungen in den USA und in der Bundesrepublik nicht einfach identifiziert werden dürfen. Dennoch verdient das Schulmodell Interesse, das der bestehenden

Drogen, Aids ... Er trägt wohl mehr zur Immunisierung der Schüler als zur eigentlich beabsichtigten Weckung von Problemverständnis bei: "das ist ja öko...".

amerikanischen Schulwirklichkeit von ihren Kritikern entgegeng gehalten wird (Powell u.a. 1985, S. 172 ff.): Diese soll ihre Mitte in dem allgemein akzeptierten Zweck einer "Lerninstitution" finden - purpose -, auf den hin die Schüler bestimmt - push - und im intensiven persönlichen Kontakt - personalization - von ihren Lehrern immer wieder verpflichtet werden. Die Autoren, auf die ich mich hier hauptsächlich beziehe, verweisen in diesem Zusammenhang auf die Privatschulen, deren oft konstatierte Überlegenheit (vgl. Coleman u.a. 1982; Jackson/Lightfoot 1981, S. 97 ff.) sie mehr konzeptionell als in dem sozial exklusiven Zuschnitt begründet sehen: Ihre Vorzüge werden interessanterweise nun nicht für die leistungsmäßige (oder soziale) Schülerelite, sondern gerade für die "durchschnittlichen" und wenig erfolgreichen Schüler reklamiert, die leichter durch das soziale Netz der Schule - und insbesondere natürlich der "Warenhaus"-Schule - hindurchzufallen drohen.

Gleichgültig, wie man die Realisierungschancen eines solchen Vorschlags beurteilt, wichtig ist mir daran, daß die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen hier gerade mit einer bewußten **Eingrenzung** schulischer Funktionen beantwortet werden. Denn dies widerspricht auch den - hierzulande eher vertrauten - pädagogischen Bestrebungen, die die Schule zu einem ganzheitlichen Lebensraum machen wollen und sich selbst gegen ihre Anonymität und Vereinseitigung wenden. Die Schule ist jedoch kein Ort sozialer Einwurzelung, was nicht etwa heißt, daß sie sich sozialer Belange gänzlich entziehen könnte oder auch sollte. Aber diese dürfen nicht gegen die inhaltlich-fachlichen Ansprüche ausgespielt werden. Die Schule besitzt ihren Wert als eine Institution, die den einzelnen aus seiner jeweiligen sozialen Lebenswelt herausnimmt und in eine mögliche kritische Distanz zur vertrauten Herkunfts- und Arbeitssphäre setzt. Diese Entfernung aus den vollen Realitäts- und Sozialbezügen zugunsten einer stellvertretenden Erfahrung, die mit der allgemein zu beobachtenden Verlängerung der Schulzeit durchschnittlich einen immer größeren Raum im Leben des einzelnen fordert, ist wohl

gleichermaßen Manko wie Chance der Schule. Viel hängt daran, wie weit diese Zeit wirklich für systematische, anspruchsvolle Lernprozesse genutzt wird, die dem einzelnen die Möglichkeit eröffnen, neue Erfahrungsbereiche zu erschließen und zu prüfen. Projektangebote wie etwa die zum "Praktischen Lernen" sind, soweit sie aufgrund ihrer sorgfältigen Planung und Fachkoordination (Fauser 1986, S. 150 ff.; Fauser u.a. 1988) nicht eigentlich selbst diesem Maßstab entsprechen, nur Ergänzung zum Unterricht, der dem Fachprinzip folgt. Ihre eigentliche Funktion erreicht die Institution formalisierter Bildung erst in Gestalt einer "Reflexionskultur", die ihren sozialen Kern in der rationalen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und einem Klima offener Lernanstrengung sowie Erkenntnisstrebens besitzt. Aber wiederum entsteht die Frage, wie denn praktisch dafür gesorgt wird, daß ein solches Ideal nicht nur ein blasses und unverbindliches Randdasein führt?

4. Die "egalitäre" Schulgemeinschaft

Diese letzte Frage nutze ich nun wirklich, um endlich unmittelbar zum Thema: Schulverfassung überzugehen, nachdem ich bei den vorhergehenden Abschnitten nur mögliche Anschlußstellen bezeichnet hatte! Das bundesdeutsche Schulsystem unterscheidet sich unter anderem darin von dem der USA, auf das ich mich zuletzt so extensiv bezogen habe, daß die schulischen Freiräume durch äußere Vorgaben wie zum Beispiel die gemeinsamen Stundentafeln eingeschränkt sind. Auch wenn die Bundesländer in ihrer "Kulturhoheit" bei diesen Stundentafeln jeweils eigene Wege gehen, sorgen doch Abstimmungsprozesse und vor allem die Regelungen zur (wechselseitigen) Anerkennung der Abschlüsse dafür, daß auch über die Ländergrenzen hinweg in der Bundesrepublik ein nationales Kerncurriculum existiert. Dabei reicht die normierende Kraft so weit, daß auch eingeräumte breitere Wahlspielräume in den Schulen faktisch weitestgehend in diesem Sinne ausgefüllt werden: Analysen zum Wahlverhalten in der Neuen Gymnasialen Oberstufe zeigen die starke Konzentration auf den

gewöhnlichen Fächerkanon/-kranz, die nicht allein aus der direkten Wirkung kanalisierender äußerer Vorgaben erklärt werden kann (Hummer 1986).

Ich verweise auf diese - überschulische - Steuerungsebene nicht nur um der Vollständigkeit willen, wenn von der Schulverfassung die Rede ist. Von dieser Ebene, zu der ich auch die Schulaufsicht zähle, darf man auch aus inhaltlichen Gründen nicht absehen. Denn die entsprechenden Regelungen bedeuten nicht einfach eine Einschränkung der im schulischen Binnenbereich existierenden Freiheitsräume, vielmehr sind sie das notwendige Korrelat für die Autonomisierung der Einzelschule und für die Eröffnung von Partizipationschancen - es sei denn, man wollte die anderen, von mir zuvor kritisch genug diskutierten Zielsetzungen der Bildungsreform ganz abschreiben: Die Abstimmung der unterschiedlichen Bildungsgänge (1), die Verminderung sozialer Disparitäten (2) und die Sicherung qualifizierter Schulbildung (3) machen nämlich auch in der von mir vorgeschlagenen modifizierten Form überregionale "Standardisierungen" erforderlich. Dafür gibt es sicher unterschiedliche Wege; zu ihnen zählen aber auch die traditionellen zentralistischen Steuerungsmittel. Gerade um der Kontinuität wichtiger Reformperspektiven willen muß man sich wohl bestimmten unbequemen Sachverhalten und Zusammenhängen stellen. Ich sehe beispielsweise auch noch die tiefgreifende Veränderung des britischen Schulgesetzes von 1988, über die wir (im Verlauf der Tagung) ja noch Genaueres hören werden, in diesem Kontext: Das Korrespondenzverhältnis von Vereinheitlichung - in diesem Fall durch ein nationenweites Curriculum und durch neu eingeführte überregionale Leistungs- bzw. Qualitätstests - einerseits und Erweiterung (elterlicher) Entscheidungsfreiheit sowie Wahlmöglichkeiten andererseits tritt hier mit besonderer Schärfe hervor (Gray 1989).

Die Notwendigkeit von Korrektiven für Freiheitsräume sehe ich allerdings auch schon auf der lokalen oder innerschulischen Ebene. Dies Erfordernis wurde in der deutschen Tradition vor

allem hinsichtlich der Gefährdung diskutiert, die dem pädagogischen Prozeß durch eine soziale Überfremdung von außen drohe. Entfaltungs- und Reflexionschancen schienen danach nur durch die möglichst weitgehende Ausgrenzung sozialer Interventionen zu gewährleisten. (Auch für eine solche Erörterung bietet das englische Beispiel Anlaß, insofern hier die Schule tendenziell aus dem schützenden Raum der kommunalen Schulverwaltung herausgenommen wird.) Umgekehrt hat man aber auch die Verselbständigung der Schule gegenüber den unmittelbar Betroffenen als Problem erkannt und wiederum gerade durch deren direkte Beteiligung an den innerschulischen Entscheidungsprozessen zu verhindern gesucht. Hier bestehen Spannungen zwischen Öffnung und Abschirmung der Schule, über die in der Bundesrepublik lange die vorherrschende kritische Orientierung am Bürokratiemodell hinwegtäuschen konnte (kritisch dazu Baumert/Leschinsky 1986, S. 247 ff.). Die Begrenzung zentralistischer Steuerungsmacht wurde und wird oft noch in jedem Fall - d.h. sowohl auf innerschulischem Wege als auch durch Stärkung von (kommunalen) Umfeldeinflüssen - auch als Zugewinn pädagogisch verantwortbarer Autonomie gewertet. Inzwischen hat sich jedoch in der fachlichen Diskussion das organisationssoziologische Modell des "loosely coupled systems" als angemessenere Analyseperspektive für die Schule durchgesetzt (Weick 1976; Meyer/Rowan 1978; Terhart 1986); entscheidende Probleme, die die Effektivität der pädagogischen Arbeit betreffen, werden danach von der skizzierten Alternative gar nicht positiv erreicht. Denn weder die äußerlich abgesicherte pädagogische Freiheit (der Institution und der Lehrer) noch die Aktivierung der sozialen "Basis" stärken für sich die innere Integration, die als eine strukturelle Schwäche der Schule erscheint und doch gerade den Erfolg ihrer Aktivitäten wesentlich bedingt. Die Schule ist gewiß nicht einfach den Lehrern als "ihr" ureigenes Feld zu überantworten (vgl. schon die Kritik von Schelsky 1961, S. 107 ff.). Aber die Wirkung erweiterter Partizipationsrechte - nach innen und außen - entscheidet sich danach, wieweit eine handlungsfähige und durch gemeinsame Überzeugungen getragene Schulgesellschaft entsteht.

Und dies ist wiederum nicht unabhängig von schulinternen Steuerungseingriffen und strukturierenden Handlungsvorgaben.

Aus dem neueren organisationssoziologischen Blickwinkel, dessen analytische Fruchtbarkeit vielfältige Erfahrungsberichte und Untersuchungen bestätigen, wird die Schule gewöhnlich durch eine Unschärfe, Vielfalt und Divergenz von Zielsetzungen, durch eine nur weiche und diffuse Sozialtechnologie und durch eine entsprechend hohe Erfolgsunsicherheit des Lehrpersonals gekennzeichnet. Neben diesen Strukturmerkmalen der pädagogischen Tätigkeit sorgt die Schulökologie des solitären Unterrichtsbetriebs für einen nur eingeschränkten Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine geringe Interdependenz und Integration des Lehrkörpers. Zwar fehlen in der Schule keineswegs bürokratische Elemente, sie sichern die für ihren Bestand unverzichtbaren Funktionen der Ressourcenverteilung und Außenverbindung. Dennoch ist diese Institution vor allem durch eine quasi-feudale Struktur nur "lose-verbundener" Handlungs- und Verfügungsbereiche sowie eine "zelluläre" Arbeitsorganisation charakterisiert. Es ist aus einer solchen analytischen Perspektive ebenso verständlich wie unnützlich, nach einer strafferen - nämlich bürokratischen - internen Steuerung und Koordination der Aktivitäten zu verlangen. Allerdings muß in der Tat den Inhabern gewisser herausgehobener Positionen in der Schule eine strategische Funktion für die Sicherung einer gemeinsamen "Schulkultur" zukommen, die die Veranstaltung Schule nicht nur als willkürlich und zufällig, sondern als zielorientiert und sinnvoll zu erleben erlaubt. Dies läßt sich nicht verordnen und erzwingen, wohl aber durch das eigene Beispiel anregen und aktiv stützen (Baumert/Leschinsky 1986; Baumert 1989). Der Wunsch nach einem intensiven Schulleben sowie Projektunterricht findet heute in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit breite Unterstützung. Gerade die Realisierung dieser Ziele stellt jedoch besonders hohe Ansprüche an die überfachliche Abstimmung zwischen den Lehrkräften bzw. das gemeinsame Engagement aller

Beteiligten und scheint damit die Bedeutung übergeordneter Initiativ- und Impulsfunktionen zu bestätigen.

Wenn die obige Modellskizze des "loosely coupled systems" etwas überzogen wirkt, so kennzeichnet eben dies die stärker strukturierten bundesdeutschen Schulverhältnisse. Die bildungspolitischen Initiativen auf dem Feld der Schulverfassung haben sich während der vergangenen Jahrzehnte allerdings bevorzugt auf die Nivellierung der bestehenden formellen Stratifizierung im Schulsystem - von der Schulleitung bis zur Schulaufsicht - konzentriert (vgl. zum Beispiel Nevermann 1984 a und b). Auch in dieser Hinsicht plädiere ich für eine Revision der Vorstellungen und kann mich dabei durchaus auch auf positive Modelle der Reformzeit berufen: Die Position der Fach- und Fachbereichsleiter ist mit der spezifischen Verbindung von formellen Befugnissen und pädagogischen Funktionen erst in den Gesamtschulen - und eigentlich nur dort? - zum Leben erweckt worden.

III.

Es ist hoffentlich insgesamt deutlich geworden, daß hier keineswegs eine Preisgabe der ursprünglichen Reformziele befürwortet wird. Mir war (und ist) vielmehr an einer produktiven Verarbeitung der Erfahrungen gelegen, die inzwischen mit entsprechenden Ansätzen und Entwicklungen international gemacht worden sind. Dies muß dann allerdings in eine Reformulierung von Ansprüchen münden, die unverkennbar nicht nur Präzisierungen, sondern auch Abstriche enthält. Anders sehe ich aber die Gefahr, daß die Reformprogrammatik zu einer Reformrhetorik ohne oder jedenfalls ohne die erwünschten praktischen Wirkungen verkommt. Ich wünsche mir jedenfalls von dieser Tagung, daß sie nicht bei der ohnmächtigen Beschwörung wohlgemeinter Vorsätze stehenbleibt, sondern analytische Erkenntnisse und damit Anstöße für weitere Veränderungen "mit Augenmaß" zusammenträgt. Die Abkehr von Ideologisierung verspricht auch pragmatische Gewinne. Dazu habe ich hoffentlich einige mehr oder weniger provokative

Anregungen geben und zugleich für die schul- und bildungsrechtlichen Entwicklungen einen schulpädagogischen Blickwinkel/Bezugspunkt verdeutlichen können.

Wenn ich eingangs von der "Exterritorialität" der Reformkonzepte gesprochen habe, implizierte diese Aussage nicht die Behauptung, daß die Bildungsreform darum praktisch ganz wirkungslos geblieben sei. Die Schule hat sich in der Bundesrepublik während der vergangenen Jahrzehnte deutlich und zu ihrem Vorteil verändert. Aber offenbar sind nicht alle Hoffnungen dabei aufgegangen. Das Problem besteht nicht nur in der utopischen Unerreichbarkeit der Ziele, sondern eigentlich mehr noch in den ungewollten, nicht vorausgesehenen und ungesteuerten Nebenwirkungen, die der entsprechende Reformprozeß selbst zur Folge hat. Der Teilrealisierungen hat sich längst die gesellschaftliche Dynamik angenommen; das ist für die integrierten Schulen und Schulsysteme ebenso zu verdeutlichen wie für alternative Öffnungsstrategien. Gegen einen solchen Prozeß kommt der Rekurs auf die besseren eigentlichen Reformintentionen oder die Antwort mit zusätzlichen Ansprüchen nicht auf. Der unverdrossene pädagogische Optimismus, den solche Stellungnahmen verströmen, hat dabei den Charakter eines Selbstschutzmechanismus und wahrscheinlich trägt dies maßgeblich zu seiner Verbreitung bei: Fehlschläge sind nicht den Zielformulierern anzulasten oder der Reformkonzeption selbst zuzuschreiben; Schuld haben von vornherein die anderen, von den Politikern und Praktikern bis überhaupt zur Gesellschaft.

Für eine der wichtigsten positiven - gleichwohl häufig übersehenen - Folgen der Reform bzw. der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik halte ich die Veränderungen der politischen Einstellung. Sie betreffen unter anderem das Verhältnis zum Staat, dem man nicht mehr in der Rolle des Untertanen, sondern mit Sozialansprüchen und Dienstleistungserwartungen gegenübertritt. Dies hat Folgen auch für die Auffassung der staatlichen Reformaktivität: Der Staat kann nicht mehr als eine Art

säkularisierter Heilsbringer agieren, sondern ist auf die ganz prosaische Rolle einer "Würstchenbude" mit einem möglichst vielfältigen Angebot zurückgestutzt. Dies läßt sich gerade auch für den schulischen Bereich mit der hohen Wertschätzung verdeutlichen, die dort die Pluralisierung des schulischen Angebots besitzt. Ich denke nur, wir sollten darauf achten - und mit dazu beitragen -, daß man wirklich frische und gute Würstchen bekommt und nicht aufgeblasene, oft schon angestaubte Illusionsartikel.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler. Reinbek bei Hamburg 1990.
- BAUMERT, J.: Was bewirken Schulleiter? - Empirische Befunde und theoretische Perspektiven. Beitrag aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht 28, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1989.
- BAUMERT, J. (in Zusammenarbeit mit Jürgen Raschert): Gesamtschule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8: Erziehung im Jugendalter - Sekundarstufe I, Hrsg. E.-G. SKIBA, Ch. WULF, & K. WÜNSCHE. Stuttgart 1983, 228-269.
- BAUMERT, J. & A. LESCHINSKY: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. Zeitschrift für Pädagogik 32, 2, 247-266 (1986).
- BAUMERT, J., P. M. ROEDER, F. SANG, & B. SCHMITZ: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. Zeitschrift für Pädagogik 32, 639-660 (1986).
- BUNDESVERFASSUNGSGERICHT: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bde. 33 und 75. Tübingen 1973 und 1988.
- BUNDESVERWALTUNGSGERICHT: Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts, Bd. 79. Berlin 1988.
- COLEMAN, J. S., Th. HOFFER, & S. KILGORE: High school achievement. Public, catholic, and private schools compared. New York 1982.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Stuttgart 1973.

- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat. Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz: Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München 1981; Bd. 2: Gutachten für die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages erstattet von G. KISKER, R. SCHOLZ, H. BISMARCK, H. AVENARIUS. München 1980.
- DURKHEIM, E.: Über die Teilung der sozialen Arbeit. (1893). Frankfurt/M. 1977.
- FAUSER, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim und Basel 1986.
- FAUSER, P. u.a.: Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung. Zeitschrift für Pädagogik 34, 6, 729-748 (1988).
- GEIßLER, R.: Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen. In: Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Hrsg. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen. Köln 1990, 83-111.
- GIESECKE, H.: Entwicklung der Didaktik des politischen Unterrichts. In: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Bd. 1, Hrsg. Projektgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Reinbek bei Hamburg 1980, 501-548.
- GRAHAM, P. A.: Schools: Cacophony about practice, silence about purpose. Daedalus 113, 4, 29-57 (1984).
- GRAY, J.: Was kommt nach der Gesamtschul-Reform? Erfahrungen aus Großbritannien. Pädagogik Weinheim 10, 45-48 (1989).
- HANDL, J.: Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 4, 698-722 (1985).
- HECKHAUSEN, H.: Leistungsprinzip und Chancengleichheit. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Teil 1: Bildungsforschung: Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Hrsg. H. ROTH & D. FRIEDRICH. Stuttgart 1975, 99-152.
- HUMMER, A.: Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf Schüler und Studenten. Eine Längsschnittstudie. Baden-Baden 1986.
- JACKSON, Ph. W. & S. L. LIGHTFOOT: Portraits of exemplary secondary schools. Daedalus 110, 4, 17-130 (1981).

- JAHRBUCH DER SCHULENTWICKLUNG, Bde. 1-5. Weinheim und München 1980-1988.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lernen verändert sich - Schulen entwickeln sich. Soest 1989.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule, Soest 1990.
- LAZERSON, M. u.a.: An education of value. The purposes and practices of schools. Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- LESCHINSKY, A.: Warnung vor neuen Enttäuschungen - Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. Die Deutsche Schule 1, 28-43 (1987).
- LESCHINSKY, A.: Das Prinzip der Individualisierung. Recht der Jugend und des Bildungswesens 38, 1, 3-22 (1990).
- LESCHINSKY, A. & K. U. MAYER (Hrsg.): The comprehensive school experiment revisited: Evidence from Western Europe. Frankfurt/M. u.a. 1990a.
- LESCHINSKY, A. & K. U. MAYER: Comprehensive schools and inequality of opportunity in the Federal Republic of Germany. In: The comprehensive school experiment revisited: Evidence from Western Europe, Hrsg. A. LESCHINSKY & K. U. MAYER. Frankfurt/M. u.a. 1990b, 13-37.
- MATERIALIEN ZUR LAGE DER NATION. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Hrsg. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen. Köln 1990.
- MEULEMANN, H.: Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Referat auf der Tagung der Sektion "Soziale Indikatoren" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Oberreifenberg, 22./23.02.1990.
- MEYER, J. W. & B. ROWAN: The structure of educational organizations. In: Environments and organizations. Theoretical and empirical perspectives, Hrsg. M. W. MEYER u.a. San Francisco u.a. 1978, 78-109.
- NEVERMANN, K.: Ausdifferenzierung der Schulverfassung am Beispiel Preußens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Hrsg. M. BAETHGE & K. NEVERMANN. Stuttgart 1984a, 172-186.

- NEVERMANN, K.: Schulleitung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Hrsg. M. BAETHGE & K. NEVERMANN. Stuttgart 1984b, 588-591.
- NEVERMANN, K. & I. RICHTER (Hrsg.): Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern. München 1977.
- NEVERMANN, K. & I. RICHTER (Hrsg.): Verfassung und Verwaltung der Schule. Stuttgart 1979.
- POWELL, A. G., E. FARRAR, & D. K. COHEN: The shopping mall high school. Winners and losers in the educational marketplace. Houghton Mifflin Company, Boston 1985.
- ROEDER, P. M.: Lösungen des Kanonproblems. In: Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft, Hrsg. H.-E. TENORTH. Weinheim 1986, 117-138.
- SCHELISKY, H.: Anpassung oder Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
- SPRANGER, E.: Innere Schulreform (1949). In: Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart, 7. Aufl., Hrsg. E. SPRANGER. Heidelberg 1962, 58-71.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. Zeitschrift für Pädagogik 32, 2, 205-223 (1986).
- TEWS, J.: Die Deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Leipzig 1916.
- TEWS, J.: Ein Volk - eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule. Osterwieck/Harz 1919.
- TREIBER, B. & F. E. WEINERT: Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster 1985 (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, H. 16).
- WATERKAMP, D.: Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin 1987.
- WEICK, K. E.: Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly 21, 1-19 (1976).
- WHITE, M.: The japanese educational challenge. A commitment to children. New York/London 1987.

WILHELM, Th.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. 2. Aufl. Stuttgart 1969.

VOGEL, J. P.: Schulrecht aus der Sicht guter Schulen - Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 23, 189-200 (1988).

ZIMMER, J. & E. NIGGEMEYER: Macht die Schule auf, lässt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim u.a. 1986.

Siegfried Jenkner

Entwicklung der Schulverfassung im internationalen Vergleich⁶

Die beiden Fragen des Tagungsthemas lassen sich aus der Sicht internationaler Erkenntnisse und Erfahrungen eindeutig beantworten:

1. Die Schule braucht mehr Freiheit, als ihr bisher - in beiden deutschen Staaten - zugestanden wird.
2. Die Schule verträgt auch mehr Freiheit, als ihr bisher bei uns allgemein zugetraut wird.

