

Oelkers, Jürgen

Wie lernt ein Bildungssystem?

Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 4-20



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Wie lernt ein Bildungssystem? - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 4-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310696 - DOI: 10.25656/01:31069

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310696>

<https://doi.org/10.25656/01:31069>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 1

Jürgen Oelkers

Wie lernt ein Bildungssystem?

4

Obwohl die staatliche Schule in Deutschland drei historische Zäsuren des 20. Jahrhunderts (1918, 1945, 1989) erstaunlich gut überlebt hat, zeichnet sich immer deutlicher die Möglichkeit ab, daß ihr Bildungsmonopol zu Ende geht. Vor diesem Hintergrund plädiert der Verfasser dafür, sehr viel energischer als bisher über Strategien des Wandels nachzudenken und dabei insbesondere die Rekrutierung des Personals, die schulischen Organisationsverhältnisse sowie die Bearbeitung des didaktischen Kerns der Schule, ihren „Bildungsauftrag“, ins Auge zu fassen.

Fritz Bohnsack

Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule

21

Auch dieser Aufsatz ist den strategischen Problemen der Schulreform gewidmet – hier aber nicht unter strukturellen Gesichtspunkten, sondern konzentriert auf den „subjektiven Faktor“ im Umgang mit den Zumutungen und Belastungen einer innovativen, nicht mehr nur routinierten Lehrerarbeit. Innovationsskeptischer Widerstand, so zeigt der Verfasser, kann gelegentlich eine Tugend sein und ist in jedem Falle ernst zu nehmen, eben weil nur im Dialog mit den Skeptikern die Erfolgsaussichten der Schulreform verbessert werden können.

Ernst Cloer

Pädagogik in der DDR – eine Wissenschaft auf dem Prüfstand

38

In einem längerfristig geplanten Forschungsprojekt geht es dem Verfasser um eine Klärung der Frage, ob und wie sich in der Erziehungswissenschaft der DDR und insbesondere in der universitären Lehrerbildung neben den bekannten Formen und Tendenzen einer affirmativen, dogmatischen Theorie auch reflektierende, kontrovers artikulierte Ansätze haben behaupten können. Wie aussichtsreich eine solche Fragestellung ist, macht dieser Aufsatz am Beispiel der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle deutlich.

Der Autor begreift die Integration behinderter Kinder als Chance für die pädagogische Innovation von Schule überhaupt und arbeitet deutlich heraus, daß unser Regelschulwesen nur durch eine radikale Veränderung seines pädagogischen Konzepts und seines didaktischen Managements imstande wäre, sonderpädagogische Kompetenzen erfolversprechend aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

Diese Lern- und Lebensgeschichte von Paul, der vor zehn Jahren mit schweren Herz- und Hirnverletzungen zur Welt gekommen ist, macht eindrucksvoller als manche theoretische Abhandlung deutlich, wie mühsam und langwierig, aber auch wie erfolversprechend und bereichernd der Weg eines behinderten Kindes in die Regelschule sein kann.

Der Verfasser hat zwei Jahre an einer Oberschule in Gdansk unterrichtet und schildert aus eigener Anschauung die Chancen, aber auch die Probleme, die für den Schülerinnen- und Schüleraustausch im Rahmen des 1991 gegründeten Deutsch-Polnischen Jugendwerks typisch sind. Er plädiert für eine langfristige Programmplanung, in die weniger Tourismus, dafür aber mehr gemeinsame Eigentätigkeit der Jugendlichen aufgenommen werden sollte.

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Gründe es hat, daß Lehrerinnen und Lehrer das Vorwissen ihrer Schülerinnen und Schüler oft nicht hinreichend berücksichtigen, wobei eine zentrale Schwierigkeit darin besteht, daß solche „Vorerfahrungen“ nicht etwas Statisches sind, sondern sich erst im Unterrichtsprozeß zeigen, also nachdem die Unterrichtsvorbereitung längst abgeschlossen ist.

Grundlage dieser Analyse ist eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe von 24 Grundschulen, aus denen je eine 2. und eine 4. Klasse im Hinblick auf die häusliche Schularbeitssituation, die schulische Hausaufgabenpraxis und die Auswirkungen der Hausaufgaben auf die Schulleistungen untersucht worden ist. Da-

nach zeigt die gegenwärtige Hausaufgabenpraxis in der Grundschule zwar Mängel, doch wäre es voreilig, Hausaufgaben für ineffektiv zu halten und daher ohne weiteres ihre Abschaffung zu fordern.

Hagen Weiler

Religiös-weltanschauliche Erziehung in der staatlichen Schule – im Widerspruch zum Grundgesetz

113

Übereinstimmend mit Ulf Preuss-Lausitz in Heft 4/1994 DDS setzt sich dieser Beitrag (aus Anlaß einer GEW-Dokumentation) noch einmal mit der fragwürdigen Privilegierung christlicher Glaubenstradition in den Schulgesetzen einzelner Bundesländer auseinander.

Neuerscheinungen:

- Karl-Heinz Füssli: Die Umerziehung der Deutschen (*HGH*)
- Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen (*BG*)
- Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz (*BG*)
- Ulrich Steffens und Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität von Schule (*JöS*)
- Manfred Bönsch: Die beste Schule für mein Kind (*JöS*)
- Norbert Seibert und Helmut J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (*JöS*)
- Wolfgang Fichten: Unterricht aus Schülersicht (*JöS*)
- Bernd Rudow: Die Arbeit des Lehrers (*Hans-Georg Schönwälder*)
- Friedrich Schönweiss: Bildung als Bedrohung? (*Wolfgang Böttcher*)
- Bianka Tiedtke und Wolfgang Böttcher (Hg.): Brüche – Dialoge – Utopien (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Böttcher (Hg.): Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche (*Marianne Horstkemper*)
- Hans-Peter Füssel und Rudolf Kretschmann: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Hörner und Renate Wompel: Die polnische Schule im Umbruch (*Franz Dwertmann*).

Wie lernt ein Bildungssystem?*)

Der Theologe und Schuldirektor *Gotthelf Samuel Steinbart*¹ veröffentlichte 1789 „Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung in so fern sie nicht Sache der Kirche sondern des Staats ist“ (Steinbart 1789). Die Schrift liefert einige couragierte Argumente für die staatliche Schulaufsicht und so gegen jede Form religiöser Einflußnahme auf die öffentliche Bildung. „Nicht die geistliche“, so liest man, „sondern die bürgerliche Wohlfahrt der Jugend oder die bestmögliche Vorbereitung derselben zu denen Geschäften, wodurch sie dem gemeinen Wesen dereinst nützlich werden sollen, (müsse) als der Hauptzweck der Schulen angesehen werden“ (Ebd., S. 19). Die Bildung der künftigen Bürger beziehe sich auf die „Regeln der Ordnung in der Societät“ sowie auf die Brauchbarkeit in ihrem späteren „Stand und Beruf“ (Ebd., S. 20).

Aus diesen beiden Prämissen werden „vier Hauptregeln für den Lehrplan der öffentlichen Schulen“ (Ebd., S. 21) abgeleitet:

„1. es muß nichts gelehret oder geübt werden, was nicht auf eine zuverlässige Art dazu beyträgt, die *Brauchbarkeit* der jungen Leute in ihrem künftigen Beruf zu vermehren, und entweder ihre *Gesinnung* oder die zu ihrer Bestimmung erforderlichen *Geschicklichkeiten* zu verbessern.

2. es muß nichts gelehrt und geübt werden, was die Jugend *ausser* der Schule oder *nach* den Schuljahren weit besser oder doch eben so gut und leicht zu erlernen Gelegenheit hat.

3. es muß dagegen möglichst alles gelehrt und geübet werden, was zur Vermehrung der Brauchbarkeit junger Leute etwas beyträgt und ausser der Schule entweder *gar nicht* oder *zu spät* oder *nicht so gut und vollkommen* erlernt werden kann. Daher müssen öffentliche Schulen insonderheit theils die gemeinen Mängel und Fehler der väterlichen Erziehung verbessern, theils die Seelenkräfte der Jugend dazu üben, daß sie die nach den Schuljahren vorhandne weitem Gelegenheiten sich geschickt zu machen auf eine vollkommnere Art zu benutzen in Stand gesetzt werden.

