

Frister, Erich

Autonomie - ein Patentrezept?

Die Deutsche Schule 86 (1994) 2, S. 154-159



Quellenangabe/ Reference:

Frister, Erich: Autonomie - ein Patentrezept? - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 2, S. 154-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311204 - DOI: 10.25656/01:31120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311204>

<https://doi.org/10.25656/01:31120>

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

86. Jahrgang 1994 / Heft 2

Friedrich Buttler

Das Bildungsverständnis der Arbeitswelt

132

Anforderungen und Erwartungen an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus der Sicht der Beruflichen Bildung und der Arbeitswelt

Zu ihrer Loccumer Beratung über aktuelle Kriterien der Hochschulreife (vgl. dazu die entsprechenden Beiträge in Heft 1/94 dieser Zeitschrift!) hatten die Kultusminister auch das Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hinzugezogen. Der hier dokumentierte Beitrag analysiert die Entwicklung der letzten Jahre und zieht daraus Folgerungen, die bei der weiteren Diskussion berücksichtigt werden sollten.

Ursula Helmke und Ingrid Kemnade

Schulzeitveränderung statt Schulzeitverkürzung

147

Zur Vorbereitung ihrer Entscheidung über die Dauer der Schulzeit hatte die KMK einen umfangreichen Fragenkatalog herausgegeben. Der Bremer Senator für Bildung und Wissenschaft hat seiner Antwort grundsätzliche Überlegungen vorausgeschickt, die von Referentinnen der Behörde erarbeitet worden sind. Hier wird versucht, die pädagogische Dimension der Schulzeit in den Vordergrund zu rücken.

Erich Frister

Autonomie – ein Patentrezept?

154

Der frühere langjährige Vorsitzende der GEW greift in die Diskussion um die Autonomie der Schule ein: Er benennt mögliche Probleme, kommt aber gleichwohl zu Vorschlägen, mit denen die alte Forderung nach größerer pädagogischer Handlungsfreiheit der Lehrenden und größeren Mitwirkungsmöglichkeiten der anderen beteiligten Gruppen endlich verwirklicht werden kann.

Gotthilf Gerhard Hiller

Schule zwischen allen Stühlen?

160

Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft

In der öffentlichen Diskussion werden vielfältige Klagen über den Zustand der Schule erhoben. Der „Modernisierung“ und „Pluralisierung“ wird sich pädagogisches Handeln nur stellen können, wenn es gelingt, sich auf die zentralen Ziele des Lehrens und Lernens (neu) zu verständigen. Vier Aufgabenfelder werden hier vorgeschlagen, die sich darauf beziehen, was für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebensalltag notwendig ist.

Eva Breitenbach

Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule

179

Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung

Zu dem Thema dieses Beitrags gibt es – nicht zuletzt in dieser Zeitschrift – eine Fülle an Publikationen. Die Autorin kommt bei ihrer Bilanz zu dem Schluß, daß die empirische Basis dieser Diskussion recht schmal und fraglich ist. Sie versucht, dies zu erklären, und zieht daraus Folgerungen für die weitere Forschung.

Matthias Buschmann

Jungen und Koedukation

192

Zur Polarisierung der Geschlechterrollen

In der Diskussion über die (Neben-)Wirkungen der Koedukation scheint es ganz aus dem Blick geraten zu sein, daß im Verhalten der Jungen ebenfalls erhebliche Defizite festgestellt werden können bzw. daß die Jungen mit Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die keineswegs nur positiv gesehen werden müssen. Als Folgerung wird für interaktionell-soziale und kooperative Lernangebote plädiert.

Hellmut Roemer und Klaus Wettig

Latein als Schulsprache

Überlegungen und Vorschläge zu seiner Rolle im deutschen Bildungswesen

215

Die Bemühungen um eine europäische Einigung werfen (erneut) die Frage auf, welchen Stellenwert ein so traditionsbehaftetes Unterrichtsfach wie Latein haben soll, wenn es doch so viele „lebende“ Sprachen gibt, die für die Kommunikation in einer Europäischen Union nützlich(er) sein könnten. Ein Althilologe und ein Europa-Politiker kommen zu einer skeptischen Einschätzung.

