

Berg, Hans Christoph

Bericht über das Saarbrücker "Schulgüte"-Symposion

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 181-189. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Berg, Hans Christoph: Bericht über das Saarbrücker "Schulgüte"-Symposion - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 181-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225291 - DOI: 10.25656/01:22529*
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225291>
<http://dx.doi.org/10.25656/01:22529>

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

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
---	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

*Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung
und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN

„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . 129

VOLKER BUDDRUS

Systemtheorien und Überlebensproblematik 131

PETER HEITKÄMPER

Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik 135

ALFRED SCHÄFER

Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.

Bericht über eine Arbeitsgruppe 139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL

Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen

Strömungen um 1920 149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DREHSEL

Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in

Bremen 1800–1850 159

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR

Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung 169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG

Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion 181

JOHANN PETER VOGEL

Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des

Schulrechts 189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB

Welches Recht braucht die Schule?

Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer

Selbstkontrolle 201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223
IV. Außerschulische Erziehung und Bildung	
GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
<i>Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern</i>	
KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244
<i>Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen</i>	
KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposion	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG

Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposium

1. Der Symposionsansatz: Drei Entwicklungslinien zur Fragestellung

In diesem Symposium haben wir versucht, drei Entwicklungslinien sachlich und personell zu bündeln:

1. *Die Weiterentwicklung von FENDs Gesamtschuluntersuchungen*: Zehn Jahre lang, von 1969 bis 1979 haben FEND und Mitarbeiter (FEND 1982) über hundert Schulen untersucht, haben aber keine Schulporträts vorgelegt (vgl. dagegen BERG/RITTER 1976; DIEDERICH/WULF 1979; DÖRGER 1983; ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN 1984), sondern haben alle schulindividuellen Daten zu Schulsystemvergleichen zusammengefaßt – forschungspolitisch verständlich, forschungsmethodisch und schultheoretisch bedauerlich. Aber schon im abschließenden Auswertungskapitel betont FEND die großen Binnendifferenzen und legt die Spur zur Erforschung der Qualität von Einzelschulen: diese Spur wurde dann im Arbeitskreis „Qualität von Schule“ aufgenommen (FEND 1986; STEFFENS 1986; STEFFENS/BARGEL 1987 a–d).

2. *Die Tradition der DGfE-Kommission „Schulpädagogik/Didaktik“*: Jeweils etwa 30–40 Mitglieder unserer Kommission haben seit 1980 auf bislang sieben Schultagungen Schulen besonderer pädagogischer Prägung sowohl in staatlicher wie freier Trägerschaft besucht: Gesamtschule Kierspe 1980, Laborschule Bielefeld 1982, Hibernia-Waldorfschule Wanne-Eickel 1983, Adolf-Reichwein-Berufsschule Marburg 1984, Bischöfliche Montessori-Gesamtschule Krefeld 1985, Landerziehungsheim Salem 1986, Gesamtschule Göttingen-Geismar 1987. „Diese Schultagungen vergegenwärtigen am signifikanten Einzelfall und zusammengedrängt auf wenige Tage ein Modell schulpädagogischer und didaktischer Arbeitsweise, die enge Verbindung von Anschauung und Reflexion, von Wahrnehmung institutioneller Rahmenbedingungen und Einbeziehung historischer Hintergründe“ (SCHULZE/LÜTGERT 1986, S. 150f). Aus dem Ansatz dieser Schultagungen wurde auch das Regensburger Schulvielfalt-Symposium 1982 gespeist (vgl. BERG/KLAFKI/KNAB: Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirigismus in Staatshoheit, 1983) sowie das Heidelberger Allgemeinbildungs-Symposium 1986 (BERG: Bildung in Schulvielfalt. Stellungnahmen zu KLAFKIS Allgemeinbildungskonzept aus sechs Freien Schulen, 1987).