4. es muß das, was einen *größern* Einfluß auf die Vermehrung der Brauchbarkeit junger Leute fürs künftige Leben hat, allen *minder* nützlichen und das was dem *größern* Theil der Schuljugend vorteilhaft ist demjenigen, was nur *wenigere* brauchen können, vorgezogen und als die Hauptsache getrieben werden“ (Ebd., S. 22/23; Hervorhebungen J.O.).

* Vortrag auf der Expertentagung „Bildungsoffensive – Warum? Wofür?“ im Bildungszentrum Kloster Banz am 8. 7. 1994.

¹ Gotthelf Samuel Steinbart (1738-1809) war Schuldirektor in Züllichau. Er vertritt gegen die „gelehrte Bildung“ Positionen der Aufklärungspädagogik.

An diesen Regeln ist dreierlei interessant: Sie binden Schulsysteme strikt an *externe* Verwendungszusammenhänge; sie geben *Minimalkriterien* der Zuständigkeit an; und sie sind *nicht* befolgt worden. Steinbart argumentierte utilitaristisch, mit Maximen der Brauchbarkeit und so der gesellschaftlichen Effektivität. Der Vorrang des Nutzens war in der europäischen Aufklärungspädagogik noch weitgehend selbstverständlich², aber er hat die Entwicklung der Bildungssysteme offenbar nicht oder zunehmend schwächer beeinflußt. Wenn man fragt, wie *lernen* diese Systeme, dann drängt sich zweihundert Jahre nach Steinbart eher der gegenteilige Eindruck auf: Die Zuständigkeit wächst, die externe Zweckbindung nimmt genau mit dieser Ausdehnung ab und die Effektivitätsfrage wird erfolgreich vermieden.

Man könnte zur Erklärung dieser Entwicklung nationalkulturelle Tendenzen in Rechnung stellen, etwa den typisch deutschen Konnex von „Bildung“ und „Kultur“ (Bollenbeck 1994), der sich empirischer Rationalität oder utilitärer Effizienz entschlossen verweigerte. Aber mit dieser Erklärung dürfte es keine grenzüberschreitende Ähnlichkeit des Lernverhaltens geben, während die vergleichende Beschreibung von Bildungssystemen *ubiquitäre* Tendenzen weitaus wahrscheinlicher macht als nationalkulturelle Besonderheiten. Steinbarts Kriterien, in dieser Sicht, beschreiben nirgendwo das reale Systemverhalten, einfach weil die Lernanreize keiner pragmatischen Utilität folgen: Schulen stehen nicht unter einem öffentlichen Druck, Brauchbarkeitserwartungen außerhalb der Abschlüsse in irgendeiner kontrollierten Form einzulösen; sie müssen sich nicht fragen, ob es *außerhalb* ihrer Zuständigkeit die *besseren* Bildungsmöglichkeiten gibt; sie werden nicht getestet, ob ihre Angebote tatsächlich so exklusiv sind, daß andere Anbieter sie nicht überbieten könnten; und sie sind nicht gehalten, Breiteneffekte unter Beweis zu stellen, die dem „größeren Teil der Schuljugend“ auch wirklich zum Vorteil geraten.

Mich interessiert im folgenden, warum Steinbarts seinerzeit zeitgemäße und verblüffend erfolgreiche Forderung nach staatlicher Schulaufsicht ein eher konservatives, eher träges und eher innovationsschwaches Lernen befördert hat. Schulen sind stark auf die eigene Tradition fixiert, verhalten sich wandlungsfern und werden kaum mit Risiken belastet. Man konnte darin freilich den entscheidenden *Vorteil* sehen: Nur solche Systeme wären imstande, für intergenerative Kontinuität und so für eine Bildung zu sorgen, die nicht immer neu beginnen muß. Die Abneigung gegenüber Systemwandel wäre so die Bedingung des Erfolgs. Diese Frage bearbeite ich zunächst: Sind Bildungssysteme immer noch gut beraten, unliebsame Streßfaktoren zu minimieren und weitgehend nur entlang *eigener* Systemvorgaben zu lernen? (1) In einem zweiten Schritt lege ich Wandlungen im *Lernumfeld* heutiger Bildungssysteme dar, vor allem solche der Technologie und der Ökonomie, die die Schule nötigen werden, ihr Verhalten radikal zu verändern (2). Abschließend beschreibe ich den erwartbaren System-

² Steinbart (1789, S. 25 f.) selbst beruft sich auf Entwicklung in Frankreich, nämlich Verbindungen von Technologie und Wissenschaft, wie sie etwa in der *Encyclopédie* dokumentiert sind.

wandel näher, wobei mir die Spannung zwischen den beiden Stichworten „Bildungsauftrag“ und „Konsumentenorientierung“ für die entscheidende Aufladung des Problems zu sorgen scheint (3).

1. Das Lernverhalten von Bildungssystemen

In der Einleitung zu seiner Schrift von 1789 geht Steinbart auf die zeitgenössische Diskussion über Wege der Schulverbesserung näher ein. Er thematisiert dabei drei weitverbreitete Vorschläge, die meinungsprägend waren, die Erhöhung der finanziellen Zuwendung durch den Staat, die Anhebung der gesellschaftlichen Reputation des Schulpersonals sowie die Beseitigung der privaten Konkurrenz. Gegenüber allen drei Vorschlägen äußert sich Steinbart *skeptisch*: Mehr Geld bringt nicht zwingend bessere Bildung; höhere Beamtenstellen verbessern nicht notwendig das Engagement und die Kompetenz der Lehrer; die Ausschaltung der privaten Konkurrenz muß im pädagogischen Wettbewerb erfolgen und kann nicht einfach der staatlichen Besteuerung überlassen werden (Steinbart 1789, S. 10 – 14).

Rückblickend erscheint diese Skepsis als unberechtigt: Staatliche Investitionen haben im 19. Jahrhundert für einen Qualitätsschub im gesamten Bildungsbereich, vor allem aber im Primarbereich (Kuhlemann 1992), gesorgt; die Verstaatlichung des Systems erhöhte das gesellschaftliche Ansehen; die Konkurrenz privater Anbieter wurde durch Subventionspolitik und so durch Preisverfall marginalisiert. Das Bildungssystem konnte sich *ungestört* und mit rasch wachsendem Zuspruch entwickeln, ohne je etwas anderes als *Wachstum* zu erleben. Zwischen den Generationen stabilisierte sich nicht bloß Kontinuität, sondern Fortschritt. Am Ende des 19. Jahrhunderts – schon stabil in den Städten, noch fragil auf dem Lande – konnte jede nachwachsende Generation damit rechnen, bessere Bildungssysteme als die vorhergehenden Generationen zur Verfügung zu haben. Damit wuchs zugleich das Bildungsvertrauen: Immer mehr Aufgaben wurden einem immer mächtigeren System übertragen, dem es doch auf allen Entwicklungsstufen gelang, so defizitär zu erscheinen, daß unablässig neue Investitionen als notwendig angesehen wurden und öffentlichen Zuspruch erhielten.

Steinbarts fast devote Problemstellung wurde mit dem Systemerfolg vergessen: „Wie kann unter den gegenwärtigen Umständen unsers Vaterlandes³ ohne dem Staat neue unerschwingliche Kosten zu verursachen und bey allen vorhandenen Hindernissen und Schwierigkeiten dennoch eine allgemeine und vortrefliche Einrichtung der öffentlichen Schulen dergestalt bewerkstelliget werden, daß sie nicht nur *fortdauernd gut* bleiben sondern auch mit jeder weitem Aufklärung der Nation von selbst *immer vollkommener* werden?“ (Steinbart 1789, S. 16; Hervorhebungen J.O.). Die Kosten wurden dem Staat übertragen, der als Verwaltungsstaat einer expandierenden

³ Gemeint ist Preußen; im Vorbericht wird angegeben, daß das Buch im Sommer 1779 – „bei der Rückkunft der königlichen Armee aus Schlesien“ – geschrieben worden ist (Steinbart 1789, Vorbericht). Gewidmet ist das Buch übrigens dem Staatsminister von Wöllner, der das preußische Schuldepartement leitete. Das Buch erschien ein Jahr nach dem Wöllnerschen Religionsedikt vom 9. 7. 1788.