Die erste These wäre normativ zu begründen, die zweite empirisch zu belegen. In den mir zugebilligten 30 Minuten ist dies nur ansatzweise und bruchstückhaft möglich; ich riskiere es in der Erwartung, daß das Bild in den späteren Vorträgen und Diskussionen vervollständigt wird. Aus meiner Sicht wäre zudem - und vor allem bei einer Tagung, die zusammen mit der Schulverwaltung veranstaltet wird - der Fragenkatalog zu erweitern um eine dritte und entscheidende Frage: Wie kann mehr Freiheit für die Schule durchgesetzt werden gegen die traditionelle umfassende administrative Verfügungsgewalt über die Schule? Auch dazu möchte ich (am Schluß) einige Anmerkungen machen.

I.

Als Politikwissenschaftler stelle ich die demokratiethoretische Begründung für mehr Schulfreiheit an den Anfang. Die Entwicklung der modernen Demokratie, die sich nicht nur als eine Herrschafts-, sondern auch als eine Lebensform versteht, ist gekennzeichnet durch

- die Ausdehnung der Sachbereiche, die demokratischen Entscheidungen unterliegen, und

⁶ Das Manuskript wird veröffentlicht in "Die Neue Sammlung".

- die Ausdehnung des Personenkreises, der an diesen Entscheidungen teilnimmt.

Daraus folgt für die Schule als wichtiger Lernort für Demokratie, daß sie selbst in den Prozeß der Demokratisierung einbezogen werden muß. Das heißt konkret: den unmittelbar Beteiligten und Interessierten (Lehrern, Eltern, Schülern sowie Vertretern des kommunalen und gesellschaftlichen Umfeldes) müssen Befugnisse zur Mitwirkung an staatlichen Entscheidungen und/oder zur Alleinentscheidung überlassen werden. Die primäre staatsparlamentarische Legitimation ist also zu ergänzen um eine sekundäre gesellschaftliche Legitimation. Diese Doppellegitimation des Schulwesens wird heute allgemein anerkannt; umstritten und unterschiedlich geregelt sind allerdings Umfang und Formen der sekundären Legitimation. Ihre Ausdehnung ist ein wichtiges Thema der internationalen Schulverfassungsdiskussion und -entwicklung.

Die Forderung nach mehr Freiheit für die Schule wird auch gestützt von der zeitgenössischen philosophischen Reflexion über die "Postmoderne". Der früher in Berlin, jetzt in Bamberg lehrende Philosoph Wolfgang Welsch hat die internationale Diskussion auf den für unser Thema wichtigen Punkt gebracht⁷: Postmoderne als "Verfassung radikaler Pluralität". Negativ bedeutet sie Abschied von allen philosophischen, politischen, auch pädagogischen Einheitsträumen, die doch nie anders als totalitär eingelöst werden können. Aber es wäre falsch, dies als bloßen Auflösungs Vorgang zu deuten; Postmoderne stellt sich vielmehr als eine "zutiefst positive Vision" dar: als (in den Worten Welschs) "diejenige geschichtliche Phase, in der die radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaft anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden ... Sie ist von wirklicher Demokratie untrennbar". Diese Anerkennung hochgradig differenter Wissensformen, Lebensentwürfe und Handlungsmuster

⁷ WELSCH, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. 2. Aufl. Weinheim 1988; die folgenden Zitate S. 4 ff.

läßt sich treffend weder als post- noch antimodern charakterisieren; in ihrer Rückbesinnung auf die liberalen Wurzeln der Neuzeit ist sie eigentlich "radikal-modern".

Die pädagogischen und bildungspolitischen Konsequenzen dieser Zeitdiagnose liegen auf der Hand; sie sind auch schon mehrfach mit verschiedenen Akzentuierungen formuliert worden. Unmittelbar an diese philosophische Diskussion knüpfen die Professoren des altherwürdigen Pariser Collège de France an mit ihren 1985 auf Wunsch des Präsidenten der französischen Republik vorgelegten "Vorschlägen für das Bildungswesen der Zukunft"⁸. Sie sind zwar unmittelbar nur für die Reform des französischen Bildungswesens konzipiert, haben aber über Frankreich hinaus internationale Beachtung gefunden und sind sogar - in einer westdeutschen Rezension⁹ - als "Magna Charta der Entwicklung des Bildungswesens in Europa" bezeichnet worden. Aus dem umfassenden 9-Punkte-Programm werden hier nur die beiden für die Schulverfassung unmittelbar bedeutsamen Punkte herausgegriffen.

Aus ihrer Grundposition eines "aufgeklärten Relativismus" und der Anerkennung einer "Pluralität von Lebensweisen" plädieren die Autoren engagiert für "Einheit in und durch Pluralismus", d.h. Vielfalt und damit auch Wettbewerb verschiedenartiger und autonomer Bildungsinstitutionen - allerdings mit Schutz vor "ungezügelterm Wettbewerb". Die Autonomie der Institutionen soll vor allem ihren Ausdruck finden in der individuellen und kollektiven Eigenverantwortung der dort Tätigen "soweit wie irgend möglich"; sie soll sich insbesondere erstrecken auf die pädagogisch-fachliche Arbeit sowie auf die Auswahl und Anstellung neuer Lehrkräfte. Dies erfordert eine "grundsätzliche Neudefinition der Rolle des Staates": er hat nur noch die Rahmenbedingungen für gleiche Bildungschancen zu setzen und über ihre

⁸ Deutsche Fassung mit Erläuterungen in MÜLLER-ROLLI, Sebastian (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Weinheim 1987, S. 253 ff.

⁹ RUPRECHT, Horst in: Die Deutsche Schule, 80 (1988), 4, S. 533 f.

Einhaltung zu wachen, ansonsten aber nicht mehr zu dirigieren, sondern zu motivieren, beraten und notfalls zu helfen. Die zweite für unser Thema wichtige Forderung betrifft die Öffnung der Schulen. Sie sollen Außenstehende in die Schularbeit einbeziehen, sie aber nicht nur an ihren Aktivitäten, sondern auch an ihren Entscheidungen beteiligen. Von dieser Mitgestaltung und Mitverantwortung - ausdrücklich "bis hin zum Finanziellen" - werden neue Anstöße für die Schulen erwartet.

Diese und die übrigen, hier nicht genannten Forderungen laufen insgesamt auf ein Bildungswesen neuer Qualität hinaus, das die sachlichen Imperative der wissenschaftlichen Zivilisation mit den ethischen Imperativen der demokratischen Gesellschaft besser als bisher in Einklang bringen soll. Damit ordnen sich die französischen Vorschläge in den Paradigmenwechsel ein, der seit einiger Zeit die internationale pädagogische Diskussion bestimmt: die Verlagerung der vorrangigen Aufmerksamkeit von quantitativen auf qualitative Fragen. Der im vorigen Jahr von der OECD vorgelegte internationale Bericht "Schools and Quality" ist ein repräsentatives Dokument dieses Wandels. Auch in ihm werden weitgehende Autonomie der Einzelschule und die Einbeziehung von Eltern und Vertretern der kommunalen Öffentlichkeit in das Schulmanagement als wichtige Rahmenbedingungen für Schulqualität genannt.

Als drittes Beispiel aus der internationalen pädagogischen Diskussion soll hier die von Urs K. Hedinger vorgelegte Zusammenfassung der Schweizer Reformdiskussion genannt werden, die "Freiräume und Vielfalt (als) innovationsfördernde Bedingungen im Bildungswesen" thematisiert¹⁰. Der Blick in die Schweiz ist deshalb für uns besonders interessant, weil das Land mit seinen kantonalen Zuständigkeiten eine der Bundesrepublik ähnliche föderative Schulverfassungsstruktur hat. Die Schweizer Erörterungen bestechen durch die sorgfältige Abwägung von

¹⁰ In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 9 (1987), 2, S. 156 ff.

notwendiger, allerdings minimalisierter Rahmengesetzgebung und weitgehender Kompetenzdelegation nach unten an die als Verwaltungs- und Innovationszentren aufgewerteten "Schulhäuser" bzw. den Zusammenschluß mehrerer Schulen. Verdienstvoll ist auch die differenzierte Erörterung der notwendigen flankierenden Maßnahmen:

- die Aus- und Weiterbildung reformaufgeschlossener und -befähigter Lehrer,
- die Förderung eines "konsultativen Führungsstils" der kommunalen und kantonalen Schulbehörden,
- die Bereitstellung unabhängiger Beratungszentren und schließlich
- die Abwägung von Umfang und Formen der inner- und interkantonalen Koordination.

II.

Für dieses hier nur in Ansätzen skizzierte Verfassungsmodell der autonomen und offenen Schule gibt es bereits eine ganze Reihe positiver ausländischer Erfahrungen, die zu Beantwortung der zweiten Frage des Tagungsthemas heranzuziehen wären und auf die wohl in den folgenden Länderberichten näher eingegangen wird. Hier sollen nur einige allgemeine Tendenzen in der internationalen Entwicklung aufgezeigt werden. Außerdem beschränke ich mich dabei auf die Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft - jedoch mit dem ausdrücklichen Hinweis, daß neuerdings auch in den mittel- und osteuropäischen Staaten interessante und anregende Reformansätze zu verzeichnen sind.

Selbst bei der genannten westeuropäischen Begrenzung bietet sich dem Blick auf die Schulverfassungslandschaft ein buntscheckiges Bild¹¹. In ihm sind allerdings zwei Grundmuster mit unterschied-

¹¹ Vgl. dazu

- Bestand und Bedeutung der Grundrechte im Bildungsbereich. V. Konferenz der Europäischen Verfassungsgerichte, Lausanne 1981. In: Europäische Grundrechte Zeitschrift, 5 (1981), S.

lichen Ausgangslagen und zum Teil gegenläufigen Tendenzen erkennbar:

- Zum einen die Länder, in denen der Staat in der Tradition des aufgeklärten Spätabolutismus nach der Schule griff und seine umfassende Verfügungsgewalt erhalten konnte. In ihnen ist die gegenwärtige Entwicklung gekennzeichnet durch Bemühungen, den staatlichen Einfluß zugunsten größerer gesellschaftlicher Eigenverantwortung zu reduzieren.
- Das andere Grundmuster bilden die Ländern, die nicht durch eine solche Phase umfassenden Staatsanspruchs gegangen sind bzw. ihn schon frühzeitig überwinden konnten (wie z.B. die Niederlande) und in denen sich das Schulwesen in lokaler und freier gesellschaftlicher Selbstverwaltung entfalten konnte. Hier geht es in der neueren Entwicklung darum, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang die modernen sozialstaatlichen Gewährleistungen einen größeren Einfluß des Staates auf das Schulwesen erfordern.

Das erste Grundmuster ist charakteristisch für die romanischen Länder, aber auch für Griechenland und die Bundesrepublik, das zweite für die nordwesteuropäischen Mitgliedsstaaten der EG. Es gibt also ein deutliches Nord-Süd-Gefälle im Schulverfassungsbereich, wobei in einer Detailanalyse allerdings Modifikationen der Grundmuster innerhalb dieser Gruppen und Verflechtungen zwischen ihnen hervortreten würden. Die Ausdehnung des Freiheitsspielraums in den westeuropäischen Schulverfassungen erfolgt im wesentlichen auf drei (zum Teil miteinander verbundenen) Wegen.

20-24.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Der Aufbau des Bildungswesens in den einzelnen Mitgliedsstaaten der EG. Luxemburg 1987.

1. Staatliche Dezentralisierung, d.h. die Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen auf untere Instanzen:

Eine vollständige föderative Kompetenzverteilung wie in der Bundesrepublik hat Belgien für seine drei Sprach- und Kulturgruppen. An dieser Stelle sind auch die Sonderregelungen für Schottland und Nordirland innerhalb des Vereinigten Königreichs zu nennen. Neue, noch nicht abgeschlossene Entwicklungen einer zumindest partiellen Kompetenzübertragung an regionalen Instanzen gibt es in den bisher zentralistischen Schulverfassungen Spaniens, Frankreichs und Italiens. Für unser Thema ist entscheidend, daß diese Dezentralisierung nicht - wie in der Bundesrepublik - auf der mittleren Ebene stehen bleibt. Wir sind ja bereits Anfang der siebziger Jahre im Länderbericht der OECD für den Zentralismus innerhalb der elf Bundesländer kritisiert worden - und diese Kritik hat seitdem noch an Gewicht gewonnen. Eine substantielle Mitverantwortung der kommunalen Selbstverwaltung auch für das Schulwesen, und zwar nicht nur für seine "äußeren" Angelegenheiten, ist ein wichtiger Baustein für eine freiheitliche Schulverfassung. Hierfür stehen England und Dänemark als repräsentative Beispiele. (In Klammern sei hinzugefügt, daß derzeit in der DDR bei der Ausarbeitung einer neuen Kommunalverfassung entsprechende Überlegungen angestellt werden. Meine Kenntnisse beziehen sich insbesondere auf Leipzig, wo versucht wird, an die alte Tradition des gerade in Sachsen einst hochentwickelten kommunalen Schulwesens anzuknüpfen.)

2. Gesellschaftliche Partizipation an den staatlichen Entscheidungen:

Als bloße konsultative Mitwirkung ist sie weit verbreitet in der Form von Beratungsgremien auf den verschiedenen Stufen der legislativen und administrativen Staatskompetenzen. Für unser Thema kommt es aber auf wirkliche Mitbestimmungsbefugnisse an. Diese sind, soweit überhaupt vorhanden, vor allem auf der Ebene der Kommunen und der einzelnen Schulen angesiedelt.

Besonders bemerkenswert sind dabei jene kommunalen Schulverwaltungen, deren Gremien gemischt zusammengesetzt sind: aus Kommunalvertretern und - zum Teil paritätisch oder gar überproportional - kooptierten Repräsentanten der Öffentlichkeit (wie in den Education Committees der englischen Local Education Authorities) oder Elternvertretern (wie in den dänischen kommunalen Schulkommissionen) oder Vertretern der gesamten Bürgerschaft - mit ausdrücklichem Ausschluß der Lehrer (wie in den luxemburgischen lokalen Schulausschüssen). Auch für die Einzelschule gibt es verschiedene Partizipationsmodelle, von denen das mit gleichberechtigter Einbeziehung von Vertretern der Lehrer- und Elternschaft, der kommunalen Schulbehörde und der lokalen Öffentlichkeit in die schulischen Entscheidungsgremien (wie in England) das umfassendste ist.

3. Gesellschaftliche Selbstverwaltung, d.h. die Übertragung von staatlichen Entscheidungsbefugnissen an die Betroffenen selbst:

Für die Freiheit der Einzelschule ist diese Delegation, insbesondere hinsichtlich der curricularen, personellen und finanziellen Entscheidungen, der wesentliche Punkt. Hierbei sind zwei Grundformen zu unterscheiden:

- im Rahmen staatlich-kommunaler Trägerschaft unterschiedliche, aber in der Regel begrenzte Selbstverwaltungsbefugnisse (eine Ausnahme bildet England mit neuerdings weitgehender personeller und finanzieller Autonomie der Schulvorstände);
- die völlige Freigabe der Schule in gesellschaftliche Selbstverwaltung, d.h. in freie Trägerschaft, mit lediglich begrenzten Rahmenvorgaben.

Das Recht der Eltern, für ihre Kinder andere als staatliche Schulen zu wählen, ist durch Art. 13, Abs. 3 des "Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte" der Vereinten Nationen als verbindliches Menschenrecht gewährleistet. Es umfaßt in der Formulierung des niederländischen Prinzips der Unterrichtsfreiheit die drei Punkte "Vrijheid van

stichting, richting en inrichting", d.h.

- Freiheit der Stiftung, also der Schulgründung,
- Freiheit der Richtung, also der besonderen religiösen, weltanschaulichen oder pädagogischen Prägung der Schule,
- Freiheit der Einrichtung, also der inhaltlichen, personellen und sachlichen Gestaltung der Schule.

Diese Freiheit wird zwar von allen EG-Staaten grundsätzlich anerkannt, aber administrativ unterschiedlich, zum Teil restriktiv gehandhabt. In der finanziellen Unterstützung reicht das Spektrum von völliger Ablehnung in Griechenland bis zur Gleichbehandlung mit staatlichen Schulen in den Niederlanden. Dieser unbefriedigende Zustand hat 1984 das Europäische Parlament zu seiner EntschlieÙung "Freiheit der Erziehung in der Europäischen Gemeinschaft" veranlaÙt, in der das ungehinderte Recht auf freie Schulgründung und -gestaltung bekräftigt und die öffentliche Finanzierung freier Schulen zu den gleichen Bedingungen wie für staatliche Schulen gefordert wird. Bisher erfüllen nur die Niederlande uneingeschränkt diese Forderungen.

Die internationalen Diskussionen und Entwicklungen führen zu der Einsicht, daß eine freiheitliche Erziehung und Schulverfassung die konsequente Anwendung des Subsidiaritätsprinzips erfordert. Es besagt, daß jede höhere gesellschaftliche Einheit nur die Aufgaben übernehmen soll, die die jeweils niedrigere nicht selbst bewältigen kann. Dieses Prinzip wird zwar allgemein als Grundsatz der katholischen Soziallehre angesehen, doch es ist eigentlich urliberales Gedankengut und wurde Ende des vorigen Jahrhunderts von der katholischen Kirche aus der frühliberalen Gesellschafts- und Staatslehre übernommen. Auf das Bildungswesen sind Sache und Begriff bereits 1835 im Rotteck-Welckerschen Staatslexikon angewendet worden. Um dieses Grundproblem freiheitsfördernder und sachgemäÙer Kompetenzverteilung zwischen den drei Ebenen Schule - Gemeinde - Staat kreist die gesamte internationale Diskussion und Entwicklung einer Reform der Schulverfassung.

III.

Zum Abschluß möchte ich die Blickrichtung wechseln und von außen auf unsere Schulverfassung schauen. Das Grundgesetz fordert lediglich, daß das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. "Aufsicht" bedeutet im allgemeinen und auch im juristischen Sprachgebrauch "Aufsicht über andere" (nicht über sich selbst). Ein unbefangener Beobachter, der deutschen Sprache mächtig, aber des deutschen Bildungswesens unkundig, würde aus dem Wortlaut des Art. 7 Abs. 1 GG folgern, daß der Staat lediglich über ein weitgehend selbständiges Schulwesen wacht. Wir alle wissen, daß dem nicht so ist; Verfassungstext und Verfassungswirklichkeit klaffen weit auseinander. Unser unbefangener Beobachter würde sich wohl noch mehr darüber wundern, daß diese offenkundige Diskrepanz keineswegs zu lebhaften Diskussionen und Protesten einer kritischen Öffentlichkeit und Staatsrechtslehre führt, sondern - von einigen Außenseitern abgesehen - klaglos akzeptiert und sogar von der Rechtsprechung ausdrücklich sanktioniert wird. Sie interpretiert ja in diesem Falle den Aufsichtsbegriff als "die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Kontrolle des Schulwesens" (BVerwGE 6,104).

Es sollte immer wieder auf die verfassungspolitische Problematik dieses Sachverhalts hingewiesen werden. Wir nehmen doch sonst den Verfassungstext ernst und sind aus leidvoller historischer Erfahrung zu Recht empfindlich geworden gegen jegliche Ausdehnung staatlicher Verfügungsgewalt über den von der Verfassung ausdrücklich gewährten Rahmen hinaus. Hier aber wird eine extensive Auslegung des Verfassungstextes und ein entsprechendes staatliches Handeln als selbstverständlich hingenommen. Wenn ich recht sehe, gibt es keinen vergleichbaren Fall im Grundgesetz.

Wie also können wir, um auf die eingangs gestellte Zusatzfrage zurückzukommen, mehr Freiheit für die Schule durchsetzen gegen

die traditionelle umfassende administrative Verfügungsgewalt über die Schule? Eine ausführlichere Antwort würde ein neues Referat erfordern; hier soll nur auf den verfassungsrechtlichen Aspekt eingegangen werden. Es hat in der Geschichte der Bundesrepublik bereits Vorschläge zur Revision des Art. 7 gegeben: so 1970 von Willi Geiger und 1983 von Thilo Ramm¹². Beide gehen allerdings in der uns hier interessierenden Frage nicht sehr weit; außerdem sind sie in Festschriften versteckt und haben keine öffentliche Wirkung gehabt. Ein neuer, wirklich radikaler Vorschlag stammt aus der Mitte der hier versammelten Berliner Schulrechtler: ich meine Johann Peter Vogels Empfehlung, die Freiheitsgarantien der Privatschulen gemäß Art. 7 Abs. 4 GG zum Prinzip des gesamten Schulwesens zu machen¹³.

Im gesamtdeutschen Vereinigungsprozeß werden auch beim voraussichtlichen Weg über Art. 23 GG Verfassungsänderungen teils als notwendig, teils als erwünscht angesehen. Zur Veränderung steht wohl auch der Art. 7 an; entsprechende Wünsche sind ja bereits in beiden deutschen Staaten geäußert worden. Es ist zu hoffen, daß bei dieser Revision der Freiheitsspielraum der Schulen so erweitert und gesichert wird, daß die gesamtdeutsche Schulverfassung den Anschluß an die dargestellten internationalen Reformkonzeptionen findet.

¹² GEIGER, Willi: Vorschlag zu einer Neufassung des Art. 7 GG. In: Festschrift für Gebhard Müller zum 70. Geburtstag. Tübingen 1970.
RAMM, Thilo: Bildung, Erziehung und Ausbildung als Gegenstand von Grundrechten. In: Festschrift für Erwin Stein zum 80. Geburtstag. Bad Homburg 1983.

¹³ Vgl. Neue Sammlung, 28 (1988), 3, S. 368 ff.

Thierry Malan

Reform der Schulverfassung in Frankreich

I.

Für die Bildungspolitik in Frankreich ist ein nationales Bildungsministerium verantwortlich:

- Es erarbeitet auf der zentralen Ebene übergreifende Regelungen.
- Es verwaltet ein enormes Lehr- und Bildungsverwaltungspersonal (ungefähr eine Million Menschen).
- Die Zahl der "Benutzer" im Bildungswesen beläuft sich auf rund 13 Millionen Schüler und ungefähr eine Million Studenten.
- Das Budget des Bildungsministeriums entspricht mit 186 Milliarden FF 18 % des jährlichen Staatshaushaltes.

Die Bildungsverwaltung umfaßt in Frankreich vier Stufen:

- die Schul- und Universitätseinrichtungen: es gibt ca. 80.000 Schulen und 77 Universitäten,
- die Schulbezirke (ca. 100 auf der Ebene des "Département"),
- die "Rectorats" (26) auf der Ebene der "Académie" (das entspricht den 22 "Regionen" in der allgemeinen Verwaltung),
- die zentrale Verwaltung des Bildungsministeriums.

Dieses zentralisierte Verwaltungssystem hat gewisse Vorteile in bezug auf die Einheitlichkeit der Vorschriften und die Interdependenz zwischen den Entscheidungsträgern der verschiedenen Verwaltungsebenen. Die Nachteile bestehen vor allem in der Schwerfälligkeit und Trägheit, mit der Entscheidungen getroffen werden. Überdies hat die Zentralisierung nicht die zahlreichen regionalen Unterschiede bei den Schulerfolgen, bei der Lehrerausbildung und im Lehrangebot in den verschiedenen Schularten beseitigt.

Es stellte sich folglich erneut die Frage, ob eine größere Dezentralisierung erforderlich sei, unter stärkerer Berücksichtigung der spezifischen Eigenheiten von Regionen oder Sektoren, um die Ungleichheiten im Schulbereich zu verringern. Diese Auffassung wird von den Verfechtern der Zentralisierung nicht geteilt. Die heutige Situation ist also das Resultat eines Kompromisses zwischen verschiedenen Standpunkten.

II.

In den letzten 25 Jahren verfolgten die Regierung und das Bildungsministerium in verschiedenen Etappen eine, anfangs sehr begrenzte, Politik der Übertragung gewisser Verwaltungskompetenzen auf die Entscheidungsträger der lokalen Ebene. Diese Schulpolitik wurde seit 1981 intensiviert und fand ihren Niederschlag in den Gesetzen vom 22.7.1983 und 25.1.1985.

