

Schmitt, Hanno

## **Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule. Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen**

*Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 81-93*



Quellenangabe/ Reference:

Schmitt, Hanno: Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule. Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 81-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312137 - DOI: 10.25656/01:31213

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312137>

<https://doi.org/10.25656/01:31213>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

84. Jahrgang / Heft 1 / 1992

---

Liana von Fromberg-Koch

**Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes im Rahmen des Symposiums „Ernstfall Grundschule – Sind Kinder keine Kinder mehr?“**, veranstaltet vom niedersächsischen Kultusminister am 31. 10. 1991 in Hannover

5

Ernst Cloer

**Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur**  
Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis  
der Bildungslaufbahn

10

*Nicht vom „Verschwinden der Kindheit“, aber vom Wandel der Kindheit in Zusammenhängen neuer sozialstruktureller Ungleichheiten, Destabilisierungen der kindlichen Lebenswelt handelt der Aufsatz. Der Autor plädiert für ein Ensemble pädagogisch legitimierter Anstrengungen, angefangen von gut konzipierten Jugend- und Kinderhäusern über volle Halbtagschulen bis hin zu Ganztagschulen, um auf die drohende strukturelle Vernachlässigung von Kindern in der Wohlstandsgesellschaft menschenstärkend zu reagieren. Er beschließt seine aspektreiche Analyse der „Kindheit heute“ mit 14 Reflexionsthesen, die auf die Frage antworten: Was brauchen Kinder heute?*

Wolfgang Menzel

**Kreativität und Schule**

28

*Wo es um die Förderung von Kreativität in der Schule geht, gerät dieses Ziel noch immer häufig in Konflikt mit herkömmlichen Konzepten der Lern- und Leistungsbeurteilung. Der Autor macht, ausgehend von einem Aufsatzbeispiel, deutlich, daß kreative Schülerinnen und Schüler es schwer haben mit der Schule, weil diese sie als anstrengend, unbequem, unangepaßt bewertet. Konfliktreich erweisen sich insbesondere die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, die hochkreativ, aber nicht in*

gleichem Maße hochintelligent sind. Im Zweifelsfall werden noch immer die konventionellen Leistungen den unkonventionell-kreativen, erfinderischen Leistungen vorgezogen, obwohl doch unsere Zukunft mehr denn je davon abhängt, „kreative Sensibilität“ mit kreativer, unkonventioneller Intelligenz verknüpft zu stärken und zu fördern.

Astrid Kaiser

### **Das Konzept „Freie Arbeit“ im Spannungsfeld zwischen Materialdifferenzierung und Projektlernen**

Kritische Anmerkungen zu Problemen neuerer grundschulpädagogischer Reformbestrebungen

42

*Für außerordentlich problematisch hält es die Autorin, wenn ein pädagogisches Reformprojekt zwar mit Euphorie betrieben wird, aber jeder konsistenten theoretischen Begründung in der pädagogischen Theorie ermangelt. Das trifft auf den gegenwärtig zu beobachtenden Freiarbeits-Boom zu. Der eher rhetorische Rückgriff auf die reformpädagogische Tradition kann die Theorielücke allein nicht füllen. Die Autorin unterzieht das Konzept „Freiarbeit“ einer kritischen Bestandsaufnahme. Sie warnt vor einem Individualisierungskonzept, in dem Lernangebote nach dem Muster von Warenhauskatalogen und Selbstbedienungsläden so sehr von sozialemotionaler Eingebundenheit in humane, beziehungsorientierte Gruppenkontexte „befreit“ sind, daß Freiarbeit in geschäftige „Scheininnovationen“ mündet.*

Hedi Berens

### **Mehr Zeit für Kinder – Grundschule als Halbtagsgrundschule**

50

*Die Verfasserin, Rektorin einer Grundschule, schildert sowohl programmatisch wie auch aus praxisnaher Erfahrung Ziele, Wege und Umsetzungsschwierigkeiten in einem Modellversuch „Volle Halbtagsgrundschule“, den die niedersächsische Landesregierung genehmigt hat. Angesichts des Wandels kindlicher Lebensbedingungen und angesichts verstärkter Berufsorientierung auch bei Frauen kann die „Volle Halbtagsgrundschule“ eine Antwort sein, die Kindern einen Anregungs- und Stabilitätsrahmen für ihre ganzheitliche Entwicklung bietet. Allerdings ist hierzu nötig: Die Einbeziehung von sozialpädagogischen Fachkräften in die Gestaltung von Schule als Lebenswelt.*

Hanne Cloer

### **Offener Unterrichtsbeginn**

Erfahrungen einer Grundschullehrerin

61

*Bei allem materiellen Überfluß entbehren Kinder heute Erwachsene, die Zeit für sie haben, die sich ihnen mit Interesse zuwenden, ihnen Wertschätzung und Geborgenheit vermitteln, sie aber auch ernst nehmen als heranwachsende Teilhaber ihrer Kultur. Aus langjähriger Erfahrung mit „offenem Unterrichtsbeginn“ skizziert die Verfasserin dieses Beitrags einen Schulmorgen, an dem sie – wie an jedem Schulmorgen – vierzig Minuten vor Unterrichtsbeginn in ihrer Klasse ist: die Kinder tröpfeln einzeln oder zu zweit herein, jedes bringt sich mit all seinen Geschichten, Träumen, Erlebnissen mit in die Schule; bedürfnisorientierter Unterricht bleibt hier nicht Leerformel.*

*Wo Schulsozialarbeit in die Schule bereits Eingang gefunden hat, da wird sie als Entlastungsinstrument gebraucht, – wie der Autor meint – mißbraucht. Ihm geht es darum, einen Wandel in Auftrag und Ausgestaltung sozialpädagogischer Aufgaben in der Schule herbeizuführen. Das bedeutet aber auch, daß Sozialpädagogik nicht länger in einem Subordinationsverhältnis zur unterrichtlichen Dominanz der Schule begriffen werden dürfe. Sozialarbeit müsse gleichgewichtig beauftragt sein, an der Gestaltung der schulischen Lebenswelt mitzuwirken, dieses Gleichrangigkeitsprinzip müsse sich auch in Bezahlung und institutioneller Verantwortung niederschlagen.*

Hanno Schmitt

**Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten  
der einzelnen Schule**

Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen

81

*Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schule durch verstärkte Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten – diese unerledigte Empfehlung des Deutschen Bildungsrats gewinnt gegenwärtig neue bildungspolitische Aktualität. Der Verfasser stellt die Selbstverwaltungsintention in den historischen Zusammenhang der Weimarer Republik. Damals war die Hansestadt Hamburg führend in der Gewährung von freien Gestaltungsmöglichkeiten für Schule. Aus diesen historischen Erfahrungen leitet der Autor Konsequenzen für die aktuelle Situation ab. Sie münden in der unhintergehbaren Aufforderung an staatliche Aufsicht, demokratische und humane, sozial gerechte Schule zu gewährleisten, zur Not auch durch „Kontrolle von oben“, ansonsten aber jede Schule zu stärken, eigenverantwortliche pädagogische Gestaltungsräume ausweitend zu nutzen.*

Hans Döbert, Renate Martini

**Schule zwischen Wende und Wandel**

Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost?