Industriegesellschaft für die steigende Qualität der Schuleinrichtungen zu sorgen hatte. Der Preis war die Monopolstellung des staatlichen Anbieters, der seine eigene Form, eben eine Verwaltungseinheit, auf Dauer stellte. Anders wäre im 19. Jahrhundert eine flächendeckende, an Intensität zunehmende Verschulung der Gesellschaft kaum möglich gewesen, zumal dann nicht, wenn annähernd gleiche Schulverhältnisse, damit auch annähernd gleiche Steigerungsraten, angestrebt werden sollten. Dieses Ziel wurde erreicht: Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland ist wohl different, aber nicht ungleich (vgl. Zedler 1992; Hansen 1993). Abweichungen sind systemverträglich, *sehr große* Devianzen kommen nicht vor, an keiner Stelle entsteht Anomie.

Das hängt mit drei zentralen Überlebensgarantien zusammen, die das System schützen und sein Lernverhalten maßgeblich bestimmen: (i) Die *Finanzierung* erfolgt extern und belastet das System nicht oder nur marginal. Stärkere Beschränkungen sind zumindest in den letzten Jahrzehnten nahezu ausgeschlossen gewesen, Verteilungskämpfe waren extrem selten; die Zuständigkeit ist hierarchisch geregelt und die Zuteilung der Mittel erfolgt innerhalb derselben Kategorien nach den gleichen Maßstäben. (ii) Die *Klientel* wird entweder automatisch zugeführt, unterteilt nach dem einfachsten Prinzip der Jahrgangskohorte, oder aber ist durch Zugehörigkeit zu Verwaltungsräumen weitgehend garantiert. (iii) Die *Ausstattung* ist normiert, einschließlich der Besoldung des Personals, der Bedingungen seiner Anstellung und der im System möglichen Karrieren.

Die Überlebensgarantien konnten mit dem System wachsen. Sie beeinflussen wesentlich das Lernverhalten, und sie gelten als so selbstverständlich, daß es ein überflüssiges Gedankenspiel zu sein scheint, sich das System *unabhängig* von ihnen vorzustellen. Aber, was wäre die öffentliche Schule *ohne* eine automatische Garantie ihres Unterhalts, ihres Personals und ihrer Ausstattung? Weniger abstrakt gefragt: Wie würden sich Schulen bei *ungleicher* Finanzierung, die Risiken *und* Anreize kennt, verhalten? Was würden sie tun, wenn die Klientel – Schülerinnen und Schüler – *nicht* durch gesetzlichen Zwang ihnen einfach zugeführt wird? Und wie kämen sie mit einem uneinheitlichen Personal zurecht, das auch unabhängig von staatlichen Patenten rekrutiert werden könnte und für dessen Anstellung einzig die berufliche Bewährung maßgeblich wäre?

Ich komme darauf im dritten Teil zurück. An dieser Stelle will ich zunächst drei Nachteile des Systems analysieren, die weniger offensichtlich sind, aber ebenfalls das Lernverhalten massiv beeinflussen, nämlich die schwache öffentliche Kontrolle, die unprofessionelle Neigung zur Intransparenz sowie die hohe persönliche Belastung aller Beteiligten.

(i) Die *öffentliche* Bildung in Deutschland findet fast ausschließlich in *staatlichen* Schulen statt. Diese Gleichsetzung ist keineswegs selbstverständlich und wird in der Literatur auch erst mit Beginn des 19. Jahrhunderts massiv gefordert. Was nach 1806 als „Staatspädagogik“ (Krug 1810) konfigurierte und allmählich konsensfähig wurde, war zuvor eine durchaus umstrittene Größe. Mindestens sollte die „öffentliche Schule“ zu Staat und

Kirche gleichermaßen in Distanz gehalten werden (Trapp 1792). Die staatliche Finanzierung sollte keineswegs ein staatliches Monopol begründen, dem die Aufsicht durch Dritte – öffentliche Kontrolle – weitgehend fehlt. Genau das aber trat ein; staatliche Schulaufsicht bedeutet wesentlich, daß der Staat *sich selbst* kontrolliert, auf einem Feld, das die Bürger existentiell betrifft. Der Staat verfügt über ihre Bildung, eine nennenswerte Beteiligung der Betroffenen und so der Öffentlichkeit gibt es nicht. Die *Staatspädagogik* ist in Deutschland die bis heute dominante Form der Erziehungsreflexion; sie gilt einem Monopolisten, der sich weitgehend paternal verhalten kann, ohne Einbußen befürchten zu müssen. Die dafür notwendige Einflußnahme der Bürger ist an fast allen Stellen strukturell ausgeschlossen. Sie sind weder bei der Auswahl und Anstellung der Lehrer noch bei der Gestaltung der Curricula oder der Evaluation der Systemleistungen wirksam beteiligt.

(ii) Auf diese Struktur ist die Lehrerverprofession mental wie habituell eingestellt. Sie setzt Intransparenz voraus und bemüht sich nur gelegentlich um die Erhöhung von Durchsichtigkeit. Es gibt keinen öffentlichen Leistungsnachweis von Schulen, keinen Bilanzierungswettbewerb oder gar Versuche, die eigenen Fehler verständlich zu machen. Das System muß sich nach außen irrtumsfrei und hochgradig zielkonform darstellen, obgleich genügend Einzelerfahrungen dieser Darstellung *widersprechen*. Daraus resultieren nicht nur Imageprobleme, sondern zugleich ein falsches Lernverhalten, das Konformität belohnt und die Fehlertoleranz bestraft. Entsprechend schwach ist die Neigung zur Dienstleistung und so zur bewußt gesuchten Transparenz aller Vorgänge. Schulen sind, strukturell gesehen, immer noch hoheitliche Räume des Staates, die die – verglichen mit dem 19. Jahrhundert – ästhetische Lässigkeit des Personals nicht etwa aufhebt, sondern lediglich den Wahrnehmungsbedingungen anpaßt.

(iii) Erscheinungsbild, Mentalität und Habitus sind *kein* Spiegel der gestiegenen Belastungen, die intern wie extern allenfalls in seltenen Krisensituationen überhaupt artikuliert werden.⁴ Sie sind kein Lernthema, weil die Risiken negativer Zuschreibungen zu groß erscheinen. Andererseits beeinträchtigen sie die Leistungsfähigkeit des Systems gerade dadurch, daß sie schwach sichtbar sind. Sie erwachsen aus *Hauptproblemen* der Schule, diffusen Rollen, überzogenen Ansprüchen und immer neuen Versuchen, sich auf unklare Erwartungen überzeugend einzustellen. Entsprechend sind die Selbstzuschreibungen *bestimmt* allenfalls in dem, was sie *ausschließen*: Heutige Lehrer wollen weder Beamte noch Dienstleistende sein, keine Autoritäten, aber auch keine Antiautoritäten, nicht Sachwalter allein des Unterrichts, aber auch einfach nur die Animateure kindlicher Unterhaltungsbedürfnisse; sie wollen „Vorbilder“ sein und doch keine verbindlichen Vorbilder, irgendwie Partner in einem Rollenspiel, das „Partnerschaft“ eigentlich gar nicht zuläßt.⁵ In dieser Situation kann man alles auf sich

⁴ Dramatische Krisenanzeigen (wie Pauly 1994) sind selten, auch wenn sie zustimmungsfähig erscheinen.

⁵ „Partnerschaft“ ist ein Wertmaßstab, keine strukturelle Realität, die organisatorisch verankert wäre.

beziehen oder alles abwehren, ohne daß starkes Engagement eindeutig von Vorteil und starkes Nichtengagement eindeutig von Nachteil wäre. Auf das, worauf es ankommt, kommt es offenbar gar nicht an.