Die gegenwärtige lokale Aufteilung der Machtbefugnisse und Kompetenzen innerhalb der Bildungsverwaltung erfolgt nach verschiedenen Kriterien:

- Delegation von Entscheidungsgewalt (déconcentration) vom Bildungsministerium auf seine regionalen Repräsentanten,
- territoriale Dezentralisierung auf der Ebene der Gebietskörperschaften,
- "Autonomie", d.h. Dezentralisierung, Übertragung der Machtbefugnisse auf die Bildungsanstalten.

1. Die Delegation von Entscheidungsgewalt (déconcentration) impliziert die Übertragung von gewissen Machtbefugnissen auf die regionalen Repräsentanten des Staates und des Bildungsministers, d.h. auf die Präfekten, die Rectorats, die Schulbezirke. Diese Delegation von Machtbefugnissen erlaubt den Entscheidungsträgern, die vom Bildungsministerium bewilligten Mittel auf der lokalen Ebene und im Bereich der "Akademien" eigenständig, entsprechend den spezifischen regionalen Bedürfnissen zu verwalten und mit den ministeriellen Richtlinien in Einklang zu

bringen. Im Bereich der Akademie werden zum Beispiel die Verteilung der Mittel zwischen den Schulen und die spezifischen pädagogischen Strukturen der Schulen festgelegt, d.h. die Zahl der Schulzweige, die Schülerzahl pro Klasse, die Zahl der Wahlfächer ...

2. Ab 1981 wurde eine Politik der **Dezentralisierung** befolgt, d.h. die Übertragung von Machtbefugnissen und staatlichen Finanzmitteln auf die Gebietskörperschaften (Regionen, Départements, Gemeinden):

- Die Regionen erhielten Kompetenzen bei der Rahmenplanung (planification scolaire) im Bildungswesen und beim Bau und Unterhalt der Gymnasien (Sekundarstufe II).
- Die Départements sind zuständig für den Bau und den Unterhalt der "Collèges" (Sekundarstufe I), während die Gemeinden (wie bisher) für die Grundschulen zuständig sind.

Im Rahmen dieser Dezentralisierungsmaßnahmen behält aber die Zentralverwaltung, d.h. das Bildungsministerium und seine zuständigen regionalen und lokalen Vertreter, die Verantwortung für den öffentlichen Schuldienst sowie folgende wesentliche Kompetenzen:

- die Definierung und Kontrolle der Lehrpläne und Stundenzahlen sowie der entsprechenden Diplome,
- die Festlegung des Status und die Verwaltung (Einstellung, Besoldung, Zuteilung, Versetzung) des Lehr- und Verwaltungspersonals,
- die Auswahl und Verteilung der pädagogischen Ausstattung.

Auf zentraler staatlicher Ebene wird im wesentlichen die Verteilung des Bildungsbudgets vorgenommen. Bezahlung des Personals, die Ausgaben im pädagogischen Bereich, die staatlichen Mittel, die den Regionen und Départements für den Bau und die Ausstattung von Schulen zugeteilt werden. Der Staat behält sich die Verteilung der Planstellen sowie Maßnahmen zur Verringerung der regionalen Unterschiede im Bereich der Einschulungsquoten vor.

Diese Dezentralisierung bringt eine Teilung der Zuständigkeiten mit sich, die eine enge Zusammenarbeit zwischen zentralen und regionalen staatlichen Behörden, regionalen und lokalen Gebietskörperschaften, Behörden und Schuleinrichtungen erfordert. Im Bereich der schulischen Rahmenplanung ist zum Beispiel eine Kohärenz zwischen dem Bau neuer Schulgebäude und der Schaffung neuer Lehrstellen erforderlich, wofür verschiedene Behörden zuständig sind.

3. Autonomie

Seit 1968 wird im Hochschulbereich eine Politik der Autonomie der Hochschulen befolgt, die sowohl für die Pädagogik als auch für die Verwaltung und die Finanzen der Hochschulen gilt. Das impliziert auch die Übertragung gewisser Kompetenzen auf die gewählten Hochschulorgane. Diese Autonomie ist de facto jedoch stark eingeschränkt, da 90 % der Hochschulfinanzen aus Staatsgeldern kommen.

In jüngster Zeit wurde eine Bildungspolitik der größeren Autonomie der Schule verfolgt. Jede Schule hat einen Verwaltungsrat sowie einen Buchhalter (der oft für mehrere Schulen zuständig ist).

Der Schulleiter ist der Vorsitzende des Verwaltungsrates. Die Autonomie der Schule bedeutet vor allem die Autonomie des Schulleiters, der vom Staat eingesetzt wird. Er ist für folgende Aufgaben zuständig: die interne Organisation des Gymnasiums, die Aufteilung in kleine Gruppen, die Verteilung der Schüler auf die Klassen, die Benutzung der Lehrmittel, die Auswahl von besonderen spezifischen Unterrichtsthemen und anderen pädagogischen Aktivitäten. Der Staat hat die Rolle der Schulaufsicht und die Kontrollfunktionen a posteriori wahrzunehmen.

Im pädagogischen Bereich wurde ebenfalls eine größere Autonomie in Gestalt einer gewissen Flexibilität bei der Festlegung der

Stundenpläne und der Unterrichtsformen eingeführt. Die Schulen können eigenständig die Aufteilung der Schüler in Klassen oder Gruppen vornehmen und die Verteilung der Unterrichtsstunden bestimmen.

Die Autonomie findet vor allem in dem Begriff "Bildungsprojekt" (projet d'établissement) ihren Niederschlag. Die einzelnen Mitglieder des Lehrkörpers und die übrigen Mitglieder der "Schulgemeinschaft" (communauté éducative) haben die Aufgabe, die jeweilige Lage und die spezifischen Bedürfnisse der Schule und der Schülerschaft zu analysieren und entsprechende Bildungsprojekte auszuarbeiten.

Diese Methode der Bildungsprojekte wurde anfänglich für ganz spezifische Bedürfnisse einer Schule angewandt, wie zum Beispiel das "pädagogische Aktionsprojekt" (projet d'action éducative, P.A.E.) oder das Bildungsprojekt für sogenannte Gebiete mit prioritären Bildungsbedürfnissen (zone d'éducation prioritaire, Z.E.P.), d.h. schlechte Schulergebnisse, Probleme in der Umgebung der Schule, hoher Prozentsatz ausländischer, nicht französisch sprechender Familien.

Das Bildungsrahmengesetz vom 10.7.1989 sieht heute für jede einzelne Schule ein entsprechendes Bildungsprojekt vor, das die nationalen Bildungsrichtlinien in Verbindung mit den spezifischen Problemen der Schule anwenden muß. An der Ausarbeitung dieses Bildungsprojekts nehmen sowohl die Lehrer als auch die Eltern teil. Es muß vom Schulverwaltungsrat angenommen werden.

Die Rolle der Schülerschaft wurde ebenfalls gestärkt: Jedes Gymnasium hat einen Rat von Schülervertretern, der mindestens dreimal im Jahr von dem "Proviseur" einberufen wird und ebenfalls auf Verlangen der Hälfte seiner Mitglieder zu einer außerordentlichen Sitzung zusammentreten kann. Dieser Schülervertreterrat wird zum Beispiel bei Fragen der Stundenplanorgani-

sation, der Beurteilung des Schulablaufes oder des Nachhilfeunterrichts konsultiert.

Auf lokaler Ebene können im schulischen Bereich zusätzliche Lehrveranstaltungen und Lehrgänge organisiert werden, die eine zusätzliche Qualifizierung im Anschluß oder im Rahmen der einzelnen Diplome geben.

Eine weitere Festigung der Autonomie erfolgt durch die versuchsweise Lockerung der "Schulkarteregelung", die bisher vorsah, daß Eltern ihre Kinder grundsätzlich nur in eine Schule in der Nachbarschaft ihres Wohnortes einschulen durften.

Die technischen und berufsschulischen Einrichtungen sollen ihre Zusammenarbeit mit den Unternehmen ausdehnen, Partnerschaftsverträge (jumelages) abschließen und alternierende Ausbildungslehrgänge entwickeln (alternance). Es handelt sich hier um eine für Frankreich bedeutsame Entwicklung: Im Gegensatz zum dualen System der Bundesrepublik Deutschland findet die technische und berufliche Ausbildung in Frankreich überwiegend vollzeitlich in Schulen statt.

III.

Es ist heute möglich, eine **vorläufige Evaluation** dieser Entwicklung vorzunehmen.

1. Dank der **Delegierung** von Entscheidungsbefugnissen können Entscheidungen nunmehr auf der Ebene gefällt werden, wo sie praktisch umgesetzt und angewandt werden sollen. Das überträgt den lokalen Entscheidungsträgern eine neue administrative Verantwortung. In bezug auf die Verteilungskriterien für bereitstehende Mittel sind eine Differenzierung und größere Transparenz geschaffen worden.

Die Verteilung der verschiedenen Aufgaben zwischen allen Entscheidungsträgern konnte aber nicht immer in allen Einzelheiten klar abgegrenzt werden, und auch heute noch gibt es in dieser Hinsicht einige Unklarheiten und unterschiedliche Interpretationen.

Die Regierung bemühte sich darum, die Schlußfolgerungen zu ziehen, die sich für die Zentralverwaltung im Bereich des Verwaltungspersonals aus den Maßnahmen der Dezentralisierung, der Delegation und der Autonomie ergeben. Vorgesehen war eine gewisse Begrenzung des Verwaltungspersonals auf zentraler Ebene und die Schaffung neuer Planstellen auf lokaler Ebene, ein Vorhaben, das jedoch schwer zu verwirklichen ist.

Die Verlagerung von Verwaltungskompetenzen durch Dezentralisierung oder Entflechtung wird wahrscheinlich, zumindest kurzfristig, eine Erhöhung der Ausgaben und der Steuerbelastungen auf lokaler Ebene zur Folge haben, ohne daß gleichzeitig eine Einsparung auf zentraler Verwaltungsebene erfolgt.

2. Folgende positive Aspekte der **Dezentralisierung** sind hervorzuheben:

- Auf regionaler und lokaler Ebene fand eine Bewußtseinsbildung über die Notwendigkeit der Planung und Entwicklung im Bildungswesen statt.
- Durch die Möglichkeit, schneller und zuverlässiger den Weg zu den zuständigen Behörden zu finden, kann eine breitere Konzentrierung im Bildungswesen erfolgen.
- Die Investitionen der Gebietskörperschaften im Schulbau waren höher als die dafür geplanten Staatssubventionen.

Es kann allerdings nicht unterbleiben, neben den Vorteilen der Dezentralisierung auch einige Schwierigkeiten aufzuführen, die sich für die Organisation und das Funktionieren der Verwaltung ergeben.

Seitens der zentralen Bildungsverwaltung wird vorausgesetzt, daß die nationalen und lokalen Initiativen gemeinsame methodologische Grundlagen respektieren müssen, um ein Minimum an Kohärenz zwischen den verschiedenen staatlichen oder regionalen und lokalen Verwaltungsebenen und Bildungseinrichtungen zu gewährleisten. Diese offensichtliche Zersplitterung der Anstrengungen und die Vielfalt der Lösungen sind Ausdruck dessen, daß der Bildungsbereich weit komplexer und vielseitiger ist, als die Verwaltungszentralisierung erwarten läßt, und daß er ständigen Veränderungen unterliegt.

Diese Mannigfaltigkeit kann aber eher als ein positives Zeichen und nicht als ein Faktor für Inkohärenz angesehen werden. Sie erfordert, ein neues Gleichgewicht zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung zu finden und ein Informationssystem aufzubauen, das es allen Beteiligten ermöglicht, kohärente nützliche Informationen auszutauschen.

Ein neues Gleichgewicht wurde zwischen den lokalen und zentralstaatlichen Entscheidungsträgern hergestellt. Ein Teil der lokalen Entscheidungsträger bedauerte, über den Inhalt und die Qualität der Lehrpläne nicht mitreden zu können. Sie können aber einen indirekten Einfluß auf die zentralstaatlichen Machtbefugnisse ausüben.

3. Das **Autonomieprinzip** ist gegenwärtig noch nicht zufriedenstellend verwirklicht.

Die Finanzautonomie der Schulverwaltung ist zur Zeit weniger durch fehlende Ausführungsbestimmungen als durch die Höhe der Finanzmittel eingeschränkt.

Die Direktoren der Bildungseinrichtungen sind nicht immer bereit, die Verwaltungsräte bzw. die lokalen Entscheidungsträger zu konsultieren. Sie haben in Zukunft die Rolle von Initiatoren

zu übernehmen. Die Modalitäten ihrer Rekrutierung und ihrer Ausbildung sind daher neu definiert worden.

Im pädagogischen Bereich wird die Autonomie durch die nationale Reglementierung der Zuteilung und Versetzung der Lehrkräfte eingeschränkt. Die Zusammenstellung eines Lehrerkollegiums (équipe pédagogique) in Verbindung mit einem spezifischen Bildungsprojekt wird dadurch nicht gerade erleichtert.

Diese Schwierigkeiten gehen nicht zuletzt auf die relativ langsame Entwicklung der Denkweisen und Haltungen bei den Lehrkräften, dem Verwaltungspersonal und den Eltern zurück. Die Lehrer genießen im schulischen Bereich eine gewisse Autonomie. Sie ziehen es in vielen Fällen vor, direkt von den geographisch weit abgelegenen zentralen Bildungsbehörden abzuhängen, als einer lokalen Bildungsverwaltung untergeordnet zu sein.

Die "Gewaltenteilung", die zwischen dem Staat, den regionalen und lokalen Entscheidungsträgern sowie den Gebietskörperschaften und den Bildungseinrichtungen besteht, hat den Staat gezwungen, die Ziele und die entsprechenden Mittel seiner Bildungspolitik unter Berücksichtigung lokaler Besonderheiten deutlicher zu definieren und zu quantifizieren. Das zog eine Einschränkung der Führungsrolle der zentralen Verwaltungsbehörden sowie eine Ausdehnung der Aufgaben im Bereich der Planung und Ausarbeitung eines kohärenten Informationssystems nach sich. Dieses System soll eine bessere Evaluierung der Bewertung der schulischen Leistungen (sowohl der Resultate der Schüler als auch der einzelnen Bildungseinrichtungen) ermöglichen und die Verwaltungsbehörden bei der Durchsetzung der bildungspolitischen Aufgaben und Ziele unterstützen.

Jean-Michel Leclercq

Reform der Schulverfassung in Frankreich (Fortsetzung)

Nach dieser Darstellung der Organisation der schulischen Einrichtungen in Frankreich werde ich einige Bemerkungen über die Besonderheiten der französischen Schulen anfügen, die sich meines Erachtens aus dem Vergleich mit den Verhältnissen in anderen Staaten ergeben. Ich denke, daß ein solches Vorgehen einerseits die französischen Besonderheiten besser verstehen läßt und andererseits ein genaueres Urteil darüber erlaubt, was eine verstärkte Autonomie der Schulen begünstigen oder aufhalten kann.

Bei den meisten Vergleichen wird der Aspekt des Zentralismus betont, der vor allem anderen das französische Modell kennzeichnet. Diese Einschätzung ist nicht falsch, trotz der getroffenen Maßnahmen zur Dezentralisierung und der starken Entwicklung von Eigeninitiativen in den dezentralisierten Systemen. Nun hängt die Eigenart der französischen Situation aber weniger mit der Macht zusammen, welche die zentralistische Behörde besitzt, sondern eher mit der Art und Weise, wie sie diese ausübt.

Das Bildungswesen ist in dieser Hinsicht symptomatisch, hier fällt die staatliche Einflußnahme besonders auf. Selbstverständlich hütet der Staat fast eifersüchtig die Entscheidungsgewalt, um ein Bildungssystem zu garantieren, das als national bezeichnet werden kann, da es allen jungen Bürgern gleichwertige Ausbildungsmöglichkeiten bieten soll. Ebenso bemerkenswert ist auch die starke Einbindung des Staates in Organisation und Verwaltung des Bildungswesens. Der Staat kontrolliert nicht nur den größten Teil der schulischen Aktivitäten, sondern er trägt auch die Verantwortung für fast alle Kategorien des Personals. Und auch wenn ein Teil der schulischen Aktivitäten den lokalen Behörden untersteht, so bleibt die Personalverwaltung doch Sache

der zentralen Behörden oder des Ministers selbst, der fortwährend mehr oder weniger angenehme Delegationen empfängt. Die Maßnahmen zur Entflechtung der Zuständigkeitsbereiche hätten bewirken sollen, daß Angelegenheiten häufiger als bisher auf lokaler Ebene behandelt werden. Doch der Staat hat sich, wohl aus historischen und ideologischen Gründen, noch immer nicht von seinen vielfältigen organisatorischen und administrativen Aufgaben trennen können.

Zwar trifft es zu, daß sich auch in anderen Ländern ein starkes Engagement des Staates im Bildungswesen feststellen läßt. Man darf aber annehmen, daß es selten so umfassend ist wie in Frankreich, und sei es nur wegen des besonderen Status gewisser Gruppen von Beschäftigten. In Italien zum Beispiel, wo das Bildungsministerium eine ähnliche Position einnimmt wie in Frankreich, untersteht dennoch ein wichtiger Teil des nicht-lehrenden Personals direkt den Gemeinden und den regionalen Behörden. Meines Wissens gilt dies auch in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Die Konsequenzen der Einflußnahme des französischen Staates auf das Bildungswesen sind zu zahlreich, als daß sie hier behandelt werden könnten. Zwei der Folgen treten in einer vergleichenden Perspektive jedoch besonders hervor und verdienen unsere Aufmerksamkeit, da sie sich direkt auf das Thema unserer Diskussion beziehen.

Die erste betrifft die Neigung, die gesetzlichen Bestimmungen über die informellen Regeln zu stellen. In einigen Nachbarländern Frankreichs scheint der nationale Charakter des Bildungssystems durch gewisse Richtlinien gewährleistet zu sein, die den Bezugsrahmen und die Ziele vorgeben. Dabei brauchen diese Richtlinien nicht einmal allzu umfangreich und detailliert zu sein. Im Gegensatz dazu haben wir das Bedürfnis, in großer Zahl Dekrete, Verordnungen und Ausführungsbestimmungen zu erlassen:

Dies bezeugt auch das umfangreiche "Bulletin Officiel", das alle 14 Tage vom Bildungsministerium herausgegeben wird.

Ein bezeichnendes Beispiel für diesen Unterschied sind die Unterrichtsprogramme. In anderen Staaten enthalten sie in zunehmendem Maße nur noch allgemeine Lernziele, die den Lehrkräften große Freiheiten zugestehen. Dagegen gibt man in Frankreich weiterhin konkreten, inhaltlich detaillierten Programmen den Vorrang. So bleibt uns auch die Idee des Curriculum fremd, zweifellos deshalb, weil sie sich schlecht für die Durchsetzung präziser Bestimmungen eignet.

Kritiker werfen der französischen Vorgehensweise vor, an Autoritarismus zu grenzen; doch kann dieses Vorgehen ebenso auf eine administrative Praxis zurückgeführt werden, in der nicht zwischen Konzeptionen und Durchführung unterschieden wird. Das Rundschreiben über das Schulprojekt ist hierzu ein Beispiel aus jüngerer Zeit. In diesem Schreiben sind mit großer Genauigkeit sämtliche Bedingungen geregelt, die von den Lehrern jeder Grundschule bei der Behandlung der spezifischen Bedürfnisse der Schüler erfüllt sein sollen.

Die zweite Konsequenz bezieht sich auf die Verteilung der Zuständigkeiten, dort wo eine solche stattfindet. Wenn man die Formen betrachtet, welche die Dezentralisierung in Frankreich angenommen hat, so ist man über das Ausmaß erstaunt, in dem die Entscheidungskompetenzen aufgeteilt sind. Der Staat behält die pädagogische Verantwortung, und die Gebietskörperschaften sind mit den finanziellen und organisatorischen Angelegenheiten beauftragt. In den Gebietskörperschaften wiederum sind die Gemeinden für die Grundschulebene zuständig, während die regionalen Behörden den "second cycle" betreuen und die Départements die Entscheidungen für den "premier cycle" treffen.

In anderen Ländern ist die Situation oft viel einfacher, da einer einzigen Instanz die volle Zuständigkeit für alle

Unterrichtsstufen übertragen wird. Es kann sich bei dieser Instanz um die lokale Verwaltung handeln, wie dies in Großbritannien oder Spanien der Fall ist, oder um die Gemeindebehörde wie in Dänemark oder in den Niederlanden.

So kann man auch auf dieser Ebene feststellen, daß die Aufteilung der Befugnisse, wie sie in Frankreich geregelt ist, weniger das Bestreben eines Zentralstaates ausdrückt, der nur teilt, um besser herrschen zu können, als vielmehr die Absicht, die ihm seit je zustehenden Aufgaben besser aufzuteilen.

Selbstverständlich kann die Beurteilung der Vor- und Nachteile dieser oder jener Formel unterschiedlich, ja sogar gegensätzlich ausfallen. Doch wie das Urteil auch ausfallen mag, man muß auf die strukturellen Unterschiede hinweisen, die bestehen zwischen einem System wie in Frankreich, wo der Zentralstaat so etwas wie seine eigene Bildungsfirma darstellt, und einem System, in welchem man versucht sein könnte, von Zulieferfirmen zu sprechen.

Abgesehen von der Qualität des Produktes, die dabei garantiert ist und die nach unterschiedlichen Kriterien bewertet wird, können auch die Kräfteverhältnisse und erst recht die Verhandlungsräume nicht dieselben sein, ebensowenig wie die Autonomiechancen der einzelnen Schulen. Im einen Fall ist die Autonomie in einer ganzen politischen und administrativen Kultur verankert, die sie tendenziell durch Angleichung sogar reproduziert. Im anderen Fall leiden die Autonomiebestrebungen möglicherweise - selbst wenn sie gefördert werden - an den fehlenden Vergleichsmöglichkeiten sowie an den weiterhin bestehenden Zwängen.

Die aktuellen Bemühungen in Frankreich sind vom Bewußtsein dieser Schwierigkeiten und von dem Versuch, sie zu überwinden, gekennzeichnet.

Die im Jahr 1985 einsetzenden Maßnahmen zur Dezentralisierung ebenso wie das Orientierungsgesetz von 1988 zeugen in der Tat von den verstärkten Anstrengungen, den einzelnen Schulen größere Autonomieräume zu verschaffen und sie zu deren voller Ausschöpfung zu ermutigen.

Die lokalen Behörden haben oft Verfügungen erlassen, die den Schulleitungen eine erweiterte Entscheidungskompetenz bei Einrichtungskrediten zusicherten. Die Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen haben zahlreiche Initiativen ermöglicht, vor allem im Bereich der beruflichen Bildung. Das Orientierungsgesetz seinerseits hat durch die Einführung des Schulprojektes die pädagogische Selbständigkeit besonders hervorgehoben.

Die wichtigste Neuerung dieser letztgenannten Maßnahme ist wahrscheinlich darin zu sehen, eine pädagogische Autonomie zu fördern, die einerseits von der pädagogischen Körperschaft, d.h. der Gesamtheit des lehrenden und des nicht-lehrenden Personals, und andererseits von der Bildungsgemeinschaft definiert und getragen wird. Letztere soll für die Benutzer und vor allem für die Familien zugänglich sein. Trotz der verschiedenen Bemühungen, zum Beispiel im Rahmen der Erneuerung der "Collèges", wurde bis dahin unter pädagogischer Selbständigkeit nur eine sehr individuelle verstanden: Jeder Lehrer sollte frei darüber entscheiden können, welches Vorgehen ihm für seinen Unterricht angemessen erschien.

