

Roeder, Peter M.

Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 131-148



Quellenangabe/ Reference:

Roeder, Peter M.: Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 131-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69775 - DOI: 10.25656/01:6977

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69775>

<https://doi.org/10.25656/01:6977>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 1 – Januar/Februar 1997

Thema: Jugend und Familie

- 3 HANS MERKENS
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 7 JÜRGEN ZINNECKER
Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD
Familie in Ost- und West-Berlin – Erziehungseinstellungen und
Kinderfreundschaften
- 55 ELKE WILD/KLAUS-PETER WILD
Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE
Auswirkungen von ökonomischem Druck auf die psychosoziale
Befindlichkeit von Jugendlichen. Zur Bedeutung von Familien-
beziehungen und Schulniveau
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS
Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst
in der Jugendzeit

Weitere Beiträge

- 113 HEIDI KELLER
Eine evolutionsbiologische Betrachtung der menschlichen
Frühentwicklung

Diskussion: Autonomisierung von Schule als Reformstrategie

- 131 PETER M. ROEDER
Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundeslän-
dern
- 149 SIBYLLE BEETZ
Autonome öffentliche Schule – Diskussion eines Auftrags zur
Schulentwicklung

Besprechungen

- 167 HARTMUT VON HENTIG
Jerome Bruner: The Culture of Education
- 170 LUCIEN CRIBLEZ
Frank-Olaf Radtke: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung
- 173 ULRICH PAPENKORT
Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik
- 176 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung; Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Aufklärung
- 180 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Christine Mayer (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen

Dokumentation

- 183 Pädagogische Neuerscheinungen

PETER M. ROEDER

Der föderalisierte Bildungsrat

Reformprogramme aus den Bundesländern

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Schulentwicklungsprogramme für die Bundesländer Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen vorgestellt, die die erstarrten bildungspolitischen Fronten aufbrechen sollten. Trotz der unterschiedlichen Aufgabenstellung der zu diesem Zweck eingesetzten Kommissionen zeigen die Empfehlungen ein hohes Maß an Übereinstimmung in den grundlegenden Vorstellungen über innere und strukturelle Reformen des Schulsystems. Alle drei Empfehlungen gehen von der Prämisse aus, daß ein einheitliches Strukturmodell (Gesamtschule) gegenwärtig nicht durchzusetzen sei und diskutieren vor diesem Hintergrund Möglichkeiten der Integration unterschiedlicher Bildungsgänge und wünschenswerte Veränderungen von Unterricht und Schulleben. Im Zentrum der Überlegungen vor allem der nordrhein-westfälischen „Denkschrift“ steht das Modell der teilautonomen Schule, die wesentlicher Träger der Weiterentwicklung der Schule sein soll – ein Konzept, das zugleich eine weitgehende Veränderung von Funktion und Aufbau der Schulverwaltung erfordert.

1. Einführung

In Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen haben seit Beginn der neunziger Jahre sozialdemokratisch geführte Landesregierungen den Versuch unternommen, der bildungspolitischen Diskussion durch Einbeziehung wissenschaftlichen Sachverständigen neue Impulse zu geben. In den beiden Stadtstaaten gab es dazu einen konkreten Anlaß: Die bildungspolitische Debatte über die Weiterentwicklung des Schulwesens und eine entsprechende Novellierung des Schulgesetzes hatte innerhalb der Regierungskoalition zu einer Pattsituation geführt. Die auch zum Zweck ihrer Auflösung eingesetzten Kommissionen unterschieden sich in ihrer Zusammensetzung, Tätigkeitsdauer und vor allem in ihren Arbeitsaufträgen nicht unerheblich. So sah die Bremer Koalitionsvereinbarung ein Gremium vor, das „überwiegend aus Fachleuten aus anderen Ländern besteht“ (Bremer Gutachten, S. 4), die Hamburger Kommission setzte sich aus einer Expertengruppe und einer Gruppe von Mitgliedern der in der Bürgerschaft vertretenen Parteien zusammen (Hamburger Gutachten, S. 1), in Nordrhein-Westfalen berief der Ministerpräsident „unabhängige Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens aus Nordrhein-Westfalen, aus anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und dem europäischen Ausland“ (Bildungskommission NRW, S. 3) in das Gremium. Die in Bremen und Hamburg tätigen Kommissionen hatten jeweils nur ein Jahr Zeit für ihre im Frühjahr 1992 begonnene Arbeit, was die Hamburger Kommission nicht ohne Bedauern vermerkte (Hamburger Gutachten, S. 5). In Nordrhein-Westfalen lagen knapp drei Jahre zwischen der

Einberufung der Kommission und der Veröffentlichung ihres Berichtes, der entsprechend weitläufig ausfallen konnte.¹

Der Arbeitsauftrag der Bremer Kommission ist vergleichsweise klar umrissen. Er basiert auf der im Koalitionsvertrag von SPD, Grünen und FDP festgelegten Verpflichtung, „bestehende Strukturen behutsam zu verändern und den Willen der Eltern und der Lehrer/innen und Schüler/innen zu berücksichtigen“ (Bremer Gutachten, S. 4). Konkret geht es dabei um den „Neuaufbau von durchgängigen Schulsystemen mit Abschlußmöglichkeiten nach der 10. und 13. Klasse – die Weiterentwicklung von Schulzentren der Sekundarstufe I zu integrierten Stadtteilschulen –, die Zusammenführung von Haupt- und Realschulabteilungen – die schulspezifische Profilierung der bestehenden Gymnasien –, die Absicht, möglichst viele Schulen in einem Bezirk mit einem besonderen Profil auszustatten“ (ebd.). Aufgabe der Kommission ist es, diese Reformen vorzubereiten.

Die Hamburger Enquete-Kommission soll sich nach dem Willen der Bürgerschaft mit drei „Themenkreisen“ befassen, die im Antrag auf Einsetzung der Kommission vergleichsweise detailliert aufgeschlüsselt sind: 1. „Struktur des Schulwesens“ (u. a. Übergänge nach der 4. Klasse, Elternentscheidungen, Übergänge zwischen Schulformen der Sekundarstufe I, Integration von Behinderten, Schuldauer bis zum Abitur etc.), 2. „Finanzierung des Schulwesens“, 3. „Schulverwaltung – Schulaufsicht – Schulverfassung“ (u. a. Mitwirkung von Lehrern, Schülern und Eltern, Autonomie der einzelnen Schule) (Hamburger Gutachten, Anhang, S. 1).

Der Auftrag der Bildungskommission NRW ist sehr viel allgemeiner gehalten. Es geht um die Diagnose der sich wandelnden Anforderungen an die Schule und um Grundprinzipien der Weiterentwicklung zur sich zunehmend autonom selbst gestaltenden Schule der Zukunft. Dem Ministerpräsidenten ging es bei Einberufung der Kommission „um den Versuch, eine Diskussion in Gang zu bringen, die über die Tagesaktualitäten hinaus weit in die Zukunft weist. ... Bildungspolitik muß wieder zu einem wichtigen Thema werden in einer Welt, die sich mit großer Dynamik verändert“ (Bildungskommission NRW, S. V). Und wie er sieht die Kommission in ihrer „Denkschrift“ den „Auftakt eines offenen

1 Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremen im Februar 1993 (zitiert als Bremer Gutachten).

Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. Drucksache 14/4000, 13. Mai 1993 (zitiert als Hamburger Gutachten).

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995 (zitiert als Bildungskommission NRW).

Zur Bremer Empfehlung hat der Kommissionsvorsitzende WOLFGANG KLAFKI eine informative Einleitung veröffentlicht (KLAFKI 1993). Auch für die Arbeit der Hamburger Kommission liegt ein instruktiver Bericht eines Mitgliedes vor (RÖSNER 1993). KLAFKI, Mitglied der Bildungskommission NRW, hat deren Denkschrift in einem umfangreichen Artikel referiert (1996, S. 156–170). Zur kritischen Würdigung dieses Gutachtens und zu seiner Rezeption vgl. auch JOACHIM H. KNOLL (1996, S. 77–87) und DIETER WEILAND (1996, S. 171–176). Auch die Zeitschrift „Pädagogische Führung“ widmet der „Denkschrift“ in Heft 2/1996 einen Themenschwerpunkt, der sich u. a. ebenfalls mit der Rezeption in den Medien befaßt.

gesellschaftlichen Dialoges über die Zukunft der Bildung und die Schule der Zukunft“ (ebd., S. XXIX).

Schwerpunkt der Denkschrift ist die Entwicklung des Konzepts der teilautonomen Schule mitsamt seinen Implikationen für Schulaufsicht, -verwaltung und -beratung. Seine Realisierung würde in der Tat radikale Veränderungen der vertrauten Realität von Schule herbeiführen.