Sabine Reh und Klaus-Jürgen Tillmann

Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche

Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern

224

Mit dem Übergang von der DDR zur BRD hatten viele Lehrerinnen und Lehrer die Hoffnung auf eine reformpädagogische Erneuerung der Schule verbunden. Die tatsächliche Entwicklung hat jedoch ein schwieriges Spannungsverhältnis zwischen Aufbruchsstimmung und Angst vor Neuerungen mit sich gebracht. Unter solchen Bedingungen ist es nicht leicht, ein neues professionelles Selbstverständnis zu finden.

- Ulrich Herrmann: Aufklärung und Erziehung (*HGH*)
- Berthold Michael und Heinz-Hermann Schepp (Hg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft (*HGH*)
- Hellmut Becker und Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation (*Johannes Tütken*)
- Barbara Kluge: Peter Petersen (*Ullrich Amlung*)
- Lust und Last der Aufklärung (*Otto Herz*)
- Detlef H. Rost (Hg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder (*JöS*)
- Falko Rheinberg und Siegbert Krug: Motivationsförderung im Schulalltag (*JöS*)
- Werner Mezger: Die Bräuche der Abiturienten (*JöS*)
- Erziehung zum kritischen Denken (*JöS*)
- Franz Pöggeler (Hg.): Bild und Bildung (*Hans Jürgen Apel*)
- Mario Muck und Hans-Georg Trescher (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik (*Rainer Winkel*)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (*LU*)

Autonomie – ein Patentrezept?

In der bildungspolitischen Debatte macht sich derzeit ein Schlagwort breit: *Autonomie der Einzelschule*. Da, wo es konkreter gehandelt wird, beispielsweise im neuen hessischen Schulgesetz, in den Empfehlungen und Debatten von Reformkommissionen (Hamburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen), wandelt sich das Wort zu: *relative Autonomie* oder *beschränkte Selbstverwaltung*. Sachkenner mit Gedächtnis erinnern sich an eine Empfehlung des Bildungsrates aus dem Jahre 1973: *Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Noch Älteres zum Thema ließe sich auflisten.

Motiv für die Forderung nach einer Schule mit mehr Selbständigkeit war und ist Unzufriedenheit mit dem *Zustand der (öffentlichen) Schulen*. Ich lasse beiseite, ob solch subjektiv empfundenen Mißvergnügen objektiv gerechtfertigt ist. (Häufig wird das Unbehagen an der Kultur einfach der Schule angelastet.) Man muß das Syndrom als Faktum nehmen: Die öffentliche Schule gilt als mangelhaft, weil sie durch eine staatliche Zentralbürokratie bevormundet und gegängelt wird. Befreite man sie aus dem Pferch dieses Reglements, so verschwänden die Mängel. — Gehen wir dem ein bißchen nach.

Nicht zuletzt sind es Lehrer/innen, die sich von einer gestärkten Selbständigkeit der Schule etwas versprechen: mehr Handlungsfreiheit. In der Tradition der Volksschullehrer/innen ist das noch lebendiger als bei den Philologen. Letztere gehörten mit Gründung der Gymnasien zu den Honoratioren der bürgerlichen Gesellschaft. Sie hätten zwar mehr Geld gebrauchen können, aber bevormundet wurden sie nicht. Anders die Lehrer/innen der Volksschulen. Sie drückte die von den Geistlichen ausgeübte Schulaufsicht, die Selbstherrlichkeit der Gutsherren und der Hochmut der betuchten Bauern und Bürger. In ihrer Tradition bedeutete Autonomie der Schule daher immer Autonomie der Lehrer/innen gegenüber nichtstaatlichen Einflüssen. Der Staat, vor allem nach dem Sturz der Monarchie und später nach dem Ende der NS-Verbrechensherrschaft, gilt ihnen als Garant einer beruflichen Autonomie gegenüber dem Versuch von Kirchen und Kommunen, Einfluß auf das Innenleben der Schulen zu nehmen. Die staatliche Schulaufsicht, von arrivierten Lehrer/innen ausgeübt, schafft in der Regel nur Berufsanfängern Verdruß. Generell gilt, Lehrer/innen aller Schularten in Deutschland (alte Bundesländer) genießen mindestens seit etwa fünf Jahrzehnten trotz staatlichen Reglements ein hohes Maß an beruflicher Selbständigkeit und Sicherheit. Wenn trotzdem viele von ihnen nach mehr Selbständigkeit für die Schulen rufen, so gilt dies einerseits den bescheidenen Resten der Einflußnahme von außen, andererseits dem Bedürfnis, andere pädagogische Antworten zu geben, als den staatlichen Vorgaben für das Schulehalten entnommen werden können/dürfen.