94

*Zwei Jahre nach der „Wende“ hat sich die Schullandschaft in den neuen Bundesländern vielfältig verändert. Insbesondere die Kulturhoheit der Länder bringt eine Tendenz zu Vielfalt zutage, gleichzeitig aber läßt sich eine Orientierung am zweigliedrigen Schulwesen erkennen. Der Beitrag der beiden Autoren informiert detailliert über die bildungspolitischen Weichenstellungen in Deutschland-Ost, macht aber zugleich auch deutlich, welche Gefahren in rein administrativen Lösungen liegen und wo die pädagogische Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern in politischen Durchsetzungsstrategien frustriert werden könnte.*

**Nachrichten und Meinungen:**

111

- Förderpreis
- Pädagogische Wissenschaft in der DDR
- Neugründung in Thüringen

- Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich (Hg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik
- David Elkind: Das gehetzte Kind
- Christa Berg und Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles“
- Hermann Laux: Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933 – 1945
- Werner Wiater (Hg.): Mit Bildung Politik machen
- Horst Dichanz: Schulen in den USA
- Peter Klose: Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen
- Reinhold Miller: Schilf-Wanderung
- Reinhold Miller: Sich in der Schule wohlfühlen
- Ernst Meyer und Rainer Winkel (Hg.): Unser Ziel: Humane Schule
- Detlef Horster: Jürgen Habermas

Liebe AbonnentInnen,

immer wenn der Verlag sich im redaktionellen Teil zu Wort meldet, ist damit eine unangenehme Mitteilung verbunden. So leider auch diesmal. Zum 1. Januar 1992 müssen wir die Abonnementgebühren der allgemeinen Preisentwicklung anpassen. Das Abonnement kostet jetzt DM 65.- bzw. DM 54.- für Studenten. Die Versandkosten bleiben unverändert. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Im übrigen sind wir aus datenschutzrechtlichen Gründen gehalten, Sie darauf hinzuweisen, daß die Post uns bei Umzug der Empfänger die neue Anschrift mitteilt. Für dieses Verfahren wird Ihr Einverständnis vorausgesetzt. Sie können dagegen aber Widerspruch einlegen. Dieser Widerspruch ist dem Verlag schriftlich zu erklären.

Juventa Verlag

---

Hanno Schmitt

# Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule

Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen

---

*Vorbemerkung:* Anlaß dieses Aufsatzes waren die von der rot-grünen Hessischen Landesregierung publizierte *Koalitionsvereinbarungen zur künftigen Bildungspolitik* (vgl. Koalitionsvereinbarung 1991). Die darin zum Ausdruck kommenden neuen Perspektiven der Reform werden u. a. in folgender bildungspolitischen Akzentsetzung deutlich: „Die Schulen sollen eine größere Eigenverantwortung und Selbstverwaltung bekommen, ihre Entwicklung und Profilbildung soll damit unterstützt werden. Schulen sollen sich im Interesse der Kinder und Eltern verändern. Die Ausweitung der Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen, der Rechte der Eltern, Schulträger und Schülerinnen und Schüler sind dafür eine Voraussetzung“ (ebd. S. 12). Das Anliegen des nachfolgenden Aufsatzes ist es vor allem, historische Erfahrungen mit schulischer Selbstverwaltung für den aktuellen „Zukunfts Dialog Bildung“ (vgl. Hessische ErziehungswissenschaftlerInnen 1991) wieder ins Bewußtsein zu rufen; dies geschieht beispielhaft an Hand der Schulverfassungsfrage.

## 1. Historische Spuren der heutigen Schulverfassung

Die heutige Schulverfassung ist nicht aus einer pädagogischen Überzeugung oder Idee entstanden (die wichtigste Literatur zur Geschichte der Schulverfassung: Kloss 1981; Nevermann 1982; Nevermann 1984, S. 172–186 u. S. 393–404). Vermutlich hat es seit der Entstehung des modernen Schulwesens *keinen* Erziehungswissenschaftler von Rang gegeben, der ein strikt zentralistisch regiertes Staatsschulwesen ohne jede Selbstverwaltungsmöglichkeit der einzelnen Schule befürwortet hätte (vgl. Kloss 1984, S. 41 ff. u. 54 ff.). Demgegenüber ist aber die realhistorische Entwicklung der Schulverfassung (von hier zu vernachlässigenden Ausnahmen abgesehen<sup>1</sup>) durch den *spezifisch preußischen Staatsabsolutismus* und seine nationalsozialistische Pervertierung geprägt<sup>2</sup>. Dabei ging es immer auch um eine politische Instrumentalisierung der Schule (vgl. z. B. Berg 1973), wobei die materiale Gestalt der Schulverfassung auf die gleichen programmatischen Leitideen wie die politische Verfassung der Gesellschaft verpflichtet wurde. So entsprach die starke Stellung des Hauptlehrers oder Direktors an Volksschulen, besonders stark aber diejenige des Gymnasialdirektors am Ende des 19. Jahrhunderts (und die zugehörig schwache Stellung der Konferenz) der monarchistisch-obrigkeitsstaatlichen Verfassung des deutschen Kaiserreiches. Die Forderung nach Ausgestaltung des Konferenzrechts oder nach kollegialer Schulleitung war gleichzeitig *Kritik* an Staat und Gesellschaft im Wilhelminischen

Deutschland. Folgerichtig war erst der *Zusammenbruch* der Monarchie und die demokratische Aufbruchstimmung am Beginn der Weimarer Republik notwendig, damit beispielsweise nachfolgender Erlaß (am 20. 9. 1919) im „Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen“ erscheinen konnte:

*„Es entspricht dem Geist unserer Zeit, auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens durch Erweiterung der Selbstverwaltung bisher gebundene Kräfte zu befreien, das Interesse an der gemeinsamen Arbeit zu erhöhen, das Gefühl der Mitverantwortlichkeit und den Gemeinsinn zu wecken und die Erfahrungen des einzelnen der Gesamtheit mehr als bisher nutzbar zu machen“* (Zit. nach: Nevermann 1984, S. 183).

Die im zitierten Erlaß angelegte Erweiterung der Selbstverwaltung hat in der Schulgesetzgebung der Länder in der Weimarer Zeit eine *unterschiedlich konsequente Ausprägung* erfahren. Zur Gruppe der Länder, die nicht bei Teillösungen stehenblieben, gehörten neben Hamburg (vgl. dazu Abschnitt 3) die Hansestädte Bremen und Lübeck sowie Mecklenburg-Schwerin, Sachsen und Thüringen (vgl. Kloss 1981, S. 65 ff.).

