

Ahrens, Jens-Rainer

Schulautonomie - Zwischenbilanz und Ausblick

Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 10-21



Quellenangabe/ Reference:

Ahrens, Jens-Rainer: Schulautonomie - Zwischenbilanz und Ausblick - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 10-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310337 - DOI: 10.25656/01:31033

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310337>

<https://doi.org/10.25656/01:31033>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 1

Walter Bärsch

ist am 7. Januar im Alter von 81 Jahren gestorben.

Walter Bärsch war in Hamburg in den 60er und 70er Jahren der herausragende Sonderpädagoge, der weit über sein Fachgebiet hinaus bei vielen Pädagoginnen und Pädagogen ein Umdenken bewirkt hat. Für ihn gab es keine Schülerinnen und Schüler, sondern nur Kinder und Jugendliche. Er hat uns gelehrt, sie ganzheitlich zu sehen. Als Vorsitzender des Kinderschutzbundes hat er die Interessen der jungen Generationen wirksam ins öffentliche Bewußtsein gehoben. Innerhalb der GEW hat er in vielen Auseinandersetzungen immer eine klare Position vertreten, aber zugleich vielfach zwischen den Fronten vermitteln können.

Walter Bärsch gehört zu den großen Persönlichkeiten der GEW.

Wir verdanken ihm sehr viel.

Dieter Wunder

Offensive Pädagogik:

Jochen Schweitzer

Abitur 2000 – neue Chancen für alle Schulformen

4

Die Konferenz der Kultusminister hat sich nach zähem Ringen und auf der Grundlage pädagogischen Sachverstands zu einer „Richtungsentscheidung zur Weiterbildung der gymnasialen Oberstufe“ durchgerungen. Was dabei auf den ersten Blick als schmerzlicher Kompromiß erscheinen mag, sollte offensiv gedeutet und gestaltet werden.

Jens-Rainer Ahrens

10

Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick

Alle Welt redet von „Autonomisierung der Schule“ – wir auch. Dieser einleitende Aufsatz versucht, Ordnung in die Debatte zu bringen und deutlich auf die Bedingungen hinzuweisen, die gegeben sein müssen, damit „Schulautonomie“ überhaupt möglich wird. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob die Lehrerkollegien bereit sein werden, zusätzliche Arbeitskraft in eine weitergehende Selbstbestimmung zu investieren.

Norbert Maritzen

22

Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie

Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung

Ausgehend von der These, daß in der gegenwärtigen Autonomiedebatte eine tief-sitzende Krise staatlicher Steuerungskompetenz zum Ausdruck kommt, arbeitet der Verfasser die Chancen, aber auch die Risiken heraus, die mit einer Dezentralisierung der Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich unvermeidbar verbunden sind. Insbesondere wird es darauf ankommen, den Irrtum zu vermeiden, daß „Schul-autonomie“ die inhaltlichen Zielbestimmungen einer (staatlichen) Bildungspolitik ersetzen kann.

Ludwig Huber

37

Abriß, Sanierung oder Neubau?

Zum Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“

In erstaunlich kurzer Zeit haben sich die Experten auf einen Bericht verständigt, der zwar keine bahnbrechenden Vorschläge für neue, zukunftsweisende Formen der gymnasialen Oberstufe enthält, der aber hoffentlich geeignet ist, eine Rückkehr zu den alten, vor 1972 herrschenden Lösungen zu verhindern.

Pit Spieß

48

Neue Lehrerarbeitszeitmodelle in Bremen

Zur Neudefinition der pädagogischen Arbeit in der Schule

Hier wird aus der Sicht einer obersten Schulbehörde über die Schwierigkeiten und die Möglichkeiten einer Verständigung über die Lehrerarbeit und die Belastbarkeit der Kolleginnen und Kollegen am „Arbeitsplatz Schule“ berichtet – wobei es gleichzeitig darum geht, die Effizienz des Schulbetriebs zu steigern.

Horst Weishaupt

56

Innerstädtische Disparitäten des Schulbesuchs

Ein Forschungsüberblick

Seit Peiserts klassischer Studie „Soziale Lage und Bildungschancen“ (1967) hat es auch in der Bundesrepublik eine ganze Reihe sozialökologischer Untersuchungen über den Zusammenhang von lokalem Schulanangebot und schichtspezifischem Schulbesuchsverhalten gegeben. Der Verfasser faßt wichtige Einsichten dieses Forschungszweigs systematisch zusammen und gibt zu bedenken, daß die bereits jetzt feststellbaren Disparitäten durch die Tendenz zur Autonomisierung einzelner Schulen noch verstärkt werden könnten.

Udo Rauin, Witlof Vollstädt, Katrin Höhmann

66

und Klaus-Jürgen Tillmann

Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln

Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen

Es gibt nur wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, wie Lehrpläne Einfluß auf die Unterrichtspraxis nehmen und was Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit mit den Vorgaben von Lehrplänen tatsächlich tun. Dieser Bericht teilt erste Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung aus hessischen Schulen der Sekundarstufe I mit und kommt zu der begründeten Vermutung, daß veränderte Lehrpläne kaum in der Lage sind, Innovationen im Schulalltag anzuregen und zu befestigen.

Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen**Ergebnisse und Folgerungen**

In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen entstanden, die ein deutliches Mängelprofil der 2phasigen Lehrerausbildung in der Bundesrepublik erkennen lassen und damit auf bestimmte Reformforderungen verweisen. Der Verfasser zeigt anhand ausgewählter Untersuchungsbeispiele, welche Defizite die Lehramtsstudierenden vor allem beklagen, welche belastenden Erfahrungen im Referendariat gemacht werden und welche Folgerungen sich daraus für eine verbesserte Ausbildung ergeben.