3. *Die Öffnung von Staatsschulen und privaten Schulen zu öffentlichen Schulen*: Wenn

englische Privatschulen sich gern Public Schools nennen, so nennen sich deutsche Staatsschulen gern Öffentliche Schule – und beide sind es nicht, denn Öffentliche Schule ist ein Drittes, fordert einen neuen Entwicklungsschritt sowohl von der Staatsschule wie von der Privatschule. Und hierzu hat der Deutsche Bildungsrat noch in seiner Konsensperiode im Strukturplan 1970 ein Vierpunkteprogramm vorgelegt – Keimpunkte einer neuen Schulverfassung auf den beiden Ebenen der Schulsystemverfassung und der Schulbetriebsverfassung – und hat darin die Aufhebung unseres in Staatsschulen versus Privatschulen gespaltenen Bildungswesens in ein öffentliches Bildungswesen vorgeschlagen (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 257 ff). Die vier Punkte bzw. „Prinzipien“ der Neuordnung waren: Öffentliche Verantwortung, begrenzte Selbständigkeit, Beteiligung, Grundfinanzierung. Dieser hoffnungsvolle Denkanstoß ist seinerzeit allzuschnell im Parteienstreit untergegangen; nun aber könnte er im Saarbrücker Kongreßthema wieder aufleben: „Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe“ wäre also sinngemäß zu verdeutlichen *als öffentliche und also weder bloß staatliche noch bloß private Aufgabe*.

Alle diese drei Entwicklungen wurden in der Symposionankündigung angesprochen und in der Referentenwahl berücksichtigt: „Schulqualität“ ist ein durch demographische, schulpolitische und erziehungswissenschaftliche Bewegungen unausweichlich gewordenes Thema. Unsere Schulen gehören nicht nur zu einem nach allgemeinen Prinzipien geregelten Schulsystem, dieses Schulsystem besteht auch aus 36.003 Einzelschulen, und darunter gibt es „gute Schulen und schlechte Schulen“ (FEND 1986).

II. Kurzbericht über die zehn Vorträge zur Schulqualität

I. HANS CHRISTOPH BERG: Zur Einführung

Die Frage nach „guten Schulen und schlechten Schulen“ ist doppelt aussichtsreich: erstens weil und sofern diese Frage quer steht zu der jahrzehntealten Front zwischen dreigliedrigem und Gesamtschulsystem; zweitens weil und sofern diese Frage generationenalte Reformhoffnungen in neuer Wendung wiederaufleben läßt. Im Neuansatz „Schulqualität“ könnten und sollten wiederaufleben: erstens die Forderung der Tübinger Beschlüsse (1951) nach den „drei kleinen Schulfreiheiten“ für ausgewählte Schulen: kleine Personalfreiheiten, kleine Lehrplanfreiheiten, kleine Prüfungsfreiheiten; zweitens die Einschärfung des Deutschen Ausschusses (1960): Bildung sei der Prüfstein jeder Schule und Schulreform; drittens die Entwürfe des Bildungsrats (1970) für eine qualitätssensitivere Schulverfassung; viertens schließlich die Bindung von Pädagogischer Freiheit an „Regeln der Pädagogischen Kunst“ durch den Deutschen Juristentag (1981). Falls dem Neuimpuls „Schulqualität“ eine solche Vertiefung und Erweiterung gelingt, könnte vielleicht ein neuer Schulentwicklungsweg angebahnt werden, der im Dreischritt aus Normalschule über „Gute Schule“ zur „Freien Schule“ führt.