Darüber hinaus hat es auch in Preußen zweifellos Zentren reformpädagogischer Schul- und Unterrichtspraxis (Schmitt 1989) in einer bisher nicht hinreichend bekannten Anzahl ausgewählter Versuchs- und Reformschulen (Karstädt 1928; Hilker 1924) gegeben. Es gab sowohl private als auch öffentliche Versuchsschulen. Sie lagen in ländlich abgelegenen Gebieten und inmitten der Großstädte. Gemeinsam war ihnen eine *pädagogische Bewegungsfreiheit* zur Verwirklichung reformpädagogischer Grundüberzeugungen wie Arbeitsunterricht, Gesamtunterricht, Gruppenunterricht, Epochenunterricht, Neigungskurse, Erziehung zur Selbsttätigkeit, Gemeinschaftserziehung, Reise und Wanderpädagogik usw.

Am Ende der Weimarer Republik gab es mindestens 160 reformpädagogisch geprägte Schulversuche (alle Nachweise in Schmitt 1989), die ohne die in der Selbstverwaltung liegenden Gestaltungsmöglichkeiten kaum möglich geworden wären. Hinzu kam eine bisher durch die Forschung noch nicht erfaßte Zahl von Reformschulen, die *bewußt* den Versuchsschulstatus *abgelehnt* haben. Von 28 Großstädten mit mehr als 100000 Einwohnern hatten immerhin die Hälfte Versuchsschulen eingerichtet. Bemerkenswert ist auch, daß zwischen Ende 1926 und Anfang 1932 sich die absolute Zahl der in Reformklassen unterrichteten Schüler *verdoppelt* hat.

Die hier selbstverständlich nur äußerst knapp skizzierte Blüte reformpädagogisch inspirierter Schul- und Unterrichtspraxis in der Weimarer Republik verdankt ihre Existenz *ganz wesentlich* den nach dem Zusammenbruch der Monarchie eröffneten *dezentralen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten*, die auf einer relativ autonomen Selbstverwaltung der einzelnen Schulen basierten. Politisch wurden diese Reformen von sozialdemokratisch geführten Länderregierungen verantwortet. Mit dem Jahr 1933 wurde die dargestellte Entwicklung jäh abgebrochen.

Die *nationalsozialistische Indienstnahme* der Schulen (Schmitt 1985, S. 163–306; Scholz 1991) zeigte sich bereits im April 1933 durch die Anordnung des Führerprinzips für die Schulen und die Aufhebung der

vorhandenen demokratischen Mitspracherechte von Lehrern, Eltern und Schülern. Ab sofort hatten Elternvertreter, vor allem aber auch die Lehrerkonferenzen nur noch beratende Funktion. Die Erlaßbegründung verwies unmißverständlich auf die nunmehr in den Schulen gewünschte Befehlsstruktur: „Da der Direktor seiner vorgesetzten Behörde für den nationalsozialistischen Geist und die Leistungen seiner Schule verantwortlich ist, geht es nicht an, daß die von ihm für notwendig erachteten Maßnahmen – wie bisher – zum großen Teil von wechselnden Mehrheitsbeschlüssen der Lehrerschaft anhängig gemacht werden.“<sup>3</sup>

Nach 1945 haben die Schulverfassungen der Bundesländer an die Regelungen der Weimarer Zeit in unterschiedlicher Weise angeknüpft (vgl. Nevermann 1984, S. 394 f.). In den 50er und 60er Jahren war die Schulverfassungsfrage kein Thema<sup>4</sup>. Erst als die Studentenbewegung am Ende der 60er Jahre die Forderung nach Demokratisierung aller gesellschaftlichen Teilbereiche erhob, kam es auch wieder zu kontroversen Diskussionen über eine Demokratisierung der Schulverfassung, die sich ihrerseits in einer Flut von Publikationen niederschlug (vgl. die Zusammenstellung der Lit. bei Kloss 1981, Anhang S. 7).

Das für die *Veränderung der heutigen Schulwirklichkeit* wichtigste Dokument aus jener Zeit sind die Empfehlungen des deutschen Bildungsrates „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ vom Mai 1973 (Deutscher Bildungsrat 1973). Die darin enthaltenen entschiedenen Vorschläge zur Umgestaltung der Schulverfassung wurden von der damaligen Mehrheit der Kultusminister als zu radikal zurückgewiesen und führten zur administrativ-autoritären Auflösung des Deutschen Bildungsrates (vgl. Becker 1988, S. 21). Trotz dieser Niederlage für die Realisierung einer fortschrittlichen Schulverfassung blieben die Diskussionen aus der Hochphase der Bildungsreform vom Anfang der 70er Jahre nicht ohne Wirkung (vgl. besonders: Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages 1981): „Das heute geltende Recht der Schulverfassung, das in den letzten Jahren novelliert wurde, ist praktisch eine Antwort auf die Impulse und Konflikte Ende der 60er Jahre.“ (Nevermann 1984, S. 395) Je nachdem, welcher historische Bezugspunkt gewählt wird, kommt man zu einer unterschiedlichen Einschätzung der gegenwärtigen Situation: „Gemessen an der direktoralen Schulleitung eines Gymnasiums haben sich die Schulverfassungen eher kollegialisiert und gemessen an der kollegialen Schulleitung der Weimarer Zeit im Volksschulbereich eher direktoralisiert“ (Nevermann 1984, S. 398).

## **2. Die Koalitionsvereinbarungen: Ein notwendiger Schritt in die richtige Richtung**

Die Vereinbarungen der rot-grünen Koalition zur künftigen Bildungspolitik in Hessen<sup>5</sup> knüpfen erfreulicherweise an die in den 70er Jahren abgebrochene Diskussion um eine Reform der Schulverfassung wieder an. Der gegenwärtig bekannte *Entwurf* eines Hessischen Schulgesetzes (Entwurf eines Hessischen Schulgesetzes [Stand 2. Mai 1991]) orientiert sich teilweise bis in die Begrifflichkeit an den Vorschlägen des Deutschen Juristentages

von 1980 (Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages 1981). Die in der Koalitionsvereinbarung festgeschriebene größere Selbstverwaltung und die damit verbundenen größeren Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen entsprechen übrigens auch einem ausgeprägten *internationalen Trend*<sup>6</sup>. Die Schulen sollen eine größere Eigenverantwortung und Selbstverwaltung bekommen. Die Rechte der Schulträger, Eltern, Schülerinnen und Schüler werden gestärkt. Die pädagogische Eigenständigkeit der Schulen und ihre Selbstverwaltungskompetenz soll vor allem durch die bisher nicht existierende *Schulkonferenz* geregelt werden: „Die Schulkonferenz ist das Organ gemeinsamer Beratung und Beschlußfassung, in der Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler zusammenwirken. Sie berät alle wichtigen Angelegenheiten der Schule und vermittelt bei Meinungsverschiedenheiten.“ (Entwurf eines Hessischen Schulgesetzes, S. 76). Das im Regelfall zehn Personen (neben der Schulleitung) umfassende Gremium setzt sich zur Hälfte aus von der Gesamtkonferenz gewählten Lehrkräften, zur anderen Hälfte (je nach Schulstufe) aus Vertretern der Eltern- und Schülerschaft zusammen.