Aus dieser Analyse muß nicht folgen, daß die Systemzufriedenheit über die normalen Schwankungen hinaus dramatisch abnimmt. Alle drei genannten Nachteile entstehen durch *Außenbeobachtung*; die Wahrnehmung von *innen* kann davon abweichen: „Zunehmende Belastung“ ist eine individuelle Größe, die mit existentieller Absicherung verrechnet wird; die Intransparenz mag unprofessionell sein, aber sie schützt; und „öffentliche Kontrolle“ ist eine Forderung, die auf jedem Elternabend widerlegt werden kann. Systemindikatoren für Zufriedenheit jenseits individueller Befindlichkeiten wären etwa die schwache Thematisierung von Basisproblemen in der Professionsliteratur⁶, die fehlende Reklamierung von Alternativen außerhalb der typischen Lehrerutopien⁷ und das Übersehen anderer Lernfelder. Weil die Schule, und *nur* sie, über das staatliche Privileg verfügt, Allgemeinbildung zu besorgen, ist das System überzeugt, lediglich sich selbst die entsprechenden Lernprogramme zuzutrauen. Daß *außerhalb* des Bildungssystems „Bildung“ möglich ist und daß diese Möglichkeit zu einer bedrohlichen Alternative anwachsen könnte, gehört zu den Fragen, die die Schule, zu ihrem Nachteil, nicht stellen muß.

Sie lernt, indem sie *sich selbst* fortsetzt. Das betrifft zumal den Kernbereich der Schule, die didaktischen Angebote, die oft nur schwach profiliert sind, sich an verschiedenen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten kaum unterscheiden, sehr lange unangefochten wiederholt werden können, Variationen eher ausschließen und wenigstens nicht wie eine ständige Lernleistung des Systems erscheinen. Der Umschlag des Wissens in den Schulcurricula hat Steuerungsinstrumente wie Lehrbücher oder Routinen der Unterrichtsvorbereitung, die Beharrlichkeit favorisieren und Innovationen die Rolle des schwachen Herausforderers zuweisen. Im historischen Vergleich ist die *traditionelle* Schulkultur mit ihren didaktischen und methodischen Routinen sowie ihrer verlässlichen Symbolik die Größe, die das Lernen nach innen am meisten prägt. Das zeigt sich in den langfristigen Anpassungsleistungen des Personals, in der Stabilität des Erscheinungsbildes und in den normativen Erwartungen, die Schulen *unterscheidbar* machen. Sie schaffen eine wiedererkennbare Größe, deren Gewöhnungserfolg erstaunlich ist. Die staatliche Schule ist trotz ihrer Schwächen eine *akzeptierte* Institution, weil sie für Entlastung sorgt, jedermann kostenfrei zugänglich ist und, soweit ihre

⁶ Die Lehrerliteratur – Zeitschriften, Handbücher, bevorzugte Pädagogen – spart Themen der Effizienz aus, behandelt technologischen Wandel wie ein Problem für Spezialisten, pflegt bestimmte Krisensymptome wie Gewalt oder Belastung, ohne Strategien der Systementwicklung wirklich voranzutreiben. Nicht zufällig entstammt die diesbezügliche Literatur Sektoren außerhalb der Schulpädagogik.

⁷ Formeln wie „Ganzheit“ oder „vom Kinde aus“ sind typischerweise nicht an eine Organisationsform zurückgebunden. Die Bilder der Utopie sind daher nur schwach enttäuschungsresistent, obwohl oder weil sie ständig erneuert werden.

Patente und deren soziale Verteilung berührt sind, die Erwartungen ihrer Abnehmer weitgehend erfüllt. Protest ist schwach, Widerstand kaum spürbar, wie soll sich da etwas verändern?

Die Schwächen der Schule sind Thema der Kritik seit Beginn der Verstaatlichung. Die Schulkritik hat dabei ihr Objekt immer unterschätzt, nicht nur weil sie die Stärken verkannte, sondern auch weil sie die Veränderung an der falschen Stelle erwartete. Sie setzte auf die richtige pädagogische Einsicht und deren massenhafte Verbreitung, während die langjährige Alltagserfahrung weit mehr die Stärken des Systems – Existenzsicherung, staatliche Wohlfahrt, Professionsgewinne – unter Beweis stellte. Aus welchem Grund auch sollte sich ein gesellschaftlich akzeptiertes System verändern, das moralisch hoch gesichert ist, gerade weil es über den sensiblen Bereich der Erziehung verfügen kann? Denkbare Substitute, die über ein ähnliches Vertrauen verfügten, sind gar nicht absehbar, so daß dann in der Schulkritik nicht zufällig immer die Schule die Alternative zur Schule darstellt.

Aber die Schulkritik hat auch die Schwachstellen falsch analysiert: „Schwach“ ist oder wird die Schule nicht aufgrund fehlenden pädagogischen Bewußtseins, sondern dann, wenn ihr Monopol in Gefahr gerät. Gesellschaftliche Akzeptanz hat sie nur so lange, wie ihr *exklusive* Modernisierungen zugetraut werden, die andere Systeme *nicht* und vor allem nicht *besser* erfüllen können. Daß es diese Wahl derzeit nicht gibt, schafft nicht schon Beruhigung, wenn man noch einmal das charakteristische Lernverhalten in Rechnung stellt. Es könnte nämlich sein, daß Schulen erfolgreich, aber letztlich falsch lernen, insofern sie nichts an ihrer zurückgebliebenen Technologie verändern, nichts am unökonomischen Zeitverbrauch, an der schwerfälligen didaktischen Organisation und der Behandlung ihres Personals, die allein jede Innovation ausschließen muß. Was also den Erfolg bisher gesichert hat, der *marginale* Wandel in zentralen Bereichen, könnte gerade das sein, was künftiges Überleben gefährdet.

Diese Frage behandle ich im zweiten Teil meiner Ausführungen, die Veränderungen des Lernens und der Bildung *außerhalb* der Schule, aber wirksam in ihrem unmittelbaren Umfeld, beschreiben sollen.

2. Veränderungen in den Lernumwelten

Ökonomische Fragen sind staatlichen Bildungssystemen in gewisser Hinsicht ebenso fremd wie *technologische*, obwohl beide Fragen sie zentral berühren. Schulen verbrauchen Zeit, setzen Arbeitskraft ein und müssen Aufwand und Ertrag kalkulieren. Das geschieht *nicht* unter dem Gesichtspunkt der Konkurrenz verschiedener Angebote, sondern durch schematische Zuteilung von Zeit für Lerneinheiten, die nach einem imaginären Durchschnitt bemessen sind. Leistungsunterschiede bei Lehrern wie bei Schülern schlagen weder auf die ökonomische noch auf die technologische Kalkulation durch. Im Prinzip wird jede Einheit *gleich* unterrichtet. Die Variation der Methoden und der Kosten ist denkbar gering.

Schulen sind weitgehend *Lehrerschulen*. Was sie an hausgemachten Technologien verwenden – Tafel, Kreide, Schwamm; Lehrbücher, ersatzweise

Fotokopien; Folien, ersatzweise lose Blätter; Anschauungsmittel, Standardmethoden, Zensuren –, ist auf die unterrichtende Person zugeschnitten. Sie soll Lehren und Lernen gleichermaßen steuern und zu einem Ziel bringen. Entsprechend schwach und störanfällig sind die Technologien; ihre Wirksamkeit ist gebunden an fragile soziale Situationen, in denen die Aufmerksamkeit rasch wechselt, das Verhalten ständig neu abgestimmt werden muß, Interessen und Bedürfnisse nur im Durchschnitt vorausgesetzt werden können, zugleich Anfang und Ende rigide determiniert sind und doch limitlose Erwartungen bestehen, die den vorhandenen Möglichkeiten mehr oder weniger dramatisch widersprechen.

„Unterricht“ mag den Lehrpersonen wie ein magischer Kanal erscheinen, durch den zielgerecht auf Schüler eingewirkt werden kann. Eine solche Vorstellung würde ein konstantes und ungeteiltes Objekt voraussetzen, während Unterrichtssituationen als beweglich, individuell und flüchtig angesehen werden müssen. Was sie stabilisiert, sind Konventionen und die starre Einheit von Ort und Zeit. Lehrer und Schüler, Rollenträger also, müssen in bestimmten Situationen *anwesend* sein⁸, die sie nicht wechseln und nur schwach und selten individuell gestalten können. Selbst starke Leistungsunterschiede werden dabei nicht in Rechnung gestellt; Schüler, die im Unterricht offenkundig nichts lernen können, entweder weil sie den Durchschnitt sehr weit *über-* oder sehr weit *unterschreiten*, werden gleichwohl aus der Anwesenheit nicht entlassen. Schulpflicht ist geradezu Anwesenheitspflicht.