2. FRITZ BOHNSACK: Strukturen einer guten Schule heute – Versuch einer normativen Begründung

Aussagen über „gute“ Schule sind prinzipiell eine Pro-Vokation, weil sie kritisch über die jeweilige Situation hinausfragen. Sie sind hier und heute eine besondere Provokation, weil unsere heutige Regelschule noch immer nicht die Eierschalen des Kaiserreichs abgeworfen hat. Dieser unzeitgemäßen Schule gegenüber sollten wir uns aus vier Gründen für eine Humanisierung der Schule entscheiden: Erstens braucht eine wirklichere Demokratie ein Menschenbild und einen Bildungsbegriff im Sinne von Mündigkeit, Selbstbestimmung, Humanität und Solidarität. Zweitens hat die ökologische Krise eine neue Denkweise notwendig gemacht, die die Eigenrechte anderer Menschen und der Natur respektiert. Drittens verweist auch der Wertewandel von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Selbstentfaltungswerten in ähnliche Richtung; ebenfalls, viertens, die Forschungen zur Schulqualität. Alles drängt auf eine Entscheidung zugunsten des neu verstandenen klassischen Bildungsbegriffs, wie ihn KLAFKI auf dem Heidelberger Allgemeinbildungskongreß ausgelegt hat. – Von diesem neugefaßten Bildungsbegriff aus läßt sich dialektisch ein Strukturenraster der guten Schule jenseits von vier scheinbaren Alternativenpaaren entwickeln: Erstens: Nicht um Systemzwang *oder* Selbstbestimmung geht es, sondern um einen Qualitätswandel von Schulsystem und Schulinstitutionen hin zu selbstbestimmungsoffenen Bildungsinstitutionen. Zweitens: Nicht um Interesse *oder* Leistung geht es, sondern um die Entwicklung eines alternativen Leistungsbegriffs, der sich – beispielsweise in Projekten – sinnvollen Interessen öffnet. Drittens: Nicht um Person *oder* Objekt geht es, sondern in den schulischen Lernprozessen müssen beide Modi – Personalität und Objektivität – Raum finden. Viertens: Nicht um Fachanalyse *oder* Weltbewegung geht es, sondern es gilt, die unverzichtbaren fachlichen Analysen einzubetten in ganzheitliche, umgreifende Weltbegegnungen. Solche Aufhebung falscher Alternativen hätte konkrete Konsequenzen für die Schulen, von der Auflösung von Mammutschulen über die Bereicherung von Unterrichtsmethoden bis zur Reduktion der Zensurenbedeutung.

3. ULRICH STEFFENS: Empirische Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule

Daß Schulen trotz gleicher Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind – dieser triviale Sachverhalt wird erst neuerdings in Schulforschung, Schulreform und Schultheorie gebührend beachtet: Schule wird neuerdings nicht mehr als bürokratisch zusammengefaßte Summe von Einzellehrern gesehen, sondern als ein äußerlich nur lose gekoppeltes System mit den Freiheitsgraden für eine selbststeuerungsfähige Handlungseinheit. Wenn man Schulen nach den Fachleistungen ihrer Schüler empirisch in gute und schlechte Schulen sortiert, dann erweisen sich folgende Merkmalsbereiche als trennscharf: „(1) Leistungsorientierung der Schule; (2) Forderndes Lernen; (3) Pädagogisches Engagement der Lehrer; (4) Kontrollierte Beobachtung und Begleitung der Lernfortschritte der Schüler; (5) Sicherung der Mindestbedingungen von Disziplin und Ordnung in der Schule; (6) Führungsqualitäten von Leitungs- und Lehrpersonen einer Schule; (7) Klima des Vertrauens; (8) Arbeitsorganisatorisches Funktionieren einer Schule; (9) Lehrerverkooperation; (10) Innovationsbereitschaft und -fähigkeit der

Lehrer; (11) Einbeziehung der Eltern in das Schulgeschehen; (12) Flankierende Stützmaßnahmen der Schulaufsicht (u. a. Gewährung schulischer Autonomie).“ Allerdings sind zwei Relativierungen zu beachten: Erstens geschieht diese Einteilung aus Operationalisierungsschwierigkeiten meist nur im Hinblick auf grundlegende Kulturtechniken; höhere Leistungen bleiben meist außer Ansatz. Zweitens sind gute Fachleistungen nur eines von mehreren Schulzielen; denn neben der Leistungsoptimierung geht es beispielsweise auch um Reduktion von Chancenungleichheiten sowie um optimale individuelle Förderung: eine gute Schule muß verschiedene, oft auch konfligierende Ziele ausbalancieren, darf nicht bloß ein Ziel, sondern muß mehrere Ziele optimieren.