Dieter Vaupel

98

Wochenplanarbeit in einem Gymnasialzweig**Schülerinnen und Schüler lernen, selbständiger zu arbeiten**

Dieser Erfahrungsbericht zeigt anschaulich, daß Wochenplanarbeit eine Unterrichtsform ist, aus der auch Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums großen Gewinn ziehen können. „Wochenplanarbeit eröffnet Möglichkeiten, eigenständig zu lernen, statt immer wieder belehrt zu werden.“

Neuerscheinungen:

- Peter Dudek, Thilo Rauch, Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozialismus (HGH)
- Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“ (HGH)
- Hans Jürgen Apel: Theorie der Schule (HGH)
- Susanne Popp: Der Daltonplan in Theorie und Praxis (Knoll)
- Susan F. Semel: The Dalton School (Knoll)
- Hermann Schmorbach: Für ein „anderes Deutschland“ (Keim)
- Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik (JöS)
- Hilke Günther-Arndt, Hans-Dietrich Raapke (Hg.): Revision der Lehrerbildung (JöS)
- Ewald Terhart, Kurt Czerwenka, Karin Ehrich, Frank Jordan und Hans-Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen (Hopf)
- Gerold Scholz: Die Konstruktion des Kindes (DW)
- Wolfgang Böttcher und Klaus Klemme (Hg.): Bildung in Zahlen (Köpke)
- Hannelore Faulstich-Wieland: Geschlecht und Erziehung (Lemmermöhle)
- Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ (BG)
- Roland Käser: Neue Perspektiven der Schulpsychologie (BG)
- Inge Seiffge-Krenke: Gesundheitspsychologie des Jugendalters (BG)
- Hanna Kiper (Hg.): Allgemeinbildung (JöS)

Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick

Das Thema „Schulautonomie“ hat Konjunktur: Sowohl in wissenschaftlichen Fachzeitschriften als auch in Publikationen von Lehrerverbänden und überregionalen Tageszeitungen hat die Debatte um verstärkte Selbständigkeit der Schulen (Autonomie) ein breites Echo gefunden. Dabei sind die rechtlichen, pädagogischen, organisatorischen und finanzwirtschaftlichen Implikationen dieses Vorhabens gründlich und in Teilen recht kontrovers diskutiert worden. Gerade auf die Gefahr von Mißverständnissen und weit überspannten Erwartungen wurde eindringlich und immer wieder hingewiesen¹.

Nachfolgend wird der Versuch einer *Zwischenbilanz* und *Weiterführung* der laufenden Debatte primär aus organisationsanalytischem und bildungspolitischem Blickwinkel unternommen. Dazu ist es nötig, sich zunächst über den Inhalt des umstrittenen Begriffes „Schulautonomie“ Klarheit zu verschaffen (Abschnitt I). In diesen Zusammenhang gehören auch Überlegungen, warum die Debatte gerade in den letzten Jahren an Intensität gewonnen hat und welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit Schulautonomie überhaupt möglich wird (Abschnitte II und III). Dazu gehört auch ein Blick auf aktuelle Entwicklungen zur Schulverwaltungsreform (Abschnitt IV). Ansatzpunkte zur Verwirklichung von Schulautonomie können aus einer globalen Sicht, auch im Blick auf die Erfahrung anderer Länder (Abschnitt V) und aus der Sicht der Einzelschule entfaltet werden (Abschnitt VI). Der Prüfstein für die ganze Debatte wird die praktische Umsetzung sein. Sorgfältige Vorbereitung, unterstützende Systeme und ein für Reformen günstiges Klima gewinnen entscheidende Bedeutung (Abschnitt VII und VIII).

I

Eigentlich gibt es „Schulautonomie“ überhaupt nicht, ebensowenig wie die „erlaßfreie Schule“. Da der Terminus „Schulautonomie“ aber nun einmal in die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion eingeführt wor-

¹ Vgl. Avenarius 1994, Bethge 1993, Erister 1994, Ipfling 1994 sowie die Zeitungsartikel „Wieviel Freiheit?“ (FAZ vom 4.5.94, S. 14), „Staat als stummer Souverän der Schulkonferenz. Eltern, Lehrer, Schüler regeln gemeinsam den Alltag von Fahrten bis Biologieunterricht, mit Kommentar: Streitkultur statt Machtspiel (FR v. 9.4.94, S. 19), „Autonomie 'verfassungswidrig'. Lehrerverband befürchtet „Räte-System“ in den Schulen (FR vom 26.5.94, S. 6), „Schule heute: Freiraum und Verantwortung statt „Autonomie“ (Gymnasium Niedersachsen, Nr. 4/5-1994, S. 83 ff.), „Rheinland-Pfalz: Neues Auswahlverfahren wird im Laufe des Jahres erprobt. Autonomie von Schule stärkt die Position der Schulleitung“ (Deutsche Lehrer-Zeitung, Nr. 16/94, S. 3), „Fit für die Zukunft“ (DER SPIEGEL, Nr. 35/1994, S. 40 ff.;) „Jetzt können Schulen auf eigenen Beinen stehen“ (Der Tagesspiegel, Berlin vom. 22.6.94, S. 7).

den ist und z.T. sich als *neues Paradigma für ein ganzes Bündel von untereinander verkoppelbaren Veränderungsperspektiven* präsentiert, ist es nötig, sich über den gemeinten Sachverhalt zu verständigen und ihn zu konkretisieren.

Die Idee der Schulautonomie bezieht sich sinnvollerweise auf die Frage, welchen zusätzlichen Gestaltungsspielraum die einzelne Bildungseinrichtung innerhalb des jeweiligen Bildungsgesamtsystems (das ohnehin ständig geplanten und ungeplanten Veränderungsprozessen unterliegt) eingeräumt bekommt oder sich selbst schafft. Da jede Bildungseinrichtung allein schon durch die in ihr handelnden Personen wie auch über Ressourcenverbrauch und Verkettung mit anderen Institutionen unauflöslich mit der sozialen Umgebung verflochten ist, kann es eine vollständige Autonomie nicht geben. Die Schule als Puppenstube, in der die beteiligten Spieler(innen) vollständig über Personen und Inventar verfügen können, ist ein illusionistisches und am Ende auch undemokratisches Modell. Realistisch hingegen scheint es, bestehende Systeme daraufhin zu überprüfen, ob sie in Richtung auf neue oder erweiterte Freiheits- bzw. Gestaltungsspielräume umgebaut werden können und sollen.

Auf der individuellen Ebene könnte Schulautonomie *mehr Selbstbestimmung* (Selbststeuerung, Selbstverwirklichung) versprechen. Daran knüpft sich unmittelbar die folgerichtige Frage, wie Schulverwaltungspersonal, Lehrkräfte, Schüler/Schülerinnen, Eltern, Personen in politischen Entscheidungsgremien, alle selbstgesteuert, zu einem kooperativen Ganzen zusammenfinden. Die Summe der individuellen Selbstbestimmungswünsche ergibt nicht ohne weiteres ein gemeinsames Handlungskonzept. Hinzutreten muß der an der gemeinsamen Aufgabe orientierte gruppen- oder organisationsbezogene Kontext.

