

Beetz, Sibylle

Autonome öffentliche Schule - Diskussion eines Auftrags zur Schulentwicklung. Der Bremer Weg: Von autonomer Praxis und der Verordnung autonomer Schulentwicklungen

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 149-164



Quellenangabe/ Reference:

Beetz, Sibylle: Autonome öffentliche Schule - Diskussion eines Auftrags zur Schulentwicklung. Der Bremer Weg: Von autonomer Praxis und der Verordnung autonomer Schulentwicklungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 149-164 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69784 - DOI: 10.25656/01:6978

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69784>

<https://doi.org/10.25656/01:6978>

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

Autonome öffentliche Schule – Diskussion eines Auftrags zur Schulentwicklung

Der Bremer Weg: Von autonomer Praxis und der Verordnung autonomer Schulentwicklungen

Zusammenfassung

Die Verordnung autonomer Schulentwicklungen in einigen Bundesländern basiert auf der Annahme von Möglichkeiten der Annäherung an das Idealkonstrukt „gute Schule“ via Freisetzung der Institution. Im kleinsten Bundesland Bremen wird dieser Entwicklungsauftrag von Schulen mit Hilfe des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms gefördert. In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion, in der organisationstheoretische Perspektiven dominieren, werden sowohl die historischen reformpädagogischen Vorläufer der Autonomiedebatte als auch historische Beispiele der autonomen Schule weitgehend ignoriert. Reformpädagogische Impulse setzen sich an der Basis jedoch spontan durch und können durch die Reflexion der historischen Begründungszusammenhänge bearbeitet werden.

Das Modell „Autonome öffentliche Schule“ wird bundesweit lebhaft diskutiert, und eine Reihe von Bundesländern haben die Schulautonomie in novellierten Schulgesetzen festgeschrieben. Bremen als Stadtstaat hat ähnlich wie Hamburg in fortschrittlicher hanseatischer Tradition autonomen Entwicklungstendenzen seiner (Versuchs-)Schulen schon in der Weimarer Zeit wohlwollend gegenübergestanden, und so könnte im kleinsten Bundesland bewußt an historische Schulpraxis angeknüpft werden, eine Chance, die in den aktuellen Diskussionen um die Autonomie der öffentlichen Schulen jedoch bislang nicht genutzt wird. Das bremische Schul(verwaltungsgesetz) von 1994, das die Weichen für die autonome öffentliche Schule in Bremen stellt, legitimiert Prozesse, die sich an der Basis in Form spontaner, reformpädagogisch getönter Aktionen bereits abspielen.

Dies läßt sich beispielhaft an einer Stelle, wo handelnd Reformkonsens hergestellt wurde, demonstrieren: mit der Schilderung der Entstehung eines Theaterstückes an einer Bremer Schule im Oktober 1995, das in spontaner autonomer Schulpraxis, die durch das neue Schul(verwaltungs)gesetz nunmehr Rückendeckung erhalten hat, entstanden ist. Es handelt sich um eine Geschichte, in der Eigenständigkeit einfach stattfindet; die hier praktizierte Schulautonomie kann jedoch bei näherer Betrachtung durchaus als Beispiel für die Kontinuität autonomen pädagogischen Handelns unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gewertet werden – damit wäre ein roter Faden ausgelegt.

1. Eigenständigkeit der Schule in Bremen – ein Fallbeispiel

Im Oktober 1995 findet im Bremer Osten die Aufführung eines von Schülerinnen und Schülern entwickelten Theaterstückes mit dem Titel „East-Side-Story“ statt. Das Unternehmen ist ein Stadtteilprojekt, wird mit entsprechend großem Aufwand betrieben, und die Öffentlichkeit zollt diesem Aufwand Anerkennung:

Im Stadtteil wird kreativ gearbeitet, und die Schule, die in diesem Zusammenhang in den Mittelpunkt des Interesses rückt, wird gelobt.

Der Theaterlehrer eines Schulzentrums der Sekundarstufe II bringt den Stein ins Rollen: Die Idee, Schülerinnen und Schüler Teile ihrer Wirklichkeit auf der Bühne gestalten zu lassen, führt zur Teambildung mit Lehrerinnen und Lehrern einer benachbarten Gesamtschule. Auf einer ersten Planungsstufe werden Stadtteilrecherchen, die zum Haus der Familie, der Polizei, dem Jugendcafé und dem Freizeithaus sowie zu den höchsten Wohnanlagen führen, betrieben. Auf der Suche nach sozialen Brennpunkten des Viertels werden der Mangel an Freizeitangeboten für Jugendliche oder Spannungen zwischen ausländischen und deutschen Schülern ausgemacht. Eine umfangreiche Eigeninitiative der Schule beginnt auf der Basis dieser Erkundungen: Szenen zu Konfliktthemen werden entwickelt, Songs komponiert, das Bühnenbild, in dessen Zentrum der Eingang zum Fahrstuhl eines Hochhauses steht, wird von einem ehemaligen Schüler angefertigt, und Lehrer benachbarter Schulen übernehmen Kompositionsaufträge.

Insgesamt sind vier Sekundarstufe-I-Schulen und eine Sekundarstufe-II-Schule durch Rekrutierung von Schauspielern und die Mitarbeit von Lehrern in das Projekt einbezogen. Der Stadtteilbezug des Theaterprojektes ergibt sich darüber hinaus durch Kontakte mit Bewohnern des höchsten Wohnhauses im Viertel, die nicht nur Konfliktszenen schildern, sondern die sich sogar als Mitspieler engagieren lassen.

Die Aktivitäten, die vom Theaterprojekt ausgehen, ziehen weitere Gruppen in ihren Bann: Schulische Arbeitsgemeinschaften, wie zum Beispiel Jongliergruppen oder Breakdancespezialisten, musisch und künstlerisch Engagierte sichern ihre Mitarbeit zu. Zusammengefasst wird auch auf praktischer handwerklicher Ebene: Die Lichtbänder der Turnhalle, in der das Theaterstück aufgeführt werden soll, werden mit Planen, gesponsert von einem Recyclingunternehmen, und Holzplanken, geliehen von einem Gerüstbauunternehmen, verdunkelt; gleichzeitig erfolgt dabei die Abdichtung des Daches, für dessen Instandsetzung keine Gelder vorhanden waren. Neben (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern stehen der Hausmeister und der Theaterlehrer auf dem Dach, um die notwendigen Abdichtungsarbeiten mit Hilfe des Technischen Hilfswerkes vorzunehmen.

Die spontan im Projekt eigenständig handelnde Schule bedient sich der im neuen Bremischen Schul(verwaltungs)gesetz vorgesehenen Entscheidungsstrukturen: Das Unternehmen wird von der Schulkonferenz, der 28 Mitglieder (sechs Lehrer, acht Schüler, sechs Nicht-Unterrichtende, vier Ausbildungsbeiräte, vier Elternvertreter) angehören, bewilligt. Man ist sich einig darüber, daß das Theaterprojekt, das Schülerinteressen berücksichtigt, dem Ruf der Schule dient und integrative Wirkungen haben wird.

Die Finanzierung der eigenständigen schulischen Aktivitäten erfolgt aus schulischen und senatorischen Töpfen. Hinzu kommt die finanzielle Förderung durch Sponsoren. Das Programmheft zur Theaterveranstaltung ist entsprechend gefüllt mit Werbeanzeigen. Die positiv gestimmte Presse und ausverkaufte Veranstaltungen gelten als externe Qualitätsbescheinigungen; eine interne Evaluation findet nicht statt. Die Theateraktionen werden von einem Teil des Kollegiums jedoch eher mißtrauisch betrachtet.