Über die *Kosten* dieser Organisation ist kaum etwas bekannt, zumal Alternativen fehlen und alle Qualitätsbestimmungen von einer langen, ausschließlichen und ununterbrochenen Anwesenheit abhängig gemacht werden. Psychische Verluste lassen sich eher beschreiben, etwa wenn man Eingangsmotivation, Schulerfahrung und Ausgangsbefindlichkeit miteinander in Beziehung setzt. Man erkennt dann, wie unmöglich es ist, auch mit den besten Absichten neun oder dreizehn Schuljahre genau gleich motiviert zu sein, während doch die Schultechnologie oder überhaupt die schulischen Erwartungssysteme genau diese Konstanz unterstellen. *Unlust* ist ein Faktor, der nicht kalkuliert wird, ebensowenig wie Lernkrisen, die die Schule verursacht, Loyalitätseinbußen oder Attraktivitätsverlagerungen, die doch zum Lernfeld heutiger Schülerinnen und Schüler ganz selbstverständlich dazugehören.

Gemessen an den Erfahrungen der Freizeitindustrie und der Medienkultur bieten Schulen zu wenig Wechsel und zu wenig Erleben. Sie brauchen zu lange, um Erfolg oder Können zu vermitteln, benötigen zuviel Routinen und nehmen so ein Maß an Langeweile in Kauf, das sich kaum mit Aktivierungs- oder gar Modernisierungsprogrammen vereinbaren läßt. Auch über die Kosten der Langeweile oder der Zeiten relativer Beschäftigungslosigkeit ist nichts bekannt. Andererseits liegt eine Beruhigungsstrategie nahe: Es gibt historische Quellen genug, um hier *keine* allzu große Systemgefahr zu vermuten, denn sehr viel anders ist die Meinung der Abnehmer, soweit sie dokumentiert ist, nie gewesen, ohne daß dem Bildungssystem daraus ein

⁸ Ich folge der Analyse von Markowitz (1986).

Schaden erwachsen wäre. Ein Feedback der Abnehmer oder die Erfahrungen ihrer Kunden sind nie zur Kontrolle des Verhaltens von Schulen eingesetzt worden. Sie war nie konsumentenorientiert, warum sollte da ausgerechnet die Konsumkultur gefährlich werden?

Eine grundlegend *andere* Risikobestimmung drängt sich auf, wenn der technologische Kern der Schule herausgefordert und die Technologieschwäche mit Kosten-Nutzen-Analysen konfrontiert wird. Die Lernmedien der Zukunft sind nicht hausgemacht; sie werden schneller und effektiver arbeiten, keine unbedingte Anwesenheit verlangen und zugleich das Verhältnis von Zeitaufwand und Leistung dramatisch individualisieren. Man muß kein Prophet sein, sondern lediglich in Rechnung stellen, mit *welch groben und streuenden* Methoden die Schule operiert, um den Vorteil interaktiver Lernsysteme wenigstens für den Bereich der Wissensvermittlung zu erkennen. Sie erlauben erstmalig die Versorgung der Gesellschaft mit Bildungsprogrammen, die *nicht* an den Ort und die Zeit der Schule gebunden sind. Es ist sicher kein Zufall, daß im „Delphi Bericht zur Entwicklung von Wissenschaft und Technik“ (1993) der Ausdruck „Schule“ nicht mehr vorkommt.

Ich sage damit nicht, die pädagogische Institution wird überflüssig; aber sie wird ihre Konvention, die Grundform ihrer Organisation von Lehren und Lernen, grundlegend verändern müssen, wenn sie überleben will. Große technologische Schübe hat die westliche Schule zuletzt Mitte des 19. Jahrhunderts erlebt, mit der Einführung verbindlicher Lehrmittel, vor allem didaktisierter Schulbücher, der standardisierten Unterrichtsmethode sowie der dazu passenden Zeitstruktur. Was vor hundertfünfzig Jahren eine zwingende Modernisierung war, ist es heute nicht mehr, weil eine nivellierende Unterrichtsorganisation mit individualisierenden Erwartungen nicht verträglich ist und aber für diese Erwartungen neue Lerntechnologien zur Verfügung stehen. „Neu“ heißt in diesem Zusammenhang zunächst nur, daß ältere Technologien der Schule in allen wesentlichen Belangen – der Zugänglichkeit, der Geschwindigkeit und der Anschlußfähigkeit – überboten werden können. „Neu“ heißt dann aber auch, daß Lernmedien nicht mehr mit einem Angebotsmonopol verbunden sind. Didaktische Schulbücher mußten exklusiv dem Lernort „Schule“ zugerechnet werden, CD-Roms mit der kompletten Speicherung des staatlichen Curriculums sind an *jedem* Ort abrufbar. Man könnte so das schulische Pensum lernen, ohne zur Schule gehen zu müssen, wenn für den Augenblick und etwas zu großzügig das Curriculum vom *Wissensbestand* her definiert wird.

Natürlich haben Schulen auch noch andere Aufgaben, die vermutlich gerade wegen der Veränderungen in ihrem Umfeld an Bedeutung zunehmen. Ob diese Aufgaben lösbar sind, denkt man an die Übertragung von Erziehungserwartungen aus antipädagogischen Milieus heraus, sei dahingestellt. Die Aufgaben selbst lassen sich *aufgrund* derartiger Paradoxien kaum bestreiten, aber auf der anderen Seite kann ein Verlust des didaktischen Kerns auch nicht ohne Folgen bleiben. Man wird den Verdichtungs- und Sättigungsgrad der heutigen Verschulung kaum aufrechterhalten können, wenn nur noch Sport und Werken (oder soziale Animation) die unterscheid-

baren Angebote sind. Hinzu kommt, daß der Einsatz staatlicher Mittel in dem Augenblick völlig neu konzipiert werden muß, in dem die Grundeinheit von zeitlicher und örtlicher *Anwesenheit* gelockert wird und mehr oder weniger starke Individualisierungen zugelassen werden müssen. Abiturabschlüsse nach elf Jahren, ermöglicht durch individuelle Zeitplanung und gehäuft auftretend, würden das ganze System durcheinanderbringen, ebenso Hauptschulabschlüsse ohne die Erfüllung von neun Jahren ununterbrochener Anwesenheit oder Studienleistungen ohne Universitätsbesuch.

Mich interessiert an dieser Stelle nicht, ob und wann sich diese Prognose erfüllt, sondern nur, daß sie technisch möglich ist und daß sich mit dieser Möglichkeit ökonomische Berechnungen verbinden lassen, die das staatliche Bildungssystem unter Druck setzen. Auf diese Situation ist das System schlecht vorbereitet, einfach weil es weitgehend gemäß der *eigenen* Vorgaben hat wachsen können und ihm starke Beschränkungen erspart blieben. Es hat, anders gesagt, weder mit raschem Wandel noch mit Prozessen der Schrumpfung eine sehr intime Erfahrung. Die Frage stellt sich aber, ob das System einfach weiterwachsen kann oder soll, wenn die Systemleistungen allmählich problematisch werden und sich der Verdacht aufdrängt, die Leistungen entsprechen weder den Standards heutiger Lerneffektivität noch den Erwartungen an einen kostengünstigen Einsatz der zur Verfügung stehenden Mittel.

Der letzte Verdacht – „Throwing Money at Schools“ (Hanushek 1981) – wird in der neueren *Bildungsökonomie* seit Beginn der achtziger Jahre diskutiert; der erste Verdacht ist wenigstens zum Teil Thema der *Schulqualitätsforschung*, die etwa zum gleichen Zeitpunkt einsetzt. Voraussetzung für beide Forschungsrichtungen sind Krisensymptome vor allem im angelsächsischen Bildungssystem. Zumindest die Fragestellungen lassen sich übertragen, nämlich die der Produktivität oder Effizienz von Schulen (Hanushek 1986; Walberg 1990) und die ihrer pädagogischen Qualität (Fullan 1991; Aurin 1991).