Gleichwohl sprechen wir von pädagogischer Autonomie, die uns vertraut und geläufig ist als *pädagogisch notwendige und rechtlich abgesicherte Eigenverantwortlichkeit von Lehrkräften*. Diese Eigenverantwortlichkeit wird als notwendig angesehen und begründet mit der Eigenart des pädagogischen Prozesses. Dieser ist, trotz allem Bemühen, jedem Schüler und jeder Schülerin in gleicher Weise gerecht zu werden, in hohem Maße von der Subjektivität der beteiligten Persönlichkeiten gefärbt. H.G. Rolff weist darauf hin, daß eine Lehrkraft zwar die Lerngruppe als Ganzes im Auge hat, aber aus unterschiedlichen Anlässen auch die Subjektivität des Einzelnen. Denn Bildungs- und Erziehungsprozesse seien „nichts Äußerliches“. Sie seien „emotional verankert und sie gehen durchs Bewußtsein“. Wegen des hohen Anteils der Individualität im pädagogischen Prozeß sei dieser auch nicht durch Anweisungen reglementierbar. Rolff kommt zu dem Schluß: „Autonomie ist konstitutiv für pädagogische Berufe – und zwar um des Wohls der Kinder und Jugendlichen wegen“ (Rolff 1995, S. 34/35).

Bei der pädagogischen Autonomie geht es um den pädagogischen Gestaltungsspielraum der einzelnen Lehrkraft. Schulautonomie hingegen bezieht sich auf einen *erhöhten Grad an Selbstgestaltung der Schule als Ganzes*. Damit kommt auch Art und Intensität des Zusammenwirkens der Lehrkräfte untereinander neu ins Spiel. Autonomieprojekte erfordern teamartige Kooperation der beteiligten Lehrkräfte. Die Rolle der Lehrkräfte und damit

das Selbstverständnis von der Berufsrolle erfährt dadurch einen weitreichenden Änderungsimpuls. Die durch Erfahrung gesättigte Vorstellung vom Einzelkämpfertum müßte zugunsten einer mehr teamorientierten Rollenwahrnehmung aufgebrochen werden. Die aufgrund der vorhandenen Organisationsstruktur bestehende gefügteartige Kooperation muß sich um die teambezogene Komponente erweitern.

II

Die Überprüfung von erweiterten Spielräumen für die Selbststeuerung von Schulen ist kein neues Thema, gewinnt jedoch mit der Zuspitzung von durchgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen und damit auch geänderten Lebensverhältnissen seine *hervorgehobene Aktualität*. Anfang der siebziger Jahre war es die Demokratisierungswelle („mehr Demokratie wagen“), die den Gedanken zu mehr Selbständigkeit auch in Bildungsorganisationen (Verwaltungen, Schulen, Hochschulen) Auftrieb gab. Sinnfälliger Ausdruck dieser Strömung sind die beiden Gutachten des deutschen Bildungsrates von 1973/74: „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ sowie „Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung...“². Seit Anfang der neunziger Jahre werden das Ungenügen an der im wesentlichen als quantitativ, aber bei weitem nicht qualitativ gelungenen Bildungsreform und die oben bereits angesprochenen globalen Veränderungen zum Anknüpfungspunkt für neue Reformimpulse. Um diesen einen entsprechenden Handlungsrahmen zu eröffnen, sollen neue, institutionell gesicherte Freiräume „Schulautonomie“ schaffen. Gleichzeitig kommen nicht verwirklichte Bestandteile der Empfehlungen von 1973/74 wieder ins Blickfeld.

Anfangs geht es um eine Reform, die sich mit der alten gewerkschaftlichen Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung weitgehend in Einklang bringen läßt. Dabei beschränkt sich diese Bestrebung nicht nur auf den staatspolitischen Bereich im engeren Sinn (parlamentarische Willensbildung), sondern wird als universelles Lebensprinzip für nahezu alle Lebensbereiche geltend gemacht. Als derartig grundlegender Anspruch bleibt das Streben nach Selbst- und Mitbestimmung jedoch umstritten und hängt mit dem Menschenbild der jeweiligen politischen Richtung zusammen.

Das Selbstbestimmungsideal geht von einem *grundsätzlichen Vertrauen in die Fähigkeit der Menschen zur Bildung und Motivation*, zu Interesse an sinnhafter Tätigkeit und Selbststeuerungsbedürfnis aus. Andere Menschenbilder setzen auf naturgegeben deutlich ungleiche Bildungsfähigkeit, extrinsische Motivierung durch ökonomische und soziale Anreize (zum Beispiel Aufstiegs- und Prestigeversprechungen), die Notwendigkeit von Hierarchie und Kontrolle. Je nachdem, in welche Richtung das Menschenbild tendiert, ergeben sich deutlich unterschiedliche Bedingungen für die Möglichkeit

² Eine konzeptionelle Übersicht bietet: Philipp, E. u. Rolff, H.G.: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung, Schulleiter-Handbuch Bd. 54, Braunschweig 1990; unter Einschluß des Konzeptes der „lernenden Organisation“, H.G. Rolff: Schule als besondere soziale Organisation, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4/92, S. 306 ff.

selbstbestimmten Handelns. Die jüngste Entwicklung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wird vielfach als Tendenz in Richtung auf das erstgenannte Menschenbild gedeutet (Postmaterialismus, Erlebnisgesellschaft, Organisationskulturbewegung). Dann wäre die neu aufgeflammete Autonomiedebatte nichts anderes als ein Ausdruck dieser globalen Entwicklung (Schulze 1993, S. 38 ff., S. 540 f.).

Erweiterte Selbstgestaltungsmöglichkeiten sind *kein Rettungsanker gegen Schulfrust*, hervorgerufen durch politische, organisationelle, pädagogische oder persönliche Mißbelligkeiten der täglichen Praxis. Vielmehr handelt es sich um eine sehr anspruchsvolle Perspektive höherer Selbstbestimmung, die ständig unter der Gefahr leidet, mit allen bisher unerreichten Reformschritten verbunden und damit überladen zu werden. Das Projekt Autonomie bietet im wesentlichen einen geänderten Handlungsrahmen, der auch Anstoß sein kann zu einer individuellen Neuorientierung. Unzweifelhaft führt mehr Entscheidungsfreiheit zu erhöhter Verantwortlichkeit und Arbeitsbelastung, selbst wenn keine breite Curriculumarbeit aufgenommen wird, wie es dem Bildungsrat 1973 noch vorschwebte.