Die Schulkonferenz soll (teilweise in Abstimmung mit der Gesamtkonferenz) *Entscheidungen zur inhaltlichen und unterrichtsorganisatorischen Entwicklung der Schule* treffen: z.B. über die schulspezifische Umsetzung der Jahresstundentafel (ob die Unterrichtszeit als klassischer Fachunterricht oder als Wochen-, Jahresplan- und Projektarbeit oder in Mischformen organisiert wird), die Fachleistungsdifferenzierung, die Einführung eines Fremdsprachenangebots in der Grundschule und den Verzicht auf Ziffernoten in der dritten Jahrgangsstufe, die Einrichtung von Lernbereichen (Gesellschaftslehre oder Naturwissenschaften) und ob diese fächerübergreifend unterrichtet werden, die Gestaltung des Betreuungs- und Nachmittagsangebot (u.a. Kooperation mit freien Trägern im regionalen Umfeld). Schließlich soll die Schulkonferenz über den durch das Land und gegebenenfalls durch den Schulträger zugewiesenen Haushalt zur Eigenbewirtschaftung beraten und entscheiden. Damit bekommen die Schulen die Möglichkeit ein *eigenes pädagogische Profil* zu entwickeln.

Daneben soll das neu zu schaffende Gremium über ein Initiativrecht und ein Anhörungsrecht verfügen. Beide Rechte gelten für die Einrichtung und vorzeitige Beendigung eines Schulversuchs, vor Entscheidungen über Schulorganisation (insbesondere Erweiterung, Teilung, Zusammenlegung und Schließung der Schule), vor wichtigen Entscheidungen des Schulträgers und vor Bildung und Änderung von Schulbezirken. Schließlich soll die Schulkonferenz bei der Auswahl der Schulleiterin bzw. des Schulleiters mitwirken.

Durch die in der Koalitionsvereinbarung vereinbarte Selbstverwaltung der Schulen werden Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler mit *neuen Aufgaben und Problemen* konfrontiert. Dabei ist es sicher nützlich – so mein Anliegen – geschichtliche Erfahrungen mit schulischer Selbstverwaltung bei den anstehenden aktuellen Diskussionen einzubeziehen. Deshalb werden im nachfolgenden Abschnitt die Erfahrungen mit einer demokratischen Schulverfassung im Hamburg der Weimarer Zeit in der hier

gebotenen Kürze behandelt. Der Stadtstaat Hamburg bietet sich für eine *exemplarische* Diskussion schon deshalb an, weil die für den Argumentationszusammenhang dieses Aufsatzes wichtigen Fragen und Probleme für die dortigen Verhältnisse gut erforscht sind (Milberg 1970; de Lorent/Ullrich 1988; de Lorent 1990; Roedler 1987; Heinen 1986; Wagner-Winterhager 1979). Auch waren die dortigen Selbstverwaltungsrechte der einzelnen Schulen *weitgehender*, als die von der rot-grünen Koalition in Hessen beabsichtigten.

### **3. Historische Erfahrungen mit schulischer Selbstverwaltung: Das Beispiel Hamburg**

Die Selbstverwaltung der Schulen durch Lehrer und Eltern war im Hamburg der Weimarer Zeit sehr viel weitgehender als in den übrigen deutschen Ländern. Das entsprechende Gesetz vom 12. 4. 1920 wurde 1922 nochmals ergänzt und blieb bis zur Machtübertragung an die Nazis gültig. Die Initiatoren des hamburgischen Selbstverwaltungsgesetzes glaubten zuversichtlich an dessen demokratisch-erzieherische Wirkung auf Lehrer und Eltern. Es kam ihnen vor allem darauf an, „unterschiedslos an allen Staatsschulen und soweit wie möglich auch an den Privatschulen den vorhandenen und neu entstehenden reformerischen Kräften weitestgehende Entfaltungsmöglichkeiten zu gewähren, gleichzeitig aber auf der zentralen Ebene der Selbstverwaltung von vornherein den mehrheitlichen Einfluß der Anhänger der Schulreform sicherzustellen“ (Milberg 1970, S. 230).

Das Gesetz sah die beiden Gremien *Lehrerkollegium* und *Elternrat* für die Selbstverwaltung der einzelnen Schule vor. Dabei war der Lehrkörper für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit verantwortlich. Der Elternrat, der aus neun Vertretern der Elternschaft und drei Mitgliedern des Kollegium bestand, konnte u.a. „alle das Schulleben berührende Fragen“ zum Gegenstand der Beratung und Beschlußfassung machen. Zur Ausführung seiner Beschlüsse hatte er sich „durch den Schulleiter mit dem Lehrkörper ins Einvernehmen zu setzen“; falls dieses Einvernehmen nicht herstellbar war oder über die betreffende Schule hinaus Bedeutung hatte, mußten entsprechende Anträge an die Schulbehörde gerichtet werden (vgl. Milberg 1970, S. 232). Selbstverständlich mußten alle Beschlüsse der Gremien die gesetzlichen Bestimmungen einhalten.

Die *Selbstverwaltungsmöglichkeiten* gingen in folgenden Details über die aktuellen Vereinbarungen der rot-grünen Koalition hinaus: So verfügten die Lehrerkollegien z.B. über ein Vorschlagsrecht zur Neubesetzung von Lehrerstellen und konnten Empfehlungen zur Versetzung oder den Austausch von Lehrerinnen und Lehrern machen. Diese Bestimmung gestattete besonders den Versuchsschulen die Bildung von Wahlkollegien, die eine entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche pädagogische Versuchsarbeit war (vgl. Heinen 1986; Roedler 1987). Die *Schulleiter* wurden vom Kollegium unter Beteiligung von Elternvertreter auf drei Jahre gewählt. Jede fest angestellte Kollegin und jeder Kollege konnte gewählt werden. „Der Gewählte verwaltete sein Amt ehrenamtlich und führt[e] keine besondere Amtsbezeichnung“<sup>47</sup>.