Auffälliger als die Unterschiede der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zwischen den drei Kommissionsberichten sind freilich die Übereinstimmungen im Hinblick auf die Diagnose der Anforderungen an die Schule, die Topoi der Schulkritik und auf grundlegende Reformziele.

2. Die Programmatik der Schul- und Unterrichtsreform

In allen drei Berichten kommt die Überzeugung zum Ausdruck, eine inhaltlich neue Phase der Reformdiskussion einzuleiten. Insbesondere die als unfruchtbar empfundene Frontstellung der siebziger Jahre zwischen Befürwortern und Gegnern der Gesamtschule sei zu überwinden. Dies wird zum Teil eher resignativ festgestellt: Für ein einheitliches integriertes System sei gegenwärtig keine politische Mehrheit zu gewinnen. Zum Teil steht dahinter aber auch die Überzeugung, die Durchsetzung eines einheitlichen Schulstrukturmodells führe nicht zu wirklichen Reformen, die nur gelingen könnten, wenn sie von den Betroffenen auch mitgetragen würden. Also ist – wie in Bremen – „behutsame Veränderung“ angesagt. Der in der Schulwahlentscheidung zum Ausdruck kommende Elternwille ist zu respektieren; die Wahlmöglichkeit folglich durch ein differenziertes Schulangebot zu erhalten.

Der Abschied von den alten Strukturdebatten will freilich nicht so recht gelingen. Die Herzen der Kommissionäre schlagen für die Gesamtschule, und wo auch Andersgläubige mitdiskutieren, wie in der Hamburger Enquete-Kommission in Gestalt von Bürgerschaftsmitgliedern der Opposition, brechen die alten Konflikte in aller Schärfe wieder auf. Auch die gegenwärtig über die Vorlage eines Schulgesetzentwurfs zwischen den bildungspolitischen Kontrahenten geführte Auseinandersetzung zeigt, daß der Kommission eine Pazifizierung des Streits nicht gelungen ist. Dies bedeutet freilich nicht, daß ihr Einsatz vergeblich war, wie eben dieser Gesetzentwurf belegt.

Verwunderlich ist das nicht; denn ein primäres Reformziel bleibt in allen drei Empfehlungen Integration, und zwar in unterschiedlichen Formen: Für die Klassen 5 und 6 wird die Orientierungsstufe empfohlen, der allerdings die Verlängerung der Grundschuldauer auf sechs Jahre vorzuziehen sei.² Für die Se-

2 „Das Stufenprinzip ... vermeidet – in der Form der auf die Grundschule folgenden integrierten Orientierungsstufe – den Zwang für Eltern, Kinder und Lehrkräfte, schon für Zehnjährige folgenreiche Entscheidungen hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn treffen zu müssen“, heißt es im Bremer Gutachten (S. 27). Der Bericht vermerkt freilich auch, daß die Integration der Orientierungsstufe nicht durchweg gelungen ist (ebd., S. 98 f.), daß deshalb „Kinder den Übergang von der Grundschule in die Orientierungsstufe und dann den Übergang von der Klasse 7 in die Sekundarstufe I als belastende und verunsichernde Schulwechsel, als *Brüche erfahren*“ (ebd., S. 101). Die Kommission empfiehlt deshalb einen oder mehrere Versuche mit sechsjährigen Grundschulen, Versuche mit „neuen Konzepten eines engen *kooperativen Verbundes* zwischen

kundarstufe I wird die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen empfohlen. In den Schulzentren ist Integration soweit wie möglich zu befördern.³ Auf der Sekundarstufe II gilt es, Berufsbildung und Allgemeinbildung enger zusammenzuführen, sei es räumlich durch Einrichtung von Schulzentren, in denen integrierter Unterricht zumindest in einigen Fächern oder in gemeinsamen Projekten anzustreben ist, sei es curricular durch Verstärkung berufsbezogener Angebote im Unterricht der Gymnasialen Oberstufe bzw. durch stärkere Betonung allgemeinbildender Inhalte, wie zum Beispiel des Fremdsprachenunterrichts in der Berufsbildung. Im Bremer Gutachten wird die Option für einen breiten Ausbau doppelt qualifizierender Bildungsgänge (Berufsausbildung plus Hochschulreife) wesentlich mit dem Befund begründet, daß viele Abiturienten nicht ein Studium aufnehmen, sondern eine Berufsausbildung im dualen System beginnen. Dies wird als „eine erhebliche Nachfrage nach Doppelqualifikation“ interpretiert und wegen des „unsinnig hohen Zeitverbrauchs“ solch „additiver Doppelqualifikation“ kritisiert (Bremer Gutachten, S. 125 f.).

So plausibel diese Interpretationen und die sich darauf gründende Kritik auf den ersten Blick wirken, sind doch Vorbehalte am Platz. Die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium bzw. eine Berufsausbildung korreliert mit den Schulleistungen in der Gymnasialen Oberstufe (vgl. HUMMER 1986; GOLD 1988; neuere Befunde in ROEDER/GRUEHN 1996). Schüler mit schwächeren Lei-

„Grundschulen und Orientierungsstufen“ und „Versuche mit engem *kooperativem Verbund der Klassen 1–10*“ (ebd., S. 107f.). Die Hamburger Enquete-Kommission „sieht ausdrücklich davon ab, bestimmte schulformunabhängige Formen der Jahrgangsstufe 5/6 zu dogmatisieren“. Sie soll in der Regel „an allen weiterführenden Schulen als Beobachtungsstufe eingeführt“ werden und nur in begründeten Ausnahmefällen Teil einer Grundschule sein (Hamburger Gutachten, S. 194f.). Die Kommission stellt eine Entwicklungstendenz in der EG in Richtung auf eine sechsjährige Grundschule fest (ebd., S. 119), ohne dies weiter zu kommentieren. Ihre mehrheitliche Zustimmung zu dieser Entwicklung ist freilich unverkennbar (vgl. Anm. 3).

Die Bildungskommission NRW votiert ohne großen argumentativen Aufwand eindeutig für die sechsjährige Grundschule, um „die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und die Erziehungs- und Sozialfunktionen der Grundschule weiter zu stärken“ (ebd., S. 237). Ihre Berufung auf Erfahrungen aus Berlin, Brandenburg und anderen Ländern, daß damit die Zuverlässigkeit der Entscheidung über den weiteren Schulbesuch verbessert würde (S. 239), mag plausibel sein, ist jedoch nicht durch einschlägige Forschungen abgedeckt. Wie die wenigen dazu vorliegenden Untersuchungen erkennen lassen, ist die prognostische Qualität der Schulempfehlung der Orientierungsstufe der Grundschulempfehlung nicht wesentlich überlegen (vgl. NAUCK 1985; JÜRGENS 1989).

- 3 „Die Entwicklung einzelner Schulzentren der Sekundarstufe I, zum Beispiel von ‚Stadtteilschulen‘ zu Integrierten Gesamtschulen muß nicht nur möglich bleiben, sondern soll gefördert werden“, fordert die Bremer Kommission (Bremer Gutachten, S. 111). Sie empfiehlt enge Kooperation bis hin zu gemeinsamem Unterricht zwischen den in Schulzentren getrennt existierenden Schulformen (ebd., S. 28ff.) und eine Durchlässigkeit zwischen ihnen ermöglichende Angleichung der Lehrpläne. Auch für die Hamburger Kommission ist „Integration“ der „Schlüsselbegriff“ für „notwendige Veränderungen“ auf der Sekundarstufe I. „Mit Integration ist nicht allein schulformübergreifender Unterricht in Gesamtschulen oder die Ausweitung des gemeinsamen Lernens im Anschluß an die Grundschule gemeint, sondern auch die Zusammenführung bislang isoliert arbeitender Schulformen zu Bildungsgängen in schulrechtlichen Einheiten“ (Hamburger Gutachten, S. 193).