III

Schulen, als soziale Organisationen betrachtet, sind schwer zu vergleichen mit irgendwelchen anderen Organisationen. Sie sind jedoch wie alle anderen Organisationen *verknüpft mit ihrer sozialen Umwelt*. Es bleibt daher nicht ohne Folgen, wenn Schulen einen Grad von Autonomie erreichen (wollen), der sie zum „selbstreferentiellen System“ macht. Machen Schulen ihre von Lehrkräften isoliert gestaltete pädagogische Ratio zum alleinigen Maßstab, wird die ohnehin bestehende Tendenz zu einer „Sonderwelt Schule“ mit der ihr zugeschriebenen Welt- und Lebensfremdheit noch weiter gesteigert. Um dieser Gefahr zu begegnen, hilft nicht die bisher meist nur Schlagwort gebliebene „Öffnung von Schulen“. Die Öffnung muß nämlich das Paradox lösen, bei mehr Autonomie gleichzeitig mehr Einfluß von außen zuzulassen bzw. innerorganisatorisch zu verkräften.

Bei verstärkter Selbständigkeit der Schulen sind *Vorkehrungen für Konfliktfälle zu treffen bzw. Konfliktregelungsmechanismen neu zu schaffen*. Eine deutliche Begrenzung oder gar Abschaffung der Fachaufsicht ist nur möglich, wenn innerschulisch oder mit einem ausgelagerten Gremium (zum Beispiel Gemeindeschulausschuß) eine Appellationsinstanz vorhanden ist, in der im Konfliktfall verbindlich entschieden werden kann. Die These von der „verwalteten Schule“ verführt zu der Annahme, fachaufsichtliche Konflikte hängen mit der über der Schule installierten Schulverwaltungshierarchie zusammen. In Wahrheit kann schon heute ein Schulaufsichtsbeamter (weder im Modell der zweistufigen noch in der dreistufigen Schulverwaltungshierarchie) kaum wirklich beaufsichtigen noch ausreichend beraten. Ob die bloße Möglichkeit eines fachaufsichtlichen Eingriffs allein schon so bedrohlich wirkt, daß sie subjektiv als Einschränkung der pädagogischen Selbstbestimmung empfunden wird, steht jedoch dahin. Weitere Eingrenzung oder Abschaffung der Fachaufsicht würde dieses Problem mildern, aber nicht gänzlich aufheben. Die erhöhte Selbständigkeit in schulfachlichen Angelegenheiten erfordert eine gesteigerte Konfliktfähigkeit ge-

genüber Kollegien und Elternvertretungen. Neue Autonomie bedeutet also nicht automatisch mehr Harmonie.

Erweiterter Gestaltungsspielraum ist also strukturell und inhaltlich nur sinnvoll möglich, wenn gleichzeitig die *Austausch- und Abstimmungsprozesse innerhalb der Organisation Schule und zu ihren wichtigsten Bezugsfeldern* außerhalb der Schule intensiviert werden. Die selbstbestimmte Entscheidung der Schulgremien über den global zugewiesenen Sachmittelletat ist beispielsweise ein nicht unwichtiger Baustein in Richtung auf Autonomie, aber eben nur ein Teilaspekt. Gleichzeitig wird jedoch die Rechenschaftspflicht gegenüber den ressourcen-gebenden Gremien (Gemeinderat, Schulausschuß) verstärkt. Dies betrifft genauso auch pädagogische Entscheidungen. Da Autonomie nicht Selbstherrlichkeit sein soll, entsteht bei mehr Entscheidungsfreiheit ein erhöhtes Maß an Rechenschaftspflicht, zum Beispiel gegenüber den Eltern und Schülerinnen/Schülern (vgl. Liket 1993).

IV

Neue Aspekte zum Verhältnis von Schule und Schulverwaltung treten im Zusammenhang mit politisch gewollten *Veränderungen der Schulverwaltungs- und Schulberatungsstrukturen* auf. Dazu gehört die Neukonzeption der bisherigen Rechts- und Fachaufsicht über die Schulen im Sinne eines Abbaues hierarchisch strukturierter Aufsicht und einer Stärkung der Selbstregulierungsmechanismen. Zu diesem Zwecke sollten die traditionellen Aufgaben der „Aufsicht“ auf das Notwendigste (Rechtssicherheit, Einhaltung des allgemeinen Unterrichts- und Handlungsrahmens, Qualitätssicherung) beschränkt sein. Die lupenreine Trennung von Aufsichts- und Beratungsaufgaben stößt jedoch auf strukturelle und praktische Einwände.

Das *Land Bremen* hat, gerade auch mit Rücksicht auf eine breit angelegte Autonomiedebatte, Teile der Schulberatung aus der Schulverwaltungshierarchie ausgegliedert und unter dem leider etwas irreführenden Titel „Schulinspektion“ neu konzipiert. In der Praxis kann es sich nur um die Verlagerung von Schwerpunkten handeln. Die Reduktion der Schulverwaltung ausschließlich auf Aufsichtsaufgaben würde den hierarchischen Aspekt neu betonen und sogar steigern. Dies widerspräche einem modernen Verständnis der Vorgesetztenrolle, in der die motivierenden, beratenden und moderierenden Elemente im Vordergrund stehen und Anweisung und Kontrolle sich auf das fachlich und rechtlich gebotene Mindestmaß beschränken sollten. Es geht also nicht um die Entlastung der bisherigen Schulverwaltung von sämtlichen Beratungsaufgaben. Vielmehr ist es möglich, durch Ausgliederung geeigneter Beratungsfunktionen aus der Verwaltungshierarchie ein offenes, vertrauensvolles und vor allem sanktionsfreies Feld zu eröffnen, von dem Schulen nach ihren Bedürfnissen Gebrauch machen können. Eine derartig umgestaltete Schulverwaltung wird zu einem wichtigen Element eines breiter anzulegenden Unterstützungssystems zur Förderung von Autonomiebestrebungen an Schulen.