Bildungsökonomie und Schulqualität sind bis heute weitgehend getrennte Forschungsbereiche (Dimmock 1993), einfach weil sich wirtschaftliche und pädagogische Fragen schlecht zu vertragen scheinen. Aber beide Richtungen haben doch eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit, beide stellen die überkommene Schulform – die Schule, die wir alle kennen – radikal in Frage, organisatorisch, didaktisch und nicht zuletzt verwaltungstechnisch. Offenbar entsteht eine höhere Qualität in beiden Fällen, ökonomisch wie pädagogisch, nicht durch die Fortsetzung des immer Gleichen.

Bildungsökonomisch geht es um den besseren Einsatz der Mittel, wozu vor allem drei operative Systeme zum Einsatz kommen, solche der Evaluation des Personals (Jesson/Mayston/Smith 1987), der effizienten Verwendung von Ressourcen (Ray 1991) und der Produktivitätssteigerung im Leistungsbereich (Walberg 1993). Es geht dabei nicht um staatliches Sparen, sondern um intelligentere Verteilung. Mehr Geld bringt nicht bessere Bildung, während ein veränderter Einsatz der Mittel sehr wohl Verbesserungen mit sich bringen kann, etwa indem andere Belohnungssysteme, Motivationsanreize und Streßfaktoren eingeführt werden. Im jetzigen System werden die Leistungsunterschiede der Lehrer gleich behandelt, fehlt jede Rücksicht auf

das Verursacherprinzip und werden die Risiken weitgehend auf die Schüler abgewälzt. *Sie* erhalten Noten, nicht die Lehrer, während doch den Lehrern die Differenz in den Schulleistungen zugerechnet werden muß. Aber *diese* Differenz taucht in keiner Lehrerfortbildung auf, wird nie zum Beurteilungsthema und ist doch eine kaum zu bestreitende Realität.

In der Schulqualitätsforschung geht es im wesentlichen um die Veränderung der Schulkultur. Wiederum lassen sich drei operative Systeme unterscheiden, mit denen dieses Ziel erreicht werden soll, der Aufbau symbolischer Qualitäten (Deal 1985; Joyce/Murphy/Showers/Murphy 1989), die Verbesserung des inneren Managements, besonders der Schulleitung (Leithwood/Jantzi 1990; Nias/Southworth/Yeomans 1989), sowie die Erhöhung der Schulautonomie oder die Lockerung der staatlichen Schulaufsicht (Reynolds/Cuttance 1989). Auch hier geht es um neue Anreize, die mit Verantwortungsübernahme, Individualisierung der einzelnen Einheit und mindestens symbolischem Wettbewerb zu tun haben. Schulqualität entsteht nicht durch Steigerung der Gleichheit, sondern durch Förderung der Unterschiede, soweit diese lokal zu generieren sind (Fullan 1985) und die Grenzen des Gesamtsystems nicht sprengen.

Um diese Belastung *durch* Reform (Campbell 1969) geht es abschließend. Wenn die Einschätzung zutrifft, daß Schulen zunehmend verschleißanfällig sind, unter einen Veraltungsverdacht geraten, gleichzeitig unter Überbeanspruchung leiden und ihre Ziele in einer Organisationsform verwirklichen sollen, die aus dem 19. Jahrhundert stammt, dann fragt sich, wie das System überleben kann, wenn es, was abzusehen ist, ernsthaft unter Konkurrenz gerät. Wie müssen sich die Lernvorgaben ändern und welches Lernen muß befördert werden, damit öffentliche Schulen ihren Bildungsauftrag auch im 21. Jahrhundert noch erfüllen können?

3. Strategien des Wandels

Die staatliche Schule in Deutschland hat drei historische Zäsuren im 20. Jahrhundert verblüffend gut überlebt. Nach 1918 hat sie sich ebenso fortsetzen können wie nach 1945 oder nach 1989. Liest man die Dokumente der Reichsschulkonferenz (1920), die Empfehlungen und Gutachten des „Deutschen Ausschusses“ (1953–1965) oder die einschlägigen Passagen im Einigungsvertrag (1990), dann erkennt man unschwer die Linien der organisatorischen, mental und habituellen Kontinuität. Die Reformfrage betrifft 1920 die, wie es heißt, „innere Einheit des Unterrichtswesens“, wobei Fragen der Partizipation überraschend stark sind, auch solche der Koedukation oder der schulischen Selektion, während Probleme der Effektivität oder der Qualität nicht einmal in den Fußnoten vermerkt werden. Der „Deutsche Ausschuß“ setzt die Stufung des Systems voraus, widmet sich dem Problem der Durchlässigkeit, argumentiert überraschend couragiert für die Freiheit der Privatschulen (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, S.49ff.)⁹,

⁹ Die „Empfehlung zu Fragen des Privatschulwesens“ wurde vom Ausschuß am 3. Dezember 1954 verabschiedet. Die Empfehlung ist insofern bemerkenswert, als sie pädagogische Innovation an die Konkurrenz der Privatschulen bindet.

bereitet die Reform der Grundschule vor, aber erwähnt an keiner Stelle, daß das System nicht beliebig wachsen kann, ohne an Qualität zu verlieren. Die Einigung schließlich überträgt das westliche Modell weitgehend ohne Prüfung und ohne Korrekturabsicht. Das System lernt wieder nur in *einer* Richtung, nämlich in der gewohnten, die offenbar als im wesentlichen irrtumsfrei angesehen werden muß oder soll.

Derartige Systeme gibt es nicht, aber die *Illusion*, staatlich garantiert, kann das bestehende System in seiner Imperfektion schützen. Wenn es sich ändern soll, muß auch darauf Rücksicht genommen werden. Kein hochsubventioniertes System mit hoher Sekurität wandelt sich auf Kommando. Gerade an den staatlichen Reformversuchen ließe sich zeigen, wie beharrlich das Schulsystem reagiert, wenn der falsche Streß erzeugt wird und die Binnenmoral wie eine Größe erscheint, die von *oben* und *leicht* korrigiert werden kann. Stärker als die Reform ist dann in jedem Fall die überkommene Schulkultur,¹⁰ die den Vorteil hat, daß alle Generationen einer Gesellschaft an sie gewöhnt sind. Die Gewöhnung der Gesellschaft an die Schule ist vielleicht ihr stärkster Effekt; auf jeden Fall müssen Strategien des Wandels darauf intelligent reagieren, wenn sie Erfolg haben wollen. *Schulrevolutionen wird es nicht geben.*

Was wären unter diesen Umständen Strategien des Wandels, die einen Versuch lohnen? Ich werde exemplarisch drei Dimensionen beschreiben, nämlich die Anstellung und Rekrutierung des *Personals*, die *Organisationsverhältnisse* sowie die Bearbeitung des *didaktischen Kerns* der Schule. Dabei gehe ich nicht von einfachen Optimierungsvorstellungen aus, sondern rechne mit Streueffekten und Rückschlägen, einfach weil Versuche dieser Art wie Experimente betrachtet werden müssen, deren Resultat nicht vorher feststeht. Der Kernfehler von Top-Down-Reformen (Reynolds 1993) lag hier: Die Hierarchie wußte oben, was unten zu erfolgen hat, obwohl die Spitze schmal ist und so die Fehlerquelle nach unten hin zunehmen muß.

(i) Der wichtigste Faktor des Wandels ist das *Personal*. Was betriebspsychologisch trivial erscheint, wäre schulpolitisch freilich überhaupt erst als Thema zu entdecken. Deutsche Lehrerinnen und Lehrer wenigstens werden nach einer übertrieben intensiven Grundausbildung, ausgerüstet mit zwei staatlichen Patenten, auf Dauer angestellt, motivational weitgehend sich selbst überlassen und nach der endgültigen Verbeamtung nicht mehr durch Dritte folgenreich kontrolliert¹¹. Sie erleben keine regelmäßigen Leistungschecks, wie sie in fast allen vergleichbaren Berufsgruppen üblich sind, müssen sich nicht in überprüfbarer Weise fortbilden, werden nicht mit

¹⁰ Das ist eine These, die Larry Cuban (1933) in einer historischen Längsschnittuntersuchung an ausgewählten amerikanischen Schulbezirken dargestellt hat. Der Hauptaspekt der These, die nach oben hin zunehmende Beharrung der überkommenen Schulkultur, scheint mir übertragbar zu sein.