Das Fallbeispiel demonstriert die spontane Eigenständigkeit von Bildungsinstitutionen in Bremen, die sich zunächst nicht als curricularer Entwurf für das Fach „Darstellendes Spiel“ denken läßt. Die Aktivitäten scheinen sich im Zuge des Projektes zu entfalten, und sie lassen sich nicht vordenken, möglicherweise auch nicht wiederholen. Wir können das Theaterprojekt im Rückblick als Prozeß verstehen, in dem die Themen der Aufführung bestimmt, die Dialoge entwickelt, das Bühnenbild gestaltet und Mitwirkende gewonnen worden sind. Das Projektvorhaben erfaßt die ganze Schule und wirkt in das soziale Umfeld hinein, entspringt damit letztlich reformpädagogischem Impetus. Die Aktivitäten sind nur neu zu lesen: als Beispiel für die autonome, eigeninitiativ wirkende, stadtteilorientierte, mischfinanzierte, demokratische Schule mit Projektcharakter, wie sie derzeit international aus unterschiedlicher Perspektive heraus diskutiert wird. Das neue Bremische Schul(verwaltungs)gesetz von 1994 akzentuiert die sozialen Lernziele, und es berücksichtigt Schülerinteressen; Schule wird definiert als „Lebensraum ihrer Schülerinnen und Schüler“ (§ 4 (2)); sie ist autonome Einheit, und das neue Bremische Schul(verwaltungs)gesetz überträgt ihr weitgehend die Verantwortung für die Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele. Dies ist näher zu erläutern.

2. Das Bremische Schul(verwaltungs)gesetz von 1994

Vorweg einige Bemerkungen zur Vorgeschichte des neuen Schul(verwaltungs)gesetzes. Die Diskussion um die Autonomie der Schule beginnt scheinbar unvermittelt in der Bremischen Schulbehörde. Staatsrat HOFFMANN entwirft Diskussionspapiere, macht den Verbleib in seinem Amt nach internen Informationen sogar von der Akzeptanz seiner Vorschläge abhängig; die Verleihung von Autonomie der unterstellten Institutionen scheint dem Behördenvertreter so dringlich, daß wir vermuten können: Der Staatsrat verspricht sich nur noch wenig von deren Steuerung. In seinen „Thesen für eine breite Diskussion über: Stärkere Autonomie der Schule in Bremen“ (20.07.1992) stellt der Jurist das Nahen eines qualitativen Sprunges durch eine erweiterte Autonomie von Schule in Aussicht (HOFFMANN 1992, S. 2), und er prognostiziert notwendige Lernprozesse der verschiedenen Rollenträger im Schulentwicklungsprogramm (S. 8ff.). Das Postulat „Erweiterte Autonomie der Schule“ stellt sich aus der Sicht des Behördenvertreters insofern als Auftrag dar: „Gerade auch aus staatlicher Sicht geht es also nicht darum, Schule zu ‚privatisieren‘; – vielmehr um die nötige Weiterentwicklung von Schule, jedoch nicht von oben, sondern primär von unten durch die Beteiligten selbst, aber als und im Rahmen von öffentlicher Schule, also als öffentlicher und öffentlich kontrollierter Entwicklungsprozeß von unten. In diesem Sinne ist erweiterte Autonomie der Schule – ... – kein ‚Geschenk‘ von Gesetzgeber und Behörde, sondern kann nur und muß als Bestandteil gesellschaftlicher, hier schulischer Praxis und Auseinandersetzung konkretisiert, durchgesetzt und erkämpft werden“ (S. 2). Lebhaftige Debatten in Behördenkreisen, unter Gewerkschaftsvertretern und in den Schulen beginnen. Expertinnen und Experten deutscher und ausländischer Universitäten bzw. Forschungsinstitute werden eingeladen, um Schulentwicklungen einzuleiten, und Moderatoren werden für die Begleitung von Autonomisierungsprozessen von

Einzelschulen trainiert. In der Diskussion radikalisieren sich die Positionen, und die Auflösung der Bildungsbehörde wird aufgrund ihrer defizitären Kontakte zur Basis ernsthaft diskutiert.

In der Fassung des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes von 1990 ist in § 17 von der Selbstverwaltung der Schule die Rede, und Einschränkungen durch Rechtsverordnungen von Seiten des Senators für Bildung betreffen die Sicherung bzw. Förderung der Einheitlichkeit des Schulwesens sowie der Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler (Bremisches Schulverwaltungsgesetz von 1990, § 9).¹ Heißt es in der Version des Schulverwaltungsgesetzes von 1990: „Die Schulen ordnen ihre internen Angelegenheiten im Rahmen der Gesetze, Rechtsverordnungen, Verwaltungsanordnungen sowie der Anweisungen durch die Schulverwaltungen und die Schulaufsicht selbst“ (Bremisches Schulverwaltungsgesetz von 1990, § 17), wird in der Gesetzesvariante von 1994, die diese Formulierung übernimmt, der Schulbehörde ausdrücklich Zurückhaltung bei der Vorgabe verpflichtender Verwaltungsvorschriften auferlegt,² und durch die Akzentuierung der Eigenständigkeit der Schule im Schulgesetz wird eine weitreichende Autonomisierung vorgenommen.

In § 9 des Bremischen Schulgesetzes lesen wir unter der Überschrift „Eigenständigkeit der Schule“:

- „Jede Schule ist eine eigenständige pädagogische Einheit und verwaltet sich selbst nach Maßgabe dieses Gesetzes und des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes. Sie ist aufgefordert,
1. unter Nutzung der Freiräume für die Ausgestaltung von Unterricht und weiterem Schulleben eine eigene Entwicklungsperspektive herauszuarbeiten, die in pädagogischer und sozialer Verantwortung die Interessen der Schülerinnen und Schüler ... berücksichtigt und individuell angemessene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet; das so zu entwickelnde Profil soll durch ein Schulprogramm gestaltet und fortgeschrieben werden. Das Schulprogramm ist regional mit den benachbarten Schulen abzustimmen sowie mit den regionalen Institutionen und örtlichen Beiräten zu beraten ...
 2. die Entwicklung demokratischer Entscheidungsstrukturen ... zu fördern
 3. im Rahmen ihrer Möglichkeiten die ihr übertragenen wirtschaftlichen Angelegenheiten des Schulbetriebs eigenständig durchzuführen ...“ (Bremisches Schulverwaltungsgesetz von 1994, § 9).