Die „Denkschrift“ der Bildungskommission NRW thematisiert solche Strukturfragen eher am Rande. Ihre Empfehlungen sind schulformübergreifend gemeint. An den traditionellen Bildungsgängen hält sie fest. Sie sollen freilich so ausgestaltet werden, daß Anschlußmöglichkeiten für weitere Bildungsgänge gesichert bleiben (Bildungskommission NRW, S. 224 ff.).

stungen votieren eher gegen die Aufnahme eines Studiums und dann deutlich häufiger für das duale System im Vergleich mit einer vollzeitschulischen Berufsausbildung. Es handelt sich also weniger um eine schon am Ende der Sekundarstufe I bestehende Nachfrage nach einer Doppelqualifikation, auf die die Schule mit dem Angebot einer integrierten Berufs- und Studienvorbereitung antworten könnte, sondern um den Versuch, das Spektrum möglicher Optionen offenzuhalten. Und eben dies leistet das Abitur. Wir wissen zu wenig darüber, wie sich die „additive Doppelqualifikation“ auf die weitere berufliche Karriere auswirkt. Angesichts hoher Studienabbrecher-Quoten und der Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt wird man aber dieser Option nicht von vornherein Rationalität absprechen können.⁴

Auch die Integration von Behinderten wird in allen drei Kommissionsberichten als Reformziel thematisiert. Die Hamburger Kommission stellt einen für längere Zeit bleibenden Bedarf an Sonderschulen fest, denn auch bei der erwarteten Zunahme der integrativen Klassen werde der Bedarf an Sonderschulplätzen nur langsam abnehmen. Die der Kommission „vorliegenden wissenschaftlichen Gutachten belegen, daß es keine gesicherten Erkenntnisse darüber gibt, ob eine Förderung in besonderen Schulen oder eine in integrativen Einrichtungen jeweils angemessener ist“ (Hamburger Gutachten, S. 70). Aufgrund der Bedeutung des Elternrechts in dieser Frage und des Gewichts, das dem Ziel der Integration von Behinderten zukommt, plädiert sie dafür, „entsprechend der Elternnachfrage das integrative Angebot ohne Benachteiligung der bestehenden Sonderschulen weiter auszubauen“ und „die Ausweitung integrativer Maßnahmen in der Sekundarstufe I von den Ergebnissen weiterer Versuche abhängig zu machen“ (ebd., S. 230 f.).

Die Bremer Kommission kommt zu ähnlichen Empfehlungen. Sie spezifiziert Rahmenbedingungen, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration gegeben sein müssen, betont wie die Hamburger, daß „Integrationsmaßnahmen ... nicht kostenneutral realisierbar“ sind und daß sie „nicht zu Lasten der weiter

4 Die Bremer Empfehlungen zielen auf stärkere Durchlässigkeit zwischen berufsbildenden und allgemeinen Schulen der Sekundarstufe II. Die in den Schulzentren räumlich gegebenen Voraussetzungen sollen zu enger Kooperation und gemeinsamem Unterricht in den Fächern Deutsch, Politik, Kunst und Teilen des fremdsprachlichen Unterrichts genutzt werden. Die Oberstufenzentren sind zu „Bildungszentren“ weiterzuentwickeln, d. h. zu Institutionen, die auch Fort- und Weiterbildung anbieten und Teile der überbetrieblichen Ausbildung übernehmen. Doppelt qualifizierende Bildungsgänge sind auszubauen (Bremer Gutachten, S. 122–128; vgl. entsprechende Vorschläge im Hamburger Gutachten, S. 216, 225). Die Bildungskommission NRW plädiert zwar für den Ausbau von „zwei gleichwertige(n) und eigenständige(n) Oberstufensysteme(n)“ – dem gymnasialen und dem beruflichen –, die sich freilich aufeinanderzuentwickeln, nämlich durch die Aufnahme beruflicher Anteile im ersteren und studienvorbereitender im letzteren (ebd., S. 241 ff.). Die von der Kommission vorgeschlagenen Berufsbildungszentren entsprechen im wesentlichen den Bildungszentren der Bremer Empfehlung (ebd., S. 243 ff.). Die Kommission glaubt, daß man bei der Realisierung ihrer Empfehlungen die Unterscheidung zwischen Hochschul- und Fachhochschulreife aufgeben könne. Zukünftig sollte die Hochschulreife sowohl über das gymnasiale Abitur erlangt werden können als auch „über einen mit überdurchschnittlichem Erfolg abgeschlossenen Vollzeitbildungsgang von mindestens dreijähriger Dauer in der beruflichen Oberstufe“ und „über eine überdurchschnittlich gute Abschlußprüfung in einem Ausbildungsberuf von mindestens dreijähriger Dauer“ (ebd., S. 245). Auf darauf abgestimmte Veränderungen in der Organisation der Studiengänge kann hier aus Raumgründen nicht eingegangen werden.

bestehenden selbständigen Sonderschulen“ erfolgen dürfen (Bremer Gutachten, S. 39–43).

Alle drei Kommissionen empfehlen Varianten der Einrichtung von sonderpädagogischen Förderzentren. Die Bildungskommission NRW bestimmt ihre Aufgaben wie folgt: Prävention und Frühförderung, Diagnose und Beratung in sonderpädagogischen Fragen, Kooperation mit verschiedenen kommunalen und regionalen Diensten, Unterrichtung und Betreuung von Kindern mit Förderbedarf, Koordination der Betreuung behinderter Kinder an allgemeinen Schulen (Bildungskommission NRW, S. 251). Auch sie setzt sich für einen Stärkung des Elternrechts mit dem Ziel der Wahl des Betreuungsortes durch die Eltern behinderter Kinder ein. Die Voraussetzungen für die Integration von Behinderten sollen auf der Sekundarstufe I geschaffen werden. Auch künftig werden allerdings in Förderschulen umzubenennende Sonderschulen für „schwerer und mehrfach behinderte Schülerinnen und Schüler“ erforderlich sein (ebd., S. 252 ff.).⁵

Weit stärker als die übrigen Empfehlungen betont die „Denkschrift“ die Integration von Lernprozessen in der zeitlichen Dimension: Die sich schnell verändernde Welt verlangt lebenslanges Lernen. Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung sind deshalb als Einheit zu sehen – auf die „Berufsbildungszentren“ als Ort ihrer systematischen Vernetzung war bereits hingewiesen worden –, ein Hauptziel der Schule muß deshalb die Vermittlung von „Lernkompetenz“ sein, Voraussetzung dafür, den Prozeß lebenslangen Lernens zu bewältigen.

Ein gegenüber den Debatten der siebziger Jahre neues Element in diesen Empfehlungen verdient freilich hervorgehoben zu werden: Es bleibt zwar bei der Fortsetzung sozialdemokratischer Schulpolitik mit neuen Mitteln (so zum Beispiel im Votum der Bildungskommission NRW für die Ausweitung des Kollegschulprogramms); aber die Realisierung der Reformziele ist an die Zustimmung der Betroffenen zu binden. Sie zu gewinnen, wird damit zu einer der wichtigsten Aufgaben einer grundlegend zu verändernden Schulaufsicht. Dies ist eines der zentralen Themen der nordrhein-westfälischen „Denkschrift“. Bevor wir uns ihm näher zuwenden, sei die Übereinstimmung zwischen allen drei Empfehlungen im Hinblick auch auf die grundlegenden Ziele der inneren Schulreform an einigen Beispielen illustriert. (Das Hamburger Gutachten ist in dieser Hinsicht allerdings sehr zurückhaltend.)

Vor allem im Bremer und im nordrhein-westfälischen Gutachten wird dem Leser eine reiche Palette vertrauter reformpädagogischer Konzepte geboten, im letzteren leicht verfremdet durch eine feierlich-modische Terminologie („Schule der Zukunft“, „Haus des Lernens“, „Lernkultur“, die darauf zielt, „in den Lernzusammenhängen Identitätsfindung und soziale Erfahrung zu ermöglichen“ (Bildungskommission NRW, S. 82), „sozial aufgeteiltes Lernen“ (ebd., S. 83), „reflexive Koedukation“ etc.).

So wie die Schulstrukturüberlegungen der Kommissionen durch das Leitziel „Integration“, sind die Empfehlungen zur inneren Schulreform durch das Leit-

5 Die kürzlich vorgenommene Ausdehnung des grundgesetzlichen Diskriminierungsverbotes auf Behinderte wird nach Meinung von Verfassungsrechtlern dazu führen, daß das Mitspracherecht von Eltern im Hinblick auf sonderpädagogische Förderung ihrer Kinder wesentlich verstärkt wird (vgl. SACHS 1996; FÜSSEL 1996).

ziel ganzheitlichen Lernens bestimmt. Die Bremer Kommission empfiehlt „eine Überarbeitung der Curricula mit dem Ziel einer Ablösung des ‚Taylorismus‘ zugunsten einer eher ‚ganzheitlichen‘ Lernpraxis“ (Bremer Gutachten, S. 124). Die Bildungskommission NRW kritisiert: „Lehr- und Lernvorgänge in der Schule sind nach wie vor durch Vereinheitlichung und das Prinzip des Zerlegens charakterisiert, das sich in seinen Auswirkungen gegen die Qualität des Lernens richtet“ (Bildungskommission NRW, S. XVII). Sie wünscht statt dessen Lernsituationen, die „Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes verknüpfen“ (ebd., S. 82; zum Schulkonzept der Bildungskommission vgl. KLAFFKI 1996, S. 157–163). Selbstverständlich fehlt auch im Bremer Gutachten nicht die Kritik der „schematischen 45-Minuten-Einheit“ des Schultages, die „zugunsten eines differenzierten Systems aufgabenspezifischer Zeiteinheiten, insbesondere von Blockstunden und Epochenunterricht“, aufzugeben sei (ebd., S. 114).