¹¹ Ich abstrahiere von internen Strategien wie Beurteilungen durch die Schulleitung, die fast immer folgenlos bleiben und wenigstens nicht mit Lernaufgaben verbunden sind. Selbst wenn Folgen individuell nahegelegt werden, profitiert das System insgesamt davon nicht.

anderen verglichen und sind vermutlich gerade wegen dieser Individualität zunehmend überfordert. Nach der Eingewöhnung in den Beruf sind vielfach die Routinen die Anreize. Die Belohnung wenigstens erfolgt nach dem Prinzip der Anciennität und nicht der Unterschiede der Leistung.

Rekrutierung und Anstellung des Personals lassen sich aber durchaus verändern, denkt man an folgende Faktoren des Wandels: Die Patente der Lehrerbildung berechtigten nicht mehr automatisch für die Einstellung in Beamtenpositionen, vielmehr erfolgte eine gestufte Anstellung nach Bewährung. Das würde die Lehrerbildung entlasten, die nach einer gekürzten Grundausbildung vor allem Aufgaben in der Fort- und Weiterbildung übernehmen könnte. Vor allem aber würde es *Korrekturen* der Anstellung ermöglichen, wenn auch weiterhin nicht zu erwarten ist, daß die Ausbildung für eine definitive Eignungsabklärung sorgt. Auch könnte der *Systemwechsel* erleichtert werden, der gegenwärtig mit dem Verlust aller Privilegien bezahlt werden muß.

Die feste Anstellung erfolgt heute noch definitiv an *einem* Ort, ohne Rotationsprinzip und so ohne den Zwang, auch anderswo lernen zu müssen. Die Anstellungspraxis erklärt sich aus dem fiktiven Grundsatz der *gleichen* Verschulung: Lehrer sind nicht gehalten, regelmäßig vom *besten* System zu lernen, weil zwischen den Schulen einer Kategorie große Unterschiede gar nicht vermutet werden. Ein Austausch nach Rangskalen ist schon im Denkansatz verpönt, während doch die Verschiedenheit der Problemlösungen nicht ausgeschlossen werden kann. Kollegien harmonisieren unterschiedlich, lokale Umwelten sind mehr oder weniger in das Schulleben eingebunden, Unterrichtseffekte korrelieren mit fördernden oder schwächenden Milieus usw. Warum sollten Lehrer nicht von den optimalen Lösungen profitieren, statt ständig selbst das Rad neu erfinden zu müssen?

Die Personalentwicklung darf nicht unabhängig von den Belastungsfaktoren und deren ungleicher Verteilung betrachtet werden. Das würde für eine gezielte Kompensation von Privilegien, vor allem aber für eine, verglichen mit heute, ungleich großzügigere und *andere* Fort- und Weiterbildung – für Unterbrechungen zum Lernen – sprechen, die auf Verschleiß und Sinnzerfall wirklich reagiert. Kein Appell kann diese Probleme aus der Welt schaffen, wie sich nicht zuletzt an den Pensionierungsdaten heutiger Lehrerinnen und Lehrer zeigen läßt, also wären andere Lösungen dringend anzustreben. Sie müssen voraussetzen, daß neue Anreize nicht an ein- und demselben Ort und in Wiederholung des immer Gleichen entstehen.

(ii) Die *Organisationsverhältnisse* der Schule sind ein Faktor der Personalentwicklung, aber sie können auch unabhängig davon betrachtet werden. Die Schulqualitätsforschung hat an verschiedenen Stellen (Hopkins 1990; Joyce 1990) auf den Zusammenhang von Schulkultur und Mitarbeiter-schulung (staff development) aufmerksam gemacht, worunter so diffizile Aufgaben wie eine innere Konsensbildung, ein wechselseitiges Lernen und eine Optimierung der Fehlertoleranz zu verstehen ist. Eine Schulkultur, die den Namen verdient, entsteht nur dann, wenn die typische Lehrerkommunikation verschwindet.

Das schließt Hierarchie und außerdiskursives Konfliktmanagement nicht aus. Schulleitung und Lehrerkollegium müssen nicht in Harmonie leben (Lieberman 1988), wenn die Zuständigkeiten klar geregelt sind und Vertrauen herrscht, daß faire Lösungen angestrebt werden. *Leadership* wenigstens widerspricht nicht dem Prinzip der demokratischen Schule. Sie muß nach innen und nach außen vertreten werden; beide Beziehungen sind heikel, weil sie mit fragilen Faktoren wie Vertrauen und Erfolg zu tun haben. Die Schulorganisation muß gleichermaßen fähig sein, Evaluationen nach innen (Newton/Tarrant 1992) wie Leistungsdarstellung nach außen (Foskett 1992) vorzunehmen, ohne die Balancen zu gefährden. *Fehler* müssen benannt werden, wenn Transparenz erreicht werden soll, zugleich muß verhindert werden, daß Transparenz mit Schwäche gleichgesetzt wird. Eltern etwa können wie Kunden, Partner oder Helfer beim Konfliktmanagement betrachtet werden (Munn 1993), ohne daß auch nur *eine* Perspektive risikofrei wäre. Sie kann immer in das Gegenteil verkehrt werden, wenn man die Unzufriedenheit von „Kunden“, die Enttäuschung von „Partnern“ oder die Unlust unfreiwilliger „Helfer“ in Rechnung stellt.

Entsprechend müßte die Schulorganisation Risikobereitschaft belohnen und vom Prinzip abrücken, lediglich der Status quo sei gratifikationswürdig. Das verlangt höhere Autonomie der einzelnen Einheit, zugleich bessere Kontrollen und gezieltere Analysen von Stärken und Schwächen. Selbstevaluationen wären so, regelmäßig durchgeführt, Optimierungsprogramme (Aspinwall/Simkins/Wilkinson/McAuley 1992), die davon ausgehen, daß jede Organisation imperfekt ist und aber nur aus sich selbst heraus lernen kann. Das gelingt nicht ohne Streß, also Außenbeobachtungen, die *Nachteils*beschreibungen implizieren können. So etwas geschieht ohnehin, denkt man an die unterschwelligen Feedbacks der Abnehmer. Was die Schulorganisationen aber lernen müssen, ist eine Konsumentenorientierung in dieser Hinsicht. Nachteilsbeschreibungen sind Lernanlässe, keine laienhaften Belästigungen. Intelligent wäre es, die Beobachtung von außen für die Systementwicklung zu nutzen, ohne die Grenzen zwischen Außen und Innen – Schule und Leben – einzuebnen.

(iii) Was Schulen unterscheidbar macht von anderen pädagogischen Institutionen, ist ihr *didaktischer Kern*. Sie übernimmt einen Bildungsauftrag, der sich mit der Vermittlung von Wissen und Können operationalisiert. Die Idee hat sich seit Steinbart nicht grundlegend verändert; öffentliche Schulen sollen Qualitäten oder Kompetenzen entwickeln, die *woanders* weder angeboten werden noch entstehen können. In diesem Sinne müssen Schulen *exklusive* Institutionen sein, die freilich, trifft meine Analyse zu, ihr Monopol verloren haben. Wissen und Können, zumal in den nichtelementaren Formen, werden auf vielfältige Weise angeboten, die ganz unterschiedlichen Funktionen entsprechen, ohne daß etwas anderes als der Markt von Angebot und Nachfrage sie regulieren würde. Wer *last minute* Sprachkompetenz für den Urlaub erwerben will, kann dies ohne jede Berührung mit staatlichen Schulen ebenso tun wie derjenige, der Nachhilfe in New Age benötigt, sich für analytische Philosophie oder für mittelalterliche Kunst interessiert oder einfach nur wissen will, welches die neuesten Trends der

Kleinkindererziehung sind. Ratgeber gibt es für jeden Zweck (Oelkers 1995), ebenso Videoprogramme, Lernhilfen, Einführungen oder leicht zugängliche Übersichten, die jedermann ohne großen Aufwand nachfragen kann. Wie kann dann aber ein didaktischer Kern der Schule exklusiv gehalten werden?