Relevant in diesem Zusammenhang erscheint der Appell, der in der Gesetzesformulierung enthalten ist; die Institution hat einen Entwicklungsauftrag – es handelt sich hier keineswegs um einen mehr oder weniger widerwillig eingeräumten Freiraum im Sinne einer schulischen Spielwiese, sondern um die Vergabe von Verantwortung für erwartete schulische Aktivitäten und das Versprechen behördlicher Unterstützung bei der institutionellen Weiterentwicklung. ULRICH KASCHNER akzentuiert diesen Zusammenhang wertend im Sinne eines optimistischen Plädoyers für seine Arbeit: „Das Schulgesetz ist ein Entwicklungsgesetz. In knappster Zusammenfassung heißt das: Weg von der verwalteten, lehrer-

- 1 Bremisches Schulverwaltungsgesetz von 1990, § 9(2): „Soweit der Senat oder der Senator für Bildung und Wissenschaft durch Gesetz ermächtigt ist, im Bereich des Schulwesens Rechtsverordnungen zu erlassen, dürfen diese die Selbstverwaltung der Schule nur insoweit einschränken, als es zur Förderung und Sicherung der Einheitlichkeit des Bildungswesens und der Chancengleichheit der Schüler erforderlich ist.“
- 2 „Die Schulbehörden sollen im Zweifel Orientierungshilfen und verbindlichen Absprachen unter Schulen den Vorzug geben und mit Verwaltungsvorschriften nur soweit erforderlich, insbesondere wenn verbindliche Absprachen unter Schulen nicht die Gleichwertigkeit im Bildungswesen und die Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler gewährleisten können, verpflichtende Vorgaben setzen“ (BremSchVwG § 22(3)).

zentrierten Schule hin zur (weitgehend) eigenständigen, partizipativen Schule als gemeinsamer, (weitgehend) selbstgestalteter Lebens- und Erfahrungsraum von Schülern und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern mit möglichst viel Unterstützung und möglichst wenig Weisung durch die Behörde“ (KASCHNER 1995, S. 5). In den Erläuterungen zu § 9 des Schulgesetzentwurfes von 1994 (Eigenständigkeit der Schule) können wir entsprechende Hinweise zu dem verordneten Prozeß nachlesen: „Eine lebendige Schule lebt von Initiativen. Diese zu entwickeln, fordert diese Bestimmung ausdrücklich auf. Dies bedingt naturgemäß einen möglichst großen Handlungsfreiraum, der ihr mit verschiedenen Vorschriften dieses Gesetzes und des Schulverwaltungsgesetzes eingeräumt wird. Dieser Freiraum kann in einer vom Staat verantworteten Schule nicht völlig willkürlich ausgefüllt werden. ... Es werden hierbei keine kompletten umfassenden Programme ‚aus dem Stand‘ erwartet. Vielfach werden kleine Konzepte auch von einzelnen Lehrkräften, regelmäßig zusammen mit Eltern sowie Schülerinnen und Schülern erarbeitet, erst schrittweise und behutsam zu einem geschlossenen ganzen Programm entwickelt werden können. Nicht nur die curriculare Selbständigkeit, sondern auch die wirtschaftliche soll gefördert werden, um größere Identifikation mit der Institution Schule, höhere Flexibilität und letztlich auch Effektivität zu erreichen“ (S. 5). Die Kommentare der Schulreformkommission spiegeln Positionen aus der derzeit gängigen Diskussion um die „gute Schule“, und sie verraten den Standort der Experten: Autonomie der Schule verspricht Qualitätssicherung bzw. Qualitätssteigerung.

Ob das oben geschilderte Fallbeispiel in diesem Sinne als Ausdruck „guter Schule“ verstanden werden kann, mag zunächst dahingestellt bleiben. Daß im Fallbeispiel jedoch spontan – möglicherweise ohne ausdrückliche Zurkenntnisnahme des nunmehr verordneten Entwicklungsauftrages der Bildungsinstitutionen, jedoch ohne Zweifel in der Tradition freiheitlicher reformpädagogischer Praxis – Freiräume genutzt und curricular sowie wirtschaftlich selbständig gehandelt worden ist, dies ist offensichtlich, mit welchem Effekt, wissen wir nicht oder können es nur vermuten. Im externen Qualitätsurteil der Tageszeitung ist von integrativen Funktionen des Theaterstückes die Rede; eine schulinterne Evaluation ist bislang nicht vorgenommen worden. Hätte die Schule an einem organisationstheoretisch fundierten Schulentwicklungsprogramm teilgenommen, so hätte sie eine solche Bewertung vorgenommen und die Theateraufführung als potentiellen Beitrag zur Konturierung des Schulprofils ausführlich diskutiert. Dieses Institutionelle Schulentwicklungsprogramm, das in Norwegen entwickelt worden ist, wird in Bremen auf Wunsch des Bildungssenators (1991; HENNING SCHERF) von PER DALIN (Oslo) und HANS-GÜNTHER ROLFF (Dortmund) vorangetrieben.

3. Organisationsentwicklung für Schulen und Schulverwaltung: das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP)

H.-G. ROLFF, der derzeit organisationstheoretische Modelle im Schulbereich entwickelt und erprobt, beklagt die Kluft zwischen Organisationstheorie und Schultheorie und führt sie zurück auf konventionelle Definitionen von Organisationen, die, MAX WEBER folgend, die hierarchische Struktur, die Arbeitsteilung

und die funktionale Spezialisierung, das verschriftlichte System von Prozeduren, die strikte Trennung von Amt und Person, das Beförderungswesen nach Kompetenz und Leistung und die Zielorientierung bürokratischer Einrichtungen akzentuieren (ROLFF 1991 a, S. 26). ROLFF versteht demgegenüber Organisationen als lebendige Systeme, die ihr Gleichgewicht durch Bewegung erhalten, und er entwickelt mit TÜRK ein neues Verständnis von Organisationen als Gebilden, die sich durch Hierarchie (multizentrischer Aufbau), Komplexität (keine einfachen Prinzipien), Holographie (statt Mechanik), wechselseitige (statt lineare Beeinflussung), Gestaltwandel (statt Statik) und Perspektivität (statt Objektivität der Realität von Organisationen) auszeichnen (ROLFF 1991 a, S. 27). Dies gilt trotz ersten Anscheins auch für Schulen, so der Schulentwicklungsforscher, der mit provokativer Absicht die Perspektive der herkömmlichen Organisationsforschung übernimmt: „Auf den ersten Blick ist die Schule keine besondere Institution, sondern eine formale soziale Organisation wie andere auch. Sie ist eine Unterrichtsanstalt mit hierarchischem Stellenkegel, Arbeitsteilung, Leistungsorientierung und zweckrationaler Ausrichtung des Verwaltungshandelns. Sie produziert Zensuren sowie Zertifikate, und sie verteilt sie in bürokratischer Manier auf Schüler wie auf Lehrkräfte“ (ROLFF 1991 a, S. 27). Schule ist mehr und anderes als das, so wissen wir, und ROLFF charakterisiert dieses Anderssein mit den Merkmalen Eigenart der pädagogischen Ziele (sie sind reflexiv und widersprüchlich, z. B. der Auftrag, zur Mündigkeit zu erziehen, ist gemeinsam zu diskutieren, und Auslese widerspricht Förderung), die gemeinsam geklärt werden müssen, Nichttechnologisierbarkeit des Prozesses (Aktivität der Beteiligten), immanente Erfolgs- und Kontrollunsicherheit (strukturelle Autonomie der Lehrkräfte) und professioneller Berufszuschnitt (ROLFF 1991 a, S. 27 f.).