Ein Stichwort für äußere Einflüsse heißt *Verrechtlichung*. Artikel 19 des Bonner Grundgesetzes, der auch schulisches Verwaltungshandeln rechtlich überprüfbar macht, ist Lehrer/innen ein Dorn im Auge. Nun mag die Inanspruchnahme von Gerichten hierzulande übertrieben werden, und der Instanzenzug zu vielfältig sein, zum NS-Willkürstaat wird wohl niemand zurückkehren wollen. So wenig sich der Arzt der gerichtlichen Prüfung seines beruflichen Handelns entziehen kann, so wenig darf dies in einem Rechtsstaat den Lehrer/innen möglich sein. Mehr Selbständigkeit für Schulen — wie auch immer gestaltet und konstruiert — kann nicht bedeuten, gerichtlicher Prüfung entzogen zu sein. Das nächste Stichwort heißt *Regelungsdichte*. Wir verdanken sie zwei ehrenwerten Motiven, nämlich der Gleichheit und der Gerechtigkeit. Da in einem öffentlichen Schulwesen alle gleich behandelt werden und alle gleiche Chancen erhalten sollen, entstanden viele Vorschriften in dem Bemühen, der ungleichen Vielfalt zu begegnen. Mindestens gleichen Rang genießt die Forderung nach Gerechtigkeit. Und um ihr möglichst nahe zu kommen, schuf der Staat auch um ihretwillen viele Vorschriften, die die Schule gängeln. Wie immer in einer gesellschaftlichen Organisation befinden sich Gleichheit und Gerechtigkeit zur Freiheit in einem Spannungsverhältnis. Der Vorwurf an das staatliche Schulwesen lautet, aus den Vorschriften, die Gleichheit und Gerechtigkeit gewährleisten sollen, sei ein Gestrüpp entstanden, das der Freiheit keinen Lebensraum mehr biete.

Allerdings darf das Bedürfnis nach Sicherheit nicht unterschätzt werden. Sie ist die vierte Farbe in diesem Gesellschaftsspiel. Alle von Schule direkt Betroffenen — Kinder, Eltern, Arbeitgeber und Lehrer/innen — wollen eine verlässliche Schule mit Regeln, die jeder kennt und jeder zu respektieren hat. Das negative Urteil lautet aber, das Regelwerk sei so unübersichtlich geworden, daß es nicht Sicherheit biete, sondern Unsicherheit schaffe. Deregulierung sei daher auch für die Schule vonnöten.

Die Forderung nach Deregulierung wird — das gilt für Wirtschaft wie Verwaltung — mit der nach dem *Abbau von Zentralismus und Reduzierung von Bürokratie* verbunden. Für die Schule übersetzt heißt dies: offenere (Rahmen-)Gesetze, weniger ministerielle Vorschriften, ausfüllbare Lehrpläne mit variierbaren Zielen, Freiheit für die äußere Organisation und die innere Gestaltung des Schulbetriebes, freie Verfügung über (möglichst umfangreiche) finanzielle Globalzuweisungen, Auswahl von Lehrer/innen und anderem Schulpersonal nach eigenen Kriterien u.a.m.

Wie auch immer die Deregulierung konkretisiert werden mag — da sind viele Varianten möglich — auch *die den Einzelschulen überlassenen (delegierten) Aufgaben bedürfen einer Regelung*. Wenn beispielsweise Zahl und Art der Zeugnisse nicht mehr ministeriell vorgeschrieben werden, bedarf es einer Regelung für die einzelne Schule oder Klasse oder Lerngruppe, und sei es die, daß es keine Zeugnisse mehr gibt. Jedenfalls müssen die direkt Betroffenen wissen, was geschehen wird. Die Lehrer/innen müssen wissen, daß sie keine Zeugnisse schreiben und die Kinder/ Eltern/ Arbeitgeber, daß sie keine erhalten werden. Geregelt muß das sein, als Überraschungshandlung je nach Stimmung der Betroffenen ist das schwer vorstellbar. So wird auch eine deregulierte, von zentralistischen Einflüssen befreite Schule keine Schule ohne Regelungen sein.