Gegenwärtige Vorhaben von Landesregierungen zur Straffung der Schulverwaltungen, z.B. in *Niedersachsen* mit dem Wegfall einer Verwaltungs-

ebene (Schlußbericht Arbeitsgruppe „Schulverwaltungsreform“, Hannover 1995) erzwingen ohnehin die kritische Durchleuchtung aller Schulverwaltungsaufgaben. Die Aufhebung von zahlreichen Regulativen (erinnert an die „erlaßfreie Schule“), die Vermeidung von Mehrfachbearbeitungen des gleichen Vorganges (Doppelzuständigkeit) und die konsequente Delegation von Entscheidungsbefugnissen und Verwaltungsfunktionen an die Schulen können strukturell die Bestrebungen zu erweiterter Gestaltungsfreiheit begünstigen. Die vom Sparzwang diktierte Initiative zur betriebswirtschaftlichen Durchleuchtung der Verwaltung mit der Perspektive einer „Verschlankung“ (lean administration) läßt für die Autonomiedebatte jedoch auch neue Probleme entstehen.

Im Raum steht der Verdacht, daß mit dem Schlagwort „Schulautonomie“ Zwecke verfolgt werden, die mit dem Ziel der verstärkten Selbstbestimmung wenig oder nichts zu tun haben. So wird geargwöhnt, die Autonomiedebatte werde genutzt, um in der Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht *Einsparungen leichter durchzusetzen* und die erforderliche Aufsichts- und Koordinationstätigkeit den Kollegien ohne entsprechenden Ausgleich aufzubürden. Entgegengesetzt bietet die Autonomiediskussion die Plattform für eine Strategie, mit ihrer Hilfe – auch wegen zusätzlicher Arbeitslast – neue Lehrerstellen und hauptamtliches Verwaltungspersonal einzufordern. Wenn die Forderung nach mehr Autonomie tatsächlich nur als Mittel für andere Zwecke genutzt wird, dann werden ihre Verwirklichungschancen eher beeinträchtigt. Es ist legitim und nötig, Nebenwirkungen eines politisch gewollten Zieles zu bedenken, jedoch ist es für das Konzept der Selbstbestimmung kontraproduktiv, beteiligte Partner übertölpeln zu wollen.

V

Aus globaler politischer Perspektive ergeben sich für den Rahmen einer verstärkten Selbständigkeit von Schulen *drei Ansatzpunkte*:

- 1.) Entstaatlichung des Schulwesens: Übertragung der Schulen auf verbandliche, öffentlich-rechtliche oder privatrechtliche Träger (Schulträgervereine, Kirchen, Gewerkschaften, Unternehmerverbände).
- 2.) Umbau des staatlichen Schulwesens in Richtung auf ein locker verkoppeltes System mit hoher regionaler, einzelschulischer Selbständigkeit.
- 3.) Kommunalisierung des Schulwesens (etwa in Anlehnung an dänische Verhältnisse oder Muster der USA).

Sehr unterschiedliche Gruppierungen reden der *Entstaatlichung des Schulwesens* das Wort. Im Ergebnis bietet ein entstaatlichtes Schulsystem wirtschaftlich potenten Trägern und bildungsbewußten Bevölkerungsteilen gute Ansatzpunkte, ihre besonderen Interessen zu verfolgen. Es kann auch in zugespitzter Form Weltanschauungen und Menschenbilder bevorzugt zur Geltung bringen. Die Autonomie besteht dann darin, sich von der „Neutralität“ staatlicher Schulen abzuheben und im gewollten Sinne einseitig Prioritäten setzen zu können. Die Folgen für die Autonomie der Einzelschule sind ambivalent: Einerseits gibt es die Chance zur Profilbildung, andererseits kann dies zu stärkerer Abhängigkeit von Trägern oder einflußreichen Gruppen führen. (Zur rechtlichen Problematik vgl. Avenarius 1995, S. 253 ff.)

Enthierarchisierung und Umbau des staatlichen Schulwesens zu einem locker verkoppelten System setzt eine *umfassende Delegation von Entscheidung und Verantwortung auf die Einzelschule* oder einen Verbund von Einzelschulen (in der Region) voraus. Unter Wahrung des Neutralitätsgebotes staatlicher Schulen, Umgestaltung der Fachaufsicht und mit abstrakt allgemeinen Rahmenvorgaben könnten die Bedingungen dafür geschaffen werden. Es würde eine neue Struktur aus regionalen Beratungs-, Fortbildungs- und Entscheidungsgremien zu bilden sein, auch um dem Gedanken der offenen Schule Rechnung zu tragen. Weniger weitreichend könnten zunächst einzelne Schulen, die dies wollen, im Rahmen von Modellvorhaben verschiedene Varianten der Schulautonomie unter erweiterten Selbstgestaltungsmöglichkeiten aufbauen bzw. ausprobieren.

Die *Kommunalisierung des Schulwesens* bringt für die einzelne Schule nur dann erweiterte Selbstgestaltungsmöglichkeiten, wenn auch von dorthier eine umfassende Delegation von Entscheidungen und Verantwortung an die Einzelschule erfolgt. Die bloße Kommunalisierung bewirkt überhaupt keine Stärkung der Autonomie, im Gegenteil: Einwirkungen über die orts-nahen kommunalen Gremien in die ganze Breite des Schullebens hinein könnten der Autonomie neue, bisher gar nicht bestehende Grenzen setzen. Sehr weitgehende Vorschläge in Richtung Kommunalisierung hat jetzt die Nordrhein-Westfälische Bildungskommission vorgelegt. Neben erweiterten Verantwortlichkeiten für Schulentwicklung und Schulstruktur sollen neu auch Mitwirkungsrechte bei pädagogischen Entscheidungen (Inhalte/Angebote), bei der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, bei Organisationsfragen der Schulen, die Personalverwaltung einschließlich Personalauswahl und Aufgaben der Personalentwicklung übertragen werden. Neue Gremien sollen eingerichtet werden, wie Schulkommissionen auf Schulträgerebene mit Schulbeiräten auf der Ebene von Einzelschulen sowie Bildungskommissionen, zuständig für die regionale Schulangebotsplanung und -entwicklung, Erörterung von Evaluationsberichten und Setzen von Schwerpunkten bei der Mittelverteilung, die global vom Land zuzuweisen wären (Zukunft der Bildung 1995 Kap. IV – 2, S. 151 ff.).