Die Besonderheiten der diesbezüglichen französischen Ansätze zeigen sich am deutlichsten, wenn man sie in einen internationalen Kontext stellt.

Die Mobilisierung der pädagogischen Körperschaft und der Bildungsgemeinschaft scheint bei uns mehr Probleme zu machen als in anderen Ländern. Andernorts, wie in Großbritannien oder in der Bundesrepublik Deutschland, übernimmt die Schulleitung seit längerer Zeit weitgehend die pädagogische Verantwortung für die

Ausarbeitung der Unterrichtsprogramme und die Betreuung des Lehrpersonals. Ebenso ist dort die Einbeziehung der Benutzer in den Schulbetrieb im allgemeinen sehr stark. Wir machen dabei oft eher enttäuschende Erfahrungen. So sehen sich die französischen Schuldirektoren leicht in eine mehr oder weniger administrative Rolle gedrängt und begegnen ernsthaften Schwierigkeiten, sobald sie Schritte unternehmen, die in Richtung einer Einschränkung der Freiheiten der Lehrkräfte gedeutet werden könnten. Die Entwicklung der umfassenden Autonomie der Schulen setzt demnach eine grundsätzliche Veränderung der Haltung der verschiedenen Beteiligten voraus, die sich aber nur langsam und schrittweise herbeiführen läßt.

Aus diesen Gründen sind die französischen Maßnahmen, die in diesem Bereich getroffen werden, durch Vorsicht gekennzeichnet, was sicherlich Widersprüchlichkeiten nicht ausschließt. Die Autonomie kann immer noch als aufgezwungen erscheinen und in allzu klar definierten Grenzen festgehalten werden. Doch außer dem unbestreitbaren Eindruck der Schwerfälligkeit entsteht dadurch auch das Bewußtsein über die Komplexität der anzustrebenden Veränderungen.

Man könnte somit von einem Versuch sprechen, der zum Ziel hat, im Bereich des Möglichen die Zwänge des Systems zu lockern. Er könnte auch dazu dienen, ein bloßes Reden über Autonomie zu überwinden, das sich allzu einfach mit Grundsatzbehauptungen zufriedengibt, ohne auf die bestehenden Situationen wirklich einzugehen.

Ingemar Fägerlind

Entwicklungen der Schulverfassung in Schweden

In Schweden besteht die Schule aus der neunjährigen obligatorischen Grundschule und der freiwilligen Gymnasialschule. Beide sind integrierte Einheitsschulen, die für alle Heranwachsenden zugänglich sind. Alle Kinder haben zudem das Recht, mindestens ein Jahr lang die Vorschule zu besuchen, ehe sie im Alter von sieben Jahren in die Grundschule kommen. Für Erwachsene werden im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung Lehrkurse entsprechend der Oberstufe der Grundschule und der Gymnasialschule veranstaltet.

Die schwedische Schule war über lange Zeit stark zentral gelenkt. In Gesetzen, Verordnungen und Lehrplänen gab der Staat genaue Anweisungen und ins einzelne gehende Regeln dafür, wie die Arbeit in der Schule verlaufen sollte. Seit einigen Jahrzehnten gibt es demgegenüber klare Bestrebungen, das Recht zur Beschlußfassung über die Tätigkeit der Schule an die Schulausschüsse, die Schulleiter und das Personal in gemeinsamer Beratung mit den Schülern und deren Eltern zu dezentralisieren. Wenn man die heutige Entwicklung der Schulverfassung verstehen will, ist es notwendig, ein wenig über ihre Geschichte Bescheid zu wissen.

Bis zur Einführung der Grundschule und des integrierten Gymnasiums zwischen 1960 bis 1970 gab es in Schweden drei Formen von Schulen, nämlich das Gymnasium, die Volksschule und die Berufsschule. Den Ursprung des Gymnasiums findet man in der Kathedralschule des Mittelalters. Deren Hauptaufgabe war die Ausbildung von Geistlichen und Beamten der Kirche. Durch eine lange Reihe von Schulverfassungen, deren erste von 1571 datiert, wurde dieser Schultyp verändert. Durch die Schulverfassung von 1649 wurde das schwedische Gymnasium in Gymnasium und Trivial-

schule eingeteilt. Das Gymnasium führte zur Universität, die Trivialschule bereitete auf bürgerliche Berufe vor. Hier begann die Debatte über getrennte oder integrierte Schulen. Im Jahre 1649 war das wichtigste Fach im Gymnasium Latein. Das Realgymnasium wurde in Schweden 1849 eingeführt. Die Realschule sowie eine vorbereitende Schule für das Gymnasium findet man in Schweden ab 1905.

Während des 19. Jahrhunderts wurden in vielen schwedischen Städten Schulen für Mädchen eröffnet. Nach vier oder sechs Jahren in der Volksschule bestand für Mädchen die Möglichkeit, sieben oder sechs Jahre lang auf eine Mädchenschule zu gehen. Seitdem 1962 die Grundschule eingeführt wurde, sind alle Schulen in Schweden Gesamtschulen.

Die erste Verfassung über die "Unterweisung des Volkes" findet man 1686, als zentral bestimmt wurde, daß alle Leute lesen lernen müssen. Der älteste Mann der Familie, der Hausvater, war beauftragt, die Kinder, Diener und Dienerinnen und seine Frau lesen zu lehren. Falls er selbst nicht lesen konnte, mußte er jemand anders finden, der des Lesens kundig war. Jedes Jahr sollten alle Siebenjährigen oder ältere zeigen, daß sie lesen konnten. Wer es nicht konnte, durfte nicht zum Abendmahl gehen oder nicht heiraten. Diese Verfassung hatte zur Folge, daß die gesamte schwedische Bevölkerung ab 1750 lesen konnte.

Im Jahre 1842 folgte die Bestimmung, daß jede Gemeinde eine Volksschule bauen mußte. Diese Schule war für die Kinder des Proletariats gedacht, auf dem Land aber wurde sie mehr von den Bauern besucht.

Die Berufsschule hängt mit der Industrialisierung zusammen. In der Mitte des 19. Jahrhunderts schaffte man die Zünfte ab. Bis 1970 war es möglich, Technik und Handel/Gewerbe in speziellen Gymnasien zu lernen.

Die jetzige schwedische Verfassung gilt im ganzen Reich. Im Jahre 1920 wurde das Schwedische Zentralamt für Schulwesen gegründet, das über die Volksschule wie auch über das Gymnasium bestimmt. Nach Vorarbeit einer Schulkommission faßte der Reichstag 1946 einen Beschluß über die versuchsweise Einführung einer Einheitsschule. Bezirks- oder Provinzschulämter wurden 1956 gegründet. Im Jahre 1962 wurde das Gesetz über die neunjährige Grundschule für jede Gemeinde erlassen. Nach der Grundschule folgt ein dreijähriges Gymnasium. Seit dem Jahre 1958 gibt es in allen Gemeinden nur eine Schuldirektion mit Verantwortung für das ganze Bildungswesen der Gemeinde. Im Jahre 1958 gab es 2.281 Gemeinden in Schweden, heute gibt es nur 284. Eine Gemeinde hat im allgemeinen viele Freiheiten, doch im Schulgesetz findet man 50 Gesetze und in der Schulverordnung 600 Paragraphen. Die derzeitige Tendenz läuft jedoch darauf hinaus, den Gemeinden im Rahmen der Verfassungen mehr Freiheit zu geben und staatliche Regelungen abzubauen.

Der Reichstag und die Regierung fassen die übergreifenden Beschlüsse über die Ziele, die Tätigkeit und die Finanzierung der Schule. Unterhalb der Ebene von Reichstag und Regierung ist die Leitung und Verwaltung der Schule auf drei Ebenen aufgeteilt. Direkt dem Ministerium für Unterricht und Kultur nachgeordnet ist die staatliche Schulverwaltung, die aus dem Zentralamt für Schulwesen und den Provinzialschulämtern besteht.

Der Reichstag verabschiedet das Schulgesetz und beschließt die Zuteilung von Geldmitteln für das Schulwesen. Die Regierung erläßt die Schulordnungen und arbeitet allgemeine Richtlinien aus, die auch Rahmenstundenpläne für die Arbeit nach Maßgabe der Lehrpläne für die Grundschule und die Gymnasialschule umfassen.

Die Planung, Vorbereitung und Durchführung der Arbeit auf der nationalen Ebene unter der Regierung wird von dem Zentralamt für Schulwesen besorgt. Zu den wichtigsten Aufgaben des Zentralamts neben der langfristigen, übergreifenden Planung gehört die

Aufsicht darüber, daß die von Reichstag und Regierung aufgestellten Ziele für die Tätigkeit der Schule verwirklicht werden. Eine sehr wichtige Aufgabe ist ferner die fortlaufende Entwicklung der Lehrpläne.

In den 284 Gemeinden des Landes tragen die Schulausschüsse die Verantwortung dafür, daß die Tätigkeit wie geplant abläuft, daß Lehrer und anderes Schulpersonal angestellt werden, daß Finanzmittel im Haushalt der Gemeinde reserviert werden, daß der Staatszuschuß in der beabsichtigten Weise verwendet wird, daß die Ziele der Arbeit in der Schule in Übereinstimmung mit dem Lehrplan erreicht und daß die staatlichen Rahmenrichtlinien befolgt werden. Verpflichtungen der Gemeinde sind: Verantwortung für die Erziehung, Grundschule, Gymnasium, Erwachsenenbildung, Schulgesundheitspflege, Gebäude, Bibliotheken in der Schule, Lehrmittel, Frühstück in der Schule und Transport zur Schule. Jede Gemeinde muß eine Schuldirektion haben. Es müssen Personal Konferenzen zwischen dem Rektor, dem Personal und den Schülern abgehalten werden, und es muß auch ständiger Kontakt mit Schüler- und Elternvertretern bestehen. Kosten für die Erziehung, die die Gemeinde tragen muß, betreffen Gebäude, Frühstück, Transport und Bibliothek. Der Staat trägt die Kosten für die Verwaltung und die Gehälter der Lehrer. In Schweden werden die Gelder, die pro Schüler aufgewendet werden müssen, durch ein übergeordnetes System verteilt. Die Summe für eine Schule oder Gemeinde richtet sich nach der Anzahl der Schüler. Privatschulen können Staatszuschüsse bekommen. In der Grundschule sind die Lernmittel für alle Schüler kostenlos. Für das (freiwillige) Gymnasium kann die Gemeinde eine Gebühr für das Schulesen erheben und die Schüler selbst die Lehrmittel bezahlen lassen. In den meisten Gemeinden sind diese Leistungen jedoch auch in den Gymnasialschulen kostenlos; oft auch in der kommunalen Erwachsenenbildung.

Die Arbeit in der Schule wird nach staatlichen Bestimmungen und Richtlinien betrieben. Für Lehrer und Schulleiter gelten vom

Staat erlassene Eignungsanforderungen. Der größte Teil der Gehälter für diese Gruppen wird aus Staatszuschüssen gezahlt und durch für das ganze Land verbindliche Tarifverträge festgesetzt. Die Lehrer und alles übrige Personal der Schulen werden von den Schulausschüssen angestellt.

Die Lehrer der Grundschule und der Gymnasialschule werden an Universitäten und Hochschulen ausgebildet. Seit 1988 wird die Ausbildung der Lehrer reformiert, sie soll 3 1/2 bis 4 1/2 Jahre dauern. Die Lehreranhänger nehmen an einem durchgehenden Studiengang teil, der entweder auf die Schuljahre 1 bis 7 oder 4 bis 9 ausgerichtet ist. Weite Teile des Studiums in den Fächern Psychologie, Pädagogik und Methodik gelten für beide Gruppen von angehenden Lehrern gemeinsam. In beiden Gruppen können die Studierenden sich auf bestimmte Fächer oder Fächergruppen spezialisieren. Die Lehrer der Gymnasialschule werden wie bisher eine einjährige praktisch-pädagogische Ausbildung als Aufbaustudium zu ihrem mindestens dreijährigen Universitätsstudium in zwei bis drei Fächern erhalten. In der Gymnasialschule gibt es auch didaktische Fachkoordinatoren, die den Titel Lektor führen. Diese haben einen Doktorgrad oder eine höhere Fachausbildung, die dem Doktorandenstudium entspricht. Schulleiter werden aus den Lehrergruppen rekrutiert.

Die Gewerkschaften haben traditionell eine starke Stellung in Schweden. Durch das Gesetz über die Mitbestimmung in der Arbeitswelt sind das Recht der Arbeitnehmerorganisationen auf Information und die Möglichkeit der Einflußnahme auf Entscheidungen sichergestellt. An den Mitbestimmungsverhandlungen nehmen keine Vertreter der Schüler oder der Eltern teil. Der Schulleiter ist jedoch verpflichtet, Vertreter dieser Gruppen über wichtige Ereignisse und Entscheidungen in der Schule zu unterrichten und mit ihnen darüber zu diskutieren. Die wichtigste Möglichkeit für die Schüler, Einfluß zu gewinnen und Verantwortung in der Schule zu übernehmen, ist jedoch eine bewußte Mitarbeit im Klassenrat die ganze Schulzeit hindurch.

Die Schulverfassungen in Schweden sind vielfältig und sie lassen sich verstehen, wenn man die Geschichte des Schulwesens kennt. Chancengleichheit war das Ziel aller schwedischen Schulreformen seit 1960.

Detlef Glowka

Schulverfassung in internationaler Sicht und am Beispiel der Situation in England, den Niederlanden und der UDSSR¹⁴

Die Umwandlung der DDR in fünf Bundesländer wird einen Schub von schulgesetzgeberischer Aktivität mit sich bringen. Alles wird wahrscheinlich sehr rasch vor sich gehen müssen, denn die "sozialistisch" geprägte Schule braucht umgehend eine neue Verfassung, und von der alten wird man sich nachdrücklich verabschieden wollen. Will man die Arroganz vermeiden, wonach in dieser Situation die Länder der ehemaligen DDR am besten von den etablierten Bundesländern abzuschreiben hätten, dann könnte die entstandene Lage ein Anstoß sein, in allgemeiner Weise die Diskussion über Fragen der Schulverfassung anzuregen. Außerdem erfährt ja die Bundesrepublik auch aus westlicher Richtung einen solchen Impuls: Die fortschreitende europäische Integration belebt im Schulbereich das Interesse am internationalen Vergleich.

Die vergleichende Betrachtung von unterschiedlichen Schulverfassungen sieht sich vor eine Reihe von Schwierigkeiten gestellt. Zwar gibt es - insbesondere im angelsächsischen Raum - eine hochentwickelte Schulverwaltungsforschung, die die Verhältnisse des jeweils eigenen Landes durchleuchtet. Außenbetrachtungen über Schulsysteme unter dem Aspekt ihrer Verfassung und erst recht darauf aufbauende vergleichende Analysen finden wir selten¹⁵. Wollen wir hier selbst einen bescheidenen Versuch in dieser Richtung unternehmen, sehen wir uns zunächst genötigt,

¹⁴ Überarbeitetes Manuskript des Vortrages vom 26.4.1990.

¹⁵ Zum Beispiel E. Lauglo und M. McLean (Hrsg.): The Control of Education. International Perspectives on the Centralisation-Decentralisation Debate. London 1985.

den in der Literatur bisher offen gebliebenen Begriff von Schulverfassung zu erläutern.

Zum Begriff "Schulverfassung"

Von der Beschreibung eines Schulsystems erwartet man unter anderem Angaben über die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die einzelnen Schulen funktionieren. Dabei denkt man zunächst an Leitungsorgane, die sich auf der Ebene von Institutionen leicht identifizieren lassen. Da gibt es zum Beispiel für die Bundesrepublik kein Schulministerium auf Bundesebene, sondern es gibt die oberste, obere und untere Schulaufsicht in den Ländern. In England wird die Sache schon etwas schwieriger, denn neben dem **Department of Education and Science (DES)** der Regierung in London und den 104 **Local Education Authorities (LEAs)** finden wir das zentrale Inspektorat **Her Majesty's Inspectors = (HMIs)** und die besondere Rolle von zeitlich und thematisch begrenzten Kommissionen (**Commissions**) mit ihren meist stark beachteten Berichten (**Reports**). Jedenfalls: Die Institutionen der Schulverwaltung lassen sich relativ einfach benennen und allgemein durch ihre Kompetenzen kennzeichnen. Das Interesse einer solchen Beschreibung kann sich zum Beispiel auf den Grad von Zentralisation und Dezentralisation richten. Während in der UdSSR bis vor kurzem die ausgeprägte Zentralisation auf rigide Machtausübung und Kontrolle angelegt war, finden wir den Zentralismus in Schweden ergänzt durch ein entwickeltes System der Mobilisierung von Kompetenz und Konsens, wie wir es in der zwar föderalistischen, aber auf Länderebene zentralistisch geprägten Schulverwaltung der Bundesrepublik nicht kennen. Zentralismus ist also nicht gleich Zentralismus, und die Institutionen müssen nach ihren tatsächlichen Funktionen befragt werden.

Doch weniger in den Institutionen als vielmehr in dem System der Gesetze und Rechtsvorschriften offenbart sich der Charakter einer Schulverfassung. Hier stoßen Beschreibungen rasch an Grenzen, denn ein gehaltvolles Bild von den Länderverhältnissen

erforderte nicht nur ein Sich-Einlassen auf Details, sondern auch eine Charakterisierung des Rechtssystems als ganzem. Für Nordrhein-Westfalen kann man hier auf die Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) - über 1.000 Seiten im Telefonbuch-Druck umfassend - verweisen, um die Komplexität der Materie anzudeuten. Daß die rechtliche Regelung der Schulverfassung auf andere als in Deutschland gewohnte Weise artikuliert werden kann, mag folgendes Beispiel andeuten: Als in England mit dem **Education Act** von 1944 eine "Sekundarschulbildung für alle" eingeführt wurde, entwickelte sich zunächst eine Art von dreigliedrigem Schulsystem; bis zu den achtziger Jahren war daraus ein Gesamtschulsystem für über 90 Prozent der Schüler geworden, ohne daß es einer gesetzlichen Änderung bedurft hätte. Über die Sekundarschulbildung heißt es in dem Gesetz, daß man sie normalerweise über den Besuch einer entsprechenden Schule verwirklicht, **or otherwise** - also: "oder auf anderem Wege", womit in zwei Worten eine Unterrichtspflicht anstatt einer Schulpflicht deklariert ist. Derart weitgehaltene Bestimmungen sind typisch für das englische Schulrecht.

Man kann sich leicht vorstellen, daß eine derart unterschiedliche Kodifizierung von Schulrecht wie in Deutschland und in England bei den darin Handelnden eine unterschiedliche Mentalität hervorbringt bzw. voraussetzt. Ist unter Deutschen eine Frage strittig, beginnt man nach einer klärenden Rechtsvorschrift zu suchen, und wer sich in Paragraphen, Novellierungen, Geschäftsordnungen, höchstinstanzlichen Urteilen usw. auskennt, hat den Vorteil auf seiner Seite. Fragt man in England nach der Regelung voraussehbarer Konfliktfälle, erfährt man: "**that's a matter of negotiating**" - es ist eine Sache des Aushandelns, man muß den Kompromiß suchen. Neben Institutionen und Rechtsvorschriften formt sich Schulverfassung in der Mentalität der Beteiligten, letztlich also in einem Interaktionsstil aus. In der Sowjetunion oder in der DDR brauchte sich der einzelne Lehrer um die rechtliche Seite seiner Stellung wenig zu kümmern, solange klar war, daß die tatsächliche Macht von den Personen

"vor Ort", dem Schulleiter und dem Parteisekretär, ausging und es praktisch keine gerichtlichen Einspruchsmöglichkeiten gab. Selbst ein dicht geregelttes Beziehungsnetz läßt einen Interpretationsspielraum übrig. Lehrer in der Bundesrepublik treten heute im Durchschnitt gegenüber ihren Vorgesetzten selbstbewußter auf als vor 20 Jahren, und die Schulaufsichtsbeamten haben in dieser Zeit ihren Kontrollstil deutlich in Richtung von Partnerschaftlichkeit verändert, ohne daß es für diese Entwicklungen besonderer Rechtsvorschriften bedurft hätte. In der Praxis ist die Mentalitätsdimension vielleicht das Wichtigste an der Schulverfassung, doch wissenschaftlich ist sie schwierig zu erfassen.

Zur Unterscheidung von Bestandteilen der Schulverfassung

Näher besehen zeigt sich, daß eine Schulverfassung aus einer Vielzahl von einzelnen Momenten besteht, und der internationale Vergleich macht erkennbar, wie unterschiedlich sich diese Momente ausprägen können und miteinander kombinieren lassen. Hinter solchen Programmwörtern wie "autonome Schule" oder "Zentralisation" und "Dezentralisation" können sich ganz verschiedenartige Konzepte verbergen. Es wäre sicher eines Versuches wert - meines Wissens ist er noch nicht unternommen worden -, die Vielfalt von Schulverfassungen einmal so zu lesen, daß man Grundbestandteile zu identifizieren und zu klassifizieren sucht. In unsystematischer Weise lassen sich solche Bestandteile rasch ausmachen: Leitung durch Bürokratie, Gesetze und Verwaltungsvorschriften, Regelung des Verhältnisses zwischen Schule und Staat, Gliederung des Schulwesens nach Institutionen, Regelung der materiellen und finanziellen Ausstattung der Schulen, Festlegung von Zielen und Inhalten der Bildung, Verhaltensvorschriften für Lehrer und Schüler, Verfahren zur Kontrolle des Lehrerverhaltens und der Lernprozesse, Kontrolle durch Personen oder Gruppen, regelmäßige oder ad-hoc-Kontrollen, Sanktionen, materielle und ideelle Leistungsanreize, Einrichtungen und Maßnahmen zur Förderung der Innovationsfähigkeit des

Schulwesens, Beteiligung von Gruppen an der Leitung. Es würde eine lange Aufzählung, sollte sie halbwegs abschließend sein. Die identifizierten Momente könnte man als "Variablen" im "System Schulverfassung" begreifen, die sich unterschiedlich, aber nicht beliebig kombinieren lassen. Zum Beispiel: Die englische Schulverfassung beruhte bisher auf einer starken Stellung des Schulleiters (des **Head**), ohne diese im einzelnen rechtlich zu normieren, was nur auf der Basis einer Mischung von persönlicher Autorität des **Head**, informeller Kontrolle und eines weitgehenden Konsenses über die ungeschriebenen Rechte der Beteiligten funktionieren konnte; das ist ein ganz anderes Modell als das Ausbalancieren von direktorialer Macht mit einer Konferenzordnung; beide Modelle sind in ihren Kontexten nicht auswechselbar.

Ein anderes strukturierendes Herangehen an die Vielfalt von Schulverfassungen könnte darin bestehen, nach den Aufgaben, nach der Funktion von Einrichtungen der Schulverfassung zu fragen. Auf diesem Wege kommt man wahrscheinlich zu einer geringeren Anzahl von Aspekten, die auch eher konsensfähig sein dürften. Offensichtlich gehört es zu den Grundaufgaben der Schulverfassungen, dem Lehrer eigenverantwortliches Handeln zu ermöglichen - ein Rest von pädagogischer Freiheit blieb selbst im hochgradig reglementierten Unterricht des DDR-Schulwesens erhalten - und ihn andererseits hinreichend unter Kontrolle zu nehmen. Am Beispiel der Schulverwaltung in den westdeutschen Ländern ließe sich besonders gut zeigen, wie eine ihrer weiteren Aufgaben darin besteht, eine bestimmte Gleichheit des Unterrichtsangebots, unabhängig von lokalen Besonderheiten, zu gewährleisten - eine Aufgabe, die in England bisher vernachlässigt wurde. Doch mehr oder weniger haben die Schulverwaltungen in allen Ländern damit zu tun, lokale Besonderheiten in Grenzen zu halten und für regionalen Ausgleich zu sorgen. Die Durchsetzung eines gesamtstaatlichen Interesses im Schulwesen wird heute als selbstverständlich angesehen.