Nun ist ein Stichwort aus der gut zwanzig Jahre alten Empfehlung des Deutschen Bildungsrates an der Reihe: *Partizipation*. Das Schwergewicht der Empfehlung ruht auf dieser Forderung, der nach Teilhabe aller direkt Betroffenen an schulischen Regelungen und Entscheidungen. Und in der Tat, da liegt des Pudels Kern. Jede Form der verstärkten Selbständigkeit der Einzelschule bis hin zur Allzuständigkeit für Inhalt und Organisation ist zumindest theoretisch möglich. Aber Anarchie als Regelstruktur der Einzelschule ist nicht akzeptabel.

Wer reguliert die deregulierte Schule? Das ist die wesentliche Frage in der sogenannten Autonomiedebatte. Eine Antwort liegt nahe: die *Lehrer/innen*. Sie sind nach langer und kostspieliger Ausbildung die tagtäglich mehr Erfahrung gewinnenden Profis im Schulgeschäft. Sie können — wie weit oder wie eng auch der Rahmen staatlicher Vorgaben gezogen sein mag — diesen Rahmen mit soviel Regeln füllen wie sie die Einzelschule braucht, um ihrer Aufgabe optimal gerecht zu werden. Menge und Art der Regeln werden in offener Diskussion erörtert und in demokratischen Entscheidungsverfahren ermittelt.

Da muß sich dann die *Minderheit* der Mehrheit fügen — immer und in allem? Leicht kann so die pädagogische Freiheit des Einzelnen wirkungsvoller unterdrückt werden als der Staat dies könnte. Auch das bedarf in der deregulierten Schule der Regelung: Welcher Raum bleibt dem/der einzelnen Lehrer/in für seinen/ihren persönlichen Stil in Unterricht und Erziehung. Die Frage, wieviel Gemeinsames sie braucht und wieviel Individualität sie ertragen muß, stellt sich nicht nur zwischen Schule und Staat, sondern auch zwischen Schule und Lehrer/in. Genügt es für den/die Lehrerin, wenn die Mehrheit des Lehrer/innenkollegiums den Raum für Individualität abgrenzt, oder bedarf es dafür der Garantie des Staates? — Eine offene Frage, die nach dem Grade des Vertrauens in die durchschnittliche Toleranzfähigkeit von Mehrheiten in kleinen Gruppen unterschiedlich beantwortet wird. Größere Sicherheit gewährt die staatliche Garantie, und zudem mehr Freiheit für die einzelnen Lehrer/innen. Doch gibt es dann einen Bereich mehr, in dem die deregulierte Schule staatlicher Regulation bedarf. Dennoch würden *Schulen unterschiedlicher pädagogischer und organisatorischer Prägung* entstehen. Da die Unterschiede zumindest von der Mehrheit der direkt betroffenen fach- und sachverständigen Lehrer/innen gewollt, getragen und praktiziert würden, wären es unterschiedlich profilierte Schulen voll engagierten pädagogischen Lebens — vorausgesetzt, die Kunden, d.h. die Kinder, Eltern und Arbeitgeber spielen mit.

Mit anderen Worten, eine deregulierte Schule machte die Rechnung ohne den Wirt, wenn nur die Lehrerinnen über die geltenden Regeln entscheiden wollten. Das ginge nicht einmal, wenn die Eltern bzw. die Kinder und Jugendlichen völlig freie Wahl zwischen den verschiedenen profilierten Schulen haben könnten. Auch dann, und wahrscheinlich sogar verstärkt, würden die Kunden ihren Anspruch auf Partizipation geltend machen. Man kann ihn auch im Detail nicht leerlaufen lassen, wie manche Diskussionsteilnehmer dies durch Geschäftsordnungen (Lehrer/innen in allen Gremien eine Mehrheit, Vetorechte der Lehrer/innen u.ä.) erreichen wollen. Wenn auch nach Schularten und soziographischer Struktur unterschiedlich, werden die Kli-

enten der Schule ihren Anspruch durchsetzen, *mitverantwortlich* den Rahmen zu füllen, den der Staat der deregulierten Schule gewährt. Da steht dann der (relativen) Autonomie der Schule die (relative) Autonomie des/der Lehrer/in gegenüber. Wie die pädagogische Freiheit gegenüber den Mehrheitsentscheidungen des Lehrer/innenkollegiums garantiert werden muß, so auch dessen pädagogische Freiheit gegenüber Mehrheitsentscheidungen von Gremien, in denen sich die Teilhabe der Klienten ausdrückt. Auch bei dieser Grenzziehung wird der *Staat als Garant* auftreten müssen, weil wohl nur er die pädagogische Freiheit der Lehrer/innen gewährleisten kann.