Diese Vorschläge brechen zweifellos mit der bisherigen deutschen Schultradition, in welcher der Staat (Länderregierungen) eine sehr starke Stellung einnahm. Pate gestanden haben offenbar niederländische und angelsächsische Modelle der Aufgaben- und Kompetenzteilung.

Hieran schließt sich die Frage, inwieweit *ausländische Vorbilder* Aufschlüsse und Orientierungen über die weitere Autonomiedebatte liefern könnten. Schließlich stehe das Thema Schulautonomie den Globus überspannend von Norwegen bis Neu-Seeland zur Diskussion. In erster Übersicht ergibt sich daraus die Schlußfolgerung, daß entwickelte oder sich entwickelnde Industriegesellschaften offenbar selbst bei sehr unterschiedlichen Schultraditionen *mit einer Reihe gleichartiger Probleme konfrontiert* sind. Dazu zählen neben dem effektiven Streben nach Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit, der Ausgleich zwischen Integration und Differenzierung, die Sicherung der Bildungsqualität, die optimale Steuerung komplexer Schul- bzw. Bildungsorganisationen und die Organisation der Willensbildung. So kann man am holländischen Modell Entstaatlichung und Stärkung

des lokalen Einflusses, am Britischen verwickelte Zusammenhänge von Autonomisierung (vor allem auch eigenständiger Budgetierung), aber auch politisch gewolltem zentralen Durchgriff in Richtung auf Qualitätssicherung beobachten. Verstehbar sind diese Entwicklungen nur in ihrem besonderen politisch-historischen Kontext. Alle Systeme sind gewachsene Systeme, von denen einzelne Elemente nicht ohne weiteres isoliert transferierbar sind. Ihr Studium kann dazu beitragen, das eigene Bildungswesen besser zu verstehen, nicht aber die bruchlose Übertragung zu propagieren. Transferierbar hingegen erscheinen Organisationsanalytik, Organisationswissen, Organisationserfahrung, Modelle von Organisationsentwicklung und fachlicher Prozeßbegleitung. Beispielhaft stehen dafür die Namen von Th. M. Likert (Niederlande) und Per Dalin (Norwegen). Beim Aufbau von Unterstützungssystemen zur Stärkung von Autonomiebestrebungen kann auf solche Qualifikationen, Wissensbestände und Erfahrungen zurückgegriffen werden – nicht zur Imitation, sondern um eigenständig einen Prozeß der Organisationsentwicklung in Gang zu bringen.

Die *Vorschläge der NRW-Kommission* bieten durchaus interessante Ansätze für eine neue Kompetenzteilung im Sinne einer Entscheidungsfindung dort, wo Aufgaben wahrzunehmen und Probleme zu lösen sind. Gleichzeitig bestehen aber bei uns hohe Erwartungen hinsichtlich gesamtstaatlicher Verantwortung, sozialem Ausgleich und Durchgriffsmöglichkeiten im Konfliktfall. Die vorgeschlagene neue Aufgabengliederung birgt also noch vielfachen bildungspolitischen Diskussionsstoff. Zur weiteren Debatte würden auch Umsetzungsschritte, zeitlicher Rahmen, Ressourcensicherung und Anknüpfungspunkte für einen von den Schulen selbst oder mitgetragenen sukzessiven Wandlungsprozeß gehören.

VI

Bei Umsetzung des politischen Ziels „verstärkte Selbständigkeit von Schulen“ gibt es im Prinzip zwei strategische Ansatzpunkte, die getrennt oder auch in Kombination untereinander verwirklicht werden können:

- 1.) Globale Erweiterung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Wege einer Rechts- und Verwaltungsreform bzw. einer durchgreifenden Neuordnung der Entscheidungskompetenzen (siehe NRW-Denkschrift).
- 2.) Projektbezogener Ausbau der Selbstgestaltungsrechte innerhalb des global vorgegebenen erweiterten Handlungsrahmens oder in einer über den allgemeinen Rahmen hinausgehenden Form.

Die globale Erweiterung des Gestaltungsspielraumes für die Schulen ist *zunächst nichts anderes als ein Angebot*. Zur Ausfüllung des Rahmens sind flankierende Maßnahmen, wie z.B. Organisationsentwicklungsprogramme und Fortbildung, unerlässlich. Ggf. sind Schulgesetze, Landkreis- und Gemeindeordnungen, Haushaltsordnungen bzw. -satzungen sowie Personalvertretungsgesetze zu novellieren.

Der projektbezogene Ausbau von Handlungsspielräumen an einer einzelnen Schule benötigt ebenfalls einen *rechtlich abgesicherten erweiterten Handlungsrahmen*. Innerhalb dieses Rahmens sind dann verschiedene Autonomieprojekte mit evtl. kumulativer Staffelung in zeitlicher Abfolge möglich.

Aus der Sicht der Einzelschule ergeben sich für Konzepte erweiterter Selbstgestaltungsmöglichkeiten unterschiedliche Ansatzpunkte:

- 1.) Programm- bzw. curriculumorientierte Autonomie: eigene Curriculumsarbeit, Profilbildung der Schule (zum Beispiel musisch, ökologisch, technisch, naturwissenschaftlich, zwei- oder frühsprachlich-interkulturell, sport- oder erlebnispädagogisch).
- 2.) Gestärkte Selbstverwaltung: Selbstentscheidung über zugewiesene Etats, eigenständige Bewirtschaftung der Mittel, evtl. mit Einwerbung von Sponsoren-Geldern (Fund raising), Selbstentscheidung über bisher in Erlassen geregelte Vorgaben, kollegiale Schulleitung, erheblicher Einfluß bei der Einstellung von Lehrkräften und der Berufung der Schulleitung.
- 3.) Erweiterte Selbstgestaltungsmöglichkeiten bei der Lösung von besonderen Aufgaben: zum Beispiel Integrationsarbeit mit Zuwandererkindern, gemeinsames Lernen mit Behinderten, besondere Förderung benachteiligter Mädchen oder Jungen, intensive Schulpartnerschaftsprojekte.
- 4.) Neuer Gestaltungsrahmen für Qualifikation und Kontrolle: Entwicklung eigener Verfahren zur Evaluation des Unterrichts und Projektierung der Fort- und Weiterbildung (beides ggf. mit Hilfe der Beratung Dritter), Sicherung der Qualität des Unterrichts durch „Innere Schulaufsicht“ und externe Beratung, Zusammenfassung der Qualifikations- und Kontrollaufgaben in einem Prozeß stetiger Personal- und Organisationsentwicklung.