Soweit dies an Hand der historischen Quellen überhaupt rekonstruierbar ist, hatte das hamburgische Selbstverwaltungsgesetz jedenfalls für die Mehrheit der Volksschulen recht *positive Auswirkungen* auf den Unterricht und den Schulalltag. Wie sehr diese in reformpädagogischer Richtung verändert wurden, verdeutlicht beispielsweise folgender Bericht eines Zeitzeugen:

„Die eigentlichen segensreichen Folgen der Selbstverwaltung für Lehrer und Schüler aber zeigten sich sehr bald. Es zog ein völlig neuer Geist in die Schule ein, wovon die Konferenzprotokolle eine deutliche Sprache reden. [ . . . ] Unsere Konferenzen wurden zu Arbeitsgemeinschaften, die jedem von uns reiche Anregung boten. Es wurden Referate über nahezu alle Unterrichtsfächer gehalten, denen sich eine lebhaft allgemeine Aussprache anschloß. [ . . . ] Kurz: Es pulsierte ein reiches pädagogisches Leben an unserer Schule, das sich unter früheren Verhältnissen nie hätte entfalten können und uns jetzt beglückte. – Nun war auch die Zeit gekommen, Pläne zu verwirklichen, die früher einfach ein Ding der Unmöglichkeit gewesen wären“ (Zit. nach: de Lorent 1988, S. 229).

Die autobiographischen Berichte schildern auch den für das Gelingen jeder Schulreform notwendigen *unermüdlichen Einsatz* der Lehrerinnen und Lehrer. Ohne diesen wäre die auch von skeptischen Zeitgenossen konstatierte „Blütezeit“ (Zeidler 1972, S. 469) der Hamburger Schulreform kaum möglich gewesen. Die große Arbeitsbelastung wird z. B. in der Vielzahl der Ausschüsse sichtbar: „In dieser ebenso reformfreudigen wie arbeitsreichen Zeit hat es wohl keinen Lehrer gegeben, der nicht in irgendeinem Ausschuß mitarbeitete. Es gab den Ausschuß zur Berufung neuer Lehrkräfte, den Vertrauensausschuß, den ständigen Festausschuß, den Ausschuß zur Prüfung neuer Lehrbücher, zur Einführung des Werkunterrichts, den Ausschuß für eine Unterrichtsreform [ . . . ] ein Ausschuß war damit beauftragt, eine Geschäftsordnung für die Vollversammlung des Lehrkörpers auszuarbeiten, ein anderer hatte die Aufgaben des Hausverwalters festzulegen. – Sicher sind auf diese Art Arbeiten *umständlicher als unter autoritärer Leitung* [Herv. H. S.] erledigt worden. Die Arbeitsweise ermöglichte es aber, einseitige Auffassungen abzuschwächen und Meinungsverschiedenheiten im Gespräch auszugleichen.“ (Aus der Geschichte der Oberrealschule am Holstentor. Zit. nach: Zeidler 1972, S. 230.)

Die teilweise „umständlichere“ und zeitaufwendige Arbeit in den Selbstverwaltungsgremien war u. a. von heftigen Kontroversen begleitet, die in einem breiten Spektrum von politischen Überzeugungen in den Lehrerkollegien ihren Ursprung hatten. Nach den vorliegenden Berichten hat darunter die *Kooperations- und pädagogische Arbeitsfähigkeit* der Kollegien *nicht* ernsthaft gelitten: „Im übrigen ist dieses ‚Wir[-gefühl des Kollegiums] weit entfernt gewesen, je eine Einheit zu bilden. Die Mitglieder des Lehrkörpers waren eigenwillige, zum Teil eigenbrödlische Köpfe und entstammten den verschiedensten weltanschaulichen und politischen Lagern – den sozialistischen Parteien, der bürgerlichen Demokratie, der anthroposophischen Gesellschaft, dem Wickersdorfer Kreis<sup>8</sup>, um nur einige zu nennen“ (Heinen 1986, S. 332).

Anders als viele in der heutigen erziehungsgeschichtlichen Literatur herausgehobenen Reformgründungen jener Zeit (z. B. Landerziehungsheime) waren die staatlichen hamburgischen Reformschulen *nicht primär das Werk starker Einzelpersönlichkeiten*, sondern das Werk gemeinsamer Anstrengungen eines Kollegiums. „Für eine Schule wie die Lichtwarkschule<sup>9</sup> ist die Selbstverwaltung notwendige Grundlage ihrer Arbeit. Ihre Entwicklung konnte nicht vom Einzelnen bestimmt oder auch nur maßgeblich beeinflusst werden. Sie konnte und kann nur leben und wirken durch gemeinsame Arbeit des ganzen Lehrkörpers. Gewiß hat es harte Kämpfe gegeben. Sie waren aber fruchtbar, weil sie im Bewußtsein der gemeinsamen Freiheit und Verantwortung ausgefochten wurden. [ . . . ] Offene Kritik, vor allem auch Selbstkritik hat uns immer wieder davor bewahrt, daß wir uns festrannten oder aus Ermüdung zum Stillstand kamen. Nur die Selbstverwaltung konnte so eine reiche Aktivität und vielfältige Initiative entstehen lassen, wie wir sie erlebt haben und für das Gelingen unserer Arbeit brauchten.“ (Die Lichtwarkschule in Hamburg, Beiträge zur Grundlegung und Berichte 1928, Hamburg 1929, S. 23f. Zit. nach: de Lorent 1988, S. 104.)

Für eine *generellere Einschätzung* der Auswirkungen des Selbstverwaltungsgesetzes auf Hamburgs Schulen sollen nachfolgende Auszüge aus einem Rechenschaftsbericht vom Jahr 1930 (also nach *zehnjähriger* Erfahrung) stehen. Sie stammen vom damaligen 2. Vorsitzenden des Lehrervereins und können hier leider nur sehr stark gekürzt wiedergegeben werden: „Die Hamburger Lehrerschaft steht zur Selbstverwaltung. Die Zahl der Gegner ist gering geworden auch unter den Philologen. [ . . . ] Trotz anfänglicher Widerstände, trotz Hetze von Fanatikern, trotz der Angriffe von der Tribüne der Bürgerschaft hat die kollegiale Selbstverwaltung sich entscheiden behauptet. [ . . . ] Die kollegiale Schulleitung ist heute nicht nur pädagogisch aus unserer neuen Erziehungsarbeit [ . . . ] zu begründen [ . . . ]. Auch rein soziologisch läßt sich aus dem Gleichberechtigungsstreben unserer Tage die Forderung nach Gleichberechtigung innerhalb des Lehrkörpers erheben. [ . . . ] Heute wäre es ein vergebliches Bemühen, gegen die Hamburger Form der kollektiven Schulleitung Sturm zu laufen. Wir können stolz auf die Entwicklung in Hamburg zurückblicken. Überall Bewegung, überall Ansätze neuer pädagogischer Arbeit, manchmal noch gärend und ungeklärt –, überall in Freiheit und Freude ein Freiwerden stets frischer Kräfte. [ . . . ] Die innere, nicht durch behördliche Bestimmungen gesetzte Verantwortung jedes einzelnen Erziehers bringt durch das Zusammenarbeiten in der Konferenz die Antriebe und Beschlüsse, die für einen größeren Schulorganismus nötig sind.“ (F. W. Licht: Zum zehnjährigen Bestehen des Selbstverwaltungsgesetzes. Lit. nach: de Lorent 1988, S. 106f.)