In Anknüpfung an Versuche der sechziger Jahre kann die Organisationsentwicklung, eine Vorgehensweise, für die 1974 über 100 Definitionsversuche vorliegen (W.J. FILLMORE: *Organization Development – no more definitions, please*, 1974, zit. n. ROLFF 1993, S. 151) mit ROLFF als „... ein Ansatz, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 153) definiert werden. ROLFF prognostiziert dabei ein offenes, langfristiges Verfahren, das von den Mitgliedern der Organisation getragen wird. In das Organisationsentwicklungsmodell (OE) fließen Annahmen über die Natur des Menschen ein – „OE geht vom Menschen als mündigem, zu Selbstverantwortung und zum Lernen fähigen Wesen aus“ (ebd.) –, es wird kombiniert mit funktionalen Aspekten: „Ziel eines Organisationsentwicklungsprozesses ist die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation zur Erhaltung und Verbesserung der Aufgabenerfüllung der Organisation“ (ebd.). ROLFF unterstreicht dieses „Doppelgesicht der Organisationsentwicklung“ (S. 152), für das er Aktivitäten der Systemtheoretiker, Betriebssoziologen und Managementtrainer auf der einen Seite und Interventionen der Gruppendynamiker und Pädagogen auf der anderen Seite verantwortlich macht: „OE wird einerseits als effektivierende Sozialtechnologie und Managementstrategie beschrieben. Auf der anderen Seite finden sich Definitionsversuche, die die OE als pädagogisches und selbstreflexives Konzept verstehen. Zwischen diesen beiden Polen ist eine Arbeitsdefinition angesiedelt, mit der wir in der Schulleiter- und Lehrerfortbildung arbeiten“ (ebd.). Als Schulentwicklungsplaner tendiert ROLFF zum pädagogischen Pol, und so kann er denn auch die Organisationsentwicklung zu einem pädagogischen Ver-

fahren erklären: „OE ist eine pädagogische Veränderungsstrategie: Sie setzt auf den mündigen Menschen, und sie schafft Lernanlässe.“

PER DALIN akzentuiert die Notwendigkeit von Minimalvoraussetzungen für schulische Veränderungsprozesse; Innovationen gelingen nur auf der Basis der Existenz folgender Faktoren: „Das Vorhandensein eines wirklichen Bedürfnisses nach Erneuerung und Entwicklung, eine unterstützende Leitung, eine Identifikation des Kollegiums mit der Neuerung („Eigentum“) und das Vorhandensein eines Qualifikationspotentials im Kollegium, das die Durchführung als machbar erscheinen läßt“ (DALIN 1991, S. 16). Der Prozeß der Entdeckung der Bedürfnisse einer ganzen Schule stellt sich dar als langwieriges, dialogisches Verfahren, bei dem *die Beteiligten handelnd Zielorientierungen entwickeln* müssen. Die Veränderungsstrategie der *International Movement towards Educational Change* (IMTEC) trägt den Namen *Institutional Development Programme* (deutsch: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm, ISP). DALIN charakterisiert die von seinem Institut entwickelte Veränderungsstrategie folgendermaßen: „Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm versucht, die Bedingungen zu schaffen, damit Schulleitung und Kollegium sich selbst und die Organisation besser verstehen, eine neue Praxis ausprobieren, über Erfahrungen nachdenken und die wirklichen Bedürfnisse entdecken können“ (ebd., S. 17).

Das alltägliche Chaos in Schulen, das entsteht, wenn Schulen sich anfangen zu verändern, gerät unter der Perspektive des ISP zur Norm, denn Schulen sind Orte der Veränderung, und als autonome Einheiten müssen sie sich selbst verantwortlich fühlen für die von ihnen eingeleiteten Prozesse, so DALIN. Das ISP nutzt die Konflikte zur Auffindung von Bedürfnissen; der eingeleitete und mit speziellen Techniken begleitete Entwicklungsprozeß basiert auf dem Vertrauen in die Lernfähigkeit der einzelnen Beteiligten und der Organisation als Ganzes – es beschreibt einen Lernprozeß, der durch Handeln entsteht. Die Bildungsinstitution, die in diesem Lernprozeß nicht in lose kooperierende Gruppen zerfällt und in der Zusammenarbeit kontinuierlich betrieben wird, kann den Anspruch auf Anerkennung erheben – wir nähern uns hier der Diskussion um die „gute Schule“ –, auch wenn DALIN die Möglichkeit genereller Lösungen bestreitet. „Dieses (die Problemlöseschule, d.Verf.) ist die voll entwickelte Schule, die ihre Entwicklungsprobleme selbst lösen kann. Es handelt sich sozusagen um die Sich-selbst-erneuernde Schule, bei der alle fünf Dimensionen (Umfeld, Ziele/Werte, Strukturen, Beziehungen, Strategien/Methoden, d.Verf.) und deren Verhältnisse untereinander ‚stimmen‘. Man könnte sagen, daß die Problemlöseschule das höchste Stadium des Schulentwicklungsprozesses bedeutet“ (ebd., S. 16).

4. Autonome Schule = „gute Schule“? Die Suche nach qualitativen Kriterien eines Idealkonstruktes

Die Diskussion der „guten Schule“, von Organisationsentwicklern insofern als lernfähige Anstalt definiert, ist zum Modethema avanciert (OELKERS 1995, S. 151) und wird von Bildungsökonomien, empirisch orientierten Pädagogen, Schulentwicklungsplanern bzw. Organisationstheoretikern, Psychologen/Medizinern und (reform)pädagogisch Bewegten mit unterschiedlicher Akzentuie-

rung diskutiert. Die internationale Tendenz zur größeren Autonomie der Schule wird in der Fachliteratur unter Verweis auf das Idealkonstrukt betrieben; die erhöhten Freiheitsgrade von Schulen gelten als gute Voraussetzung für eine Qualitätsverbesserung der Institution.

Der Versuch, Qualitätskriterien aus empirischen Untersuchungen abzuleiten, wird in der Fachdebatte kritisch beurteilt (vgl. dazu ROLFF 1991 b, S. 878). Befürworter einer Dezentralisation des Schulwesens setzen auf die Gestaltungskraft der Subsysteme und die heilende Wirkung autonom gesetzter Schulen für Kinder und Jugendliche (HURRELMANN 1991).

HARTMUT VON HENTIG diskutiert die Autonomie der öffentlichen Schule unter reformpädagogischem Aspekt. Der Pädagoge, der die Schule neu denkt, das heißt von der Institution als Lebens- und Erfahrungsraum ausgeht, und sich in praktischer Vernunft übt, definiert den Auftrag der öffentlichen Schule angesichts schlechter Nachrichten (Gewalt unter Jugendlichen, Ausschreitungen gegen Minderheiten, eine gelähmte Bürgerschaft, Abkehr und Überforderung, Selbstzweifel der Pädagogen usw.) folgendermaßen: „... der Auftrag der öffentlichen Schule in einer Demokratie ist nicht die Ausbildung von Persönlichkeiten, Gelehrten, Facharbeitern und Kulturträgern, der Auftrag lautet vielmehr: Kinder und junge Menschen zu politikfähigen, politikbereiten und verantwortungsbewußten Bürgern zu machen und die Kultur weiterzugeben – zusammen: der nächsten Generation zu helfen, in der Welt, in der sie leben, erwachsen zu werden“ (VON HENTIG 1993, S. 17).