Zwar betonen beide Kommissionen die Bedeutung fachlichen Lernens. Da dies aber ohnehin als dominantes Prinzip Lehrpläne und Unterricht bestimmt, liegt der Schwerpunkt der Argumentation bei den überfachlichen Themen, Lernzielen, Qualifikationen und „Dimensionen des Lernens“ (Bildungskommission NRW, S. 107 ff.), dabei geht es um Schlüsselthemen und Schlüsselqualifikationen.

Offener Unterricht, Wochenplanarbeit, Öffnung der Schule zur Umwelt, Individualisierung, innere Differenzierung, Lern- und Entwicklungsberichte anstelle der Zensuren zumindest in der Grundschule,⁶ Englischunterricht schon auf dieser Stufe, fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht in Orientierungsstufe und Sekundarstufe I, stärkerer Praxis- und Lebensbezug, Einführung der Arbeitslehre in allen Schulformen der Sekundarstufe I gehören zur breiten Palette der Reformempfehlungen. Diese Empfehlungen haben zum großen Teil ein ehrwürdiges Alter ohne entsprechende breite Wirkung im Schulalltag. Vielleicht fordert die Bremer Kommission auch deshalb, die innere Schulreform „mit Augenmaß“ anzugehen (ebd., S. 93) und intensive Unterstützung reformwilliger Lehrer und Schulen durch Beratung, (schulinterne) Lehrerfortbildung und die Entwicklung entsprechender Unterrichtsmaterialien zu geben.

Man wird den Kommissionen keinen Vorwurf daraus machen, daß sie Reformkonzepte propagieren, die bisher meist nur in Ausnahmesituationen realisiert werden konnten. Verwunderlich ist eher, daß dieser Sachverhalt selbst

6 Auch zu dieser Frage wird in keinem der Gutachten auf vorliegende empirische Studien verwiesen, die nicht dafür sprechen, daß sich die mit dem Verzicht auf die Ziffernzensuren verbundenen Erwartungen erfüllen. Nach dem von HELGA ULBRICHT (1995) gegebenen Überblick über einschlägige Untersuchungen und auch ihrer eigenen empirischen Analyse zufolge hat sich seit der Studie von BENNER und RAMSEGER (1985) an der Qualität eines großen Teils der Wortgutachten wenig verändert. Auch die jüngsten Analysen bestätigen die damals schon festgestellten Mängel: unscharfe bis irreführende Information (Beschönigung), von der Person des Lehrers abhängige Semantik der Bewertung, deren Gehalt erst im Vergleich der Zeugnisse einer Klasse oder gar erst anhand der in der 3. Jahrgangsstufe erteilten Zensuren deutlich wird, Beschränkung auf verbale Umschreibung von Zensuren, für viele Eltern unverständliche Fachterminologie, wo Leistungen mit den Anforderungen des Lehrplans verglichen werden, fehlende Hinweise auf mögliche Konsequenzen, die Eltern eventuell aus den Urteilen ziehen könnten.

nicht ausführlicher analysiert wird. Auch eine Diskussion möglicher erwünschter Effekte von Reformvorschlägen findet sich nur in Ansätzen – immerhin warnt das Bremer Gutachten vor Überforderung der Lehrer und vor der Dogmatisierung auch solcher Methoden, die als Signum der inneren Schulreform gelten (ebd., S. 76f.).⁷

Ärgerlich ist dagegen seine Kritik des Kurssystems der Gymnasialen Oberstufe, einem der wenigen insgesamt gelungenen Reformvorhaben, das hier als „bürokratisches Verrechnungssystem“ diskreditiert wird (ebd., S. 135). Was soll man von der Forderung nach „individualisiertem Unterricht, der die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördert“ (ebd., S. 137) halten, wenn so mit der Institution umgegangen wird, die – jedenfalls innerhalb unseres Schulsystems – das relativ höchste Maß an Mitbestimmung und Mitverantwortung über den eigenen Lernprozeß erlaubt. Hier haben die Schülerinnen und Schüler mehr als sonst die Möglichkeit, ihre eigenen sachlichen Interessen und persönlichen Stärken nachhaltig zur Geltung zu bringen, und soweit empirische Daten vorliegen, nutzen sie diese Chance zur individuellen Schwerpunktsetzung und bewerten sie positiv (vgl. ROEDER/GRUEHN 1996). Die Empfehlung der Bremer Kommission, „es sollte den Schulen ermöglicht werden, gezielt Profile zu entwickeln“ (ebd., S. 137), verfehlt die eigentliche Leistung der Oberstufenreform, die es zur Sache der Schüler gemacht hat, gezielt individuelle Profile zu entwickeln.⁸

Die Kritik der Gymnasialen Oberstufe gründet sich nicht zuletzt auf eine geradezu utopische Vorstellung möglicher Ganzheitlichkeit im Blick auf den Lehrplan: „Die einzelnen Fächer stellen keine Elemente eines sinnvoll geordneten Ganzen, eines pädagogisch durchdachten, durch übergreifende Problembezüge strukturierten und auf dieser Basis differenzierten Gesamt-Curriculums dar“ (ebd., S. 136). Es gibt viele gute Gründe für die Bearbeitung fächerübergreifender Themen, aber ebenso sicher wird man sich dabei mit weniger als einem solchen Gesamtkunstwerk von Lehrplan bescheiden müssen. Dafür sprechen nicht zuletzt die ernüchternden Erfahrungen mit dem Versuch, Geschichte, Erkunde und Sozialkunde im Fach Gesellschaftkunde zu integrieren.

Auch die Bildungskommission NRW scheint der reformierten Gymnasialen Oberstufe nicht allzuviel Sympathie entgegenzubringen. Sie plädiert zwar emphatisch für Individualisierung (ebd., S. 94f., 220f. im Hinblick auf Abschlüsse);

7 In keinem Gutachten findet sich eine Auseinandersetzung mit dem Problem, daß die Grundschule fundamentale Ziele in der Vermittlung der Kulturfertigkeiten bei einer relativ großen Minderheit der Schüler nicht erreicht. So stellte zum Beispiel die Mitte der achtziger Jahre in Niedersachsen eingesetzte Kommission zur Evaluierung der Orientierungsstufe fest, daß ein knappes Fünftel der Schüler die Grundschule mit nicht ausreichenden Leistungen im Schreiben und Lesen verläßt und daß nur wenige dieser Schüler im Lauf der Orientierungsstufe einen befriedigenden Leistungsstand erreichen (Niedersächsischer Kultusminister 1986, S. 78f., 175). Auch im internationalen Vergleich schneiden deutsche Drittkläßler im Leseverständnis relativ schwach ab, wie aus den Befunden der IEA-Studie ersichtlich ist (LEHMANN u. a. 1995). Für Hamburg berichten MAY (1993) und LEHMANN/PEEK (1996) einen beträchtlichen Leistungsrückstand am Ende der Grundschule im Vergleich zu den Eichstichproben der verwendeten Tests. Dies gilt nach den Befunden von LEHMANN/PEEK nicht nur für Lesen und Rechtschreiben, sondern auch für Mathematik und Sachkunde.

8 Auch die Untersuchung von LOOS und POPP (1996) zeigt, daß Schüler der Gymnasialen Oberstufe mit deren Profilierung nur einverstanden sind, wenn ihre individuellen Wahlmöglichkeiten dadurch nicht geschmälert werden.

aber die Profilierung der Schulen – zum Beispiel nach dem Muster der Kollegschulen – ist ihr offensichtlich wichtiger als die individuelle Entscheidung über den eigenen Bildungsgang.

3. *Autonomisierung und Profilierung der einzelnen Schule*

Daß Qualität von Unterricht und Erziehung wesentlich durch die an der einzelnen Schule vorgegebenen Rahmenbedingungen bedingt sind, ist ein Leitthema der Schulreformdiskussion des vergangenen Jahrzehnts gewesen.⁹ Die Frage, wie diese Rahmenbedingungen nachhaltig zu verbessern sind und welche Rolle dabei der Schulverwaltung und insbesondere den vor Ort betroffenen Lehrern, Schülern und Eltern zukommen sollte, wird in der pädagogischen Literatur erstaunlich konsensuell beantwortet: Kompetenzen und Handlungsspielräume der an der Einzelschule Betroffenen sind zu erweitern. Dies gilt – bei allen Unterschieden im Duktus und der Reichweite der Empfehlungen – auch für die drei Gutachten.