Eine funktionalistische Betrachtung von Momenten der Schulverfassung macht deutlich, daß eine Aufgabe auf unterschiedliche Weise gelöst werden kann. Den Lehrer kann man an bestimmte Curricula binden,

- indem man ihm - weiter oder enger gefaßte - Lehrpläne vorgibt,
- indem man die Lehrbücher einer Genehmigung unterwirft,
- indem man die Ergebnisse der Unterrichtsprozesse kontrolliert (zum Beispiel durch zentrale Prüfungen),
- indem Vorgesetzte sich Einblick in den Unterricht verschaffen,
- indem man den Lehrer in Gruppen einbindet (z. B. Fachkonferenzen),
- indem man die Ausbildung der Lehrer derartig normiert, daß sie einen weitgehend gleichförmigen Unterricht bewirkt.

Ebenso läßt sich das allgemeine pädagogische Verhalten der Lehrer auf vielen Wegen beeinflussen:

- durch Vorschriften (z. B. Pflichtenkodex, Schulordnung),
- durch Aufsicht (Rektor, Inspektor),
- durch Kollegenbesuch (Hospitation, Teamteaching),
- durch Konferenzen,
- durch informell wirkende Machtgruppen (z. B. DDR: Gewerkschaft, SED, Stasi),
- durch weltanschauliche Bindungen (Katholizismus, Anthroposophie, Marxismus-Leninismus usw.) oder auch
- durch ein besonderes Schulethos.

Wie immer man Bestandteile von Schulverfassungen in ihren Funktionen zu erfassen versucht: Einer befriedigenden Systematisierung stellt sich die Erfahrung entgegen, daß die Wirkung einzelner Momente an den Kontext gebunden ist. Die Übertragung von Kontrolle an die Kollegen kann im Vergleich zu einer zentralistischen Aufsicht sowohl liberaler als auch restriktiver ausfallen als diese; pädagogische Handlungsfreiheit nutzt nur einem Lehrerkollegium, das danach verlangt; Schülermitverantwort-

tung bildet sich dort besonders lebhaft aus, wo sie gerade erst erstritten wurde.

Schließlich, die Analyse von Schulverfassungen wird dadurch erschwert, daß in sie neben rationalem Kalkül auch Überzeugungen und Interessen einfließen. Überzeugungen im Sinne eines **set of beliefs**, wie die Angelsachsen sagen, äußern sich in bestimmten Annahmen. Wenn vertreten wird, die Schule müsse basisdemokratisch und nicht zentralistisch geleitet werden, oder neben den Lehrern müßte "die Öffentlichkeit" oder "die Gesellschaft" in der Leitung vertreten sein, so artikulieren sich darin bestimmte Erwartungen, die vielleicht stärker politisch als pädagogisch motiviert sind. Dezentralisation kann durchaus der Absicht entspringen, die einzelnen Schulen zu stärken, aber es kann auch ein Weg sein, sich aus der Verantwortung zu ziehen (zum Beispiel finanzielle Lasten abzuwälzen) oder wahltaktisch auf Stimmenfang zu gehen (etwa indem an ein schichtenspezifisches Elterninteresse appelliert wird). Dabei wäre zum Beispiel durchaus zu fragen, warum Demokratisierung gerade im Schulwesen erprobt werden soll und nicht in den Betrieben, oder warum gerade die Schulen die Rassenintegration bewältigen sollen, die der Gesellschaft im übrigen nicht gelingen will. Ökonomen mögen die Schulverfassung unter dem Aspekt sehen, wie eine effektive Verwendung der eingesetzten Mittel gesichert werden kann; Juristen mögen die Verfassung im Sinne einer Rechtslogik verbessern und Vorschriften vor allem justiziabel halten wollen; und der Staat wird immer darauf achten, daß Schule zur politischen Loyalisierung der Heranwachsenden beiträgt. Worauf es uns hier ankommt, ist der Hinweis darauf, daß im Gespräch über Schulverfassung meist mehrere Perspektiven vertreten sind, wobei die pädagogische nicht unbedingt die dominierende ist. Aus pädagogischer Sicht sei hier jedoch die Überzeugung vertreten, daß die Aspekte der Schulverfassung in erster Linie danach zu bemessen sind, inwiefern sie den erzieherischen Aufgaben der Schule förderlich oder hinderlich sind.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wollen wir uns nun der Schulverfassung in drei Ländern zuwenden. Dabei ist die Lage in England und in der Sowjetunion durch dramatische aktuelle Veränderungen gekennzeichnet; die Niederlande verdienen wegen ihrer gefestigten außergewöhnlichen Schulverfassung besondere Aufmerksamkeit. In allen drei Ländern treffen wir Verhältnisse an, die in der Bundesrepublik als "unmöglich" gelten würden.

Zu den Verhältnissen in England

Seit etwa fünf Jahren vollzieht sich in England eine Schulreform, die von den dortigen Kommentatoren häufig als der weitreichendste Eingriff in das Schulwesen seit 1944, wenn nicht gar dieses Jahrhunderts, charakterisiert wird. Nach vorangegangenen Debatten und Einzelmaßnahmen ist das Reformwerk 1988 in einem umfassenden Gesetz¹⁶ festgeschrieben worden, und seitdem läuft die Verwirklichung auf Hochtouren. Vordergründig stellt sich das Ganze vor allem als eine Lehrplanreform dar, denn den Schulen wird ein zentral entworfenes - und später durch zentral entwickelte Tests zu kontrollierendes - Curriculum verordnet¹⁷. Näher besehen, berühren die Eingriffe vor allem die Schulverfassung.

Die Tendenz des Reformwerkes ist auffallend widersprüchlich. Es vollzieht sich gleichzeitig eine enorme Stärkung der Zentralgewalt und eine Autonomisierung der einzelnen Schule. Daß sich der Staat anschickt, den Schulen vorzuschreiben, was zu lernen ist, bedeutet natürlich einen ungeheuren Einbruch in den **secret Garden**, als welchen man bisher den Bereich der Lehrpläne empfand. Bisher entschieden die Lehrer und vor allem der **Head**, also der Schulleiter, was an ihren Schulen unterrichtet wurde.

¹⁶ Vgl. P. Liell (Hrsg.): Education Reform Act 1988. London 1988.

¹⁷ DES: National Curriculum. Theory and Practice. London 1989.

Seitens der starken liberalen Fraktion unter den Pädagogen ist das Vorgehen der Regierung mit Empörung aufgenommen worden¹⁸. Aus deutscher Sicht erscheint der zentralistische Reformeifer eher moderat; das einzuführende **National Curriculum** erweist sich als eine Art Rahmenplan, der hierzulande wegen seiner Dehnbarkeit die Lehrer überraschen würde¹⁹. Doch das **National Curriculum** ist nur ein Glied in einer Kette von gleichgerichteten Maßnahmen. Die Regierung hat aus ihren Mitteln besondere schulische Angebote etabliert, durch die die Jugendlichen gezielt an die Berufswelt herausgeführt werden sollen (**City Technology Colleges, Technical and Vocational Education Initiative, Youth Training Scheme**); da diese Angebote teilweise parallel zur allgemeinbildenden (Pflicht-)Schule laufen, empfand man dies als eine Unterwanderung des von den **LEAs** getragenen Schulwesens. Nach den neuen Bestimmungen können ferner einzelne Schulen sich der **LEA**-Zuständigkeit entziehen (**opting out**), und sich dem **DES** direkt unterstellen. Dies bedeutet, daß das **DES** selbst zum Schulveranstalter wird (mit eventuellen Modellwirkungen), während für die **LEAs** die Verhältnisse im eigenen Bereich unkalkulierbar werden.

Die Entschlossenheit der Londoner Regierung unter Margret Thatcher, die Zügel fest in die Hand zu nehmen, schlägt sich in vielen Details nieder. Ein Vertreter der Opposition hat ermittelt, daß mit dem 1988er Gesetz dem zuständigen **Secretary of State** 175 neue Kompetenzen zugefallen sind. Nebenbei bemerkt: Zu dieser "Ermächtigung" bedurfte es keiner grundlegenden gesetzlichen Änderung; das **DES** schöpft vielmehr Möglichkeiten aus, die ihm bereits im 1944er Gesetz zugebilligt waren, von denen man aber - in gleichsam liberaler Zurückhaltung - keinen Gebrauch gemacht hatte. Es ist weniger ein legalistischer und eher ein mentaler und klimatischer Wandel, der sich hier

¹⁸ J. Haviland (Hrsg.): *Take care, Mr Baker!* London 1988.

¹⁹ D. Glowka: *Anglo-German Perceptions of Education*. In: *Comparative Education*, 28 (1989), Nr. 3, S. 319-332.

vollzieht. Seitens der Regierung ist bei alledem betont worden, es gehe nicht um eine Stärkung der Zentralgewalt, sondern ausschließlich um die Verbesserung des Schulwesens.

Tatsächlich haben die einzelnen Schulen durch das Reformgesetz an Selbständigkeit gewonnen, und insofern kann man auch von einem Prozeß der Dezentralisation sprechen. Der scheinbare Widerspruch erklärt sich, wenn man aufdeckt, wer in diesem Prozeß der Umwälzung an Macht gewinnt und wer etwas verliert. Zugleich wird dabei erkennbar, wer denn konkret als Träger von "Autonomie" der Schule auftritt. Bis zu der Reform besaßen der **Head** und seine Mitarbeiter, das hierarchisch gegliederte Lehrerkollegium, eine weitgehende Freiheit hinsichtlich der inneren Gestaltung ihrer Schule. Dahinter stand die Auffassung, daß die pädagogischen Angelegenheiten eine Sache der **Professionals**, der pädagogischen Fachleute, zu sein habe. Nunmehr sind die Lehrer nicht nur durch das **National Curriculum** gebunden, sondern vor allem durch das **Board of Governors** - eine Mischung von Aufsichtsrat und eigentlichem Schulverstand. Diese **Boards** üben jetzt, wenn sie ihre rechtlichen Kompetenzen ausschöpfen, die eigentliche Herrschaft über die Schule aus, und sie können sich dem auch kaum entziehen - was früher häufig der Fall war -, denn sie sind für die Schule verantwortlich: Sie sind zuständig für die Finanzen, die der Schule als Kopfquote zugewiesen werden, sie sprechen das entscheidende Wort bei der Einstellung und Entlassung von Lehrern, sie kontrollieren das Curriculum, legen die Unterrichtszeiten fest und berichten den Eltern auf jährlichen Versammlungen, sie entscheiden über ein **opting out**, um nur das Wichtigste zu nennen.

Auch hier kam die Machtverschiebung nicht in der Art eines Handstreichs. **Governing Boards** gab es seit Generationen. Von den ihnen zugewiesenen Rechten machten sie zurückhaltenden Gebrauch. Noch unter der **Labour**-Regierung kam es zu einem Schub in Richtung "neuer Partnerschaft", der an basisdemokratischen Vorstellungen orientiert war. Ein Gesetz von 1986 verschob die

Zusammensetzung dahingehend, daß Eltern und Vertreter der lokalen Öffentlichkeit die Mehrheit gegenüber den Lehrern erhielten (Schüler sind übrigens nicht vertreten - nur Volljährige können Verantwortung übernehmen), und das 1988er Gesetz brachte die drastische Ausweitung der Rechte. Auch hier gilt: "Die gesetzlichen Veränderungen sind weniger wichtig als der Einstellungswandel"²⁰. Der große Verlierer in diesem Wandel der englischen Schulverfassung sind offensichtlich die LEAs, die sich zum großen Teil - mit ihren **Labour**-Mehrheiten - für einen sozial ausgerichteten **Educational Service** engagiert hatten. Die Stärkung der einzelnen Schule - gestützt von zahlreichen weiteren, hier nicht genannten Maßnahmen - verfolgt deutlich die Absicht, im Schulwesen marktwirtschaftliche Prinzipien zur Geltung zu bringen: Die einzelnen Schulen sollen sich profilieren und miteinander konkurrieren - bis hin zur Vernichtungskonkurrenz. Um Basisdemokratie ging es also bei diesen Reformen nicht, wohl aber um die Stärkung von "Verbraucherinteressen", also um die Position der Eltern und der Abnehmer von Schulabsolventen. Sichtlich sind es vor allem drei Grundüberzeugungen, die sich hier durchgesetzt haben: Im Interesse der ökonomischen Prosperität des Landes müssen die Bildungsinhalte zentral gesteuert werden; die pädagogische Gestaltung der Schulen darf nicht allein den pädagogischen Fachleuten überlassen bleiben; und: Konkurrenz zwischen den Schulen verbessert ihre pädagogische Qualität. - Die begründeten Einwände gegenüber solchen **Beliefs** sind natürlich auch in England bekannt, vermochten sich politisch jedoch nicht durchzusetzen. Interessant ist, daß die britischen Konservativen sich in ihrer Schulpolitik gern auf die Bundesrepublik als Vorbild bezogen haben.

Zu den Verhältnissen in den Niederlanden

Schule und Schulverfassung sind in den Niederlanden gegenwärtig durch einen hohen Grad an Stabilität und durch eine Weiterent-

²⁰ St. Maclure: Education Re-formed. A Guide to the Education Reform Act 1988. London 1988, hier: S. 146.

wicklung in gemächlichem Tempo gekennzeichnet. Die gegebenen Verhältnisse sind das Ergebnis eines langen und breiten Prozesses der Konsenssuche, der umfänglichen Beteiligung von "Basiskräften" und der Wissenschaft an den bildungspolitischen Entscheidungen und einer weitgehenden Kontinuität der Reformprozesse über Regierungswechsel hinweg. Am Aufbau des Schulwesens fällt die markante Ausprägung der Organisation nach den Prinzipien von Einheitlichkeit und Differenzierung auf. Das Fundament des Schulwesens bildet seit 1981 eine achtjährige Grundschule, die ohne äußere Differenzierung, ohne Zeugnisdruck und ohne "Sitzenbleiber" auskommt; sie umfaßt die Jahrgangsstufen vier bis zwölf. Da der Lehrplan durch das Gesetz nur rahmenhaft vorgegeben ist, bleibt viel Raum für innere Differenzierung und für Differenzen zwischen den Schulen. Die anschließende, "weiterführende" Bildungsstufe ist auffallend differenziert: Sie umfaßt vier bis sechs Jahre, unterscheidet mindestens vier Typen, die zum Teil nochmals Zweige bilden und häufig in der einzelnen Schule in unterschiedlichen Kombinationen als Gemeinschaften zusammenarbeiten, und reicht inhaltlich von wissenschaftspropädeutischer Allgemeinbildung bis zur beruflichen Ausbildung. Das erste Jahr bildet an allen Typen eine Art gemeinsame Orientierungsstufe, die zeitlich ausgeweitet werden soll.

Die angedeutete innere bzw. äußere Vielfalt der beiden Schulstufen wird von einer entsprechenden Schulverfassung getragen. Nach einer ausführlichen Diskussion auf vielen Ebenen und unter Heranziehung internationalen Expertentums hat sich in den Niederlanden in den siebziger Jahren die Konzeption von der autonomen Schule durchgesetzt. Ähnlich wie in England wird die einzelne Schule durch ein gewähltes Gremium repräsentiert, das die verantwortliche Leitung bzw. Verwaltungsinstanz der Schule darstellt und worin die Lehrer in der Minderheit bleiben. Übergeordnete Instanzen auf Gemeinde-, Provinz- oder Reichsebene haben wenig Einfluß auf die einzelne Schule. Auf diesem Hintergrund gewinnen die Grundschulen ihr individuelles Profil

und arbeiten die weiterführenden Schulen in "Schulgemeinschaften" zusammen. Das besondere Wesen der niederländischen Schulverfassung drückt sich vor allem in dem hohen Anteil an Schulen in freier Trägerschaft aus: Rund drei Viertel aller Grundschulen und weiterführenden Schulen sind in diesem Sinne "privat". Dieser Zustand geht auf eine im Jahre 1917 erreichte grundgesetzliche Festlegung zurück, die bis heute als eine Art heiliges Gut gilt. Sie schloß einen rund 100 Jahre währenden Kampf gegen staatliche Obrigkeit im Schulwesen ab und sicherte den erzieherischen Einfluß der Religionsgemeinschaften sowie deren Gleichstellung. Von den privaten Schulen sind jeweils 30 Prozent in katholischer bzw. protestantischer Trägerschaft. Dieser, unter dem Begriff der Unterrichtsfreiheit verankerte Zustand garantiert den nicht-öffentlichen Schulen nicht nur einen hohen Grad an pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten, sondern schreibt auch die absolute finanzielle Gleichstellung von öffentlichen und privaten Schulen vor.

Auf diesem Hintergrund hat sich eine Schulvielfalt herausgebildet, die einen Kenner der Szene²¹ von den Niederlanden als dem "Kulturgarten Europas" sprechen ließ. Schulen aus der reformpädagogischen Tradition (Jena-Plan, Montessori, Freinet, Waldorf u. a.) gibt es zu Hunderten. Man kann den Verbreitungsgrad solcher Schulen aber auch anders herum lesen: Angesichts der großen Möglichkeiten einer pädagogischen Profilbildung ist es eigentlich überraschend, daß sie höchstens zehn Prozent des Bestandes ausmachen. Die Erklärung dürfte zugleich auf den Grund verweisen, warum das als "erstaunlich liberal" einschätzbare niederländische System offenbar reibungslos funktioniert: Die Nation ist in ihrer überschaubaren Größe durch starke Traditionen verbunden und von einem ausgeprägten Konsens in Grundfragen des Lebens getragen; die divergenten Kräfte bleiben in relativ engen Grenzen. - Eine ins Detail gehende juristische Beschreibung der

²¹ Vgl. E. Skiera: Das Bildungswesen der Niederlande: Geschichte, Struktur und Reform. Gießen 1986.

niederländischen Schulverfassung hätte unbedingt die dahinter stehende Mentalität einzubeziehen.

Zu den Verhältnissen in der UDSSR

Die allbekannte "Perestroika" findet auch im Bildungswesen statt, und im Unterschied etwa zur ökonomischen Situation der UdSSR verdienen die Vorgänge im pädagogischen Bereich eine Zuwendung, die Lernbereitschaft einschließt²². Dazu gehören insbesondere die Bemühungen um eine Schulverfassung.

"Zentralismus" und "Einheitlichkeit" waren bis vor kurzem die Markenzeichen der sowjetischen Schule. Jetzt sieht es so aus, als steuerte man dem Gegenteil zu²³. Noch freilich ist alles im Fluß. Mit größter Wahrscheinlichkeit wird demnächst das Schulwesen fast völlig in die Kompetenz der Republiken übergehen, deren Grad an zu erlangender Autonomie eine offene Frage ist. Doch schon gegenwärtig ist den Schulen nur ein Teil des Curriculum vorgeschrieben (60-80 Prozent der Zeit), und die Zahl der Pflichtfächer soll drastisch reduziert werden, wobei man offenbar mit dem englischen Modell der fünf Kernfächer sympathisiert²⁴. Die zuständigen Volksbildungsbehörden und die einzelnen Schulen haben einen breiten Spielraum erlangt, um durch Differenzierung und Spezialisierung besondere pädagogische Profile entwickeln zu können; es entstehen Schulen mit den Bezeichnungen Lyzeum, Gymnasium, College, es gibt Ansätze einer freien Trägerschaft (auch kirchlicher), man hat Mädchenschulen gegründet und dergleichen mehr. Nur noch in einer stark reduzierten Fassung wird an der Konzeption einer für alle gemeinsamen allgemeinen Bildung festgehalten.

²² Vgl. D. Glowka: Die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988), H. 4, S. 481-499.

²³ Vgl. die neuen Statuten in: Ucitel'skaja Gazeta vom 18.7.1989 und 24.8.1989.

²⁴ Vgl. G. A. Jagodin in: Ogonek, 1990/36.

Auf der Ebene der Städte und Kreise hat man besondere Räte für Volksbildung geschaffen; sie sollen die für Schule zuständigen parlamentarischen und administrativen Einrichtungen inspirieren und kontrollieren. Es ist unklar, in welchen Formen und Kompetenzen sich das entwickeln soll. Doch der Ansatz soll wohl ausdrücken, daß das Schulwesen einer besonderen Beteiligung der Öffentlichkeit bedarf. Auch auf Unionsebene gibt es einen solchen Beirat.

Die einzelnen Schulen hat man radikal in die Selbständigkeit entlassen; sie haben den Status juristischer Personen bekommen. Auch hier werden, wie in England und in den Niederlanden, die Schulen durch einen Rat als oberstes Leitungsgremium repräsentiert; Lehrer, Eltern, Schüler und "Gesellschaft" sind darin paritätisch vertreten. Mit dem Gedanken basisdemokratischer Selbstregulierung wagt man sich weit vor: Die Schuldirektoren werden gewählt, Schüler können ihre Klassenleiter wählen und Lehrer beurteilen, ein Wechsel von einer Schule zur anderen soll jederzeit möglich sein, die Kontrolle der Lehrer und die Attestierung ihrer beruflichen Leistung soll von den Schulen selbst vorgenommen werden. Ihre finanziellen Mittel erhalten die Schulen auf der Grundlage von Normativen seitens des Staates. Es scheint noch unklar zu sein, ob sie über diesen Betrag ebenfalls frei verfügen können sollen, wie sie es auf jeden Fall über zusätzlich erworbene Mittel tun dürfen. Die Schulen sind aufgefordert, sich eigene Einkünfte zu verschaffen: durch stundenweise Vermietung von Räumlichkeiten, durch Veranstaltung gebührenpflichtiger Kurse, durch Arbeitsleistungen in eigenen Werkstätten oder in der Wirtschaft, durch Spenden seitens der Kommunen, von Betrieben oder von Privatpersonen usw. Die Mittel dürfen akkumuliert werden, und ihre Verwendung unterliegt keinen Beschränkungen.

Nicht nur als außenstehender Beobachter fragt man sich, wie das alles funktionieren soll; bei den Beteiligten selbst herrscht

große Unsicherheit. Die bevorstehende Einführung der Marktwirtschaft wird weitere Probleme mit sich bringen. Braucht dann jede Schule einen Manager? Wer haftet für den Zustand der Schulen? Können Schulen pleite gehen? Werden die staatlichen Grundmittel den regionalen Besonderheiten Rechnung tragen? Die einzelnen Schulen und die Behörden werden in Aufgaben entlassen, auf die sie nicht vorbereitet sind. Es fehlt nicht nur das technische Können, sondern auch an der erforderlichen Mentalität, eigenverantwortlich und risikofreudig zu handeln, Kompromisse zu machen und Dissonanzen ertragen zu können. Theoretisch gesehen, erscheint das Konzept plausibel: Selbständige Persönlichkeiten solle die Schule hervorbringen, dafür brauche sie, so wird argumentiert, als Institution selbst ein Höchstmaß an Selbständigkeit. In der Praxis kann dies alles zum Chaos führen. Es muß nachdenklich machen, daß in keinem der "westlichen" Länder die Schulen einem derart rauhen Wind ausgesetzt sind, wie es den Schulen der Sowjetunion bevorsteht. Aber vielleicht setzt das Experiment wirklich neue Kräfte frei und bewährt sich zumindest partiell. Vor allem auf die pädagogischen, weniger auf die politischen und ökonomischen Effekte müßte es ankommen.