Die hier vorgenommene, im Grundsatz positive Einschätzung schulischer Selbstverwaltung im Hamburg der Weimarer Zeit darf selbstverständlich auch *kritische Stimmen und Fragen* nicht aus den Augen verlieren. So hing die demokratisierende Wirkung des Selbstverwaltungsgesetzes natürlich auch ganz entscheidend von der politisch-demokratischen Substanz in den Lehrerkollegien und der Elternräte (ausführlich: Wagner-Winterhager 1979) ab. Politisch und pädagogisch konservative, untätige oder gleichgül-

tige Lehrerkollegien konnten sich in der Selbstverwaltung sehr behaglich einrichten (Milberg 1970, S. 233). Dieser Umstand erklärt auch, warum die Mehrheit des Philologenvereins noch 1926 eine Änderung des Selbstverwaltungsgesetzes abgelehnt hat (Milberg 1970, S. 236). Die in der Weimarer Republik vorhandenen antirepublikanischen Aktivitäten wurden selbstverständlich auch in die Schulen, getragen (Milberg 1988; Krause 1988). Diese Vorgänge wurden von einem in der Schulbürokratie erfahrenen Zeitzeugen als *Argument gegen die Selbstverwaltung* benutzt: „Wie kann ein Minister vom Parlament zur Verantwortung gezogen werden für eine politische oder schulpolitische Praxis in einer Schule, die seinem unmittelbaren und ständigem Einfluß entzogen ist? [ . . . ] In der Tat bildeten sich im Laufe der zwanziger Jahre in verschiedenen Schulen unter den Augen der solchen Vorgängen gegenüber so gut wie ohnmächtigen Oberschulbehörde *reaktionäre Nester*. Unter dem Deckmantel der Selbstverwaltung konnte sich die einzelne Schule einigen und, unter Umständen gut getarnt, eine im Hinblick auf das Ganze abwegige Richtung einschlagen“ (Zeidler 1972, S. 470). Die dargestellte Tatsache wird man allerdings nicht ernsthaft gegen das Selbstverwaltungsrecht der Schulen wenden können. Natürlich sind auch bei einer Stärkung schulischer Selbstverwaltung Fehlentwicklungen niemals ausgeschlossen. Die historischen Erfahrungen zeigen ja gerade, daß pädagogische Handlungsfreiheiten nur einem Kollegium nützen, das danach *verlangt* und diese zu gestalten weiß. Allerdings verändern auch noch so fortschrittliche Parlamentsentscheidungen, wenn sie lediglich durch bürokratisch rechtliche Instrumentarien wie Erlasse von oben nach unten durchgesetzt werden sollen, nach allen Erfahrungen die Schulwirklichkeit vor Ort kaum. Deshalb wird auch in der modernen Schultheorie vor der *falschen Alternative* entweder „Begrenzung zentralistischer Steuerungsmacht“ oder „Zugewinn pädagogisch verantwortbarer Autonomie“ gewarnt: „Entscheidende Probleme, die die Effektivität der pädagogischen Arbeit betreffen, werden danach von der skizzierten Alternative gar nicht positiv erreicht. [ . . . ] Die Wirkung erweiterter Partizipationsrechte – nach innen und außen – entscheidet sich danach, wieweit eine handlungsfähige und durch gemeinsame Überzeugungen getragene Schulgesellschaft entsteht“ (Leschinsky 1990, S. 401; vgl. auch Ahrens 1978).

Für zukünftige Diskussionen halte ich zwei Argumente zur Unterstützung der in den Koalitionsvereinbarungen angelegten reformpädagogischen Veränderungsmöglichkeiten für unhintergebar zwingend:

- (1.) Die *innere*, nicht die durch administrative Bestimmungen gesetzte Verantwortung einer jeden Kollegin und eines jeden Kollegen ermöglicht eine pädagogisch-dynamische Gestaltung des Schulalltages, und nur das Ernstnehmen dieser Verantwortung setzt die dafür zwingend notwendigen Antriebskräfte frei.
- (2.) Diese (auch im vorstehenden Aufsatz entfaltete) Sicht der Dinge hat zur Konsequenz: „Der Staat kann nicht mehr als eine Art säkularisierter Heilsbringer agieren“ (Leschinsky 1990, S. 403).

#### 4. Aktuelle Erwartungen

(1.) Die Hamburger Schulreform der Weimarer Republik verweist u. a. auch auf einen neuralgischen Punkt, der noch gegenwärtig für die Selbstverwaltung an den meisten hessischen Schulen gelöst werden muß. – In Hamburg war durch den Schulartikel der Weimarer Reichsverfassung (Art. 146) das dreigliedrige Schulsystem zementiert worden. Die allen Überlegungen zur Schulreform gewissermaßen programmatisch vorausgesetzte Einheitsschule (vereinfacht: integrierte Gesamtschule) kam aus politischen Gründen nicht zustande. Dieser Umstand führte in der Schulrealität zu einem *Mißverhältnis* zwischen weitgehender formaler Demokratisierung in der Selbstverwaltung und einem offensichtlichen Mangel an demokratischer Umgestaltung des gesetzlich sanktionierten Standescharakters des Schulsystems. Dieser hatte seine Ursachen in der Widersprüchlichkeit der politisch-sozialen Verfassung der ersten deutschen Republik insgesamt<sup>10</sup>.

Auch heute kann eine schrittweise Überwindung der Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems nur auf der Grundlage einer *sozialen und ökonomischen Gleichbehandlung jeder einzelnen Schule* erfolgen. Die Dezentralisierung und Selbstverwaltung darf deshalb auf keinen Fall zu reicheren und ärmeren Schulen in reicheren und ärmeren Wohngebieten, Städten oder Schulaufsichtsbezirken führen. Dazu muß der rechtliche und finanztechnische Rahmen (etwa für einen notwendigen Finanzausgleich) in dem zukünftigen Schulgesetz präzise geklärt werden.

(2.) Profilbildung und pädagogische Schwerpunktsetzung der einzelnen Schule bedingen eine *finanzielle* und *personelle* Mindestausstattung. Die größeren Selbstverwaltungsmöglichkeiten dürfen in der Realität nicht als eine *Mängelverwaltung vor Ort*, d. h. zu einer Abwälzung der schulpolitischen, sozialen und ökonomischen Konflikte von den politischen Entscheidungsträgern (Landesregierung und Schulträger) auf die Schulkonferenz führen.