Das Bremer wie das Hamburger Gutachten erörtern das Problem unter dem Stichwort „Demokratisierung“, die Partizipationsrechte voraussetze, und verweisen auf die Spannung zwischen dem rechtlich fixierten Anspruch des Staates auf Gestaltung des Schulwesens und einer Erweiterung solcher Partizipationsrechte (Hamburger Gutachten, S. 128). Die Bremer Kommission stellt fest, daß die Einzelschule „Autonomie im eigentlichen Wortsinne, nämlich als Möglichkeit zur ‚Selbstgesetzgebung‘“ nicht beanspruchen könne, und sie bevorzugt „statt dessen die Formel ‚Vergrößerung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der einzelnen Schulen‘“ (Bremer Gutachten, S. 53). Vorbehalte sind also unverkennbar.¹⁰ Die Hamburger Kommission empfiehlt einen Beschluß herbeizuführen, „daß die Rechte der Partizipation von Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern verstärkt und die pädagogische und administrative Eigenständigkeit der einzelnen Schule erheblich ausgeweitet werden sollten“ (Hamburger Gutachten, S. 240) und in der Folge die „Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung dieses Grundsatzbeschlusses“ zu prüfen. Die konkreteren Vorschläge, die sie dazu – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – macht (u. a. „Übertragung auch der äußeren Schulverwaltung in die weitgehende Eigenverantwortung“, „langfristige Ressourcensicherung“ für die einzelne Schule, „größere Freiheit bei der Gestaltung der Unterrichtsorganisation“, Mitwirkung bei der Einstel-

9 Vgl. die vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) herausgegebene Schriftenreihe „Qualität von Schule“; ROEDER/RICHTER/FÜSSEL 1995; AHRENS 1996; FLEISCHER-BICKMANN/MARITZEN 1996; INGERSOLL 1996; die *Revue Française de Pédagogie*, No. 115/1996 bietet unter dem Titel „Les collègues“ einen Heftschwerpunkt mit empirischen Analysen der Effekte der Dezentralisierungspolitik im Bereich der Mittelstufe; speziell dem „Effekt“ der Einzelschule gilt dabei die Untersuchung von OLIVIER COUSIN (1996).

10 Zum aktuellen Stand der Diskussion um Schulautonomie in Bremen vgl. den Aufsatz von SYBILLE BEETZ in diesem Heft. Er bietet zugleich ein eindrucksvolles Beispiel für autonomes Handeln in einer Bremer Schule unter den gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen. Weitere Belege dafür auch in Loos/Popp (1996). Die Erhebung von J. BAUMERT und A. LESCHINSKY (1985) dokumentiert, in welcher Breite sich Schulen in den achtziger Jahren um ein außerunterrichtliches Angebot bemüht haben, das durchaus zur Profilierung der einzelnen Schule beitragen konnte (vgl. auch ROEDER 1992).

lung und Versetzung von Lehrer/innen), und die Empfehlungen zur Neuordnung der Schulverwaltung (ebd., S. 240 ff.) zeigen, daß sie es mit der Umsetzung des Prinzips durchaus ernst meint, daß aber der Autonomisierung zugleich deutliche Grenzen gesetzt sind.

Die Bremer Empfehlungen sind größtenteils Prüfungsaufträge an die Schulverwaltung, die rechtlichen und faktischen Voraussetzungen stärkerer Eigenverantwortlichkeit betreffend. Die vorgeschlagenen „Bereiche und Beispiele möglicher Profilbildung“ sind weit überwiegend unter den gegebenen schulrechtlichen Rahmenbedingungen realisierbar (Bremer Gutachten, S. 59 ff.).

In der Begründung der Notwendigkeit einer Autonomisierung der Einzelschule sind sich die drei Kommissionen einig. „Mündigkeit als Zielvorstellung pädagogischen Handelns – verstanden als Verbindung von Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme – verlangt ebenso wie die Natur des pädagogischen Handelns selbst nach Gestaltungsfreiheit, verlangt nach einer mündigen Schule“ – so die emphatische Formulierung der Bildungskommission NRW. „Pädagogische Freiheit ist unverzichtbar, ist eine grundlegende Voraussetzung professionellen Lehrerhandelns. Ihre derzeitig vorherrschende Erscheinungsform, ihr Verständnis als Methodenfreiheit der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers im Unterricht bedarf aber einer korporativen auf die gesamte Schule bezogenen Erweiterung“ (Bildungskommission NRW, S. 62; zur Kritik der reformpädagogischen Tradition dieser Argumentation vgl. S. BEETZ in diesem Heft). Unter der Überschrift „Erweiterte Demokratisierung der Hamburger Schulen“ verweist die Enquete-Kommission nüchterner auf die Geschichte des Selbstverwaltungsgedankens im Hamburger Schulwesen und damit auf die Tradition, in der sie ihre Empfehlung sieht (Hamburger Gutachten, S. 127 f.; Empfehlung S. 240 f.).

Bei prinzipieller Übereinstimmung in der Begründung sind die Empfehlungen doch von sehr unterschiedlicher Reichweite. Die „Denkschrift“ der Bildungskommission NRW bietet ein detailliertes Modell weitgehender Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen, das es erlaubt, nicht nur die verheißenen Reformgewinne, sondern auch die möglichen Risiken und wahrscheinliche unerwünschte Nebeneffekte zu diskutieren. Die wichtigsten Elemente dieses Konzepts können hier nur genannt werden.

Das Schulwesen bleibt unter staatlicher Gesamtverantwortung im Hinblick auf die Bereitstellung von Ressourcen und die Sicherung vergleichbarer Qualität und Zugänglichkeit der unterschiedlichen Bildungsgänge. Dem dienen Rahmenrichtlinien, die etwa 60% der verfügbaren Unterrichtszeit belegen und auf deren Grundlage die Einzelschule verpflichtet ist, ihr eigenes Lehrprogramm zu entwickeln. Sie erhält damit die Chance und Verpflichtung, in der Organisation des Unterrichts und in ihrem Lehrangebot ein eigenes Profil zu entwickeln. Die strikte Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten wird aufgehoben, um Schulträgern und lokalen und regionalen Instanzen Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schullebens und des Schulangebots zu eröffnen. Eine der Zielperspektiven ist dabei die Gestaltung „regionaler Bildungslandschaften“, d. h. die Sicherung und Koordinierung eines reichen und differenzierten Angebots an Bildungsgängen innerhalb der Region (in der Regel Kreis oder kreisfreie Städte). Zwar sollen in der regionalen Planung Bildungsgänge und Abschlüsse Priorität vor Schulformen haben (S. 292), dennoch nutzt die Kom-

mission das Konzept zur Wiederbelebung der traditionellen nordrhein-westfälischen Schulstrukturpolitik: Schulen des dreigliedrigen Schulwesens und Gesamtschulen sollen angeboten werden, wenn eine stabile Elternnachfrage besteht (S. 293). Auch die Entwicklung von Kollegschulen soll einen neuen Schub erhalten: „Zum regionalen Grundangebot sollen Bildungsgänge gehören, die mit einem Berufsabschluß zugleich einen schulbezogenen Abschluß vermitteln, der zum Übergang in weiterführende Bildungsgänge im allgemeinbildenden Schulwesen oder in hochschulische Studiengänge berechtigt“ (S. 297). Bedarf wird hier offensichtlich vorausgesetzt. Von der Regionalisierung erhofft sich die Kommission im übrigen eine den gesamten Bildungsbereich bis hin zur Weiterbildung systematisch koordinierende Planung.

Treibende Kraft der inneren Schulreform soll wesentlich die einzelne Schule in Kooperation mit dem lokalen Schulträger sein. Um dies zu ermöglichen, soll sie bei der Personalplanung mitwirken und über finanzielle Ressourcen verfügen, die nach Bedarf als Sachmittel oder als Personalmittel (Honorare zum Beispiel für externe Berater, Zeitverträge) verwendet werden können. Das über Tarifverträge zu bestimmende Gehalt der Lehrer soll sich aus einer für die Lehrämter gleichen Grundvergütung und einer Leistungszulage zusammensetzen, um auch damit zum aktiven Einsatz für die Entwicklung der Schule anzusporren. Auf den Schulleiter als Dienstvorgesetztem der Lehrer kommen in diesem Zusammenhang neue Aufgaben der Personalentwicklung zu.