4. ALBRECHT H. DANNEBERG: Leider alltäglich. Unser real existierendes Schulrecht kasuistisch geprüft im Interesse einer guten Schule

Eine gute Schule braucht – darüber herrscht in der Schultheorie weitgehend Einmütigkeit – ein gutes Stück Bewegungsfreiheit, braucht eine relative Autonomie, um nach gewissenhafter pädagogischer Einsicht auch handeln zu können: Dies ist mit „pädagogischer Freiheit“ gemeint. Aber in der Schulwirklichkeit sieht alles ganz anders aus. Ein leider typischer Fall: Ein Deutschlehrer (übrigens promovierter Fachleiter) beantragt nach kollegialer Abklärung bei der Schulbehörde, eine der beiden vorgeschriebenen Klausuren im Deutsch-Leistungskurs durch eine größere schriftliche Arbeit ersetzen zu können, wie ja auch für Grundkurse zulässig. Seine Begründung ist sachlich und pädagogisch stichhaltig. Nach zwei Monaten kommt der abschlägige Bescheid mit dem Tenor: Zwar sei der Antrag sachlich und pädagogisch durchaus sinnvoll, aber gemäß Verordnung leider nicht statthaft. – Einmal mehr hat das Ziel der Gleichförmigkeit über das Ziel der Qualitätssteigerung und hat altes Recht über neue Wirklichkeit gesiegt – wider alle pädagogische Vernunft – und alle Beteiligten wußten und bedauerten das. Kleine Anfrage: Wie will und wie kann der Neuansatz „Schulqualität“ dieses Alltagsproblem und tausend ähnliche lösen?

5. JOHANN PETER VOGEL: Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts

(Dieser Vortrag wird im folgenden abgedruckt, so daß ich mich hier auf wenige Leitsätze beschränken kann.)

Die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes beschränken die staatliche Schulaufsicht auf drei Eckpunkte – Lehrziele, Einrichtungen und Lehrerqualifikation – und sie fordern hierin nicht Gleichartigkeit, sondern Gleichwertigkeit. Diese Bestimmungen sind erstens offenkundig rechtlich hinreichend, sie sind zweitens seit Jahrzehnten als praktikabel erwiesen, sie entsprechen darüber hinaus drittens in besonderem Maß dem Menschenbild des Grundgesetzes. Diese Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes sind das so lange schon gesuchte Modell für die allgemeine Schulreform.

6. GERD IBEN: Zur guten Schule durch Alternativen in der Regelschule. Schule und Nachbarschaft – Chancen für neues Lernen

Im Zuge der großen Bildungsreform schien jahrelang nur ein mehrzügiges Schulsystem, möglichst in Form der Gesamtschule, ein effektives und chancengleiches Bildungsangebot realisieren zu können. Aber als Kehrseite ihrer Vorteile brachte diese Reform Schulen mit oft weit über 1000 Schülern und damit Probleme der Anonymität und Isolation in der Masse. „Die Schule war zur Lernfabrik geworden und nicht mehr ‚unsere‘ Schule, mit der Schüler, Eltern und Lehrer sich identifizieren konnten.“ In dieser Notlage bot sich das Konzept der Nachbarschaftsschule an, vorbereitet durch gemeinwesenorientierte Sozialarbeit, früh schon angelegt in den amerikanisch inspirierten Nachbarschaftsheimen der Nachkriegszeit, stimuliert durch das Vorbild englischer Community-Schools. Allerdings ist die Nachbarschaftsschule mehr als nur ein Ausweg aus der Sackgasse für Schulen in Stadtteilen mit infrastruktureller Unterversorgung, mehr als eine „Sonderschule für Slums“. Wie die Pädagogikgeschichte lehrt, sind viele, generell wegweisende Konzeptionen erwachsen als Antworten auf speziellen Notlagen – so beispielsweise bei PESTALOZZI, MONTESSORI und MAKARENKO. „Gemeinwesenorientiertes Lernen in der Nachbarschaftsschule macht die Schule zum Lebensraum für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, überwindet die Trennung von schulischem und außerschulischem Lernen, wirkt der schulischen und kulturellen Zersplitterung und Verarmung entgegen, fördert Bürgernähe und -mitwirkung, bietet Alternativen zu krankmachenden Freizeitpraktiken und macht Schule wieder attraktiv“ – all dies sollten generelle Merkmale guter Schulen sein.