Einige schlußfolgernde Bemerkungen

Den Schulverfassungen der drei hier vorgestellten Länder ist gemeinsam, daß sie sich von bundesdeutschen Verhältnissen deutlich unterscheiden. Auffallend ist der Trend zu einer größeren Verselbständigung der einzelnen Schule. Dieser Trend ist auch in der Bundesrepublik wahrnehmbar, doch er spielt sich in den engen Grenzen des etablierten Schulrechts ab. Die Beispiele demonstrieren, daß die Verselbständigung der Schule nicht eine Frage von staatlicher oder freier Trägerschaft ist. Ob die Einführung von marktwirtschaftlichen Prinzipien in das Schulwesen sich tatsächlich positiv auf die pädagogischen Prozesse auswirkt, kann noch nicht als entschieden gelten und wird besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Die vorgestellten Staaten haben nicht eine derart bindende Struktur des Schul-

rechts entwickelt wie die Bundesländer und sind offener für Innovationen.

Es ist keineswegs Aufgabe des internationalen Vergleichs, zur Übernahme von ausländischen Modellen aufzufordern. Wohl aber sollte er dazu anregen, die eigenen Verhältnisse zu überdenken. Im Bereich der Schulverfassung ist bisher wahrscheinlich noch zu wenig über andere Länder bekannt. Auch ist den Schultheoretikern und den Bildungspolitikern vielleicht nicht ausreichend bewußt, wie sehr der Erfolg des Schulwesens von den Momenten der Schulverfassung abhängt.

Gerold Becker

Probleme der Schulverfassung aus der Sicht einer Privatschule

Ich nehme das mir gestellte Thema wörtlich und berichte aus der Sicht einer Privatschule, der Odenwaldschule, Ober-Hambach bei Heppenheim an der Bergstraße.

Die Odenwaldschule ist sicher nicht repräsentativ für das Privatschulwesen, oder, wie ich lieber - und, wie ich meine, auch sachlich genauer - sage: für Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft. Es gibt Schulen mit sehr anderen Zielen, einem sehr anderen pädagogischen Konzept, einer anderen Geschichte, einer anderen Konstruktion der Trägerschaft, einer anderen sie schützenden und stützenden oder sie malträtierenden Schulverwaltung.

Dennoch ist manches an der "Schulverfassung" der Odenwaldschule möglicherweise exemplarisch und darum interessant. In den siebziger Jahren ist immer wieder vom "Modell Odenwaldschule" die Rede gewesen. Das sollte natürlich nicht heißen, hier gäbe es einen Prototyp, den man nun beliebig vervielfältigen könne, sondern gemeint war sozusagen das Funktionsmodell im Windkanal, in dem man eine Brücke aus Steichhölzern konstruiert, um zu erproben, wo bei Belastungen Bruchstellen sein werden.

Interessant ist das Beispiel Odenwaldschule vor allem aus zwei Gründen:

1. Die "Verfassung" dieser Schule (ihre internen und externen Festlegungen, Satzungen usw.) hat sich in den letzten 45 Jahren immer wieder geändert. (Die ersten 35 Jahre von 1910 bis 1945 muß ich wegen der Kürze der mir zur Verfügung stehenden Zeit vernachlässigen, obgleich auch sie, nicht nur unter historischen Gesichtspunkten, höchst wichtige Einsichten zu meinem Thema enthalten.) Neue Herausforderungen,

Erfahrungen und Einsichten haben in fast regelmäßigen Abständen auch zu Änderungen von Elementen der "Verfassung" geführt. Ob dabei eine durchgehende "Linie" erkennbar ist, die Allgemeines und nicht nur das Schicksal dieser besonderen Schule spiegelt, wäre zu untersuchen.²⁵

2. Diese Veränderungen der "Verfassung" sind ausdrücklich reflektiert worden,
- **einerseits** von den jeweils Beteiligten, also den zu dem gegebenen Zeitpunkt in der Odenwaldschule tätigen Erwachsenen und den dort lebenden Schülern, d.h. in unzähligen Diskussionen, Konferenzen, Arbeitsgruppen usw. (davon später);
 - **andererseits** von einzelnen "teilnehmenden Beobachtern" (oft auch Mithandelnden) auch grundsätzlicher und mit veröffentlichten Stellungnahmen. Die "Verfassungsgeschichte" der Odenwaldschule in den letzten 45 Jahren ist darum glücklicherweise ungewöhnlich gut dokumentiert.²⁶

²⁵ Vgl. dazu meine einführenden Überlegungen unter dem Titel "Nur Formalien?" zum Abdruck von einigen Satzungen etc. in: OSO-Hefte, NF 6, 1981, S. 142 ff.

²⁶ Ich nenne vor allem

Wolfgang Edelstein mit zwei Veröffentlichungen:

- a) Odenwaldschule (= Erziehung und Unterricht heute, Bd. 8). Frankfurt/Main (Hirschgraben) 1967.
- b) Eine Schulverfassung für den Wandel. In: Schäfer, W./Edelstein, W./Becker, G.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. (= edition suhrkamp 496) Frankfurt/Main (Suhrkamp) 2. Aufl. 1972.

und

Walter Schäfer: Erziehung im Ernstfall (= suhrkamp taschenbuch 557). Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1979.

Die Ergebnisse dieser Diskussionen, also die verschiedenen "Verfassungstexte", Satzungen, Regulierungen, Ordnungen usw. sind in der Regel auch publiziert worden, also öffentlich zugänglich. Fast alle derzeit geltenden finden sich in: OSO-Hefte NF 6, 1981. Seitdem ist nur die "Verfassung der Schülerversammlung an der Odenwaldschule" noch einmal in

Die "Verfassung" einer Schule ist, wenn sie angemessen ist, immer "konkret". Deshalb will ich diese "Verfassung" auch dadurch erläutern, daß ich zugleich bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit der Odenwaldschule selbst zu beschreiben versuche.

Die Odenwaldschule, gegründet 1910, ist ein Landerziehungsheim aus der Tradition der deutschen Reformpädagogik, d.h. eine Schule, in der Kinder/Jugendliche und ihre Lehrer nicht nur gemeinsam Unterricht machen, sondern auch leben - jedenfalls während der Schulmonate.

Es gibt rund 50 pädagogische Mitarbeiter (davon rund 15 teilzeitbeschäftigte) und weitere rund 50 Mitarbeiter in Verwaltung, Technik, Küche, Haus und Hof, Krankenstation usw. Von den insgesamt etwas mehr als 300 Schülern sind 270 Internatsschüler, der Rest Kinder der Mitarbeiter und der Einwohner des kleinen Dorfes, in dem die Odenwaldschule sechs Kilometer von der Kreisstadt Heppenheim entfernt in der Mitte zwischen Darmstadt und Heidelberg liegt.

Dieser hohe Anteil, dieses Geprägtsein von den "internen" Schülern sind insofern für unsere Frage wichtig, als sie zur Folge haben, daß ein erheblicher Anteil der Diskussionen und Entscheidungen, die dann zu Regeln, Ordnungen, Festlegungen führen, sich nicht auf Unterrichts- und Schulorganisationsfragen, sondern auf das Zusammenleben von rund 400 Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen in einem kleinen Gemeinwesen bezieht.

Aber auch in Fragen der Schul- und Unterrichtsorganisation gibt es genug zu regeln, da die Odenwaldschule, obschon "staatlich anerkannte Ersatzschule", eine eigene und sich seit den fünfziger Jahren ständig verändernde Schulform besitzt, die noch am genauesten als "Gesamtschule besonderer pädagogischer

vielen wichtigen Strukturelementen revidiert worden.

Prägung" zu beschreiben wäre. Sie reicht vom Kindergarten bis zur gymnasialen Oberstufe. Alle Schulabschlüsse der allgemeinbildenden Schulformen (Hauptschulabschluß, Realschulabschluß, Fachhochschulreife, Abitur) sind möglich, dazu sind verschiedene handwerkliche Berufsausbildungen und eine Ausbildung zum "Chemisch-technischen Assistenten" integriert. Die Formen äußerer Differenzierung in der Sekundarstufe I und die Organisation des Kurssystems in der Sekundarstufe II folgen einem eigenen Plan und orientieren sich nicht an Leistungsgruppen, sondern vor allem an den Interessen des einzelnen Kindes/Jugendlichen und an gemeinsam geplanten, individuellen Bildungswegen.

Die Schüler und Schülerinnen kommen aus allen Bundesländern und aus dem Ausland. Sie treten zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten (manche ab Klasse 3 oder 4, andere erst zu Beginn der Oberstufe), vor allem aber mit höchst unterschiedlicher schulischer Vorbildung, in die Odenwaldschule ein.

Solche Ausgangsbedingungen erfordern die "Individualisierung" als den Normalfall und ein sehr bewegliches System, bei dem die Frage seiner Selbststeuerung und seiner Reaktionsmöglichkeiten auf neue Probleme zur Schlüsselfrage wird.

Träger der Odenwaldschule ist seit 1949 ein eingetragener gemeinnütziger Verein. Die Schule ist also erheblich älter als ihr Träger. Seine Struktur ist den Bedürfnissen der Schule angepaßt, seine Kompetenzen sind beschränkt. Ein unmittelbares Hineinregieren in den Alltag der Odenwaldschule ist nicht möglich, doch müssen zum Beispiel größere Investitionen oder der jährliche Haushaltsplan vom Trägerverein beschlossen werden. Sein Vereinszweck ist in der Satzung so festgelegt, daß er die Aufgabe habe, die Existenz der Odenwaldschule als "Modellschule" zu sichern, wobei als "ein wesentlicher Bestandteil dieses Modells ... seine Konferenzverfassung" festgeschrieben ist.

"Die Konferenz der Odenwaldschule ist denn auch das wichtigste zentrale Steuerungsorgan. Ihr gehören alle pädagogischen Mitarbeiter und rund 25 Schüler (teilweise gewählt, teilweise Funktionsträger) an. ... Die Konferenz ist das institutionalisierte Bewußtsein der Schule. Sie analysiert, kontrolliert, zieht Schlüsse, trifft Entscheidungen." (Edelstein)

Darüber hinaus gibt es:

- eine Schülerversretung mit eigener Verfassung und eigenem Budget;
- einen Betriebsrat gemäß BetrVerfG;
- eine Elternvertretung mit besonderer Ordnung;
- zahlreiche Sondergremien mit ad-hoc-Aufgaben.

Ferner ein permanentes Leitungsgremium ("Vertrauensrat" mit [gewählten] Funktionsträgern und [ebenfalls auf Zeit gewählten] "Vertretern" der Konferenz) für die Koordination der laufenden Geschäfte.

Der Leiter der Odenwaldschule, der nach Beratung mit der Konferenz auf Vorschlag des Vorstandes des Trägervereins von dessen Mitgliedern gewählt wird, trägt die Gesamtverantwortung (auch gegenüber der Schulaufsicht), er vertritt die Schule nach außen, sowohl "diplomatisch" als auch "rechtlich". Für den gesamten technisch-ökonomischen Bereich (der jährliche Haushalt hat ein Volumen von ca. zehn Millionen DM!) ist ein Geschäftsführer verantwortlich, dessen Zusammenarbeit mit dem Leiter der Odenwaldschule durch eine besondere Ordnung geregelt ist.

Alle Ordnungen, die sich die Odenwaldschule im Lauf der Zeiten gegeben hat, sind, mehr oder weniger ausdrücklich, von wenigen, durchgehenden Prinzipien bestimmt:

- Sie sollen den Freiheits- und Entscheidungsspielraum des Einzelnen (Lehrers und Schülers) so wenig wie möglich einschränken.

- Sie sollen die Verantwortung aller Beteiligten verdeutlichen und den einzelnen zumuten.
- Sie sollen Kritik- und Appellationsmöglichkeiten enthalten, um so Fehlentscheidungen korrigierbar zu machen und eine ständige Anpassung der "Verfassung" an sich verändernde Herausforderungen zu ermöglichen.
- Ihr "Dienst"-Charakter muß deutlich bleiben: Wichtiger als das reibungslose Funktionieren des Systems ist es im Zweifelsfall immer, eine offene, individualisierende Pädagogik zu ermöglichen.

An solchen Grundordnungen gibt es:

- Die **Satzung des Trägervereins**, über dessen Rolle und Aufgaben schon einiges gesagt worden ist. Hinzugefügt werden sollte vielleicht noch, daß er seine Mitglieder durch Kooptation ergänzt, und daß unter ihnen nach bestimmten Prozentsätzen u.a. immer auch pädagogische Mitarbeiter der Schule und Eltern vertreten sein müssen.
- Die **Konferenzordnung**. Die Konferenz trifft sowohl Grundsatzentscheidungen über die Weiterentwicklung der Schule (etwa die Einrichtung neuer Bildungswege, größere Projekte in Schule und Internat, die weitreichende Auswirkungen haben, zum Beispiel alle Schüler der 9. Klasse gehen einzeln für drei Monate nach England in befreundete Internate), über Finanzverteilung in einigen Teilbereichen des Haushaltsplans, über die innere Ordnung des Gemeinwesens. Sie diskutiert Inhalte und Formen des Unterrichts oder auch das pädagogisch angemessene Verhalten gegenüber einem einzelnen Kind oder Jugendlichen usw.

Es gibt 12 ständige Teilkonferenzen unterschiedlicher Zusammensetzung zu verschiedenen Themenbereichen. Für sie sind jeweils Stimmrecht, Öffentlichkeit usw. festgelegt.

Der Schulleiter hat gegenüber allen Konferenzbeschlüssen ein aufschiebendes Vetorecht.

- Die **Verfassung der Schülervertretung**. Die Schülervertretung regelt viele Angelegenheiten der Schüler in eigener Verantwortung, ist aber auch Anwalt der Schülerinteressen in den Konferenzen. Sie verfügt über eigene Mittel durch "Steuern", die sie bei den Schülern erhebt.
- Verschiedene **Wahlordnungen** für bestimmte auf Zeit gewählte Funktionsträger.
- Eine **Verfahrensordnung für die Einstellung neuer Mitarbeiter**. Dabei ist an der Odenwaldschule nicht nur der Betriebsrat, sondern u.a. auch die Schülervertretung in entscheidender Weise beteiligt.

Bei Entscheidungen der Konferenz bzw. der Schulleitung und Geschäftsführung wirkt in bestimmten Fragen auch der Betriebsrat, die Elternvertretung oder auch die Schulaufsicht formell oder informell mit.

Eine solch offene und zugleich hochdifferenzierte Gesamtverfassung erfordert

- ein hohes Maß an zusätzlicher (und oft zeitraubender) Anstrengung für die Koordination der verschiedenen Gremien und "Lobbies";
- Vorkehrungen, um eine möglichst große Öffentlichkeit und Transparenz der Entscheidungsvorgänge zu gewährleisten (das wichtigste Mittel dafür ist an der Odenwaldschule die "Teekonferenz", eine tägliche halbstündige Besprechung, zu der sich alle pädagogischen Mitarbeiter und ca. 25 Schüler [die besondere Funktionen in der Schule haben] versammeln);
- ein offenes Gesprächsklima.

Probleme können durchaus entstehen, vor allem aus einer Überbeanspruchung einzelner durch zuviel "Gremienarbeit".

Da die Odenwaldschule, wie es in der Satzung ihres Trägervereins heißt, "stets auch unter dem Gesichtspunkt der Übertragbarkeit

(ihrer) Elemente auf das öffentliche Schulwesen gesehen werden" soll, ist auch danach zu fragen.

Wie schon erwähnt, ist sicher nicht die besondere, gewachsene Struktur insgesamt kopierbar. Aber bestimmte allgemeine Erkenntnisse und Einsichten, die sich im Laufe der Veränderungsprozesse der Odenwaldschule gleichsam als Fazit ergeben haben, können meiner Ansicht auch durchaus eine Gültigkeit über die Odenwaldschule hinaus beanspruchen:

1. Ein hohes Maß an Autonomie und Selbststeuerung einer Einzelschule sind möglich.
2. Das setzt voraus, daß die Gesamtgröße noch eine wirkliche Beteiligung aller Betroffenen an den Entscheidungen und Veränderungen ermöglicht. Nur so kann die Veränderungsbereitschaft der Beteiligten auf Dauer erhalten werden.
3. Die Formen, in denen Entscheidungen zustande kommen, ja, viele Elemente der "Gesamtverfassung" können wechseln. Wichtig ist, daß sich die jeweils Mitentscheidenden mit diesen Formen identifizieren.
4. Delegation von Aufgaben und Kompetenzen auf Zeit ist möglich, sinnvoll und wünschenswert, sofern die Übereinstimmung der Entscheidungen einzelner mit dem (stets neu herzustellenden) Gesamtkonsens über die "Ziele" der Schule immer wieder von allen offen und kritisch diskutiert werden kann.
5. Freiräume für eigene Entscheidungen müssen immer wieder neu sichergestellt werden. Das gilt innerhalb der Schule ebenso wie gegenüber von außen auf sie einwirkenden Kräften (Schulaufsicht, Eltern etc.). Dazu ist ein erheblicher Aufwand an Überzeugungsarbeit notwendig. Im günstigsten Fall entsteht aus der Erfahrung im Lauf der Zeit eine Art

"Vertrauensvorschuß", der diese Überzeugungsarbeit erleichtert.

Hans-Jürgen Krzyweck

Wieviel Freiheit verträgt die Schule?

Auch in einem freiheitlichen, demokratischen Rechtsstaat muß sich ein Kultusbürokrat - und erst recht der Kultuspolitiker - mit dem Vorwurf auseinandersetzen, die Schulen würden "von oben" zu sehr gegängelt. Dies um so mehr, als (auch in jüngster Zeit) von kompetenter Seite immer wieder der Finger in diese Wunde gelegt wurde. Hellmut Beckers Streitsatz von der "verwalteten Schule", die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur verstärkten Selbstständigkeit der Schule und schließlich der Entwurf eines Landesschulgesetzes des Deutschen Juristentages sind markante Versuche, hier etwas in Richtung "mehr Freiheit für die Schulen" zu bewegen. Woran liegt es, daß der große Durchbruch so recht nicht gelungen ist, an der Sturheit der Kultusverwaltungen (ihren Einfluß mit allen Mitteln zu verteidigen), sind es unüberwindbare rechtliche Hindernisse oder sind die Schulen schon frei genug?²⁷

1. Auch dem ideologisch unbefangenen Beobachter kann nicht verborgen bleiben, daß die Beziehung Schule/Schulbehörde eine auffällig gestörte, daß in ihr der "antibürokratische" Affekt besonders ausgeprägt ist. Die Gründe hierfür sind vielfältig und ganz unterschiedlicher Natur:

- Die Fülle der für den Schulbereich geltenden bzw. dort zu beachtenden Vorschriften ist groß; die Unkenntnis in den Schulen hierüber ist signifikant.
- Vorschriftsgemäßes Verhalten ist schon aus Unkenntnis durchgängig nicht vorhanden. Dies macht abhängig (vom Schulleiter, von der Schulaufsicht) und potenziert den Unmut gegen "oben".
- Die Akzeptanz schulbehördlicher Entscheidungen, sofern sie von den eingefahrenen Gleisen abweichen, fällt ungemein

²⁷ Zitierte Regelungen etc. beziehen sich auf Berlin.

schwer ("sich von Bürokraten am Schreibtisch, der Praxis entfremdet, etwas vorschreiben zu lassen"). Das Verfahren und die Zusammenhänge, wie Entscheidungen (zum Beispiel Änderungen von Vorschriften) zustandekommen, sind in den Schulen wenig bekannt.

- Durch die immer professionellere Ausbildung der Lehrer ist ihr berufliches Selbstbewußtsein gewachsen.
- Eltern und Schüler meinen ohnehin, daß vieles in der Schule besser sein müßte; die Zielrichtung ihres Unmutes ist ambivalent, er richtet sich in der Regel gegen Schule und Schulverwaltung.

Dies sind nur einige Beispiel.

2. Wo und wie wird dieses Gefühl von "Gängelung" in der Schule konkret empfunden?

- Bei seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit kann der Lehrer sich insbesondere durch Rahmenpläne und sehr spezifische Vorschriften (Darf er die Klassenfahrt im Pkw antreten?) sowie im Konfliktfall, bei dem er pädagogisch/rechtlich Rechenschaft ablegen muß, eingeengt fühlen.
- In der Klassenkonferenz könnten die durch große Detailliertheit vorgegebenen Versetzungsregelungen als Einengung empfunden werden (Klagen hierüber werden aber kaum laut).
- Fachkonferenzen könnten den Ruf nach mehr Freiheit formulieren (Rahmenpläne!); ihnen wüchse allerdings erhebliche Arbeit zu.
- Die Gesamtkonferenz ist das politische Barometer der Schule. Die emotionale Ebene, häufig im Sinne einer "cholerischen Solidarität", wird hier besonders deutlich. Hier geht es in der Regel nicht um die Beschränkung der Wahrnehmung schulinterner Rechte als vielmehr um den Versuch, jede Einmischung zu verhindern. Ähnlich ist die Situation bei der Schulkonferenz.

3. Setzt die Verfassung der Freiheit der einzelnen Schule enge Grenzen?

- Um es überspitzt zu formulieren: Eine gesetzliche Regelung, wonach "der Schulträger verpflichtet ist, für junge Bürger Schulen einzurichten, die eine zeitgemäße Ausbildung gewährleisten" und das Nähere zu regeln den Schulen überläßt, reicht in einer modernen und sehr rechtsstaatlich geprägten Gesellschaft nicht aus.
- Insbesondere folgende rechtliche Gegebenheiten und Bedingungen verpflichten den Staat, Festlegungen zu treffen und damit Regelungen zu erlassen:
 - * Das Recht auf Bildung impliziert den Anspruch auf zeitgemäße Qualität - ein hieran zu messender Standard, dessen Gewährung und Einhaltung staatliche Aufgabe ist, bedingt komplexe und verbindliche Vorgaben.
 - * Das Gebot der Chancengleichheit zwingt zu vergleichbaren Inhalten, Strukturen und Abschlüssen - auch um die Freizügigkeit zu gewährleisten.
 - * Das Demokratie- und Rechtsstaatsprinzip, in einer bestimmten Phase für das Schulwesen so prägend, kann für eine Begrenzung der Freiheit der Schule nur schwerlich herhalten. Denn Ziel war es ja auch, die freiheitssichernde Funktion des Gesetzes stärker durchzusetzen.

Diese - an sich unzulässige - Verkürzung der verfassungsrechtlichen Problematik soll nur andeuten, daß der Spielraum des Landesgesetzgebers noch lange nicht ausgeschöpft ist.

4. Was kann die Schulverwaltung in diesem Zusammenhang beitragen?

Das Verhältnis von Schule zur Schulverwaltung ist kompliziert. Die Schulen, insbesondere die Lehrer, sind es gewöhnt, daß so ziemlich alles genau geregelt ist (extrem "behütet") und

reagieren nicht selten mit Unverständnis, wenn etwas, was regelbar ist, nicht geregelt ist. Schüler/Eltern sind im konkreten Fall gegenüber Straffungen im Regelungsbereich emotional aufgeschlossen, im konkreten Fall eher skeptisch, mindert dies doch die Möglichkeiten der Kontrolle in einem staatlichen Bereich, der durch einen großen Beurteilungsspielraum gekennzeichnet ist. Zudem gibt es in den Schulen - vorsichtig ausgedrückt - keine uferlose Bereitschaft, ein großes Maß an Freiheit - und das ist auch Bürde und Verpflichtung - inhaltlich gestaltend auszufüllen. Es ist somit auch ein ökonomisches Prinzip, daß das, was professionell und zumutbar den Schulen vorgegeben werden kann, nicht um jeden Preis von ihnen selbst erarbeitet werden sollte, wie es auch sachgerechte Ausübung von Fürsorge ist, wenn die Schulverwaltung, um zeitraubende und konfliktfördernde Diskussionen in den Schulen abzukürzen, Maßstäbe setzt.