Die Schulen sind verpflichtet, ein Schulprogramm zu erarbeiten, das ihnen in Anknüpfung an schulische Traditionen und bezogen auf Bedingungen der lokalen Umwelt ein eigenes pädagogisches Profil gibt. Der gewonnenen Teilautonomie entspricht die Verpflichtung zu interner Evaluation und die Bereitschaft, sich extern evaluieren zu lassen. Die Verwirklichung des Schulprogramms ist in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, um über Korrektur bzw. Fortschreibung begründet entscheiden zu können.

Bei der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms wird die Schule durch einen Schulbeirat unterstützt, dessen Mitglieder jeweils zur Hälfte vom Schulträger und dem Mitwirkungsorgan der Schule berufen werden. Er entscheidet über den von der Schulleitung vorgelegten Schuletat und Stellenplan, wirkt bei der Ernennung der Schulleitung und bei der Entscheidung über die grundlegenden Fragen der Schulgestaltung mit.¹¹

Im Rahmen ihres Etats können die Schulen, wie schon angedeutet, selbst Beratung und Supervision organisieren. Beratungs- und Evaluationsaufgaben sollen aber vor allem durch eine Reform der Schulverwaltung gesichert werden, und zwar durch einen „Pädagogischen Dienst“, der die Funktion der Fachaufsicht in veränderter Form wahrnimmt. Er hat keine Weisungsbefugnisse gegenüber den Schulen; er wirkt durch Evaluation, Beratung und Vereinbarungen mit der einzelnen Schule. Seine Mitglieder werden vom Minister berufen, sind jedoch nicht weisungsgebunden. Der Pädagogische Dienst ergänzt sich durch spezifische Evaluationsaufgaben durch weitere auf Zeit eingestellte Mitarbeiter.

11 Erwogen wurde in der Kommission auch eine Variante dieses Vorschlags, die den organisatorischen Aufwand mindern könnte: Die Funktionen des Schulbeirats werden durch die um sachkundige Bürger ergänzte Schulkonferenz übernommen (ebd., S. 166f.).

Diese Konstruktion scheint geeignet, ein Problem zu lösen, das bisher die Effektivität der Schulaufsicht beeinträchtigte: ein offenbar kaum überwindbares Mißtrauen der Lehrer (vgl. ROSENBUSCH 1993 a, b, 1994). Der Vorschlag ist jedoch keineswegs unproblematisch: Die Chancen, daß auch Kritiker der jeweils herrschenden bildungspolitischen Meinung in die Institution berufen werden, sind nach allen Erfahrungen eher gering einzuschätzen. Evaluation sollte die Aufgabe unabhängiger Wissenschaftler bleiben, die sicher gut daran tun, den Sachverstand erfahrener Schulverwaltungsbeamter, also auch eines „Pädagogischen Dienstes“, wie ihn die Bildungskommission empfiehlt, zu nutzen. Auch diese Konstruktion garantiert nicht schon eine unabhängige kritische Evaluation, erhöht aber ihre Wahrscheinlichkeit. Die Empfehlungen der drei Kommissionen zeigen erneut, wie schmal die Basis empirisch gesicherten Wissens ist, auf der Reformvorschläge aufbauen könnten. Eine Stärkung des Forschungspotentials für derartige Aufgaben erscheint also dringlich. Die Hamburger Enquete-Kommission, die sich im Vergleich der Kommissionen am intensivsten um eine empirische Basis für ihre Empfehlungen bemüht hat (demographische Entwicklung, Entwicklung des Schulwahlverhaltens, Finanzierung der weiteren Schulentwicklung mit und ohne qualitative Veränderungen), hat dies wohl am deutlichsten ausgesprochen. Nicht zuletzt ihrem Wirken dürfte es zu verdanken sein, daß die Schulbehörde eine Untersuchung der „Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen“ in Auftrag gegeben hat, wozu erste interessante Ergebnisse einer Pilotstudie inzwischen vorliegen (LEHMANN/PEEK 1996).

4. Strategien der Expansion

Die Kommissionsempfehlungen sind selbstverständlich auch als Elemente in einem Prozeß der andauernden Expansion des Bildungssystems zu verstehen. Dies gilt auch dort, wo die Kommissionen nichts Neues vorschlagen, sondern mit ihrer Autorität und mit Argumenten vorhandene bildungspolitische Planungen legitimieren, so bei manchen Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung, der Empfehlung der „Vollen“ (in Hamburg „Verlässlichen“) Halbtagschule bzw. der Erweiterung des Angebots an Ganztagschulen und der Integration von Behinderten, nicht zuletzt auch mit dem Plädoyer für die Stärkung des Elternrechts bei der Wahl der Sekundarschule.¹² Die von der Bildungskommission

¹² Argumente, die – gestützt auf empirische Befunde – für eine Begrenzung des Elternrechts der Schulwahl im Anschluß an die Grundschule sprechen, werden in den Gutachten nicht erörtert. Zu ihnen zählt die Feststellung, daß inzwischen die frühe Entscheidung für einen Schultyp viel von ihrer Endgültigkeit verloren hat. Ein beträchtlicher Anteil der mittleren Abschlüsse wird über die Hauptschule oder über berufliche Schulen erworben; die Berechtigung zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe wird in beträchtlichem Umfang über die Realschule erlangt (LESCHINSKY 1994; Niedersächsischer Kultusminister 1986; ROEDER/SCHMITZ 1995). Viele Schüler, die entgegen der Grundschuleempfehlung eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen, sind vom Risiko des Scheiterns bedroht und erfahren die Schule als starke Belastung (NAUCK 1985; SCHÜMER 1985; Niedersächsischer Kultusminister 1986; JÜRGENS 1989; ROEDER/SCHMITZ 1995). Mit der Freigabe der Schulwahl gibt die Schule ein Stück ihres meritokratischen Anspruchs auf: Wie die Untersuchungen von DITTON (1992) und LEHMANN/PEEK (1996) gezeigt haben, korreliert die von der Grundschulempfehlung abweichende Schulwahl mit dem Bildungs- und Sozialstatus des Elternhauses.

NRW empfohlene Reform geht mit ihrem Ressourcenbedarf, der allerdings nicht näher spezifiziert wird, noch weit darüber hinaus.

Zur Legitimation greift sie auf einen vertrauten Topos der Reformpädagogik zurück: Die Krise ist so tiefgreifend, daß nur äußerste Anstrengungen heraus helfen. „Es spricht viel dafür, daß die Schule nur eine Zukunft hat, wenn sie rechtzeitig versteht, daß sie in der tradierten Form und Struktur keine Zukunft hat. Grundlegende Reformen sind unabweisbar geworden. Reparaturmaßnahmen auf der Grundlage traditioneller Gestaltungsmuster und Verantwortungsstrukturen“ – damit sind sicher ungewollt die Intentionen der beiden anderen Kommissionen recht gut gekennzeichnet, die sehr betont immer wieder von „Weiterentwicklung“ sprechen – „reichen generell in keinem gesellschaftlichen Gestaltungsbereich mehr aus, um die Entwicklungsprobleme zu lösen“ (Bildungskommission NRW, S. 69). Das Bildungssystem muß die tiefgreifenden Veränderungen der Gesellschaft im Verlauf der letzten Jahrzehnte komplett verschlafen haben, um plötzlich einen solchen Bedarf an grundstürzenden Veränderungen zu erzeugen. Die unter der Überschrift „Zeitsignaturen“ vorgestellte Diagnose, auf die sich diese Überzeugung gründet, bleibt freilich über weite Strecken abstrakt und pauschalisierend. Und es bleibt eine eigentümliche Diskrepanz zwischen der Feststellung weitgehender Orientierungslosigkeit – „Die Gegenwart hat kein klares Bild von ihrem Wandel und von der Gesellschaft der Zukunft“ –, die nach Meinung der Kommission jeden Versuch zum Scheitern verurteilt, „aus einem bestimmten Szenario zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen detaillierte Anforderungen an Ziele, Inhalte oder Organisationsformen schulischer und außerschulischer Bildung abzuleiten“ einerseits (ebd., S. 23) und der Selbstverständlichkeit andererseits, mit der eben dies auf den folgenden Seiten geschieht, wie es der Titel der „Denkschrift“ verspricht. Die Autoren jedenfalls sind sich klar über die Schlüsselthemen, an denen die Schule nicht vorbeigehen kann, und über die Schlüsselqualifikationen, die sie zu vermitteln hat. Sie gehen auch davon aus, daß es nach wie vor „stabile Bildungsbestände“ gibt. „Zu diesen Beständen gehört ... ein großer Teil des disziplinären und fachlichen Wissens“ (ebd., S. 32f.).