7. WOLFGANG MITTER: Europäische Wege zu einer „guten Schule“

Weltweit – von USA über England und Rußland bis Japan – ist ein (schon früh angebahnter) Stimmungsumschwung und ein Blickwechsel gegenüber den 60er und 70er Jahren festzustellen: Der optimistisch gestimmte und auf der Suchlinie „equality“ auf das Schulsystem gerichtete Blick ist skeptisch geworden und richtet sich auf der Suchlinie „quality“ auf die einzelne Schule. Indiz und zugleich Promoter für diese Umorientierung ist der OECD-Bericht „Quality of schooling: A clarifying report“ (1987). Trotz der Vielfalt nationaler und kultureller Traditionen und Bedingungen lassen sich zehn allgemeingültige Merkmale für Schulqualität identifizieren: „(1) Verpflichtung auf klar und allgemein identifizierte Normen und Ziele; (2) konzertiertes Planen, partizipatorische Entscheidungsfindung und kollegiale Arbeit in einem Rahmen des Experimentierens und Evaluierens; (3) positive Führerschaft (leadership) in der Initiierung und Aufrechterhaltung von Verbesserungen; (4) Stabilität des Personals (staff stability); (5) eine Strategie für die Fortführung der Personalentwicklung, bezogen auf die pädagogischen und organisatorischen Bedürfnisse jeder Schule; (6) Arbeit an einem sorgfältig geplanten und koordinierten Curriculum, das genügend Raum für jeden Schüler zum Erwerb wesentlicher Kenntnisse und Fertigkeiten sichert; (7) ein hohes Niveau der Einbeziehung (involvement) der Eltern und deren Unterstützung; (8) die Verfolgung (pursuit) und Anerkennung schulbezogener Werte gegenüber individuellen Werten; (9) maximaler Gebrauch der Lernzeit; (10) die aktive und substantielle Unterstützung durch die verantwortliche Bildungsbehörde.“ Aus diesen

Merkmale guter Schulen werden auch Postulate abgeleitet, eines davon geht beispielsweise auf einen wirksamen Bezug zur Öffentlichkeit. Jenseits des Kernbereichs dieser zehn Merkmale – über die in den westeuropäischen Nationen ein kultureller Wertekonsens festzustellen ist (anders wäre dies gegenüber sozialistischen oder islamischen Ländern) – bestehen sehr unterschiedliche Bewertungen einzelner Schultraditionen: So genießen Prüfungen in Frankreich seit Napoleon eine unumstrittene Wertschätzung, während Prüfungen in England traditionell mit Mißtrauen betrachtet werden. Ähnliche Wertungsunterschiede (und folglich Regelungen) zeigen sich im Verhältnis von Schule und Eltern: in Frankreich nur schmaler Elterneinfluß und nur auf zentraler Ebene, in England breiter Einfluß auf lokaler Ebene. Die Wahrnehmung solcher nationaler Unterschiede im Bild von „guter Schule“ sollte zur Besinnung über die Vielfalt der Wertorientierungen im eigenen Land anregen. „Auch im eigenen Land kann die Identifizierung dessen, was „gute Schule“ ist, niemals auf einen Nenner gebracht werden. Dies zu erkennen, heißt noch lange nicht, uferloser und unverbindlicher Indifferenz zu verfallen.“

8. FRANZ KÖLLER: Gute Schulen in der Sicht eines hessischen Schuljuristen: Welchen Gestaltungsrahmen brauchen gute Schulen?