Über Inhalt und Ausmaß der erweiterten Selbstgestaltung sollte *grundsätzlich jede Schule selbst entscheiden*. Das gilt auch für den Fall der globalen Erweiterung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten durch Gesetz. Selbstbestimmung knüpft an die Motivation der Betroffenen an. Insoweit muß sich der erweiterte Gestaltungsrahmen auf substantiell bedeutsame Bereiche des Schullebens erstrecken. Im Einzelfall kann das so geschehen, daß eine Schule sich zunächst einen von ihr als besonders wichtig erachteten Bereich auswählt. Es bleibt dann die Option, evtl. später weitere Schwerpunkte hinzuzunehmen.

Es kann nicht verschwiegen werden, daß mit dem Projekt „autonome Schule“ auch *Fehlentwicklungen befördert werden könnten*. Aus bildungspolitischer Sicht erscheint Autonomie janusköpfig. So kann Budgetautonomie z.B. zu einem Auseinanderdriften von wohlausgestatteten Schulen (in sozial gehobenem Milieu) und ökonomisch schlecht gestellten Schulen (in sozialen Problemgebieten) führen. Entsprechend eingerichtete Schulprogramme könnten die soziale Selektion fördern und damit das Streben nach Chancengleichheit beeinträchtigen. Gesteigerte Gestaltungsautonomie könnte als Ansatzpunkt für die Durchsetzung von Zentralprüfungen dienen, was politisch umstritten ist. Schließlich ist es denkbar, daß die dienstrechtliche Stellung der Lehrkräfte zur Disposition gelangt, wenn die volle gegenseitige Deckungsfähigkeit von Personal- und Sachmitteln oder nur zeitlich befristete Beschäftigungsverhältnisse möglich werden sollten. In jedem Falle ist also genau zu bedenken, welche gewollten oder latenten Effekte sich mit den Schulprogrammen verbinden. Parlamente und Landesregierungen bleiben hier in der Pflicht, politisch vertretbare Eckpunkte festzulegen und den Staat und seine ggf. wahrzunehmende Ausgleichsfunktion nicht aus dem Prozeß herauszuziehen.

In den *Vorschlägen der NRW-Kommission* werden diese Bedenken eingebracht. Gleichwohl wird einer Delegation der Entscheidungen über Personal- und Sachmittel auf Schulträger bzw. Regionen der Vorzug gegeben. In bestimmten Bandbreiten soll auch eine gegenseitige Deckungsfähigkeit unter den Verwendungsarten bestehen. Dies solle Kostenbewußtsein und Transparenz („Binnenoptimierung“) ermöglichen. Ein reines Marktmodell (Zuteilung der Mittel nach Schülerzahl bei freier Schulwahl) wird nicht befürwortet.

Das ganze Modell ist zweifellos differenziert durchdacht, jedoch *sicher noch weiter diskussionsbedürftig*. Klarheit muß noch darüber geschaffen werden, nach welchen Gesichtspunkten und unter welchen Voraussetzungen Mittel schwerpunktmäßig auf Schulen oder Projekte konzentriert werden sollen und können. Die vorgeschlagene freie Spitze in der Finanzausstattung für besondere Belastung und Innovationsförderung gibt eine interessante Perspektive. Zumindest könnten sich hier Ansatzpunkte eines finanziellen Anreizes für die Schulen ergeben, Autonomieprojekte dieser Art aufzugreifen. Denn ein großer Teil des gesamten Autonomievorhabens steht und fällt mit der Bereitschaft der Schulen, diese neue Herausforderung aktiv aufzugreifen.

VII

Autonomie von Schulen läßt sich nicht verordnen. Jede Schule entwickelt im Laufe der Zeit ihre eigene Organisationskultur. Sie ist bestimmt durch Werthaltung, persönliche Besonderheiten, eingespielte Verfahren, Beziehungen, Freundschaften, Animositäten, Gruppen- und Cliquenbildung der Lehrkräfte, Herkunftsmilieu der Schülerinnen und Schüler sowie Eltern, ökonomische, soziale und politische Struktur der schulrelevanten Umwelt. Augenöchtige Veränderungsabsichten prallen an dieser Schulkultur ab. Eine Änderung in Richtung auf mehr Selbstbestimmung und Konfliktfähigkeit und -bereitschaft muß von den Beteiligten selber gewollt sein. Einen Rahmen für mehr Gestaltungsfreiheit vorzugeben ist daher nur eine Voraussetzung für den Wandel. Die Implementation des Konzeptes erfordert zusätzliche, sorgfältig und umsichtig vorzubereitende praktische Handlungsschritte im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe (Rolff 1993, Kap. VI ff.).

Es entspricht inzwischen internationalem Standard, derartige Projekte mit ausgewählten *Methoden der Organisationsentwicklung* (OE), die für die Bedürfnisse der Schulentwicklung modifiziert sind, zu unterstützen. Um den Autonomiebestrebungen Breitenwirkung zu verschaffen, ist der Aufbau eines Unterstützungssystems unerlässlich. Dafür gibt es unterschiedliche Ansatzpunkte: Ausbildung von Schulentwicklungsmoderatoren (als künftige Prozeßbegleiter von Schulentwicklungsvorhaben), Schaffung von Foren zur Projektierung, Abstimmung und Begleitung von Autonomieprojekten (etwa wie in Bremen), neu konzipierte, auf Abruf tätige und auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schule ausgerichtete Fortbildungsarbeit und Einspannen der schulinternen Lehrerfortbildung in den Entwicklungsprozeß der einzelnen Schule. Daneben gibt es auch für die traditionelle, auf Landesebene oder in Landesinstituten organisierte Fort- und Weiterbildung breiten Raum für hilfreiche Angebote (z.B. auf den Gebieten Schulmanagement und -organisation, Moderatorenausbildung, Projektschulung).