Damit sind – zwar noch auf einer allgemeinen Ebene – höchst komplexe Ziel dimensionen angegeben, die den Entscheidungsspielraum auch der teilautonomen Schule erheblich eingrenzen. Nimmt man konkretere curriculare Forderungen der „Denkschrift“ hinzu – zum Beispiel die nach der Einbeziehung berufsbezogener Inhalte in den Unterricht der allgemeinbildenden Schule –, ist nicht ganz nachzuvollziehen, was zur Disposition gestellt werden kann und soll, um den verbindlichen Kernlehrplan auf 60% der verfügbaren Unterrichtszeit zu beschränken.

Doch zurück zum Problem der Ressourcen, zu deren wichtigsten in der teilautonomen Schule Lehrerzeit und -kompetenz zählen, ganz abgesehen von den außerordentlichen Anforderungen, die hier an die Schulleitung gestellt werden. Die Lehrer müssen in der Lage sein, Unterricht im Hinblick auf gemeinsame Ziele kooperativ zu planen, die im Programm der Schule für die Mitwirkungsgremien, den Schulbeirat und den Pädagogischen Dienst und nicht zuletzt die lokale Umwelt überzeugend zu formulieren sind. Sie müssen Vorstellungen darüber entwickeln, wie das Erreichen dieser Ziele valide zu evaluieren ist. Auch die Fähigkeit, Verwaltungsaufgaben zu erfüllen, wird nicht nur von den Mitglie-

dern der Schulleitung erwartet werden. Schon die Erarbeitung eines funktionierenden Organisationsstatus für die einzelne Schule, das angesichts der Ausweitung des Verantwortungsbereichs relativ komplex sein muß, setzt solche Kompetenzen voraus. Dies alles wird nicht ohne Beratung und Fortbildung möglich sein, die in den Empfehlungen einen entsprechenden Stellenwert erhalten. Mit der Öffnung der Schule zu ihrer lokalen Umwelt sind wahrscheinlich Ressourcen zu erschließen; aber der Prozeß bedarf der Organisation durch die Schule und damit auch innerschulischer Ressourcen. Die in den Empfehlungen hoch bewertete Abstimmung und Kooperation zwischen den Schulen ist ebenfalls für viele eine neue und keineswegs unaufwendige Organisationsleistung. Auch manche der enger auf den Unterricht bezogenen Empfehlungen belasten das Zeitbudget der Lehrer, so die Empfehlungen zur Leistungsbewertung durch verbale Beurteilung anstelle der Zensuren, die den Zeitaufwand für die Erstellung von Zeugnissen und die Bewertung von Klassenarbeiten erhöht. Für binnendifferenzierenden Unterricht rechnen Lehrer mit einem Mehrfachen der für den Unterricht mit der ganzen Klasse erforderlichen Vorbereitungszeit (vgl. ROEDER 1997).

Es ist schwer vorstellbar, wie Lehrer diese zusätzlichen Aufgaben ohne deutliche Kürzung ihrer Pflichtstundenzahl bewältigen sollen. Doch selbst wenn dies samt der dann erforderlichen Neueinstellung von Lehrern (und neben der Schaffung neuer Stellen für die Integration von Behinderten, den Pädagogischen Dienst und für Aufgaben der Schulberatung und -evaluation sowie der Lehrerfortbildung) geschieht, bleibt die Empfehlung problematisch. Die teilautonome Schule der „Denkschrift“ verbraucht einen beträchtlichen Teil ihrer Ressourcen für die Organisation von Konsens und Legitimation. Daß dieser Konsens nicht nur Lehrer, sondern auch Eltern und Schüler einbeziehen soll, gibt der Arbeit in den Mitbestimmungsgremien ein besonderes Gewicht. Sicher ist richtig, daß die ungenügende Bemühung um Konsens gegenwärtig ein Grundproblem vieler Schulen ist (vgl. ULICH 1992, S. 194–200; ROEDER 1991). Daß die Schule als „lose gekoppeltes“ Sozialsystem organisiert ist, hat aber unverkennbar auch Entlastungsfunktion. Bei ausreichender Professionalität der Lehrer bedarf es zwar durchaus auch der Übereinstimmung in einigen grundlegenden pädagogischen Überzeugungen. In deren Ausprägung und Stabilisierung scheinen aber informelle Interaktionen im Kollegium wirkungsvoller als Gremienarbeit (vgl. ROEDER/SCHÜMER 1987; ROEDER 1987, 1989). Auch ein reiches und attraktives außerunterrichtliches Angebot – und damit ein wesentliches Element von „Schule als Lern- und Lebensraum“ (Bildungskommission NRW, S. 77 ff.) – läßt sich unter solchen Bedingungen sichern (vgl. BAUMERT/LESCHINSKY 1985; ROEDER 1992). In der teilautonomen Schule könnte demgegenüber die Notwendigkeit, Konsens sowohl in grundlegenden wie in vielen Detailfragen über Gremienarbeit zu organisieren, zu einer eher belastenden Bürokratisierung des Schullebens führen. Diese Gefahr mag in Schulversuchen, bei denen sich ein Kollegium aus eigenem Antrieb auf den Weg macht, ein Schulkonzept zu verwirklichen, geringer sein. Für die teilautonome Regelschule, die sich eben nicht durch solchen Konsens auszeichnet, erscheint sie beträchtlich (vgl. WEILAND 1996). Die Delegation von Verwaltungsfunktionen läßt wahrscheinlich nicht schon deren bürokratische Regelung verschwinden. Und der Regelungsbedarf scheint beträchtlich, zum Beispiel wenn es um die Ver-

fügung über finanzielle Ressourcen der Einzelschule geht. Wenn – um ein weiteres Beispiel zu nennen – Evaluation folgenreich sein kann, wird auch eine strikte Regelung der Verfahren kaum zu vermeiden sein. Gleiches ist für die Aufgabe der Personalführung und -entwicklung durch die Schulleitung zu erwarten; denn hier konkurrieren die Mitglieder des Kollegiums um Zulagen zum Gehalt.¹³

Was wird das Schicksal der Empfehlungen sein, wenn die für ihre Ausführung erforderlichen Ressourcen nicht verfügbar sind? Die Bildungskommission gibt auf diese Frage die etwas kryptische Antwort: „Für den Erfolg des Reformprozesses ist es Voraussetzung, daß während seiner Dauer keine Verschlechterungen in der Finanzierung des Bildungswesens stattfinden“ (Bildungskommission NRW, S. 341). Kryptisch ist die Antwort aus zwei Gründen: Erstens würde auch die Absicherung des erreichten Niveaus der Finanzierung die Durchführung einer Reform, die zweifellos zusätzliche Mittel erfordert, torpedieren. Zweitens ist ein Ende des Prozesses in der „Denkschrift“ nicht bestimmt. Das Konzept der teilautonomen Schule ist vielmehr das einer auf Dauer gestellten Reform. Denkbar und vielleicht sogar eher wünschenswert – und nicht nur im Hinblick auf die erwartbare Finanzlage des Bildungssystems – wäre vielleicht die Entwicklung von Varianten des Konzepts, die mit sparsameren Mitteln geeignet sind, pädagogische Initiativen in den einzelnen Schulen anzuregen. An Beispielen dafür fehlt es nicht.

Wahrscheinlicher ist eine andere Entwicklung; denn alle drei Empfehlungen sind ja auch in ihren wichtigsten Punkten Legitimation von bereits angelaufenen Planungen. Zu erwarten und in Hamburg schon zu studieren, ist eine zumindest teilweise Realisierung von Reformen, die bei stagnierenden oder abnehmenden Ressourcen auf Kosten anderer Bereiche des Bildungssystems bzw. anderer staatlicher Aufgaben geht. Mit Beginn des neuen Schuljahres ist hier in ausgewählten Schulbezirken die „Verlässliche Halbtagsschule“ in der Grundschule eingeführt worden. Am Ende des Jahrzehnts soll sie in der gesamten Stadt flächendeckend zur Verfügung stehen. Englischunterricht wird vom dritten Schuljahr an eingeführt. Auch die Zahl der Integrationsklassen für behinderte Kinder wird spürbar erhöht. Da absehbar ist, daß dafür an anderen Stellen gespart werden muß, bleiben Konflikte nicht aus. Nicht nur die Opposition kritisiert die teuren Integrationsbemühungen, die die angemessene Finanzierung der Sekundarschulen, insbesondere des Gymnasiums, im Vergleich zur Gesamtschule gefährde. Auch die GEW – prinzipiell für die Reformen – ruft zum Protest gegen ihre „überstürzte Einführung und unsolide Finanzierung“ auf. „Die GEW protestiert auch gegen den Abbau von Hortplätzen, die aus der Sicht der Behörde wegen der Halbtagsschule überflüssig werden“, wie es in dem Bericht des Hamburger Abendblattes heißt. Eine Elterninitiative hat gegen die „Verlässliche Halbtagsschule“ beim Verwaltungsgericht geklagt, weil sie darin einen staatlichen Eingriff in das Elternrecht auf Erziehung sieht. Wenn die von den drei Kommissionen mehr oder weniger nachdrücklich vertretene These richtig ist, daß Reformen nur greifen, wenn sie von den Betroffenen akzeptiert werden, ist das Vorgehen der Hamburger Behörde offenbar riskant. Das Ergeb-

13 Auch in den beiden anderen Gutachten scheint der Koordinationsaufwand für die Öffnung zum sozialen Umfeld und zur Koordination mit anderen Schulen eher unterschätzt zu werden.

nis könnte sehr wohl sein: Statt Reform mehr von der als so ungenügend kritisierten Schule. Das idyllische „Haus des Lernens“ ist jedenfalls auf diese Weise nicht zu bauen.