Nicht Organisationsformen, Schulverfassungen, Schulleitungsmodelle, auch nicht Formen der Trägerschaft machen das Wesen von Schule aus, sondern – wie es auch die Kommission „Schulrecht“ des Deutschen Juristentages herausgestellt hat – das Wesen der Schule liegt in der Kunst des Lehrens, von der wir wieder genauso selbstverständlich sprechen sollten wie von der Kunst des Arztes oder der Kunst des Ingenieurs. In dieser Kunst des Lehrens liegen die wesentlichen Unterschiede zwischen guten und schlechten Schulen. Und im Blick darauf brauchen wir die Orientierung an der Privatschule, nicht wegen ihrer privaten Trägerschaft – die ist kein Allheilmittel –, sondern wegen ihres größeren und freieren Gestaltungsrahmens, weil sie als Privatschule nicht auf Gleichartigkeit, sondern auf Gleichwertigkeit verpflichtet ist. „Ich gönne der Privatschule ihr Privileg, frage mich aber, muß es Privileg der Privatschule bleiben, können aus ihm nicht Maßstäbe gewonnen werden, nach denen sich auch öffentliche Schulen in den Grenzen einer eventuell modifiziert zu definierenden Gleichwertigkeit einen eigenen Gestaltungsspielraum schaffen können und eine – sicherlich schwierigere – Schulaufsicht auf die Überwachung dieser Gleichwertigkeit beschränkt wird.“ Drei Gründe sprechen für eine solche Erweiterung: Erstens ist eine staatliche Gleichwertigkeits-Aufsicht offenkundig verfassungsmäßig. Zweitens ist sie – obgleich schwieriger – offenkundig möglich. Drittens zeigt jede unvoreingenommene Betrachtung von Schule das Erscheinungsbild von Vielfalt: wir sollten dies nicht länger negieren, sondern als positives Strukturmerkmal des Schulsystems annehmen und gestalten. Juristische Ansätze hierzu liegen aus der Rechtsprechung der Bundesgerichte und aus der DJT-Schulrechtskommission längst vor: „Ziel sollte der ihrer pädagogischen Verantwortung und den Bedürfnissen des oft sehr unterschiedlichen sozialen Umfelds gerecht werdende, größtmögliche Freiraum zur Eigengestaltung für Schule und Schulträger, gleich ob öffentlich oder privat, sein; Maßstab für die staatliche Gestaltung der Schule und für ihre Kontrolle durch Schulaufsicht könnte die Gleichwertigkeit nach dem Modellfall Privatschule sein.“ In dieser Richtung ist weiterzudenken.

9. HARTMUT SCHREWE: Gute Schule in der Sicht eines hessischen Schulverwalters – Paradigmenwechsel zur Schulvielfalt?

Wer sich vielerorts sensibel umhört und umsieht, der nimmt höchst unterschiedliche Bilder guter Schule wahr, aber durch alle Unterschiede setzt sich dann doch oft ein Hauptzug durch, der Zug zur ganz normalen, zur unauffällig guten Schule: „Vielleicht sollte man für Eltern und Schüler, auch für Lehrer die Attraktivität einer durchschnittlich normalen, ja sogar ein wenig trägen Schule doch nicht so unterschätzen, und die Attraktivität von Schulen, die unserem schulreformerischen Idealbild nahekommen, nicht überschätzen.“ Und welches Leitbild guter Schule hat die Schulverwaltung? Eine bündige Antwort fällt schwer: Man muß immer weiter ausdifferenzieren, denn gute Sonderschule ist anders als gute Berufsschule; man muß Situationen und Personen und Schulgebäude und Einzugsbereiche fair in die Wertung einbeziehen. Schließlich könnte man eher gute und schlechte Schulen benennen als definieren. Allerdings brächte eine Exempelliste schulpolitisch viel mehr Ärger als eine Kriterienliste – und auch die Schulforschung scheint das zu wissen. Die Konsequenz aus dieser Situation: Pädagogische Freiheit und pädagogische Kontrolle (nach den „Regeln der pädagogischen Kunst“, geschult an WAGENSCHNEIDER, KLAFKI, HENTIG u. a.) als zwei Seiten derselben Medaille sollten vom Urteil derer ausgehen, die selbst im Schulsystem leben – Schüler, Eltern, Lehrer. Dies ist langjährige überparteiliche Tendenz der hessischen Schulverwaltung. Und hierzu könnte der juristische Paradigmenwechsel in den Vorträgen VOGEL und KÖLLER helfen. „Hoffen wir, daß von dieser ‚neuen Materie aus dem All‘ beim Eintritt in die Erdatmosphäre etwas die gewaltige Reibungshitze übersteht und uns in der Schulwirklichkeit vor Ort – wengleich zu Beginn auch nur in Spurenelementen – zur Verfügung steht.“