Pädagogische Freiheit *darf nicht als Privileg verstanden* werden. Auch für das Handeln und Unterlassen innerhalb dieses geschützten Raumes müssen sich die Lehrer/innen verantworten. Es gibt fach- und berufswissenschaftliche Kriterien, an denen sie sich messen lassen müssen. Und auch dann, wenn diese Maßstäbe nichts Zuverlässiges oder Verbindliches hergeben, beschreiben die Grundrechte der Verfassung die *Grenzen pädagogischer Individualität*. Staatliche Aufsicht und auch Gerichte, die bei Verdacht des Mißbrauchs der pädagogischen Freiheit angerufen werden können, sind nicht Instanzen der Kontrolle, sondern Instrumente, die im Konflikt das Recht sichern.

Dieser besondere Schutz der pädagogischen Freiheit vor Eingriffen aller Art ist Existenzgrundlage des pädagogischen Geschehens in der Schule. Trotz traditionsreicher fortgeschrittener Forschung auf allen wissenschaftlichen Feldern von Unterricht und Erziehung sind die Prozesse des Lehrens und Erziehens nicht völlig entschleiert. Das komplexe Geschehen bei der Begegnung von Personen, Werten und Inhalten, seine Wirkungen und Nachwirkungen können nur in geringem Maße durch objektiv nachvollziehbare Muster und Regeln gelenkt werden. Darum muß der intuitiven Aktion der Lehrer/innen Freiheit garantiert werden, nicht nur zum Wohle der direkt Beteiligten, sondern auch um des pädagogischen Fortschritts willen. Produktivere Verfahren im Erziehungsprozeß können nur entstehen, wenn die an diesem Prozeß engagiert und verantwortungsvoll Arbeitenden nicht gegängelt werden. Und wenn sie sicher sind, nur von unabhängigen, nicht direkt Beteiligten mit nachprüfbaren Maßstäben legitim beurteilt zu werden. Es geht nicht darum, die Arroganz von sogenannten Fachleuten zu schützen. Es gibt immer Eltern und Arbeitgeber, die es mit den Lehrer/innen fachlich und/oder berufswissenschaftlich aufnehmen können. Es gilt, die vorurteilslose Unbefangenheit und angstfreie Sicherheit in der Begegnung zwischen Lehrer/innen und Lernenden, Erzieher/innen und Zöglingen zu gewährleisten.

Gemäß der deutschen Schultradition spielen *das kommunale Umfeld* und die Gemeinden als Schulträger eine gewichtige Rolle. Zwar gibt es auch staatliche Schulen und private Schulen, doch kann deren Existenz bei diesen Betrachtungen außer acht bleiben. Staatliche Schulen in nennenswerter Zahl gibt es in fast allen Bundesländern nicht (mehr), und die wenigen Privatschulen sind rechtlich betrachtet deregulierte Schulen, auch wenn sie faktisch nicht immer diesen Eindruck vermitteln. Der Normalfall ist die öffentliche Schule, deren Gebäude und Ausstattung sowie Unterhaltung

von einer Gemeinde finanziert und organisiert werden. Nach dem Motto „Wer zahlt, schafft an“ üben die Gemeinden Einfluß auf die von ihnen bereitgestellten und unterhaltenen Schulen aus. Das ist rechtlich von Bundesland zu Bundesland verschieden, aber faktisch überall in Kraft. Wesentlicher Hebel dieser Einflußnahme ist die Beteiligung bei der Auswahl der Schulleiter/innen.

An einer (relativen) Autonomie der Schule wollen auch die Gemeinden, soweit sie sich für Schule aktiv interessieren, partizipieren. Sie beklagen ohnehin, zu wenig bei organisatorischen, inhaltlichen und vor allem personellen Entscheidungen für und von Schulen beteiligt zu sein. Ihre Wünsche treffen sich mit denen von Lehrer/innen, Unternehmern, Publizisten, Kommunalpolitikern, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen u.a. nach einer gegenüber ihrem kommunalen/gesellschaftlichen Umfeld offenen Schule. Was immer das konkret heißen soll, neben den herkömmlich direkt Betroffenen melden unter Anführung der Kommunalpolitiker unüberschaubar *viele andere Interessenten* ihren Anspruch an, in der deregulierten Schule als Regulatoren mitzuwirken. Kämen diese Ansprüche zum Zuge, würde die zentrale staatliche geschehensferne Lenkung der Schule mittels papierener Vorschriften und gelegentlicher Visitation durch eine kommunale geschehensnahe Steuerung mittels permanenter Eingriffsmöglichkeit ersetzt.