Literatur

- AHRENS, J.R.: Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick. In: *Die Deutsche Schule* 1 (1996), S. 10–21.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Bestandsaufnahme: Schulleben. In: *Schulmanagement* 16 (1985), 5, S. 15–22.
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2 (1985), S. 151–174.
- BERICHT der Enquete-Kommission „Schulpolitik“. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 14/4000. 13. Mai 1993 (zitiert als *Hamburger Gutachten*).
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995 (zitiert als *Bildungskommission NRW*).
- COUSIN, O.: Construction et évaluation de l'effet établissement: le travail des collèges. In: *Revue Française de Pédagogie* 115 (1996), S. 59–75.
- DITTON, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim/München 1992.
- FLEISCHER-BICKMANN, W./MARITZEN, N.: Schulprogramm – Anspruch und Wirklichkeit eines Instrumentes der Schulentwicklung. In: *Pädagogik* 1 (1996), S. 12–17.
- FÜSSEL, H.-P.: Auf dem Weg zur Integration? Neue Ansätze in der Sonderpädagogik und deren rechtliche Folgen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 2 (1996), S. 188–194.
- GOLD, A.: Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt a.M./Bern/New York 1988.
- HUMMER, A.: Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf Schüler und Studenten. Eine Längsschnittstudie. Baden-Baden 1986.
- INGERSOLL, R. M.: Teachers' Decision-Making Power and School Conflict. In: *Sociology of Education* 69 (1996), No. 2, S. 159–176.
- INNOVATION UND KONTINUITÄT. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremen, im Februar 1993 (zitiert als *Bremer Gutachten*).
- JÜRGENS, E.: Lehrer empfehlen, Eltern entscheiden! In: *Die Deutsche Schule* (1989), S. 281–400.
- KLAFKI, W.: Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. In: *Die Deutsche Schule* (1993), S. 289–296.
- KLAFKI, W.: Lernen für die Zukunft. Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform. In: *Die Deutsche Schule* (1996), S. 156–170.
- KNOLL, J.H.: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. In: *Bildung und Erziehung* 49 (1996), S. 77–87.
- LEHMANN, R.H./PEEK, R.: Aspekte der Lernausgleichslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen. Bericht über die Voruntersuchung im September 1995. Berlin 1996.
- LEHMANN, R.H./PEEK, R./PIEPER, I./STRITZKY, R. v.: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel 1995.
- LESCHINSKY, A.: Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: *Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek 1994, S. 418–455.
- LOOS, B./POPP, S.: Praxis der Gymnasialen Oberstufe: Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 557–574.
- MARITZEN, N.: Sich selbst und anderen Rechenschaft geben. Qualitätssicherung durch Evaluation. In: *Pädagogik* 1 (1996), S. 25–29.
- MAY, P.: Rechtschreiblernen in West und Ost: Warum konnten DDR-Schüler besser schreiben? In: W. NIEMEYER (Hrsg.): *Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche*. Dortmund 1993.
- MEYER, P.U.: Im Blickpunkt Schulanfang – Jetzt greift die Reform. In: *Hamburger Abendblatt*. 1. August 1996, S. 16.

- NAUCK, J.: Der Lehrer als Prognostiker. In: H. RETTER/J. NAUCK/R. OHMS: Orientierungsstufe – Schule zwischen den Fronten. Braunschweig 1985, S. 118–141.
- NIEDERSÄCHSISCHER KULTUSMINISTER (Hrsg.): Orientierungsstufe in Niedersachsen – Ergebnisse einer Bestandsaufnahme im Schuljahr 1984/85. Hannover 1986.
- REVUE Française de Pédagogie (1996), No. 115. Heftschwerpunkt „Les colléges“.
- ROEDER, P.M.: Gute Schulen unter schlechten Rahmenbedingungen – Fallstudien an Berliner Hauptschulen. In: U. STEFFENS/T. BARGEL (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Wiesbaden/Konstanz 1987 (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, H. 1, des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e. V.), S. 81–103.
- ROEDER, P.M.: Lehrerkooperation und Schulqualität. Beobachtungen an Hauptschulen. In: K.-J. TILLMANN (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989, S. 63–76.
- ROEDER, P.M.: Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur. In: S. BÄUERLE (Hrsg.): Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung. Stuttgart 1991, S. 77–87.
- ROEDER, P.M.: Spielräume im Schulalltag. Initiativen an der Basis. In: E. K. BELLER (Hrsg.): Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung. Berlin 1992, S. 103–127.
- ROEDER, P.M.: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik (1997), H. 2, (im Druck).
- ROEDER, P.M./GRUEHN, S.: Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 497–518.
- ROEDER, P.M./RICHTER, I./FÜSSEL, H.-P. (Hrsg.): Pluralism and Education. Current World Trends in Policy, Law, and Administration. Berkeley 1995.
- ROEDER, P.M./SCHMITZ, B.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Teilstudie I: Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10; Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1995 (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 51).
- ROEDER, P.M./SCHÜMER, G.: Kommunikation und Kooperation von Lehrern. Beobachtungen in Haupt- und Gesamtschulen. In: W. BOETICHER/A. BREMERICH-VOS (Hrsg.): „Kollegiale Beratung“ in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt a. M. 1987, S. 15–36.
- RÖSNER, E.: „Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen“. Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“ der Freien und Hansestadt Hamburg. In: Die Deutsche Schule (1993), S. 297–307.
- ROSEBUSCH, H.: Organisationspädagogische Überlegungen zu einer Reform der Schulaufsicht I. In: Schul-Management 24 (1993), S. 9–14 (a).
- ROSEBUSCH, H.: Organisationspädagogische Überlegungen zu einer Reform der Schulaufsicht II. In: Schul-Management 24 (1993), S. 9–15 (b).
- ROSEBUSCH, H. S.: Lehrer und Schulräte – ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bad Heilbrunn 1994.
- SACHS, M.: Das Grundrecht der Behinderten aus Art. 3, Abs. 3, Satz 2 GG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (1996), S. 154–174.
- SCHÜMER, G.: Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985.
- ULBRICHT, H.: Wortgutachten auf dem Prüfstand. Eine empirische Untersuchung zur verbalen Beurteilung in der 1. und 2. Klasse der Grundschule mittels Elternbefragung und Zeugnisanalyse. Münster/New York 1993.
- ULICH, K.: Im Spannungsfeld sozialer Beziehungen. Eine qualitative Untersuchung der Interaktionsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag. In: Pädagogische Welt 46 (1992), S. 194–200.
- WEILAND, D.: Groß-Mut beim Denken – Klein-Mut beim Handeln. Anmerkungen zur NRW-Denkschrift. In: Die Deutsche Schule (1996), S. 171–176.

Abstract

The author discusses three programs of school reform developed for the federal states of Bremen, Hamburg, and North Rhine-Westfalia, respectively, aimed at overcoming the stalemate of educational policy debates during the last decade. Despite differences in the definition of tasks for the three commissions responsible for the recommendations it can be shown that they fully agree on the basic objectives of school reform and on the principles guiding reform strategies. All three start

from the premise that a reform proposing a single structural model of an integrated school is doomed to fail, and it is against this background that they discuss possibilities and procedures of a partial integration of schooling beyond the primary stage. That the individual school will be the principal actor in further school development is, accordingly, a basic assumption in all three reports. The corresponding changes in the structure and function of school administration are developed in detail by the North Rhine-Westfalian commission. Results of empirical research that cast doubt on the feasibility of some of the recommendations receive little attention in the three reports.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Peter M. Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,
14195 Berlin