10. KARL HEINZ POTTHAST: Gute Schule in der Sicht der Arbeitsgemeinschaft der 2000 Freien Schulen

Drei Thesen zum Beitrag Freier Schulen im Suchprozeß „Gute Schule“: Erstens: „Die neue Diskussion über gute Schule übersieht weithin das von den Freien Schulen bereitgestellte Quellenmaterial in Form von Schulberichten und wissenschaftlich überprüfbar Selbstdarstellungen.“ Frühere Gründe für die Abstinenz der Erziehungswissenschaft gegenüber Freien Schulen sind ja längst hinfällig geworden (vgl. etwa ROEDER/GOLDSCHMIDT 1979; RÖHRS 1986). Wenn Erkenntnis-Import und -Transfer aus US-Amerika (STEFFENS 1986) und Frankreich (MÜLLER-ROLLI 1987) geläufig ist, warum dann nicht auch Berücksichtigung der 80 Schulporträts (samt dahinterstehenden Selbstverständigungsprozessen), wie im Handbuch der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen ausgebreitet? Zweitens: „Für gute Schule scheint uns gegenstandskonstitutiv, daß nicht nur die Lehrerbefindlichkeit und die Schülersituation vermittelt werden, sondern Elternmotivation und Elternurteil gleichwertig hinzutreten. Denn ohne ein optimales Miteinander von Eltern, Lehrern und Schülern kann es keine Gute Schule geben. Es gibt ein ‚Elterndefizit‘ der bisherigen Forschung zum Thema.“ Drittens: „Individuelle Schulprofile und eine spezifische Schulkultur sind Kennzeichen guter Schulen. Daran lassen sie sich identifizieren und kritisch werten. Schulkultur ergibt sich aus dem Miteinander von Lehrern, Schülern und Eltern.“ Charakteristisch für

Schulkultur in guten Freien Schulen ist a) eine permanente Praxisreflexion, b) eine freie Lehrerwahl und permanente Lehrerfortbildung, c) ein überschaubares Bildungsangebot mit inhaltlichen Lehrplanakzenten. Durchgängiger Grundzug ist die pädagogische Orientierung an dem jeweiligen Menschenbild. „Die Freien Schulen vertreten ihre Menschenbilder nach Herkunft und Tradition offen und setzen sie so der Diskussion aus. Ihre Menschenbilder haben den Vorzug, daß sie tatsächlich sozial auch gelebt werden. Die Schulen leben also von der Hoffnung, Menschenbilder würden nicht abgelegt und archivalisch verwaltet. Sie sind überzeugt, daß ihr Bild nicht in der Vergangenheit abgetan ist, sondern daß das, was war, auch bedeutsam ist für das, was sein wird. Wir halten es für besser, solche durchaus auch interessengeleiteten, wertdominanten Entscheidungen offenzulegen und mündigen Bürgern pluralistisch zur Wahl zu stellen, als sie zu verheimlichen und dann doch unter der Fahne des *summum bonum allen* aufzuzwingen.“