Nach VON HENTIG habe die Schule die Aufgabe, das Individuum zu stärken, er propagiert eine Erziehung zur Selbständigkeit, die Menschen zu mündigem Handeln befähigt; es geht um die Vorstellung vom „ganzen Menschen“, der sich im Erfahrungsraum Schule entfaltet. Die Argumentationskette wird retrospektiv vom Ziel zur Ausgangsbedingung entfaltet, und so erweist sich Autonomie als Entwicklungsbasis: „Die Erziehung zur Freiheit kostet einen ungleich höheren Aufwand, als ihn die gegenwärtige Schule erbringt und als auch die immer vorgehenden Richtlinien für nötig halten. Freiheit gibt es nicht ohne Verantwortung und Verantwortung nicht ohne Autonomie oder Selbstbestimmung“ (ebd., S. 220). Die Schule als *polis* – VON HENTIG bezieht an dieser Stelle ausdrücklich auf JOHN DEWEY – wird als autonome Institution gedacht. Autonomie muß den Betroffenen zugemutet werden, so VON HENTIG, der den Betroffenen heilsame Lernprozesse prognostiziert: „Das Befolgen der Anordnungen von Schulverwaltungen ist sehr bequem – das Neudenken der Schule ist höchst unbequem, verheddert sich in zeitverschlingenden Erörterungen, führt zu Konflikten, zieht unsichere Probeläufe nach sich. Es wird zudem nicht ausbleiben, daß die Autonomisierung mit pauschalen Zuweisungen von Stellen und Haushaltsmitteln an die jeweilige Schulgemeinde verbunden und daß ein Mindestmaß an Mitbestimmung der Eltern und Schüler freigesetzt wird. Spätestens wenn die Schulen sich in ihrer Qualität erheblich voneinander zu unterscheiden beginnen, wird es Aufnahme- und Abweisungsanordnungen geben – ... Ich halte diese Folgen der Autonomie letztlich für heilsam – aber sie sind zunächst auch mühsam ... Die Zumutung gilt den Betroffenen“ (ebd., S. 236). Die Schule neu denken heißt unter diesem Aspekt die Kolleginnen und Kollegen lehren, Schule als Lebensraum aushalten zu wollen – eine veränderte Einstellung der Lehrer zu ihrem Arbeitsplatz mitzudenken.

Wie sein Kollege HORST HENSEL, der die autonome Schule als vergesellschaftete Institution diskutiert (HENSEL 1995), betreibt VON HENTIG die Diskussion von Schulentwicklungsprozessen unter dem Stichwort „Reform der Staatsschule“ und will die öffentliche Bildungsinstitution nicht völlig den Marktgesetzen ausliefern, wie dies beispielsweise SEVERINSKI tut (SEVERINSKI 1992). Daß der reformpädagogische Impetus (wie die rein betriebswirtschaftliche Perspektive) zur Konzeption privater Schulgemeinden geführt hat, daß diese Schulentwürfe jedoch nur in Einzelfällen Modelle für staatliche Schulpolitik hätten sein können, die Schulkritik jedoch nicht zur radikalen Reform des staatlichen Schulwesens geführt hat, können wir aus der Geschichte lernen (vgl. dazu OELKERS 1995, S. 16f.). Die radikale Marktorientierung im Zuge der Deregulation des Schulwesens läßt eine Prognose auf die Bildung von (weltanschaulich orientierten) Schulgemeinden, die zu einer Deregulation des sozialen Gefüges – letztlich zu Lasten der Schüler – führen können, zu. Das Modell HENSELS etwa, das die historische Perspektive negiert („Begriffsphilologie lenkt vom Reforminhalt ab“, 1995, S. 32), kann der Historisierung nicht entgehen, denn es steht in einer historischen pädagogischen Tradition, die nicht deshalb wertlos ist, weil sie sich unmittelbarer Wiederholbarkeit und damit einer Funktionalisierung im Sinne aktueller Schulpolitik entzieht.

5. *Die historische Dimension der Autonomiedebatte als Lernangebot*

Das Autonomiemotiv spielt in der Aufklärung und in der pädagogischen Diskussion der Jahrhundertwende eine bedeutende Rolle. Die historisch-hermeneutische Analyse und die kritische Reflexion historischer Modelle leisten Widerstand gegen eine Rationalisierung von Bildungsprozessen, bei der Geschichte als „wertloses Setting“ (GLEIM 1985, S. 13) gilt und der Management-, Qualitäts- und Effektivitätsdiskussion nachgeordnet wird. Die historische Dimension der Autonomiedebatte kann als Regulativ wirken und das Bewußtsein für argumentative Zusammenhänge schärfen, auch und gerade wegen der Ideologieträchtigkeit der Vorläufermodelle, die dann, wenn sie als Lernangebot verstanden werden, durch die Wiederaufnahme der Erziehungszieldebatte zu einer Selbstregulierung der schulischen Managementdiskussion beitragen können.

5.1 *Reformpädagogische Postulate vom autonomen Individuum*

Reformpädagogische Ansätze greifen auf die Maximen der Aufklärung zurück, wenn sie die Phantasie vom autonomen Kind, das ein Eigenleben führt und das in seiner Einzigartigkeit als Wunder begriffen werden kann, pflegen. Reformpädagogen gehen mit ihrer Idealisierung und Mythologisierung des Kindes jedoch über aufklärerische Modelle, wie ROUSSEAU es beispielsweise in seinem „Emile“ entwickelt, hinaus. ROUSSEAU, der im utopischen Raum eine maskuline autonome Struktur, die den Verführungen der höfischen Gesellschaft nicht unterliegt, jedoch in ihr lebensfähig bleibt, entwickelt, sieht das Gutsein des Kindes als etwas Gegebenes; die „bonté naturelle“ ist gut, weil sie eben da ist, und der

Erzieher übernimmt den Auftrag, die Umgebung des Kindes so zu arrangieren, daß er sich keine „frühreifen Früchte, die weder Saft noch Kraft haben und bald verfault sein werden“, keine „jungen Doktoren“ und „alte Kinder“ heranzüchtet (ROUSSEAU [1762] 1978, S. 206f.). Die aufklärerische Idee vom autonomen Kind, das im Gleichgewicht mit seiner Umwelt lebt (bei PESTALOZZI: das sich vom Tier zum Bürger zum autonomen sittlichen Wesen entfaltet) schließt bei allem Respekt eine distanzierte Haltung des Erwachsenen gegenüber dem Heranwachsenden ein. Der Pädagoge ROUSSEAU weiß, wie das natürliche Kind, das er entwirft, sein soll – es ist sein Konstrukt, aber er hält Distanz. Die Pädagogik der Jahrhundertwende dagegen erstrebt Vertiefung in die Situation des Kindes unter Anklage der Erwachsenen, und dies bedeutet zunächst die Schwächung der Erzieher, die im Bewußtsein tiefenpsychologischer Erkenntnisse meinen handeln zu sollen und die freie Entwicklung des Kindes propagieren. Mit dem Zurücktreten hinter das Konstrukt „freies Kind“ beginnt eine lebhaftere Projektionstätigkeit der Autoren; dies möchte ich im folgenden belegen.