(3.) Die in der Koalitionsvereinbarung vorgesehene *zusätzliche* Unterstützung einzelner Schulen (in Form eines zusätzlichen Stundenpools und zusätzlicher Geldmittel), die besondere pädagogische Aufgaben übernehmen wollen, muß an rationale, pädagogisch begründbare und öffentlich diskutierte *Kriterien* gebunden werden. Vorbildlich könnte hier die Vergabe von Förderungsmitteln an Schulen durch die Robert-Bosch-Stiftung sein<sup>11</sup>. Keinesfalls sollte politische Opportunität vorherrschen, die einer neuartigen politischen Instrumentalisierung der Schulaufsichtsfrage gleichkäme.

(4.) Da die mit der Selbstverwaltung beauftragten Personen, Gruppen und Gremien über keine hinreichenden Erfahrungen zur Lösung der ihnen übertragenen Aufgaben verfügen, müssen *klare schulrechtliche Kompetenzzuweisungen* (zwischen den Selbstverwaltungsgremien der Schule, dem Schulträger und der Schuladministration) erfolgen. Dies wird für die Regelung zukünftiger Konfliktfälle besonders wichtig.

(5.) Es ist selbstverständlich, daß die positiven Möglichkeiten der Selbstverwaltung in den Schulen nicht von heute auf morgen Wirklichkeit werden können. Es gibt *keine Patentrezepte* und nicht *den* richtigen Weg. Alle an der Selbstverwaltung beteiligten Personengruppen und Einzelpersonen werden

umdenken müssen und von liebgewonnenen, scheinbar unumstößlichen Erfahrungen und politischen Konfliktlinien Abstand nehmen müssen. Hier liegt eine wichtige und große Aufgabe der Lehrerfortbildung (auch für Schulleiter). Natürlich auf freiwilliger Basis sollten Einzelpersonen und ganze Kollegien z. B. die Möglichkeit zur Supervision erhalten.

(6.) Die tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Selbstverwaltungsgremien dürfen nicht durch bürokratische Reglementierungen etwa der staatlichen Schulämter behindert werden. Auch *Verwaltungsentscheidungen müssen kontrollierbar bleiben*. Dies schließt aber keinesfalls eine demokratisch legitimierte Kontrolle „von oben“ aus. Die strukturelle Verantwortung für eine demokratische, humane und sozial gerechte Schule (vgl. Klafki 1988) haben Landesregierung und Schulträger. Die Wahrnehmung solcher strukturellen Verantwortung in der „Kontrolle von oben“ engt nicht etwa ein, sondern leistet ihren Beitrag zur Freisetzung pädagogischer Verantwortung von unten.

### Anmerkungen

- 1 Beispielhaft sei auf die 70 Jahre gültige Schulverfassung von Lippe aus dem Jahr 1849 verwiesen. Vgl. Kloss, Heinz: Zusammenhänge der lippischen Schulgemeinde in Raum und Zeit. In: Mitt. z. lippischen Geschichte u. Landeskunde, Jg. 21, 1952, S. 51–65.
- 2 Für die Fragestellung dieses Aufsatzes genügt eine historische Skizze der *innerschulischen Willensbildung*. Vernachlässigt werden u. a. die Rolle der Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht und die historische Entwicklung der Schulverwaltung für die Ausdifferenzierung der Schulverfassung. Vgl. dazu Nevermann 1984, S. 172–186.
- 3 Erlaß III A, Nr. 47751 des Preuß. Min. f. Wiss., Kunst u. Volksbildung. Zit. nach: Schmitt 1985, S. 172.
- 4 Der spätere Vorsitzende des Dt. Bildungsrates Hellmut Becker war ein vereinzelter Rufer in der Wüste. Vgl. z. B. seine bis heute anregende Arbeit: Die verwaltete Schule. In: Merkur, H. 12, 1954, S. 1155–1177. – Ab 1966 erschienen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Arbeiten von Horst Rumpf. Vgl.: Die administrative Verstörung der Schule, Essen 1966. Sowie: 40 Schultage – Tagebuch eines Studienrates, Braunschweig 1966; Rumpf, Horst: Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule. 63, 1971, 3, S. 134–151.
- 5 Der Text in: Hessische Lehrerzeitung, H. 4, 1991, S. 12–20. In der nachfolgenden Zusammenfassung werden keine weiteren Nachweise geliefert.
- 6 Diese wichtige Frage bedarf einer gesonderten Behandlung und kann aus Platzgründen hier nicht ausführlicher behandelt werden. Vgl. zur Diskussion mit weiterer Lit. z. B.: Heft 4/1990 der Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“.
- 7 Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen § 23. Zitiert nach de Lorent, H.-P.: Schule ohne Vorgesetzte, 1988, S. 102.
- 8 Gemeint ist die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, das von Gustav Weynecken gegründete Landerziehungsheim im Thüringer Wald.
- 9 Diese hatte eine Sonderstellung, da sie unter den hamburgischen Versuchsschulen die einzige Oberschule war. Vgl. auch den Bericht von dem durch die Nazis abgesetzten Direktor G. Heinen, den dieser im April 1945 im brasilianischen Exil (in Sao Paulo) gehalten hat. Heinen, Gustav: Die Hamburger Lichtwarkschule

- (mit einer Vorbemerkung von Achim Leschinsky). In: Zeitschr. f. Päd., 1986, S. 323–343.
- 10 Dieser Zusammenhang ist überzeugend für die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg untersucht worden. Der Studie von Milberg (Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft) kommt eine grundsätzliche Bedeutung zu. Vgl. beispielsweise das Kapitel: Das Zuviel an Demokratie und der Mangel an Reform. Milberg 1970, S. 351f.
- 11 Die von der Robert-Bosch-Stiftung (in Verbindung mit der Akademie für Bildungsreform in Tübingen) geförderten Reformprojekte *müssen von den einzelnen Schulen ausgehen*. Im Interesse der Offenheit des Programms gibt es *kaum formale Auflagen*. Die Übertragbarkeit der Projekte auf andere Schulen wird gefordert. Die Antragsteller werden zumeist mehrmals beraten. Bei größeren Anträgen wird dies mit Besuchen (durch kompetente Berater) der Antragstellenden Schule verbunden. Die Förderung der Reformprojekte ist also in einen kontinuierlichen Beratungszusammenhang eingebettet. Vgl. Projektgruppe Praktisches Lernen: Erfahrungen mit praktischem Lernen. Eine Übersicht. In: Zeitschr. f. Päd., 6/1988, S. 749–760. – Genauere Hinweise in: Robert-Bosch-Stiftung GmbH, Bericht 1988/89, Stuttgart 1989. Darin: Informationen über Förderungsschwerpunkte, Förderungsprogramm sowie Hinweise zur Antragstellung und Hinweise zu den Bewilligungsbedingungen.