III. Der Symposionertrag: Neue Aussicht auf „Schulqualität in Schulvielfalt“

Die Folge der zehn Vorträge hat erkennen lassen, wie der neue Impuls „Schulqualität“ das eingespielte Schulsystem trifft. Keiner der zehn Referenten fand es hinreichend, diesen neuen Impuls einfach in die eingewohnte Schullandschaft einzupassen, alle fühlten sich eher zu einer Neuorientierung und Neuvermessung des Schulgeländes herausgefordert, wobei sich die neue Frage nach Schulqualität als überzeugender und stärker erwies als manche alteingesessene, aber innerlich abgelebte Schulvorstellung. Der Impuls „Schulqualität“ hat eine Umorientierung und perspektivisch einen Umbau unseres Schulbildes ins Blickfeld gerückt: eine Umorientierung unseres gesamten Schulwesens auf den „Modellfall Privatschule“ (KÖLLER). Aber bitte kein Mißverständnis: Umorientierung des gesamten Schulwesens auf den Modellfall Privatschule heißt gerade nicht Privatisierung des Schulwesens, sondern heißt Umorientierung zunächst der staatlichen Schulaufsicht und perspektivisch des gesamten Schulwesens auf *Gleichwertigkeit statt Gleichartigkeit* von Schulen, Umorientierung von der staatsschulüblichen Gleichartigkeitsnorm auf die privatschulübliche Gleichwertigkeitsnorm. Es war erstaunlich, wie die inzwischen fast zwanzigjährige und damals zwar einmütige, aber unerfüllt gebliebene Forderung im Strukturplan des Bildungsrats nach mehr Autonomie für die Einzelschule von fast allen Referenten variiert wurde – aus doch sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen und schulparteipolitischen Positionen heraus. Und es war verblüffend, wie für diese jahrzehntelang gestaute Entwicklungslinie von den beiden Schuljuristen – auch sie aus sehr unterschiedlichen Positionen: privatschulfreundlich der eine, staatsschulfreundlich der andere – wie von beiden mit der Denkfigur vom „Modellfall Privatschule“ ein derart klarer und naheliegender (aber bislang übersehener) Durchlaß ins gesamte Schulwesen geöffnet wurde. So ist der vom HfBS-Arbeitskreis „Qualität von Schule“ entwickelte Impuls „Schulqualität“ auf dem Saarbrücker Symposion zwar forschungsmethodisch kaum weiter differenziert worden hinsichtlich seiner Methoden und Kriterien, stattdessen ist er in seinem schulsystematischen Rang und in seiner Reichweite erhellt und mit dem bislang in der Kommission „Schulpädagogik“ entwickelten Konzept Schulpluralismus verbunden worden zur Umorientierung sowohl staatlicher wie Freier privater Schulen auf ein Öffentliches Schulwesen mit „Schulqualität in Schulvielfalt“.

Literatur:

- ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hg.): Handbuch Freie Schulen. – Rowohlt. Reinbek bei Hamburg 1984. 2. Aufl. 1988.
- HANS CHRISTOPH BERG: Bildung in Schulvielfalt. Stellungnahme zu KLAFKIS Allgemeinbildungskonzept aus sechs Freien Schulen. In: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis 1/1987, S. 12–17.
- HANS CHRISTOPH BERG, unter Mitwirkung von HARTWIG RITTER: „gelernt haben wir nicht viel“ – Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie (= Gutachten für die Deutsch-Schwedische Kommission zur Demokratisierung und Mitwirkung im Bildungswesen Schwedens und der Bundesrepublik, Bd. V, herausgegeben von DIETRICH GOLDSCHMIDT). – Westermann. Braunschweig 1976.
- HANS CHRISTOPH BERG/ULRICH STEFFENS (Hg.): Schulqualität in Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgüte-Symposium 1988. – Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 6; Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1989 (in Vorbereitung).
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. – Klett, Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. – Beck. München 1981.
- JÜRGEN DIEDERICH/CHRISTOPH WULF, unter Mitarbeit von URSULA DIEDERICH: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr- Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. – Schöningh. Paderborn 1979.
- HELMUT FEND: Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. – Beltz. Weinheim 1982.
- HELMUT FEND: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. – In: Die Deutsche Schule 3/1986, S. 275–293.
- ULRICH STEFFENS: Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. – In: Die Deutsche Schule 3/1986, S. 294–305.
- ULRICH STEFFENS/TINO BARGEL (Hg.): Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft I–IV. – Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e. V., Wiesbaden – Konstanz 1987/1988.
- THEODOR SCHULZE/WILL LÜTGERT: Bericht über die Arbeit der DGfE-Kommission Schulpädagogik/Didaktik im Zeitraum Juli 1984–Juni 1986. – In: HELMUT HEID/WOLFGANG SACHSENHAUSER (Red.): DGfE – Arbeitsberichte... für die Amtszeit 1984–1986. Regensburg 1986.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. HANS CHRISTOPH BERG, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität, Wilhelm-Röpke-Str. 6B/II, 3550 Marburg/Lahn

JOHANN PETER VOGEL

Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts

Als Jurist unter Pädagogen sehe ich in diesem Symposium eine Aufgabe darin, der Frage nachzugehen, welche Kriterien eine Schulverfassung zu erfüllen hätte, die guten Schulen ein möglichst großes Maß an Entfaltung gewährt. Vielleicht ist dies eine typisch