ELLEN KEY, Verkünderin des Jahrhunderts des Kindes, unternimmt eine pathetische Anklage gegen ihre Zeitgenossen, denen sie mangelnde Reife bescheinigt, und setzt auf Empathie in der Erziehung: „Es ist eine treffende Äußerung, daß, sowie man das Gebären eines Kindes als das Zeichen der physischen Reife ansieht, das Erziehen eines Kindes das der psychischen Reife ist. Aber durch den Mangel an psychologischer Einsicht verbleiben die meisten Eltern ihr ganzes Leben lang unreif. Sie können die besten Grundsätze, die eifrigste Pflichttreue gepaart mit einer Starblindheit gegen die Natur der Kinder haben, gegen die wirklichen Ursachen ihrer Handlungen und gegen die verschiedenen Verbindungen, die gewisse Eigenschaften mit einander eingehen“ (KEY 1978, S. 110f.). Die dermaßen gescholtenen Erwachsenen werden in ihre Grenzen verwiesen; die alten Erziehungsmethoden, die die Natur des Kindes unterdrücken, als „pädagogisches Verbrechen“ tituliert. Was da auf seine Entfaltung wartet, bislang jedoch von den verbrecherischen Erziehern unterdrückt wurde, ist das Kind als selbstbestimmtes Wesen, das sich nach eigenen Gesetzen zu einer friedfertigen Natur entwickelt. Die Projektion KEYScher Version lautet folgendermaßen: „Die Eltern sehen ... nicht ein, daß während des ganzen Lebens das Bedürfnis nach Frieden nie größer ist als in den Kinderjahren: ein innerer Frieden unter aller äußeren Beweglichkeit. Das Kind hat seine eigene unendliche Welt, um sich darin zurechtzufinden, sie zu erobern, sich hineinzuträumen – aber was erfährt es? Hindernisse, Eindringen, Zurechtweisungen den lieben langen Tag“ (ebd., S. 51).

Die Kunstfigur vom „autonomen Kind“ wird bei MARIA MONTESSORI erweitert durch die Akzentuierung des religiösen Auftrags von Kindern; das erschwert die Anklage gegen die Erwachsenen, die die Natur des Kindes verkennen und ihm schwere psychische Leiden zufügen: „... das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen“ (MONTESSORI 1967, S. 303). Kinder werden mißachtet von den Erwachsenen, so die Ärztin, die die Tyrannei der Erzieher auf deren Machtbedürfnisse zurückführt. Unter Berufung auf die Psychoanalyse wird den Erwachsenen ein Schuldgeständnis abverlangt: „Wenn FREUD im Zusammenhang mit den tiefsten Ursprüngen der beim Erwachsenen zutage tretenden seelischen Störungen von Unterdrückung spricht, so ist dies an sich bezeichnend

genug. Das Kind kann sich nicht so frei entwickeln, wie es für ein im Wachstum begriffenes Lebewesen erforderlich wäre, und zwar deshalb, weil der Erwachsene es unterdrückt“ (ebd., S. 23). Die an der Psychoanalyse geschärfte Waffe richtet sich gegen die Erwachsenen, auf deren Kosten die Verfasserin ein Gutteil Aggression abführen kann: „Sie alle werden plötzlich zu Angeklagten, und da so ziemlich alle Menschen Väter und Mütter sind und die Zahl der Lehrer und Erzieher groß ist, erweitert sich diese Anklage auf den Erwachsenen schlechthin, auf die menschliche Gesellschaft, die für die Kinder verantwortlich ist. Es ist etwas Apokalyptisches an dieser überraschenden Anklage, so als riefe die geheimnisvolle und schreckliche Stimme des Jüngsten Gerichtes: ‚Was hat ihr mit den euch anvertrauten Kindern getan?‘ (ebd., S. 23)“. Die von MONTESSORI eingeführte autonome Figur zeichnet sich unter anderem aus durch Ordnungssinn und eine Abfolge sensibler Entwicklungsphasen, die die Verfasserin als Wunder begreift; die freie Entwicklung des projizierten Wesens erweist sich als geordneter Prozeß, der die träumende Pädagogin nicht zu beunruhigen braucht.

Zu erinnern wäre auch an einen Ansatz, der zweifellos einen Großteil der derzeit praktizierenden Pädagoginnen und Pädagogen und im weitesten Sinne mit Schule beschäftigten Erwachsenen vor etwa 30 Jahren beschäftigt hat: das antiautoritäre Erziehungsmodell ALEXANDER SUTHERLAND NEILLS. Das Desiderat „autonomes Kind“ wird bei NEILL, der sich insofern reformpädagogischer Tradition anschließt, aus der Abgrenzung gegen ein nicht gewolltes Modell – das unfreie Kind – entwickelt. Dieses unfreie Kind heißt bei NEILL John Smith, und es erweist sich als ein nach Stundenplan gestilltes Wesen, das später einer drastischen Sauberkeitserziehung unterworfen worden ist, zur Sonntagsschule gehen muß, sich gut benehmen und feine Kleider tragen muß; es darf kein sexuelles Interesse zeigen und muß sich das Wissen aneignen, das die Lehrer ihm präsentieren (NEILL 1969, S. 105 ff.). Dieses unfreie Musterkind spürt NEILL überall auf: „Das geformte, abgerichtete, disziplinierte Kind findet man überall auf der Welt. Man braucht bloß über die Straße zu sehen. Es sitzt in einer ungemütlichen Bank in einer ungemütlichen Schule. Später wird es an noch ungemütlicheren Schreibtischen in einem Büro sitzen oder an einer Werkbank in der Fabrik. Ein solches Kind ist fügsam, gehorcht der Autorität aufs Wort, fürchtet sich vor Kritik und wünscht fast fanatisch, normal, konventionell und korrekt zu sein. Es nimmt alles, was ihm beigebracht wird, beinahe ohne Frage hin und wird all seine Komplexe, seine Ängste und seine Frustration an die eigenen Kinder weitergeben“ (S. 112 f.). Die antiautoritäre Position NEILLS, genährt durch eigene traumatische Kindheitserfahrungen in einer aufstiegsorientierten Lehrerfamilie in Schottland, erweist sich folgerichtig als positive Umkehrung erlebter Erfahrungen. Angestrebt wird die Befreiung der kindlichen Sexualität, die Abschaffung angemessener Autoritäten und Regelung von Beziehungskonflikten auf gleichberechtigter Ebene. In der Phantasie des antiautoritär erzogenen Kindes läßt sich der projektive Charakter des Erziehungsraumes ablesen: Es handelt sich um ein autonomes Wesen, das seine natürlichen Anlagen verwirklicht, seine Sexualität auslebt und sich politisch nicht mißbrauchen läßt, sich nicht zum Untertanen eignet. NEILL kommentiert ganz offen: „Niemand hat je ein völlig autonomes Kind gesehen“ (S. 114).

5.2 Autonome Schulgemeinschaften

J. OELKERS hat darauf hingewiesen: Die Schulentwürfe der Reformpädagogen als den „ganzen Menschen“ umfassende Lebensgemeinschaften entwickeln sich aus der Kritik an der herkömmlichen Schule, verstanden als bloße Lern- und Buchschule, als Dressuranstalt, die Kinder zur Unterwerfung zwingt und als „alte“ Institution wenig mit dem „Leben“ zu tun haben will (OELKERS 1992 a, S. 111). (MONTESSORI liefert das Stichwort von der Schule als höllischer Einrichtung.) Die Tendenz, (zumeist private) Alternativentwürfe für den schulischen Bereich aus einer Protesthaltung heraus zu entwickeln, entspringt wie die Fiktion vom autonomen Kind einer idealen Orientierung der Pädagogen, die erlittene Wirklichkeit als defizitär erleben und deren Wunschprojektionen den Versuch positiver Umkehrung unternehmen. Im Zuge der Debatte entwickelt sich ein Projektionsforum mit einer eigenen inneren Logik: Herzstück ist das autonome Kind als mächtiger Erlöser, zwar verkannt, jedoch unermüdlich bemüht um die Verwirklichung des Guten, des Volksorganischen, des Inbegriffs von Jugend, Sittlichkeit, Wesenhaftigkeit, Freiheit und Gemeinschaft. Die Sehnsucht nach Begegnung mit dem idealen Konstrukt, gekoppelt mit einem Gutteil Aggressionsabfuhr gegen die „alten“ Erzieher, die dieses heilige Wesen nicht haben zur Entfaltung kommen lassen, erfaßt die reformpädagogische Debatte und führt zur Bildung abgeleiteter Größen: dem autonomen Lehrpersonal, der autonomen Didaktik und Methodik, der Autonomie des pädagogischen Bezuges, der Autonomie der Wissenschaft sowie der Autonomie der Bildungsinstitution. Die funktionalen Bezüge ergeben ein Muster, das der inneren Logik der Debatte folgt: Die selbständigen Lehrkünstler, die dem wahren Selbst der ihnen anvertrauten Zöglinge zum Durchbruch verhelfen, wählen ihre Ziele und die Mittel zur Erreichung der Ziele ohne staatliche Vorgaben, aus eigenem, kindorientiertem Antrieb heraus, und sie beziehen sich dabei auch auf die Erziehungswissenschaft, die im Zuge der Tatsachenforschung beginnt, einen eigenständigen Raum für sich zu beanspruchen (PETERSEN).