Alle diese Ansprüche tragen gute Gründe auf ihren Panieren. Lehrer/innen möchten ungehindert von bürokratischen Vorschriften Organisation, Inhalt und Verfahren ihrer täglichen Berufsarbeit kreativer, zeitgerechter, flexibler und individueller in eigener Verantwortung gestalten. Eltern, Kinder, Jugendliche, Arbeitgeber möchten auf „ihre“ Schule mitbestimmend Einfluß nehmen, damit sie mehr ihren Wünschen und Interessen entspricht. Kommunalpolitiker und Umfeldaktivisten möchten ihre Vorstellungen von Schule durch Mitbestimmen verwirklichen. Alle sind guten Willens und von ihrem konkreten Wollen überzeugt. Aber ohne *klare Abgrenzung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten* gälte nur das alte Sprichwort „Viele Köche verderben den Brei“.

Wie könnte eine verantwortbare Lösung beschaffen sein?

1. Der Staat als Gesetzgeber begnügt sich für Organisation, Inhalte und Ziele des Schulwesens mit Rahmenvorschriften.
2. Der Staat bildet die Lehrer/innen aus, stellt sie an und bezahlt sie. Er beschreibt und garantiert Art und Umfang ihrer pädagogischen Freiheit. Er berät sie in ihrer beruflichen Tätigkeit durch fach- und sachkundige Beauftragte. Er sorgt im Konflikt zwischen ihnen und Schülern/Eltern für ein faires Verfahren der Konfliktlösung.
3. Die einzelne Schule entscheidet mittels demokratischer Verfahren im Rahmen der gesetzlichen Regelungen über ihre Organisation, ihre Inhalte und ihre Verfahren selbständig. Bei der Zuweisung von unterrichtendem und anderem Personal wirkt sie maßgeblich mit. An den Entscheidungsprozessen sind die direkt Betroffenen (Kinder, Eltern, Arbeitgeber bei beruflichen Schulen) mitbestimmend zu beteiligen. Den Schulträgern und anderen berechtigten Interessierten des kommunalen Umfeldes ist Gelegenheit zur mitwirkenden Beratung einzuräumen.

4. Die pädagogische Freiheit des Lehrer/innenkollegiums ist durch Gesetz zu beschreiben und zu gewährleisten. Zu den Pflichten des Kollegiums gehört es, jährlich ein Schulprogramm zu entwickeln, das möglichst detailliert Auskunft gibt über Organisation, Verfahren und Ziele von Unterricht und Erziehung, die der Schule im gesetzlichen Rahmen das eigene pädagogische Profil verleihen. Außerdem muß das Kollegium jährlich schriftlich darlegen, inwieweit die Ziele des Programms erreicht worden sind und worin die Ursachen für Abweichungen gesehen werden.

5. Durch Gesetz sind Maßstäbe für die Höhe der den Schulen zur Verfügung zu stellenden finanziellen Mittel festzulegen. Die Beträge sind global bereitzustellen, damit die Schulen eigene Schwerpunkte in ihren Sachausgaben setzen können.

Eine (relative) Autonomie der skizzierten Art kann vielen Schulen den Weg zu mehr Kreativität, Flexibilität und Effizienz öffnen, aber sie darf nicht das Dickicht zentraler Lenkung durch einen Dschungel dauernder Gremienarbeit ersetzen. So oder so müssen Unterricht und Erziehung das Wesentliche der Schule bleiben. Ihre Prozesse entziehen sich weitgehend dem regulierenden Zugriff, auch wenn das Regelwerk vor Ort und „basisdemokratisch“ geschaffen wird.

Erich Frister, geb. 1927, Lehrer an Grund- und Hauptschulen seit 1947, Schulleiter, Schulaufsichtsbeamter, Schuldezernent 1959 – 1971, Vorsitzender der GEW 1968 – 1981, Redakteur/Lektor für Schulbücher.

Anschrift: Haydnstr. 12, 65193 Wiesbaden