Trotz dieser Grenzen für mehr Selbständigkeit gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die Bedingungen für ein Mehr an Freiheit - auch wenn sie nur empfunden wird - zu verbessern. Hierzu zählen die Erhöhung der Identität mit dem Geschehen an der Einzelschule, die Schaffung größerer Transparenz der Entscheidungsabläufe und eine Förderung in Richtung mehr Souveränität. Im einzelnen wären hierfür wichtige Schritte:

- Im Zusammenhang mit der Straffung von Regelungen gezielt Freiräume schaffen und diese den Schulen zur Ausfüllung ausdrücklich zuweisen ("Näheres regelt...").
- Ausbau eines pädagogischen Informationssystems mit den Schulen. So banal dies klingen mag, wird in der regelmäßigen und umfassenden Information der Schulen ein wichtiger Beitrag gesehen, die Beziehung Schule/Schulverwaltung zu verbessern. Eine gewisse "Sprachlosigkeit" in dieser Beziehung könnte dadurch verbessert werden, auch manche Vorschriften müßten dann nicht überfrachtet werden. So waren zum Beispiel Versuche beim Neuerlaß der AV-Klassenarbeiten, diese erheblich zu straffen und Entscheidungsbefugnisse auf die einzelne Schule

zu verlagern, nicht stets von Erfolg gekrönt, da um den Erhalt mancher Aussage, die für pädagogische Selbstverständlichkeiten gehalten werden können, mit der Begründung gerungen, jede Reduzierung im pädagogischen Gehalt sei ein Verlust und Eltern/Schüler hätten noch weniger Ansatzpunkte, Lehrerverhalten zu hinterfragen. Diese Reaktionen zeigen, daß zwischen Schulverwaltung und Schulen nicht nur auf der Vorschriften-ebene kommuniziert werden sollte.

- Bildung eines Schuletats für Ausgaben, die vernünftigerweise von den Schulen zu verantworten wären.
- Die Schulen müßten in die Lage versetzt werden, über einen festzulegenden Anteil der Stundentafeln selbst zu verfügen - diese Gestaltungsfreiheit dient auch der Profilbildung, macht die Schullandschaft reicher und erhöht auch die Wettbewerbsfähigkeit gegenüber privaten Schulen.
- Reduzierung von "Konfliktregeln", die in der Regel sachgerecht sind, deren Einhaltung kaum bzw. mit großem Aufwand und auch nur sehr unvollständig gelingt (zum Beispiel das Verbot jeglicher Befassung mit personalrechtlichen Angelegenheiten in § 5 Abs. 4 SchulVerfG Bln.). Es kann gar nicht ausbleiben, daß zum Beispiel in einer Gesamtkonferenz auch personalrechtliche Angelegenheiten zur **Sprache** kommen. Ein **generelles** Verbot schon vor der Erörterung solcher Themen eröffnet "Kriegsschauplätze" und fördert nur Umgehungsstrategien.
- Intensive Fortbildung insbesondere von Schulleitern in rechtlichen (schulrechtlichen) Angelegenheiten. Alle Erfahrungen zeigen, daß manche Konfliktfelder in der Schule erst entstehen, daß der juristisch Unkundige in der Überwachung der Rechtlichkeit enger agiert als es die Vorschriften gebieten. Mehr Wissen führt hier ohne Zweifel zu mehr Souveränität!
- Öffnen "geheimer Nischen", um das Gefühl von Abhängigkeit zu mindern und Souveränität zu praktizieren. Bei der starken Abhängigkeit von nur schwer zu kontrollierenden Lehrerentscheidungen sollte wenigstens das "closed shop" der Lehrerkonferenzen beendet werden, in den Versetzungsentscheidungen etc. getroffen werden. Sofern die betroffenen Schüler/Eltern

nicht widersprechen, sollten Schüler- und Elternvertreter anwesend sein dürfen.

- Wie Schulaufsicht sich konkret in der Schule präsentiert, prägt das Verhältnis von Schule/Schulverwaltung nachhaltig.

Dieses Thema allein wäre schon "abendfüllend", in diesem Zusammenhang nur so viel: Die Schule benötigt eine Schulaufsicht, die in einer regelmäßigen - und damit schlicht natürlichen - Präsenz beratend tätig ist und damit das gemeinsame Ziel - die Optimierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit - und nicht ein Gegeneinander im Auge hat. Auch hier ist Souveränität gefordert, die dann auch deutlich machen kann, daß im Einzelfall insbesondere zugunsten von Schülern/Eltern korrigierende Eingriffe erforderlich sein können.

5. Veränderung von Kompetenzen innerhalb der Schule

Eine nicht ausgewogene Balance in der Zuordnung von Verantwortung kann Abhängigkeiten und Unfreiheiten erzeugen. Bezogen auf die Trias Lehrer/Schüler/Eltern kann man die primäre Verantwortung - grob zusammengefaßt - in einem Satz beschreiben:

Der Lehrer ist in der Ausübung seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit relativ souverän, kann sich durch Fachkonferenzen beraten lassen, hat sich wenigen Entscheidungen der Gesamtkonferenz und Schulkonferenz zu fügen, hat einen Vorgesetzten, der in seinen Weisungsbefugnissen ihm gegenüber allerdings erheblich eingeschränkt ist; Schüler und Eltern haben umfassende Informations- und Vorschlagsrechte.

In diesem - scheinbar harmonischen - Gefüge kann es sehr spannungsgeladene Konfliktebenen geben:

- Lehrer/Schulleiter: Eine gestörte Beziehung von Teilen der Lehrerschaft zum Schulleiter kann die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule nachhaltig beeinträchtigen. Daß hier seit jeher nach anderen Lösungen gesucht worden ist (Lei-

tungskollektiv, Schulleiter auf Zeit), verwundert nicht.
- Die Ohnmacht von Eltern/Schülern, auf die Gestaltung des Schullebens nachhaltigeren Einfluß zu nehmen. Dieses Spannungsverhältnis spiegelt sich insbesondere in der Abgrenzung der Zuständigkeiten von Gesamtkonferenz und Schulkonferenz wieder, die ohne Zweifel kompromißhafte und "bürokratische" Züge trägt: Vielfach sind Zuständigkeiten und Aufgaben beiden Konferenzen zugewiesen, zum Teil sind die Abgrenzungen nicht eindeutig.

Um dies am Beispiel aus einer aktuellen Berliner Diskussion zu verdeutlichen: Dieser Dualismus soll nach den Vorstellungen des Landesschulbeirates so gelöst werden, daß bei einer anstehenden Änderung des Schulverfassungsgesetzes die Schulkonferenz (drittelparitätisch zusammengesetzt) zu Lasten der Gesamtkonferenz erheblich an Kompetenzen gewinnen sollte, d.h. daß bestimmte Entscheidungen für den inneren Schulbetrieb, die noch zur Ausfüllung offen sind, auch gegen die Lehrer getroffen werden können. Daß der Gesetzgeber - rechtlich zulässig - solche Regelungen treffen kann, kann ernsthaft nicht in Zweifel gezogen werden. Denn die grundlegenden Entscheidungen sind dies ohnehin nicht, der dem einzelnen Lehrer verbleibende Freiraum ist nicht ernsthafter berührt als bei Entscheidungen, die mehrheitlich von Lehrern getragen werden. Eine ganz andere Frage ist die, ob eine solche Kompetenzverteilung dem "Schulfrieden" dient, nämlich die Akzeptanz durch die Lehrerschaft zu erreichen ist.

Freiräume in der Schule effektiv wahrzunehmen, setzt auch klare Zuständigkeiten voraus. Das Nebeneinander von Gesamtkonferenz und Schulkonferenz mit seiner konkurrierenden Aufgabenzuweisung schafft diese Klarheit nicht. Ein Gremium wäre gewiß die elegantere Lösung, wobei zu erwägen wäre, daneben eine Instanz (Beirat) zu bilden, die - abgehoben -, ohne mit konkurrierenden Kompetenzen ausgestattet zu sein, konfliktregulierend, eventuell auch mit der Möglichkeit eines Vetos ausgestattet, wirken kann. Wichtig und schwierig ist deren Zusammensetzung: Neben den in

der entscheidenden Konferenz anteilmäßig am schwächsten vertretenen Gruppen (Eltern, Schüler) wäre die Hereinnahme außerschulischer Persönlichkeiten (kompensatorische Wirkung) eine interessante Lösung, was in einer kommunal eingebetteten Schule gut, in Berlin allerdings erheblich schwerer vorstellbar ist.

Bei allen diesen Überlegungen sollte eine Möglichkeit nicht vergessen werden: Durch gezieltes Öffnen der Schulversuchsregeln (Experimentierklausel) könnten die Schulen angeregt werden, Vielfalt zu probieren und damit Hilfen für politische Entscheidungen zu liefern. Unter diesem Gesichtspunkt ist dieses Feld noch viel zu wenig "bearbeitet" worden.

6. Vom rechtlichen Ansatz her hatte seinerzeit der Deutsche Juristentag ein Modell (Entwurf eines Landesschulgesetzes) vorgelegt, von den Kultusverwaltungen überwiegend nicht liebevoll behandelt, vom Bundesverfassungsgericht lobend erwähnt. Eine Arbeit, die bisher - außerhalb der Praxis der Kultusverwaltungen - nicht geleistet worden ist, ist die, was den Schulen überhaupt verbindlich vorgegeben werden müßte (gleichgültig, in welcher Regulationsform). Dieses an einem Bildungsgang exemplarisch darzustellen (Wie muß eine Versetzungsregelung aussehen - wie eine Vorgabe für Klassen-/Hausaufgaben?), könnte am ganz Praktischen eine Diskussion in Gang setzen, die zugleich das Maß der verträglichen Freiheit (Selbständigkeit) der einzelnen Schule aufzeigt. Eine solche Arbeit wäre mit Sicherheit auch für die Kultusverwaltungen von erheblichem Wert, da häufig aus den unterschiedlichsten Gründen Zwänge entstehen, im Zweifel mehr zu regeln.

7. Zum Schluß noch ein kurzer Ausblick auf die Entwicklung in der DDR:

Es gibt keinen zwingenden Grund, gerade im Bereich der Schulverfassung genau alle unsere Regelungen zu übernehmen - weder

gebietet das die Ländereinheitlichkeit (KMK), noch sind zur Zeit die gesellschaftlich/politischen Bedingungen so, daß sich nicht auch andere Lösungen anbieten. Wichtig ist es daher, daß diese Schritte behutsam gegangen werden (insbesondere nicht zu detaillierte, vielmehr offene Regelungen), um nicht zu frühzeitig nur schwer änderbare Festlegungen (Parlamente!) zu treffen.

Hans-Jörg König

Schulverfassung in der DDR - Erfahrungen, Perspektiven und Hoffnungen²⁸

Der inhaltliche Kreis des Symposiums könnte mit meinem Beitrag logisch geschlossen werden, weil Herr Leschinsky von der Schultheorie zur Schulverfassung, von pädagogischen Ansprüchen zu bildungsrechtlichen Fragestellungen hingeführt hat. Mein Vortrag führt wieder zu Ansprüchen zurück, und zwar an jene, die wir in der DDR an die Ausarbeitung von Schulverfassungen zu stellen haben. Über **Erfahrungen** i.e.S. mit Schulverfassungen kann ich nicht reden, denn wir hatten keine. Aber eben dies will ich thematisieren, weshalb ich die Thematik meines Vortrages erweitert habe und über Erfahrungen, Perspektiven und **Hoffnungen** sprechen will, und zwar über die von pädagogischer Freiheit und mit der Befindlichkeit eines Lehrers und Lehrerbildners, der diese Freiheit nicht gehabt hat.

Heute nachzudenken über die Schule unserer neuen Freiheit und damit über Freiheit der Schule sowie Freiheit in der Schule ist unmöglich ohne Nachdenken über **Befreiung**, über die Wege unserer Schule zur Freiheit. Ihre noch genauer zu definierenden Freiheitsrechte hat sie nicht in einer über vierzigjährigen demokratischen Entwicklung ausprägen, verfeinern und erweitern können, sondern in einer atemberaubenden Frist erworben, die C. F. v. Weizsäcker als "die europäische Revolution der Freiheit" charakterisiert hat²⁹. Diese Revolution ist eine Erneuerung der Gesellschaft "von unten", getragen vom Freiheitswillen des Volkes und angeführt von basisdemokratischen Bewegungen und Bürgerinitiativen. Von ihnen, von den Runden Tischen zu Bildung,

²⁸ Unter Mitarbeit von E. Günther-Schellheimer.

²⁹ WEIZSÄCKER, C. F. v.: Dieser erschütternde Weg zur Freiheit ist von großen, fortwährenden Gefahren umwittert. In: Berliner Zeitung, Nr. 83 vom 7./8.4.1990, S. 9.

Erziehung, Jugend, von den unabhängigen Interessenverbänden zur Demokratisierung und Humanisierung der Erziehung u.ä. erhielt auch die Schulreform in unserem Land ihre Schubkraft. Sie hat begonnen als Befreiung aus der ideologischen Umklammerung, als Abschütteln der politischen Bevormundung durch eine Partei und ihre staatlichen Herrschaftsinstrumente, als ein Prozeß der tiefgreifenden geistigen Erneuerung: Schüler wählten ihre Vertretungen, Eltern forderten ihre Rechte ein, Schulleiter mußten die Vertrauensfrage stellen, Lehrer widersetzten sich den Lehrplan-Dogmen und suchten nach neuen Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts, der Apparat der Pionier- und FDJ-Organisation an der Schule brach zusammen, die "Schulordnung" mußte außer Kraft gesetzt werden. Diese Befreiung aus Repression und Restriktion, aus Bevormundung und Unmündigkeit, aus Illusionen und Irrtümern, aus Indoktrination und Opportunismus müssen wir selbst vollziehen - wir können sie nicht mit der deutschen Einigung importieren. Dazu müssen wir die jetzt gewonnenen Grundrechte der Selbstbestimmung und Gestaltungsfreiheit bewahren, weshalb meine erste Antwort auf die Fragestellung dieser Konferenz lautet:

Unsere Schule braucht jetzt die Freiheit zu eigener Befreiung und Reform.

Die Schulreform wird sich bei uns im Konnex des deutschen Einigungsprozesses vollziehen, als Verknüpfung historisch unterschiedlich gewachsener Schulsysteme und vielleicht auch in der wechselseitigen Bereicherung der Schulen in Ost und West. In diesem Prozeß selbst müssen wir die Freiheiten gewinnen, "täglich sie erobern", wie Faust in seinem großen Schlußmonolog erkennt, die uns, unseren Eltern und unseren Kindern so lange vorenthalten bleiben mußten. Erfahrungen mit freiheitlichen Grundrechten und Schulverfassungen, die eine "vertrauensvolle Zusammenarbeit" der am Schulleben Beteiligten und ihre "Teilhabe" an allen Entscheidungen ermöglichen, haben wir nicht

sammeln können³⁰. Unsere Erfahrungen beziehen sich auf "Schulordnungen" und ihre Durchführungsbestimmungen, die eine "feste Ordnung" an den Schulen sichern sollten, wie schon im Titel präjudiziert wird³¹. Atmete die erste Schulordnung von 1947 noch den Geist der antifaschistisch-demokratischen Schulreform in unserem Land, so wurde diese mit den Fassungen von 1951, 1959, 1967 und 1978 immer mehr ausgehöhlt von einem zentralistischen Dirigismus, der alle Macht auf sich vereinte und auf die Durchsetzung der "oben" verordneten Entscheidungen nach "unten" ausgerichtet war. Und immer engmaschiger wurde der Kontrollmechanismus gezogen, mit dem die im Gesetzestext enthaltenen Ansätze demokratischer Mitbestimmung erstickt wurden. Wir brauchen die Freiheit zu eigener Befreiung und eigenständiger Reform, damit wir die sozialen Erfahrungen wirklicher Selbstbestimmung und Mitbestimmung gewinnen, damit wir das Spannungsfeld zwischen pädagogischer Verantwortung und pädagogischer Freiheit selbst ausschreiten können, damit wir uns gegenseitig helfen können, freie Menschen zu werden.

Denn unsere bisherigen Erfahrungen sind solche eingegrenzter Verhältnisse und angewiesenen Verhaltens - durch Schulordnung, Lehrpläne, Pionier- und FDJ-Aufträge bis ins kleinste geregelt und durch eine übermächtige Schulbürokratie ständig kontrolliert. Meine Kollegin E. Fuhrmann hat die damit verbundenen Widersprüche und Gewissenskonflikte von Lehrern und Schülern, aber auch von pädagogischer Wissenschaft nachvollziehbar in einem Aufsatz der letzten Ausgabe der Zeitschrift "Pädagogik" dargestellt³². In der Fußnote verweist sie auf Ergebnisse

³⁰ Vgl. Gesetz über die Schulverfassung für die Schulen des Landes Berlin, I § 1.

³¹ Siehe "Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen - Schulordnung vom 29.11.1979".

³² Vgl. FUHRMANN, E.: Grundanforderungen an einen guten Unterricht heute und morgen. In: Pädagogik, (1990), H. 3, S. 207 ff.

gemeinsamer Untersuchungen im Institut für Didaktik, in denen die Folgen einer beschnittenen, zurechtgestutzten Freiheit belegt werden: Lehrer, die vor allem den Stoff schaffen wollen; Schüler, die kaum Fragen stellen; Unterricht, der weder Lehrern noch Schülern Spaß macht; Schule, die ihren pädagogischen Auftrag nicht mehr erfüllt hat. Wie viele Ergebnisse und Schlußfolgerungen, die nicht in das Bild der sozialistischen Schule paßten, wurden sie nicht zur Kenntnis genommen, angezweifelt, totgeschwiegen oder unterdrückt. Meine zweite Antwort lautet deshalb:

Unsere Schule braucht jetzt Freiheit, damit wir Freiheit gebrauchen lernen.

Ich denke, daß diese Position unsere Reform-Arbeit immer stärker bestimmt und daß wir inzwischen gelernt haben, daraus auch prinzipielle Konsequenzen zu ziehen. Ich will dies an einem Beispiel illustrieren: Die aus Vertretern von Parteien und Bürgerinitiativen, der Kirchen, von Wissenschaft und Praxis demokratisch zusammengesetzte Arbeitsgruppe "Schulordnung" beim bisherigen Ministerium für Bildung ging in ihrer Arbeit anfangs noch davon aus, Rahmenempfehlungen für eine neue Schulordnung zu erarbeiten, gewissermaßen als die sechste Schulordnung der DDR in ununterbrochener Reihenfolge. In einem widerspruchsvollen, aber notwendigen Lernprozeß hat sich die Arbeitsgruppe von dieser unheilvollen Kontinuitätslinie verabschiedet und auf die Erarbeitung von Empfehlungen für die **Schulverfassungen** der künftigen Ländern geeinigt.

Besondere Streitpunkte bei der Diskussion um die Regelungen in einem künftigen Schulverfassungs-Gesetz waren die Rechte von Eltern und Schülern im Konsens mit den Lehrerrechten. Aus einer breit entwickelten Tradition der Elternaktiv-Arbeit heraus melden Eltern und Schüler heute ihren Anspruch, aber auch ihre Bereitschaft zu rechtlich definierter Mitbestimmung und Mitgestaltung unüberhörbar an. Nach einer aktuellen soziologi-

schen Untersuchung wollen über die Hälfte aller befragten Eltern in der Schule aktiv und regelmäßig mitarbeiten. Direktoren und Lehrer jedoch zögern vor einer "Gewaltenteilung", artikulieren neue Befürchtungen. Allzuschnell ertönt wieder der Ruf nach neuer Staatsräson und damit vielleicht auch nach alter Ordnung und Disziplin - der frische Sproß Demokratie in der Schule ist gefährdet, wenn das Recht der Eltern und Schüler, unmittelbar und mittelbar am schulischen Leben mitzuwirken, nicht gesichert wird. Wie das bei gleichzeitiger Achtung der pädagogischen Sachkompetenz und damit verbundener Entscheidungsbefugnisse der Lehrer geregelt werden kann, zeigt meines Erachtens die Formulierung zur Möglichkeit von Unterrichtshospitationen der Eltern in der Westberliner Schulverfassung - dies ist auch bei uns ein Streitpunkt. In Berlin (West) haben sie das Recht zu Unterrichtsbesuchen, und zwar "unter Berücksichtigung der pädagogischen Situation" und "im Einvernehmen mit dem Lehrer"³³. An dieses Beispiel läßt sich meine dritte These anknüpfen:

Unsere Schulverfassungen - die ersten in der DDR - sollten besonderes Augenmerk darauf richten, daß sie die gerade errungene, unsichere und ungesicherte Freiheit schützen,

so wie man Heranwachsendes, Aufblühendes schützt. Da wir dies nur selbst tun können, d.h. die Lehrer, die Eltern, die Schüler usw., muß in den Schulverfassungen das Recht aller am realen Bildungsprozeß Beteiligten fixiert und inhaltlich konkretisiert werden, an der Leitung, Gestaltung und Kontrolle der eigenen Bildungsangelegenheiten teilzuhaben: durch Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte, durch Anhörungsrechte und Informationspflichten, durch Möglichkeiten der Mitgestaltung und öffentlichen Kontrolle. Dieser Anspruch entspricht der in den "Thesen

³³ Vgl. Gesetz über die Schulverfassung für die Schulen des Landes Berlin, IV, § 40.

zur Bildungsreform" formulierten Leitidee der Demokratisierung der Bildung³⁴.

Die Erfahrungen unserer Geschichte, auch der Schulgeschichte, lehren uns allerdings die bittere Einsicht, daß die Formulierung von Zielvorstellungen, Leitideen und Rechten nicht genügt, um Freiheiten zu schützen. So lautete die Leitidee unseres Jugendgesetzes zwar "Der Jugend Vertrauen und Verantwortung", doch basierte dieses Vertrauen auf dem flächendeckenden Netz von Staatssicherheit, und Verantwortung reduzierte sich auf Ausführungsverantwortung. Schulverfassungen schützen die gewollten Freiheitsrechte deshalb vor allem dadurch, daß sie die **Bedingungen** ihrer Entfaltung formulieren, als Bedingungen, die in der Schulgemeinschaft Selbstbestimmung und Mitbestimmung, Eigenverantwortung und Verantwortung für den anderen, Gerechtigkeit und Solidarität ermöglichen und befördern.

In der Schaffung solcher Bedingungen haben DDR-Erziehungswissenschaftler schon seit Jahren wesentliche Ansatzpunkte für notwendige Schulentwicklung und eine herangereifte Schulreform gesehen und immer neue Anläufe genommen, diese praktisch umzusetzen bzw. ihre Hebelwirkung für tiefergreifende Veränderungen zu nutzen. Ich verweise hier nur auf die Ansätze

- an der Humboldt-Universität zu Berlin, die pädagogische Kultur unserer Schule zu verändern, Schule als eine Lebensstätte, einen sozialen Erfahrungsraum zu gestalten, in dem Lehrer und Schüler miteinander leben und lernen und miteinander Leben lernen;
- am Institut für Erziehung unserer Akademie zum Konzept einer partnerschaftlichen Erziehung und Schule, das die Schüler in alle Entscheidungsprozesse einbezieht und Makarenkos Idee der Übertragung von Verantwortung neu belebt;
- von L. Klingberg zum Schüler als dem mitgestaltenden, mitverantwortenden und mitentscheidenden Subjekt des Unter-

³⁴ Vgl. "Thesen zur Bildungsreform", hrsg. vom Minister für Bildung. Sonderdruck. Berlin 1990, S. 5.

richts bzw. seine in ihren Folgerungen bis heute nicht erschlossene Auffassung, daß der Unterrichtsprozeß erst durch die Wechselbeziehung zwischen den **Tätigkeitssubjekten** konstituiert wird³⁵.