Solange die Schulpflicht unterschiedslos besteht, kann die Schule die didaktische Konkurrenz ignorieren, nicht aber die eigenen Schwächen übersehen. Zur Schulentwicklung gehört vor allem die Präsentation und Pflege des *Angebots*, das nicht einfach wie Konfektion erscheinen und keine Zweitklassigkeit durchscheinen lassen darf. Das Lernangebot muß wirklich lernbar sein, also Prozesse steuern, die mit sichtbaren Fortschritten – Kompetenzgewinnen – abschließen, zugleich den Test der Relevanz bestehen und überzeugend den Bildungsauftrag angesichts rasch wechselnden Wissens vertreten. Es ist erstaunlich, daß dieser zentralen Aufgabe – immerhin die Lösung eines Basisdilemmas – *nicht* die ganze Aufmerksamkeit des Systems gilt.

Es gibt keine Anreize für fachdidaktische oder unterrichtsmethodische Innovationen über die persönliche Zufriedenheit hinaus. Langweilige Wiederholungen oder schwache Präsentation werden nicht auf Lernverweigerung zurückgeführt, auch dann nicht, wenn sie sichtbar zur Dauererscheinung geraten. Aber gute Modelle werden auch nicht belohnt. Ihre Qualität wird der einzelnen Lehrperson zugerechnet, das System insgesamt profitiert davon nicht, während doch die Unterschiede eklatant sind. Aber ein fertiger Lehrer kann offenbar von einem anderen fertigen Lehrer keine Verbesserung erwarten, weil das die eigene Schwäche dokumentieren würde. Solange das System die Schwäche belohnt, kann mit Stärken nur individuell gerechnet werden.

Ich fasse zusammen: Staatliche Schulen entwickeln im 19. Jahrhundert ein Bildungsmonopol, das allmählich zu Ende geht. Äquivalente zur Technologie und Ökonomie der bisherigen Verschulung sind denkbar, eine weitere Modernisierung wird dann nicht mehr mit den alten Formen möglich sein. Ein hoher fachlicher und methodischer, vor allem auch organisatorischer Standard verlangt Innovationen über das bestehende System hinaus. Radikale Systemwechsel sind freilich ebenso riskant wie die Fortsetzung starker Immobilität. Ich habe daher *nicht* für einen privatwirtschaftlichen Bildungsmarkt argumentiert, *nicht* für Schulen, die wie Unternehmungen geführt werden, wohl aber für größere Eigenverantwortlichkeit, andere Budgets, gewisse Formen von Wettbewerb, für neue Modelle der Organisationsentwicklung und nicht zuletzt für ein inhaltliches Angebot, das selbst als ständige Lernleistung erscheinen kann.

Wenn die öffentliche Schule nicht demonstriert, daß und wie sie *lernt*, und zwar im Blick auf ein anspruchsvoller werdendes Publikum, das zunehmend Alternativen kennenlernt, schwindet ihre noch staunenswerte Akzeptanz relativ schnell. Der Verwaltungsapparat wird das ebensowenig verhindern können wie der Beamtenstatus, das Ferienprivileg oder die hohe Jobsekurität. Alles das ist *schnell* veränderbar, wenn öffentliche Überzeugungen entste-

hen, die davon ausgehen, daß Schulen ersetzbar sind. Es gibt eine Gretchenfrage: Wer würde freiwillig wie lange und in welche Schule gehen, wenn es keine Schulpflicht gäbe, die Zeit, Kanon und Aufenthaltsort gleich mitregelt? Das System öffentlicher Bildung könnte Lernfähigkeit demonstrieren, wenn es diese Frage ernst nähme.

Literatur

- Aspinwall, K./Simkins, T./Wilkinson, J.F./McAuley, J.: *Managing Evaluation in Education. A Developmental Approach*. London/New York: Routledge 1992.
- Aurin, K. (Hrsg.): *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- Bohnenkamp, H./Dirks, W./Knab, D.: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965*. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.
- Bollenbeck, G.: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/Leipzig 1994.
- Campbell, D.T.: *Reforms as Experiments*. In: *American Psychologist* 24 (1969), S. 409 – 429.
- Cuban, L.: *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890 – 1990*. Second Edition. New York/London: Teachers College Press 1993.
- Deal, T.: *The Symbolism of Effective Schools*. In: *The Elementary School Journal* 85, 3 (1985), S. 601 – 620.
- Deutscher Delphi-Bericht zur Entwicklung von Wissenschaft und Technik. Herausgegeben vom Bundesministerium für Forschung und Technologie. Bonn 1993.
- Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Leipzig o.J. (1920)
- Dimmock, C. (Ed.): *School-Based Management and School Effectiveness*. New York/London. Routledge 1993.
- Fullan, M.: *Change Processes and Strategies at the Local Levels*. In: *The Elementary School Journal* 85, 3 (1985), S. 391 – 421.
- Fullan, M.: *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell 1991.
- Hansen, R.: *Quantitative und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD*. Dortmund 1993.
- Hopkins, D.: *Integrating Staff Development and School Improvement*. In: B. Joyce (Ed.): *Changing School Culture Through Staff Development*. 1990 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA. 1990, S. 41 – 67.
- Hanushek, E.A.: *Throwing Money at Schools*. In: *Journal of Policy Analysis and Management* 1, 1 (1981), S. 19 – 41.
- Hanushek, E.A.: *The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools*. In: *Journal of Economic Literature* 24, 3 (1986), S. 1141 – 1177.
- Foskett, N.: *Managing External Relations in School. A Practical Guide*. London/New York: Routledge 1992.
- Jesson, D./Mayston, D./Smith, P.: *Performance Assessment in the Education Sector. Educational and Economic Perspectives*. In: *Oxford Review of Education* 13 (1987), S. 249 – 266.
- Joyce, B. (Ed.): *Changing School Culture Through Staff Development*. 1990 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA. 1990.

- Joyce, B./Murphy, C./Showers, B./Murphy, J.: School Renewal as Cultural Change. In: Educational Leadership 47, 3 (1989), S. 70 – 77.
- Krug, W.T.: Der Staat und die Schule. Oder Politik und Pädagogik in ihrem gegenseitigen Verhältnisse zur Begründung einer Staatspädagogik dargestellt. Leipzig 1810.
- Kuhlemann, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794 – 1872. Göttingen 1992.
- Leithwood, K./Jantzi, D.: Transformational Leadership: How Principals can Help Reform School Cultures. In: School Effectiveness and School Improvement 1, 4 (1990), S. 249 – 280.
- Lieberman, A.: Teachers and Principals: Turf, Tension, and New Tasks. In: Phi Delta Kappan (May 1988), S. 648 – 653.
- Markowitz, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt/M. 1986.
- Munn, P. (Ed.): Parents and Schools. Customers, Managers or Partners? London/New York: Routledge 1993.
- Newton, C./Tarrant, T.: Managing Change in Schools. A Practical Handbook. London/New York: Routledge 1992.
- Nias, J./Southworth, G./Yeomans, R.: Staff Relationships in the Primary Schools. London: Cassell 1989.
- Oelkers, J.: Ratgeber als Erzieher. Pädagogisches Wissen in populären Medien. Frankfurt/M. 1995. (im Druck)
- Pauly, G.: Mir langt's! Eine Lehrerin steigt aus. Hamburg 1994.
- Ray, S.: Ressource-Use Efficiency in Public Schools: A Study of Connecticut Data. In: Management Science 37 (1991), S. 1620 – 1628.
- Reynolds, D.: Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice. In: C. Dimmock (Ed.): School-Based Management and School-Effectiveness. London/New York: Routledge 1993, S. 185 – 200.
- Reynolds, C./Cuttance, P. (Eds.): New Directions in School Effectiveness and School Improvement. London: Cassell 1989.
- Steinbart, G.S.: Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung in so fern sie nicht Sache der Kirche sondern des Staats ist. Züllichau 1789.
- Trapp, E.Chr.: Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche. In: J.H. Campe (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Sechzehnter Theil. Wien/Braunschweig 1792, S. 1 – 43.
- Walberg, H.J.: Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base. In: Phi Delta Kappan 71, 6 (1990), S. 470 – 478.
- Walberg, H.J. (Ed.): Advances in Educational Productivity. Greenwich 1993. (=Analytic Methods for Educational Productivity, vol. 3)
- Zedler, P. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992.

Jürgen Oelkers, geb. 1947, Prof. Dr.

Anschrift: Universität Bern, Institut für Pädagogik,
Muesmattstr. 27, CH 3012 Bern