Immanent logisch, daß das Unternehmen „Lernen“ in einer autonomen Schule stattfinden muß. Diese autonome Schule befindet sich wie die anderen Größen im Magnetfeld des Wunschproduktes „autonomes Kind“, von dem alle hinderlichen Einflüsse ferngehalten werden müssen. Als Gegenmodell zur Staatsschule (KEY), zur Zwangsschule (OTTO) oder zur Buchschule (KERSCHENSTEINER) stellt sich Schule vor als Schutzraum zum Wachsen (MONTESSORI), Bildungsstätte einer freien Schulgemeinde (WYNEKEN), als selbstverwalteter Ort freien Lernens (NEILL), als eine freie anthroposophische Privatschule (STEINER), eine Menschenschule (PETERSEN) oder ein Erfahrungsraum auf dem Lande (REICHWEIN). Die als schulische Alternativmodelle der Jahrhundertwende konzipierten Schulräume sind allesamt Brutkästen für den „ganzen Menschen“. Das Brutgeschäft wird auf umzäuntem Gelände betrieben; Landerziehungsheime, Internate, Landschulen entwickeln sich eigengesetzlich nach Maßgabe ihrer pädagogischen Einsichten, und auch städtische Einrichtungen akzentuieren die Selbständigkeit der Institution. Die selbstverwaltete Bildungseinrichtung, die sich dem autonomen Kind verschreibt, bezieht außerschulische Wirklichkeit nur insoweit ein, als daß es ihrer Erziehungsideologie entspricht – schädliche Einflüsse werden sorgsam ferngehalten.

Als staatliche Gegenmodelle verstehen sich auch die bremischen Versuchsschulen, die in der Zeit von 1920 bis 1933 reformpädagogische Arbeit leisten und den Historiker WULFF zu euphorischen Kommentaren verleiten: „Zu den Männern und Frauen des demokratischen Schulfortschritts gehören insbesondere die Männer und Frauen an den bremischen Versuchsschulen. Sie beakzentierten ... ein pädagogisches Arbeitsfeld, auf dem mit vollem Einsatz versucht wurde, durch eine neue Erziehung Entscheidendes und Richtungsweisendes zur Gestaltung eines neuen Gemeinschaftslebens beitragen zu können“ (WULFF 1950, S. 332). Die Kollegien der „Scharrelmann-Schule“, der Schule an der Schleswiger Straße, der Schule an der Helgolanderstraße und der Schule an der Stader Straße formulieren ihre pädagogischen Richtlinien selbst; Selbstverwaltung und kollegiale Schulleitung werden von 1919 bis 1929 praktiziert (S. 208). In den Richtlinien der „Scharrelmann-Schule“ von 1920 formuliert das Kollegium selbstbewußt den Anspruch einer Bildungsstätte, die einen eigengesetzlichen Raum in der Gesellschaft für sich beansprucht, die, wie es an anderer Stelle heißt, jedoch gleichzeitig Zentrum, Volkshaus sein möchte: „Wir wollen vor allem in unseren Klassen Arbeitsgemeinschaften anstreben, die äußeren Zwang nicht vertragen, und verzichten daher auf das bisher übliche Vorgesetztenverhältnis zwischen Lehrer und Schüler. In echt kameradschaftlichem Geist sollen unsere Schüler mit ihren Lehrern leben und arbeiten. An die Stelle eines Unterrichts, der sich hauptsächlich bisher in Fragen und Antworten erging, möchten wir grundsätzlich und möglichst allgemein das freie Lehrgespräch treten lassen, an die Stelle des nur referierenden Vortrages des Lehrers die künstlerische Gestaltung, die erst dem Kinde den neuen Unterrichtsstoff zum Erlebnis werden läßt, und an Stelle der nach wissenschaftlichen, aber oft sehr unkindlichen Gesichtspunkten aufgebauten Stofffolge in der Schule soll bei uns vorwiegend das in der Klasse erwachte Interesse den Fortgang des Unterrichts bestimmen“ (WULFF 1950, S. 342f.).

6. *Autonomie der Schule „neu“ verhandeln*

Die gegenwärtige Autonomiedebatte ist in einen historischen Zusammenhang, der von der Aufklärung über reformpädagogische Ansätze, über die Diskussion um die verwaltete Schule, angeführt von HELLMUT BECKER, über Entwürfe des Deutschen Bildungsrates in den siebziger Jahren und den Vorschlag des Deutschen Juristentages zu Beginn der achtziger Jahre bis hin zu den Inselmodellen von Stadtstaaten und einzelnen Ländern reicht, zu stellen. Mit den Konsequenzen, die sich aus der Konstruktion eines solchen Zusammenhangs ergeben, müssen wir uns arrangieren. Die Bewußtmachung einer historischen Kontinuität bedeutet Abschiednehmen von der Aufbruchseuphorie, von der sich einige Befürworter der autonomen öffentlichen Schule tragen lassen. Dämpfung bringt ebenfalls die Zurkenntnisnahme der ungebrochenen, spontanen reformpädagogischen Impulse von der Basis – im Eingangsbeispiel wurden sie dokumentiert. Nicht-organisierte autonome Schulpraxis fordert durchaus zum Nachdenken über die Frage auf, ob die These von der verwalteten, bürokratischen Bildungsinstitution als Handlungsanreiz überhaupt noch trägt. Handlungsanreize liegen wohl eher in der Nutzung vorliegender Daten im Kontext

aktueller Schulentwicklungsdiskussionen. Die autonome öffentliche Schule ist in Ansätzen vorgedacht und vorgelebt, und sie wird in den Subsystemen unspektakulär, aber effektiv tradiert, doch kann die pädagogische Perspektive gerade daraus auch Rückgrat gewinnen. Die historische pädagogische Diskussion der Tradition sollte hierbei nicht als Beschränkung, sondern als produktiver Widerstand gegen die ökonomische, verwaltungstechnische und juristische Besetzung des Themas verstanden werden. Begriffen als Lernprozeß kann sich die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Autonomiethema nicht darauf beschränken, nostalgisch reformpädagogische Postulate zu beschwören – sie muß ihre historischen Setzungen auf die aktuelle Tragfähigkeit hin überprüfen und gegebenenfalls revidieren. Dabei kann ein Anreiz für die Weiterentwicklung der pädagogischen Fachdiskussion darin liegen, sich mit der sachlichen Sprache der Bildungsökonomien und Juristen auseinanderzusetzen und auf der Basis der ökonomischen Gegebenheiten und der Gesetzeslage zur Überwindung einer gewissen Betulichkeit im reformpädagogischen Meinungs-austausch fortzuschreiten.