Ganz bewußt habe ich von Bedingungen gesprochen, die **ermöglichen** und befördern, vielleicht sogar indirekt **erzwingen** sollen. Denn Freiheit, "von der man keinen Gebrauch macht, welkt dahin", mahnt H. Böll. In Schulverfassungen sollte deshalb nicht versucht werden, alles zu regeln - das führt zu Angepaßtheit, auch zu Passivität und verhindert die Herausbildung der Qualität des Pädagogischen in der Lehrtätigkeit. Statt alles zu regeln, sollten Schulverfassungen Regeln enthalten, wie Verhaltensnormen vereinbart, Interessen ausgeglichen und Konflikte gelöst werden können. Herr Becker hat dieses Prinzip am Beispiel der Odenwald-Schule überzeugend erläutert. Schulverfassungen müssen die großen Antinomien von Bildung und Erziehung **aushalten** und in **Balance halten**, damit sie in ihrer Einheit und Widersprüchlichkeit erlebt und gestaltet werden können: Führung und Selbstbestimmung, Einwirkung und Selbstverwirklichung, Stoff- und Schülerorientierung, Einheitlichkeit und Differenziertheit usw.

Solche Antinomien können nicht gegeneinander abgewogen werden im Sinne von entweder mehr Ordnung oder mehr "laissez faire", einer Entscheidung für das Eine oder für das Andere. Hier geht es um **erzieherische Verhältnisse**, Wechselverhältnisse, die jeweils beides brauchen: Aufsicht und Freiheit, Richtlinien und Suche nach neuen Wegen usw. Schulverfassung darf sich in solche Wechselverhältnisse nicht einmischen, muß aber die Rahmenbedingungen dafür schaffen, daß sich ein produktives Wechselverhältnis realiter entwickeln kann. In diesem Wechselverhältnis entsteht die Qualität des Pädagogischen - nicht durch ein feingesponnenes Netz von Regeln und Anweisungen. Ich kann deshalb nicht hoch genug bewerten, daß in der Regierungserklä-

³⁵ Vgl. zum Beispiel die Arbeiten von E. Mannschatz, E. Günther-Schellheimer und G. Neubert, L. Klingberg u.a.

rung unseres Ministerpräsidenten schulrechtliche Regelungen geltend gemacht werden, die diesen wechselseitigen Bezug von Schüler-, Eltern- und Lehrer-Rechten und -Pflichten schützen sollen: Dies erfordert "rechtlich geregelte Formen, in denen sich das Recht und die Aufgabe der Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder, die fachliche und pädagogische Autorität einer kompetenten Lehrerschaft und die partnerschaftliche Hinführung der Kinder und Jugendlichen zu eigenverantwortlichem Handeln wechselseitig ergänzen"³⁶.

In dieser Erklärung wird zugleich die Intentionalität des gemeinsam zu gestaltenden Wechselverhältnisses unterstrichen, nämlich die "partnerschaftliche Hinführung der Kinder und Jugendlichen zu eigenverantwortlichem Handeln". Deshalb lautet meine vierte und letzte These:

Freiheit der Schule, das ist zuallererst als Freiheit der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden in dieser Schule zu bestimmen.

Ein solches Verständnis knüpft an einen Kerngedanken der ursprünglichen Sozialismus-Konzeption an - nicht der des real verabschiedeten -, wonach "die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist"³⁷. Schule ist für die Kinder und Jugendlichen da, ist ein wichtiger, unersetzbarer Entwicklungsraum und muß folglich ihren Entwicklungsmöglichkeiten Raum geben. Schule und Freiheit in der Schule müssen daran gemessen werden, inwieweit sie dies bewirken, also sowohl am Effekt der freien Entfaltung der Individualität, der individuellen Kräfte der Heranwachsenden, als auch an der Befindlichkeit des sich Frei- und Wohlfühlens.

³⁶ Regierungserklärung des Ministerpräsidenten der DDR. In: Neues Deutschland vom 20.4.1990, S. 6.

³⁷ MARX, K.: Manifest der Kommunistischen Partei. In: MEW, Bd. 4. Berlin 1964, S. 482.

Hier schließt sich für mich der Kreis der Thesen, und ich greife die erste modifizierte wieder auf: Unser Land braucht die Freiheit zu einer eigenständigen Schulreform, die uns Zeit und Raum gibt zu selbstbestimmter, freier Entwicklung. Wir brauchen sie, weil unsere Individualität und sozio-kulturelle Identität nicht geschichtslos sind, sondern geprägt von den Werten und Widersprüchen des **Gewollten** und **Erfahrenen**. Meine bitteren Erfahrungen einer niedergedrückten Gesellschafts- und Schulreform in den achtziger Jahren haben sich jetzt aufgelöst in den neuen Hoffnungen und pädagogischen Utopien des gesellschaftlichen Aufbruchs unseres Volkes. Damit wir diese, unsere Geschichte nicht verdrängen müssen, die eigene Identität in die Verwirklichung unserer Hoffnungen und Utopien einbringen können, darf die Schulreform-Bewegung nicht in der bloßen Übernahme von Schulstrukturen und Schulverfassungen der Bundesländer enden - so demokratisch und effizient sie auch beurteilt werden!

Der Weg zur deutschen Einheit auf der Grundlage des Artikels 23 muß nicht zwangsläufig dazu führen, daß die Schulverfassungen der künftigen Länder der DDR als eineiige Zwillinge geboren werden müssen. Vielmehr sehe ich im föderativen Prinzip geradezu die Aufforderung zu **eigener** Gestaltung, und in der in Gang gekommenen deutsch-deutschen Schulreform-Diskussion sehe ich die Chance, sich mit den jeweiligen konkret-historischen Erfahrungen produktiv auseinanderzusetzen, zu prüfen, was unter den sich verändernden Bedingungen und angesichts der Herausforderungen einer gemeinsamen Zukunft in Europa besser gemacht werden kann und was dazu jede Seite an Spezifischem und Bewahrenswertem einzubringen hat. Eine solche deutsch-deutsche Schulreform-**Diskussion**, die nicht nur von den Spezialisten und Professionellen geführt wird, sondern die Betroffenen - Schüler, Eltern, Lehrer usw. - einbezieht, würde vor allem dazu beitragen, daß pädagogische Ansprüche nicht neuen parteipolitischen Interessen geopfert werden müssen. Das Symposium hier am Max-Planck-Institut ist dazu ein interessanter und anregender Auftakt!

Deshalb spreche ich mich nachdrücklich für eine deutsch-deutsche Schulreform-Diskussion aus, ganz im Sinne der Erkenntnis, die Herr Becker zur Übertragbarkeit des Odenwald-Schulmodells formuliert hat: Freiheit kann einer Schule nicht verordnet werden, sie muß an der Schule selbst gewonnen werden!

In diesem Sinne wünsche ich mir die Freiheit, die historische Chance zu wirklicher Schulreform nutzen zu können und mitzuwirken an der Schaffung einer kind- und jugendgerechten Schule, die nicht ausschließlich an der Erreichbarkeit höchster Abschlüsse orientiert ist, sondern zugleich an der Verschiedenheit und an den Entwicklungsmöglichkeiten der Heranwachsenden, eben an einer wirklich pädagogischen Schule:

- So charakterisiere ich eine Schule gemeinsamer und gemeinschaftlicher Erziehung, die alle Kinder von der ersten bis zur zwölften Klasse besuchen und in der die Schüler enge soziale Beziehungen gegenseitiger Bereicherung und Geborgenheit entwickeln können. Eine solche Schule ermöglicht durch ihre innere Differenzierung, Flexibilität und Vielfalt individuelle Schwerpunktsetzungen und eine gleitende individuelle Profilierung der Persönlichkeit.
- So charakterisiere ich eine entwicklungsgerechte und -fördernde Schule, orientiert am Recht auf Kindheit und Jugend sowie an einem pädagogischen Leistungsbegriff, der Leistung in der Entwicklung, als sich entwickelnde Leistungsfähigkeit faßt. Die Schule- und Entwicklungsstufen werden nicht als Durchgangsstufen von Unreife oder von bestimmten Defiziten konzipiert, sondern in ihrer Eigenständigkeit und in ihrem jeweils spezifischen Wert für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden.
- So charakterisiere ich eine Ganztagschule mit einem jeweils spezifischen pädagogischen Profil, das mit der "Verkopfung" des Lernens Schluß macht, weil die Schule für jeden Heranwachsenden mit dem Wechsel und Angebot von Lernen, Arbeiten, Spielen, Erleben usw. vielseitige Entscheidungs- und Handlungsräume eröffnet und ihnen ermöglicht, sich selbst zu

erproben, Vertrauen in die eigenen Kräfte zu gewinnen und diese in wachsendem Maße selbstbestimmt einzusetzen.

Schulverfassungen sollten die Gestaltung auch einer solchen pädagogischen Schule ermöglichen und die Suche nach realisierbaren Wegen stimulieren.

**Veröffentlichungen aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
(über den Buchhandel beziehbar)**

I. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart

Klaus Hübner, Jens Naumann, Helmut Köhler
und Gottfried Pfeffer
Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in
der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980.
361 S. Erschienen 1986.

Knut Nevermann
Der Schulleiter.
Juristische und historische Aspekte zum Verhält-
nis von Bürokratie und Pädagogik.
314 S. Erschienen 1982.

Gerd Sattler
Englischunterricht im FEGA-Modell.
Eine empirische Untersuchung über inhaltliche
und methodische Differenzierung an Gesamt-
schulen.
355 S. Erschienen 1981.

Diether Hopf
Mathematikunterricht.
Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und
Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymna-
siums.
251 S. Erschienen 1980.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter
Schulaufsicht und Schule.
Eine empirische Analyse der administrativen
Bedingungen schulischer Erziehung.
428 S. Erschienen 1980.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.
Daten und Analysen.
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.
1404 S. Erschienen 1980.

Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und
Herbert Krüger
Textschreiben als produktives und kommunika-
tives Handeln.
Bd. I: Beurteilung von Schülertexten.
254 S. Erschienen 1979.

Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und
Herbert Krüger
Textschreiben als produktives und kommunika-
tives Handeln.
Bd. III: Synergetischer Textunterricht.
170 S. Erschienen 1979.

Klaus Hübner und Jens Naumann
Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundes-
republik Deutschland.
Bd. 1: Der Aufschwung (1960–1967).
307 S. Erschienen 1977.

Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel
und Jürgen Zimmer
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung
fachüberschreitender Curriculumziele.
182 und 47 S. Erschienen 1974.

Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an
Interaktionsprozessen.
231 S. Erschienen 1971 (Standardwerke der
Psychologie, 7. Auflage 1988).

II. Campus Verlag, Frankfurt/New York

Karl Ulrich Mayer, Jutta Allmendinger und
Johannes Huinink (Hrsg.)
Vom Regen in die Traufe:
Frauen zwischen Beruf und Familie.
483 S. Erschienen 1991.

Hans-Peter Blossfeld
Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß.
185 S. Erschienen 1989.

Michael Bochow und Hans Joas
Wissenschaft und Karriere.
Der berufliche Verbleib des akademischen Mittel-
baus.
172 S. Erschienen 1987.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und
Karl Ulrich Mayer
Ereignisanalyse.
Statistische Theorie und Anwendung in den Wirt-
schafts- und Sozialwissenschaften.
290 S. Erschienen 1986.

Christel Hopf, Knut Nevermann und
Ingrid Schmidt
Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.
Eine empirische Analyse von Deutungen im
Unterricht.
344 S. Erschienen 1985.

Hans-Peter Blossfeld
Bildungsexpansion und Berufschancen.
Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger
in der Bundesrepublik.
191 S. Erschienen 1985.

III. Andere Verlage

- Dietrich Goldschmidt
Die gesellschaftliche Herausforderung der
Universität.
Historische Analysen, internationale Vergleiche,
globale Perspektiven.
297 S. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1991.
- Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
368 pp. Vol. 10. L. Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1990.
- Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma
(Eds.)
Event History Analysis in Life Course Research.
320 pp. The University of Wisconsin Press,
Madison, Wis. 1990.
- Achim Leschinsky and Karl Ulrich Mayer (Eds.)
The Comprehensive School Experiment Revisited:
Evidence from Western Europe.
211 pp. Verlag Peter Lang, Frankfurt a. M./Bern/
New York/Paris 1990.
- Hans J. Nissen, Peter Damerow und
Robert K. Englund
Frühe Schrift und Techniken der Wirtschaftsver-
waltung im alten Vorderen Orient.
Informationsspeicherung und Verarbeitung vor
5000 Jahren.
Katalog zur gleichnamigen Ausstellung Berlin-
Charlottenburg, Mai-Juli 1990.
222 S. Verlag Franzbecker, Bad Salzdetfurth 1990.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-
Institut für Bildungsforschung
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik
Deutschland.
Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.
462 S. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek
1990 (3. vollständig überarbeitete und erweiterte
Neuausgabe).
- Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für
Bildungsforschung
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik
Deutschland.
Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.
Japanische Ausgabe: 348 S. Toshindo Publishing
Co., Ltd., Tokyo 1989.
- Kurt Kreppner and Richard M. Lerner (Eds.)
Family Systems and Life-Span Development.
416 pp. L. Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1989.
- Johannes Huinink
Mehrebenensystem-Modelle in den Sozialwissen-
schaften.
292 S. Deutscher Studienverlag, Wiesbaden 1989.
- Erika M. Hoerning und Hans Tietgens (Hrsg.)
Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirk-
lichkeit.
200 S. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
1989.
- Michael Wagner
Räumliche Mobilität im Lebensverlauf.
226 S. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1989.
- Eberhard Schröder
Vom konkreten zum formalen Denken.
328 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/
Toronto 1989.
- Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle and
Karl Ulrich Mayer
Event History Analysis: Statistical Theory and
Application.
297 pp. L. Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1989.
- Bernhard Schmitz
Einführung in die Zeitreihenanalyse.
235 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/
Toronto 1989.
- Detlef Oesterreich
Lehrerkooperation und Lehrersozialisation.
159 S. Deutscher Studien Verlag, Weinheim/Basel
1988.
- Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
337 pp. Vol. 8. L. Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1988.
- Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
338 pp. Vol. 9. L. Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1988.
- Bernhard Schmitz
Zeitreihenanalyse in der Psychologie.
Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeß-
diagnostik.
304 S. Deutscher Studien Verlag, Weinheim/Basel
1987.
- Hans-Uwe Hohner
Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln.
201 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/
Toronto 1987.

III. Andere Verlage (Fortsetzung)

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)
The Psychology of Control and Aging.
415 pp. L. Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
334 pp. Vol. 7. L. Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1986.

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraus und
Reinhard Nuthmann
Karrieren außer der Reihe.
Bildungswege und Berufserfolge von Stipendiaten
der gewerkschaftlichen Studienförderung.
256 S. Bund-Verlag GmbH, Köln 1986.

Jürgen Staupe
Parlamentarvorbehalt und Delegationsbefugnis.
Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite
legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im
Schulrecht.
419 S. Duncker & Humblot, Berlin 1986.

Ernst-H. Hoff
Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.
Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.
229 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/
Toronto 1986.

Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und
Wolfgang Lempert (Hrsg.)
Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.
288 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/
Toronto 1986.

John R. Nesselrode and Alexander von Eye
(Eds.)
Individual Development and Social Change:
Explanatory Analysis.
380 pp. Academic Press, New York 1985.

Michael Jenne
Music, Communication, Ideology.
185 pp. Birch Tree Group Ltd., Princeton, N.J.
1984.

Max Planck Institute for Human Development
and Education
Between Elite and Mass Education.
Education in the Federal Republic of Germany.
348 pp. State University of New York Press,
Albany 1983.

Margit Osterloh
Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung.
369 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/
Toronto 1983.

**IV. Reihe STUDIEN UND BERICHTE
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung**

Im Buchhandel erhältliche Bände (über den Verlag Klett-Cotta zu beziehen)

- 38 Sigurjón Björnsson and Wolfgang Edelstein
in collaboration with Kurt Kreppner
Explorations in Social Inequality.
Stratification Dynamics in Social and Individual Development in Iceland.
172 S. Erschienen 1977.
ISBN 3-12-98242 0-0
- 39 Reinhard Franzke
Berufsausbildung und Arbeitsmarkt.
Funktionen und Probleme des „dualen Systems“.
211 S. Erschienen 1978.
ISBN 3-12-98243 0-8
- 40 Beate Kraiss
Qualifikation und technischer Fortschritt.
Eine Untersuchung über Entwicklungen in der industriellen Produktion.
143 S. Erschienen 1979.
ISBN 3-12-98244 0-5
- 41 Jürgen Baumert
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf
Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die Berliner Gesamtschulen.
Ergebnisse von Lehrerbefragungen zur curriculumbezogenen Fortbildung und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern.
167 S. Erschienen 1980.
ISBN 3-12-98245 0-2
- 42 Manfred Auwärter
Sprachgebrauch in Abhängigkeit von Merkmalen der Sprecher und der Sprechsituation.
Eine soziolinguistische Untersuchung.
365 S. Erschienen 1982.
ISBN 3-12-98246 0-X
- 43 Eberhard Schröder
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen: Eine empirische Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe der Kognition.
112 S. Erschienen 1986.
ISBN 3-608-98247-7
- 44 Diether Hopf
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.
114 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98248-5
- 45 Hans-Peter Füssel
Elternrecht und Schule.
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte.
501 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98249-3
- 46 Detlef Oesterreich
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
115 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98251-5
- 47 Ursula M. Staudinger
The Study of Life Review: An Approach to the Investigation of Intellectual Development Across the Life Span.
211 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98252-3
- 48 Doris Sowarka
Weisheit im Kontext von Person, Situation und Handlung.
Eine empirische Untersuchung alltagspsychologischer Konzepte alter Menschen.
275 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98253-1
- 49 Jutta Allmendinger
Career Mobility Dynamics.
A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany.
169 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98254-X
- 50 Georgios Papastefanou
Familiengründung im Lebensverlauf.
Eine empirische Analyse sozialstruktureller Bedingungen der Familiengründung bei den Kohorten 1929-31, 1939-41 und 1949-51.
185 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-608-98255-8
- 51 Volker Hofmann
Die Entwicklung depressiver Reaktionen in Kindheit und Jugend.
Eine entwicklungspsychopathologische Längsschnittuntersuchung.
Erscheint Frühjahr 1991 (im Druck).
ISBN 3-608-98256-6
- 52 Ulman Lindenberger
Aging, Professional Expertise, and Cognitive Plasticity.
The Sample Case of Imagery-Based Memory Functioning in Expert Graphic Designers.
130 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98257-4

V. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände
(nicht über den Buchhandel beziehbar)

- 8 Helmut Köhler
Quellen der Bildungsstatistik.
Eine kommentierte Zusammenstellung statistischer Veröffentlichungen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,-
- 12 Wolfgang Lempert
Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit.
Ein Bericht.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 11,-
- 13 Helmut Köhler
Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975.
Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 10,-
- 15 Marianne Müller-Brettel
Die Diskussion der Arbeitslehre 1964-1979.
Eine annotierte Bibliographie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979. DM 8,-
- 16 Klaus Stanjek
Die Entwicklung des menschlichen Besitzverhaltens.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 13,-
- 17 Claudia von Grote
Die Bedeutung der soziolinguistischen Kodes für die kommunikativen Fähigkeiten eines Sprechers.
Eine empirische Analyse der objektiven Kommunikationseffizienz schichtenspezifischer Sprechweisen in variierenden situativen Kontexten.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 28,-
- 18 Ulf Homann
Die Diskussion der Schulpflichtverlängerung in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis 1979.
Eine annotierte Bibliographie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 10,-
- 19 Helmut Köhler und Luitgard Trommer
Quellen der Bildungsstatistik auf Länder- und Gemeindeebene.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 12,-
- 20 Wilke Thomssen
Verarbeitung von beruflichen und betrieblichen Erfahrungen.
Gruppendiskussionen mit Befragten der Maschinenschlosserstudie über ausgewählte Ergebnisse dieser Studie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 20,-
- 21 Karl Anders
Von Worten zur Syntax: Spracherwerb im Dialog.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 19,-
- 22 Siegfried Reuss
Die Verwirklichung der Vernunft.
Hegels emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 52,-
- 23 Jürgen Peter Hess
Empirische Sozialforschung und automatisierte Datenverarbeitung.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 17,-
- 25 Wolfgang Hoebig
Bedürftigkeit - Entfremdung der Bedürfnisse im Kapitalismus.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984- DM 37,-
- 26 Gundel Schümer
Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West).
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985. DM 19,-
- 28 Ingeborg Tölke
Ein dynamisches Schätzverfahren für latente Variablen in Zeitreihenanalysen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1986. DM 17,-

- 29 Ulrich Trommer
Aufwendungen für Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland 1965-1983.
Theoretische und empirisch-statistische Probleme.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987. DM 32,-
- 30 Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.)
Applications of Event History Analysis in Life Course Research.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987. DM 48,-
- 31 Ellen A. Skinner, Michael Chapman and Paul B. Baltes
The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs Interview.
A new Measure of Perceived Control in Children (School Domain).
Ein neues Meßinstrument für Kontrollüberzeugungen bei Kindern (Bereich Schule).
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988. DM 9,-
- 32 Friedrich Edding (Hrsg.)
Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien.
Tagungsbericht.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988. DM 11,-
- 33 Hans Oswald und Lothar Krappmann unter Mitarbeit von Christa Fricke
Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern.
Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988. DM 16,-
- 34 Christoph Droß und Wolfgang Lempert
Untersuchungen zur Sozialisation in der Arbeit 1977 bis 1988.
Ein Literaturbericht.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988. DM 12,-
- 35 Karl Ulrich Mayer und Erika Brückner
Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951. Teil I, Teil II und Teil III.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1989. DM 39,-
- 36 Wilfried Spang und Wolfgang Lempert
Analyse moralischer Argumentationen. Beschreibung eines Auswertungsverfahrens. Textteil: Grundlagen, Prozeduren, Evaluation. Anhang: Interviewleitfaden, Tonbandtranskript und Auswertungsbeispiele.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1989. DM 29,-
- 37 Helmut Köhler
Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs.
Eine Analyse der Daten für 1975 bis 1987.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990. DM 10,-
- 38 Clemens Tesch-Römer
Identitätsprojekte und Identitätstransformationen im mittleren Erwachsenenalter.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990. DM 25,-
- 39 Gundel Schümer
Medieneinsatz im Unterricht.
Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1991. DM 24,-
- 40 Hans-Peter Füssel und Achim Leschinsky (Hrsg.)
Reform der Schulverfassung. Wieviel Freiheit braucht die Schule? Wieviel Freiheit verübt die Schule?
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1991. DM 13,-

VI. Außerhalb der Reihen

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände (nicht über den Buchhandel beziehbar)

Wolfgang Schneider and Wolfgang Edelstein
(Eds.)
Inventory of European Longitudinal Studies in
the Behavioural and Medical Sciences.
A Project Supported by the European Science
Foundation.
Max Planck Institute for Psychological Research,
Munich and Max Planck Institute for Human
Development and Education, Berlin 1990, 557 S.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
(Hrsg.)
Entwicklung und Lernen.
Beiträge zum Symposium anlässlich des
60. Geburtstages von Wolfgang Edelstein.
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Berlin 1990, 98 S.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
(Hrsg.)
Normative Voraussetzungen und ethische Impli-
kationen sozialwissenschaftlicher Forschung.
Beiträge zum Symposium anlässlich des
75. Geburtstages von Dietrich Goldschmidt.
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Berlin 1990, 108 S.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
(Hrsg.)
25 Jahre Max-Planck-Institut für Bildungs-
forschung.
Festvorträge.
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Berlin 1989, 48 S.

Friedrich Edding
Mein Leben mit der Politik.
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Berlin 1989, 126 S.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
(Hrsg.)
Gewerbliche Unternehmen als Bildungsträger.
Beiträge zum Symposium anlässlich des
80. Geburtstages von Friedrich Edding.
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Berlin 1989, 126 S.

Nicht über den Buchhandel erhältliche Schriftenreihen aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

- Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation
bzw. Schule und Unterricht.
- Literatur-Informationen aus der Bildungsforschung.