In der Praxis wird es für die verschiedenen Bereiche erweiterter Gestaltungsfreiheit *Modelle* geben müssen, die eine Art *Vorreiterfunktion* wahrnehmen. Aus bestehenden Ansätzen, wie z.B. besonderen pädagogischen Konzepten für die „Volle-Halbtags-Grundschule“ oder alternativen Stundentafeln für die Hauptschule, können weitergehende Programme entwickelt werden. Schwierige Projekte, wie Selbstevaluation, Selbstentwicklung und Übernahme von Qualifikations- und Kontrollaufgaben bedürfen der Hilfe externer Beratung und wohl auch der wissenschaftlichen Begleitung. Ähnlich wie bei der Ausbreitung von Integrationsklassen zur gemeinsamen Erziehung von Behinderten und Nicht-Behinderten haben derartige Modellvorhaben die Aufgabe, die beschreibbaren Wege zu erkunden, Kompetenz und Erfahrungen zu akkumulieren und offen zu sein für Erfahrungstransfer, z.B. im Wege wechselseitiger Hospitation und Beratung.

Schließlich wird es überaus zweckmäßig sein, den weiteren Prozeß durch *Anreizsysteme* zu stimulieren. Relativ einfach erscheint dies bei dem Projekt „Budgetautonomie“. Erwirtschaftete Einsparungen (etwa beim Energieverbrauch) sollten den Schulen zum erheblichen Teil für andere, selbstbestimmte schulische Zwecke zur Verfügung stehen. Aber auch durch Anrechnungsstunden für Innovationsarbeit, Verteilung von dotierten Preisen im Rahmen von Wettbewerben oder anderen Vergünstigungen kann das Interesse an dieser Entwicklung verbreitert werden. Die Vorteile erweiterter Selbstgestaltungsmöglichkeiten an der Schule müssen allen am Schulleben beteiligten nachvollziehbar und besser noch erfahrbar gemacht werden können.

VIII

Ob die Debatte um Schulautonomie weitgehend folgenlos sein wird oder Impuls für ein gestärktes und von viel intrinsischer Motivation geleitetes Schulwesen, ist zunächst offen. Bremen hat sich mit seinem neuen Schulgesetz weit vorgewagt. Hessen ist mit rechtlichen Rahmenvorgaben zur verstärkten Möglichkeit von Schulautonomie hervorgetreten. Die NRW-Kommission hat jetzt den wohl z. Z. umfassendst ausgearbeiteten Vorschlag unterbreitet. Umgestaltung der Verwaltung, intensive Beratung, Lehrerfortbildung und Organisationsentwicklungsprojekte werden den Prozeß begleiten. Die Wirksamkeit all dessen ist aber auch abhängig davon, ob und in welchem Umfang innovatives Klima an den Schulen besteht oder entwickelt werden kann. Die in vielen Ländern getroffenen Sparmaßnahmen (einschließlich Unterrichtszeitverlängerungen für Lehrkräfte) und die in den neuen Ländern ungesicherten Beschäftigungsverhältnisse von Lehrkräften wirken sich eher dämpfend aus. Gleichwohl hat auch schon in der Vergangenheit das Ungenügen an den Ergebnissen der eigenen Arbeit Veränderungswillen und Reformbereitschaft ausgelöst. Da Schule sich ohnehin laufend verändert, steht am Schluß für die am Schulleben Beteiligten die Frage, ob sie *Objekt* dieser von ihnen nicht gewollten oder geplanten Wandlungsprozesse sein werden oder *Subjekt* des Wandels, indem sie in diesen Prozeß aktiv gestaltend eingreifen. Das könnte auf die Frage hinauslaufen: Wieviel zusätzliches Engagement und damit auch Arbeitszeit ist uns die weitergehende Selbstbestimmung wert? Sind wir nicht nur Zeitgenossen, sondern Protagonisten einer postmaterialistischen Wertewelt oder Erlebnis-

gesellschaft, in der das Element der Selbstbestimmung und damit auch der Selbstverwirklichung und ein individuell gestaltetes Verhältnis zu dem, was wir tun, neue Kraft gewinnt? Die international aufgebrochene Diskussion mag als Beleg für gleichlaufende organisationskulturelle Wandlungsprozesse gesehen werden. Inwieweit sie dazu führt, daß neue Gestaltungsmöglichkeiten erkämpft oder auch nur wahrgenommen werden, wird davon abhängen, ob die Sinnhaftigkeit des Projektes Schulautonomie individuell vermittelt und praktisch erlebbar wird.

Literatur

- Avenarius, Hermann: Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung. In: Daschner, R. / Rolff, H.G. / Stryck, T. (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim 1995
- Avenarius, Hermann: Ein neues Zauberwort oder eine Reihe von Mißverständnissen? Autonomie der Schule – die Lösung hat Konjunktur – Anmerkungen zur Vereinbarkeit mit dem Grundgesetz. In: Frankfurter Rundschau v. 23.6.94, S. 6
- Bethge, Horst: Autonome Einzelschulen sind nicht der richtige Weg. In: Neues Deutschland. 3.12.93, S. 14
- Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn 1973
- Deutscher Bildungsrat: Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Bonn 1974
- Frister, Erich: Autonomie – ein Patentrezept? In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 2, S. 154-159
- Hurrelmann, Klaus: Der Entscheidungsspielraum für die Schule muß auch in der Bundesrepublik endlich erweitert werden! In: Zweiwochendienst Bildung Wissenschaft Kulturpolitik. Nr. 18/1995, S. 7-14
- Ipfing, H. J.: Wieviel Schulaufsicht braucht eine demokratische Schule. In: Schulverwaltung Niedersachsen. 11/94, S. 231 ff.
- Liket, Theo M.: Zwischen Autonomie und Verantwortung – Erfahrungen mit schulischen Veränderungen. In: Schule von innen verändern. Hg. von Jochen Wissinger und Heinz S. Rosenbusch. Schulleiterhandbuch Bd. 66, Braunschweig 1993
- Rolff, Hans-Günter: Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: Daschner, P. / Rolff, H.-G. / Stryck, T. (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim 1995
- Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim 1993
- Schlußbericht der Arbeitsgruppe „Schulverwaltungsreform“ im Niedersächsischen Kultusministerium vom 26. Juni 1995. Manuskript Hannover 1995
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 4. Aufl., Frankfurt/New York 1993
- Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Hg. von der Bildungskommission NRW, Neuwied 1995

Jens-Rainer Ahrens, geb. 1938, Prof. Dr., Professor für Soziologie an der Universität der Bundeswehr Hamburg

Anschrift: Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, Postfach 70 08 22, 20043 Hamburg