## Literatur

- Ahrens, Jens-Rainer: Reform und Wandel der Schule. Ein organisationssoziologischer Beitrag zu einem politischen Problem. In: Die Deutsche Schule. 70, 1978, 10, S. 503–512.
- Becker, Hellmut: Die verwaltete Schule. In: Merkur. 1954, 12, S. 1155–1177.
- Becker, Hellmut: Diskussionsbeitrag. In: Karl-Heinz Braun, Reinhard Odey: Unbequeme Fragen an die Bildungspolitik. Dokumentation eines Symposiums der Max Traeger Stiftung aus Anlaß des sechzigsten Geburtstages von Wolfgang Klafki, Frankfurt 1988.
- Berg, Christa: Die Okkupation der Schule, Heidelberg 1973.
- Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages: Schule im Rechtsstaat, Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981.
- Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1973.
- Heinen, Gustav: Die Hamburger Lichtwarkschule (mit einer Vorbemerkung von Achim Leschinsky). In: Zeitschrift für Pädagogik. 1986, S. 323–343.
- Hessische ErziehungswissenschaftlerInnen zu den Arbeitsschwerpunkten rot-grüner Schul-Reformpolitik: Zukunftsdialoq Bildung. Mit Beiträgen von Georg Auernheimer, Dietmar Bolscho, Karl-Heinz Braun, Helga Deppe-Wolfinger, Wolfgang Klafki, Peter Krahulec, Christian Kubina, Hans-Wilfried Kuhlen, Karl-Christoph Lingelbach, Klaus Müller, Reinhard Odey, Hanno Schmitt, Bärbel Schön, Ulrich Steffens und Wilfried Wulfers. Redaktion: Karl-Heinz Braun, Hans-Wilfried Kuhlen. GEW-Materialien 1/91. Frankfurt/M. 1991.
- Hilker, Franz (Hg.): Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.
- Karstädt, Otto: Versuchsschulen und Schulversuche. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. IV; Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza 1928, S. 333–364.
- Klafki, Wolfgang: Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In:

- Innere und äußere Schulreform: Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988. Zsgest. v. Ulf Schwänke. Hamburg 1989, S. 47–72.
- Kloss, Heinz: Lehrer – Eltern – Schulgemeinde. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen. Stuttgart/Köln 1949 (Reprint hrsg. und kommentiert mit pragmatischer Bibliographie von Rudolf W. Keck mit einer Fortführung von H. Kloss, Hildesheim/New York 1981).
- Kloss, Heinz: Zusammenhänge der lippischen Schulgemeinde in Raum und Zeit. In: Mitt. z. lippischen Geschichte und Landeskunde. 21, 1952, S. 51–65.
- Koalitionsvereinbarung – Bildungspolitik rot-grün. In: Hessische Lehrerzeitung. 1991, 4, S. 12–20.
- Krause, Th.: Schüler und Nationalsozialismus vor 1933. In: de Lorent, H.-P./Ullrich, V. (Hg.): Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in Hamburg während der Weimarer Republik, Hamburg 1988. S. 211 ff.
- Leschinsky, Achim: Schultheorie und Schulverfassung. In: Die Deutsche Schule. 83, 1990, 4.
- de Lorent, Hans-Peter/Ullrich, Volker (Hg.): Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in Hamburg während der Weimarer Republik. Hamburg 1988.
- de Lorent, H.-P.: Schule ohne Vorgesetzte. Zur Geschichte der Selbstverwaltung im Hamburger Schulwesen während der Weimarer Republik. In: ebd.
- de Lorent, H.-P.: Schulalltag in der Weimarer Republik. Aus Konferenzprotokollen, Festschriften, Chroniken und Berichten Hamburger Schulen von 1918–1933. In: ebd.
- de Lorent, H.-P.: Die Selbstverwaltung der Schulen in der Weimarer Republik: Rückstau auf eine umkämpfte Errungenschaft der Reformbewegung in Hamburg. In: Daschner, P./Lehberger, R. (Hg.): Hamburg, Stadt der Schulreform. Hamburg 1990, S. 56–67.
- Milberg, Hildegard: Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890–1935. Hamburg 1970.
- Milberg, Hildegard: Oberlehrer und höhere Schulen. In: Lorent, H.-P./Ullrich, V. (Hg.): Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in Hamburg während der Weimarer Republik. Hamburg 1988. S. 195 ff.
- Nevermann, Knut: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik. Stuttgart 1982.
- Nevermann, Knut: Ausdifferenzierung der Schulverfassung am Beispiel Preußens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Hg. von Martin Baethge und Knut Nevermann. Stuttgart: Klett-Cotta 1984, S. 172–186.
- Nevermann, Knut: Schule und Schulverfassung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Hg. von Martin Baethge und Knut Nevermann. Stuttgart: Klett-Cotta 1984, S. 393–404.
- Projektgruppe Praktisches Lernen: Erfahrungen mit praktischem Lernen. Eine Übersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1988, 6, S. 749–760.
- Recht der Jugend und des Bildungswesens. H. 4, 1991.
- Roedler, Klaus: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919–1933. Weinheim/München 1987.
- Rumpf, Horst: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966.
- Rumpf, Horst: 40 Schultage – Tagebuch eines Studienrates. Braunschweig 1966.
- Rumpf, Horst: Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule. 63, 1971, 3, S. 134–151.

Schmitt, Hanno: Am Ende stand das Wort „Umsonst“. Nationalsozialismus an Marburger Schulen. In: Kirche und Schule im nationalsozialistischen Marburg. Hg. v. Magistrat d. Univ.-Stadt Marburg (Marburger Stadtschriften zur Geschichte und Kultur Bd. 18). Marburg: Presseamt d. Stadt Marburg 1985, S. 163–306.

Schmitt, Hanno: Zur gegenwärtigen schulpädagogischen Bedeutung der Reformpädagogik. Unveröffentl. Manuskript (Habitationsvortrag). Marburg 1989.

Scholz, Harald: Die Situation der Schulen im Machtwechsel 1933. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 1991, 1, S. 7–19.

Wagner-Winterhager, Luise: Schule und Eltern in der Weimarer Republik. Untersuchung zur Wirkung der Elternbeiräte in Preußen und der Elternräte in Hamburg 1918–1922. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 7, hrsg. v. Christoph Führ und Wolfgang Mitter). Weinheim/Basel 1979.

Zeidler, Kurt: Ideologische Mitbestimmung in der Schule? Hamburger Erfahrungen und Perspektiven. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 1972, 9.

*Hanno Schmitt*, Priv.-Doz., Dr., Jg. 1942, Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Politikwissenschaft, Oberstudienrat i. Hd. am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität in Marburg.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6 B, 3550 Marburg.