Pädagoginnen und Pädagogen sind am Ende des „Jahrhunderts des Kindes“ ohnehin enttäuscht und allemal klarsichtiger, da befreit vom extremen Projektionsdrang; sie müssen sich über das Kind nicht mehr aus ihrer eigenen Haut wünschen. Was bleibt, ist ein pädagogischer Spannungsbogen, der zu einem facettenreichen und widersprüchlichen Konstrukt führt, der aber dem Sinn des Handelns von Lehrern, wie wir aus Befragungen der Pädagogen zu ihrem Arbeitserleben wissen, erst einen Sinn verleiht (REDEKER 1993). Dies als „Nostalgie“ zu dequalifizieren, greift zu kurz. Die pädagogische Autonomiedebatte führt ungebrochen Verhandlungsprozesse um Freiheitsgrade, und sie tut dies weitaus nüchterner als noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts – mit einem instabilen Individuumsbegriff und unter Berücksichtigung einer problematischen Finanzlage im Bildungsbereich. Die stimmige Argumentation der Reformpädagoginnen, die vom Traumziel des autonomen Kindes ausgehen und die autonome Schule als abgeleitete Größe definieren konnte, scheint dringend revisionsbedürftig. Die Leugnung der reformpädagogischen Tradition, in der die Autonomiedebatte dennoch steht, behindert die Bearbeitung und Überprüfung der (vorbewußt) wirkenden reformpädagogischen Impulse im Schulbereich. So wäre beispielsweise zu erklären, weshalb derzeit in einer Bremer Schule darüber diskutiert wird – dies sicher in bester (reform)pädagogischer Absicht –, im Zuge des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms PETERSEN-Pädagogik zu betreiben; hier würden Konzepte eines Pädagogen adaptiert, der bis 1944 unbehelligt publizieren durfte und dessen „pädagogischer Realismus“ nationalsozialistischem Erziehungsdenken nahestand (OELKERS 1992 b).

Eine kritische Diskussion der historischen Dimension des Autonomiethemas könnte helfen, den Widerstand der prinzipiell Reformwilligen, die die pädagogischen Aspekte des Themas vermissen und sich deshalb an den Schulen gegen die Verordnung von Autonomie unter dem Vermarktungs- und Effektoptimierungsaspekt wehren, zu überwinden. Das Management von Schulen kann die Überwindung reformpädagogischer Visionen nutzen, um Entwicklungskonzepte in einer multikulturellen Gesellschaft eine pädagogische Richtung zu geben; die Pädagoginnen und Pädagogen könnten auf technologische Veränderungskonzepte und vorgeschriebene Reformen nach Bewußtmachung verschütteter

Erziehungsvisionen gelassener reagieren und sie für ihre pädagogischen Vorhaben nutzen. Daß solche Prozesse in einer verordneten Schulentwicklung zur Autonomie der Bildungsinstitutionen sich auf praktischer Ebene bereits spontan abzeichnen, demonstriert das Eingangsbeispiel. Die autonom gesetzten Schulen haben den Auftrag, Freiheitsgrade bei neuer Gesetzeslage und unter Sparzwang zu verhandeln, sie gehen Kompromisse ein, entwickeln ihre pädagogischen Konzepte weiter und versprechen sich von dieser Entwicklung Verbesserungen. Damit stehen sie in der Tradition historischer Autonomieentwürfe unterschiedlicher Disziplinen, in denen Eigengesetzlichkeit auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt wird; dies sollten wir in der wissenschaftlichen Debatte zur Kenntnis nehmen.

Literatur

- BECKER, H.: Die verwaltete Schule (1954). In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 41 (1993), S. 130–147.
- DALIN, P.: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn 1986.
- DALIN, P.: Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm. In: *schul-management* 22 (1991), H. 2, S. 12–18.
- FEND, H.: ‚Gute Schulen – schlechte Schulen‘. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die deutsche Schule* 1986, S. 275.
- GLEIM, B.: Der Lehrer als Künstler. Zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogogen. Weinheim 1985.
- HENSEL, H.: Die Autonome Öffentliche Schule. München 1995.
- HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. München 1993.
- HOFFMANN, R.: Thesen für eine breite Diskussion über: Stärkere Autonomie der Schule in Bremen. (Skript) Bremen 1992.
- HOFFMANN, R.: Aufbruch aus der verwalteten Schule. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 41 (1993), S. 191–194.
- HURRELMANN, K.: Autonome Schulen = „gute“ und „gesunde“ Schulen? In: *Bildung und Erziehung* 44 (1991), S. 437–451.
- KASCHNER, U.: Die Entwicklung des Schulrechts in Bremen 1975–80. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 29 (1981), S. 155–158.
- KASCHNER, U.: Viel Unterstützung, wenig Weisung. Schulrechtliche Änderungen in Bremen. In: *BLZ*, Heft 1/1995, S. 5.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes (1902). Königstein/Ts. 1978.
- LIKET, TH.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh 1993.
- MONTESSORI, M.: Kinder sind anders (1950). Stuttgart 1967.
- NEILL, A.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek 1969.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim ²1992 (a).
- OELKERS, J.: „Pädagogischer Realismus“: Peter Petersens erziehungspolitische Publizistik 1930–1950. In: *Die deutsche Schule* 84 (1992), S. 481–510 (b).
- OELKERS, J.: Schulreform und Schulkritik. Würzburg 1995.
- OTTO, B.: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin 1914. Zit. nach: DORN: Die Zukunftsschule Berthold Ottos und ihr Verhältnis zur deutschen Bildungsreform der Gegenwart. Münster 1974.
- PETERSEN, P.: Der Kleine Jena-Plan. Weinheim ^{42–46}1965.
- REDEKER, S.: Belastungserleben im LehrerInnenberuf. Eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II. Bremen 1993.
- RICHTER, I.: Verfassungsrechtliche Grundlagen des Bildungswesens. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von D. LENZEN. Bd. 5. Stuttgart 1984, S. 226ff.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Hannover 1980.

- ROLFF, H.: Schule als soziale Organisation. In: schul-management 22 (1991), H. 2, S. 26–30 (a).
- ROLFF, H.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 865–886 (b).
- ROLFF, H.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim 1993.
- ROUSSEAU, J.: Emile oder Über die Erziehung (1762). Heilbronn 1978.
- SEVERINSKI, N.: Schulautonomie und die Krise der Gegenwart. Wien 1992.
- STEINER, R.: Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens (Vortrag vom 29. 12. 1921). Dornach⁴1987.
- WULFF, H.: Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848–1948), Bd. 2. Bremen 1950.

Abstract

Decrees to further autonomous school development in some of the German Laender are based on the assumption that, thus, an approximation to the ideal construct of the “good school” is made possible via a liberation of the institution from administrative control. In the smallest federal state, Bremen, this decree to develop the school is promoted with the help of the institutional school development program. In the current scientific debate, in which organization-theoretical perspectives dominate, both the historical reform-pedagogical precursors of the debate on autonomy and historical examples of the autonomous school are largely ignored. However, reform-pedagogical impulses assert themselves spontaneously and can be dealt with by reflecting historical argumentative patterns.

Anschrift der Autorin

Dr. phil. Sibylle Beetz, Hinterm Berg 33 a, 27726 Worpswede