

Leschinsky, Achim

Schultheorie und Schulverfassung

Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 390-407



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim: Schultheorie und Schulverfassung - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 390-407
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313235 - DOI: 10.25656/01:31323

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313235>

<https://doi.org/10.25656/01:31323>

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

82. Jahrgang / Heft 4 / 1990

Achim Leschinsky

Schultheorie und Schulverfassung

390

Die Interdependenz von Schulverfassung und Schulreform ist seit einiger Zeit aus dem Blickfeld geraten. Achim Leschinsky erinnert an diesen Zusammenhang und tritt im Zuge seiner Sichtung der Reformergebnisse ein für eine gestärkte Rolle der Schulverfassung als sicherndes und zentrierendes Moment schulischer Lern- und Reflexionskultur. Angesichts herausziehender Gefahren curricularer Warenhaus-Beliebigkeiten und kurzatmiger Spaßinszenierungen eine notwendige Provokation.

Christian Rittelmeyer

Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule

408

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind die Thesen der „postmodernen“ Theoretiker bisher nicht breit aufgegriffen worden. Eine Einführung in deren Diskussion bietet Christian Rittelmeyer. Aus dem breiten Spektrum philosophischer wie kunsttheoretischer Kritik an der Moderne erfolgen Zuspitzungen wie die von der Entmachtung der logozentrischen Aufklärung. Ob das postmoderne Denken mit seiner Präferenz für das Spiel mit Bedeutungen, für Intuition und Mythos in einer neuen Schulvielfalt realisiert werden soll, diese Frage beantwortet der Verfasser mit postmoderner Skepsis.

Klaus Hurrelmann

Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher

426

Viele Jugendliche reagieren auf den tiefgreifenden Wandel unserer Lebensformen mit Symptomen der Überlastung und Überforderung. Sie sind stärker als andere auf ein unterstützendes Netzwerk angewiesen. Daß Jugendliche bereit sind, ihre Lehrerinnen und Lehrer als hilfreiche Bezugspersonen in Krisen zu akzeptieren, weist Klaus Hurrelmann anhand seiner empirischen Untersuchung von 1700 nordrhein-westfälischen Schülern nach. Aus dieser Studie zieht er wichtige Konsequenzen.

387

Gerd Brenner

Gesellschaftliche Pluralisierung und Schule

439

„Pluralisierung“ der Lebensformen, „Individualisierung“ der biographischen Lebenslaufmuster, Zwang zur Option und Tendenz zu einer egozentrischen Moral sind die wichtigen Stichworte der gegenwärtigen jugendtheoretischen Diskussion. Gerd Brenner stellt diese in ihren Konsequenzen für Schule und LehrerInnenhandeln dar und gibt Anregungen zur Problembewältigung.

Luise Wagner-Winterhager

Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule

452

Der Beitrag von L. Wagner-Winterhager akzentuiert in der jugendtheoretischen Debatte um die Folgen von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen die entwicklungspsychologische Perspektive. Lehrerinnen und Lehrer sind von der Dynamik jugendlicher Ablösungsprozesse heute stärker betroffen als die Eltern. Im Widerstreit von Idealisierungsbedürfnissen Jugendlicher und ihren abgrenzenden Entwertungen müssen neue Balancen gefunden werden. Dazu ist es nötig, der Erosion des Erwachsenenstatus nicht mit Juvenilisierung, sondern mit der Verdeutlichung von Generationendifferenz zu begegnen.

Uta-Tilla Schöllchen

Hauptschule auf dem Weg in die Ganztagsform

466

Eine der möglichen Antworten auf den Wandel der erwachsenen und der kindlichen Lebenssituation ist die Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagschulen. T.-U. Schöllchen, Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Hauptschule in Lüdenscheid gibt aus eigener Erfahrung einen Überblick über pädagogische und administrative Bedingungen und Ziele von Ganztagschulen.

Peter Dudek

Antifaschistische Erziehung? – Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff

474

Als berufsethisches Parteilichkeitsprinzip galt „antifaschistische“ Erziehung vielen Lehrerinnen und Lehrern als Zentrum ihrer pädagogischen Gegenwirkung gegen rechtsradikale Tendenzen in der Schülerschaft. Peter Dudek macht Gegenargumente geltend, erinnert daran, daß die Ursachen für autoritäres Denken und Gewaltverherrlichung eher in unserer Gegenwart als in unserer Vergangenheit zu finden sind.

Ferdinand Buer

LehrerInnen beraten LehrerInnen. – Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule

484

Schule bringt für viele Lehrerinnen und Lehrer Kränkungen und Enttäuschungen mit sich, die sie nicht immer allein bewältigen können, soll die Freude an diesem Beruf nicht dauerhaft Schaden nehmen. Bei anderen Berufsgruppen aus dem Bereich der kommunikativen „Beziehungsarbeit“, wie etwa den Sozialpädagogen ist Supervision fester Bestandteil der Berufshygiene. Ferdinand Buer stellt ein für LehrerInnen mögliches Supervisionskonzept vor.

Nachrichten und Meinungen

- Bibliographie Heinrich Roth
- Wenigers Werke
- Die Kontinuität des Einheitsschulgedankens
- 100 Schulumuseen
- Aktualisierung(en)
- Aufklärung in der Postmoderne
- Elemente einer Didaktik
- Laborschule aus SchülerInnensicht
- Lebenssinn lernen?
- Disziplin im Unterricht
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes
- Deutscher Kinderschutzbund: Kriterien für die Einrichtung von Ganztagschulen

I.

In der Bundesrepublik war und ist ebenso wie in den anderen europäischen Nationen unter den Zielen der Bildungsreform die Eröffnung von größeren Freiheitspielräumen für die einzelne Schule im Schulsystem bzw. für die unmittelbar Beteiligten gegenüber der Verwaltung nur eine von mehreren Innovationen. Das Experimentalprogramm, das der Deutsche Bildungsrat Ende der sechziger Jahre für die Einführung der Gesamtschule entwarf, hat beispielsweise neben der eigentlichen Strukturreform eine Vielzahl weiterer Veränderungen enthalten. U. a. wurde dabei auch die Neuordnung der schulinternen Entscheidungsstruktur mit dem Ziel einer schulnahen Curriculumentwicklung – durch die Beteiligten – oder der Reform der Leistungsbewertung oder der Entwicklung einer Schullaufbahnberatung verknüpft. Diese Liste ließe sich unschwer verlängern (Deutscher Bildungsrat 1969, 1970; vgl. dazu Baumert 1983; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, S. 303 ff.). Und auch wenn man darum eine Überbürdung des Reformprogramms konstatieren kann, die in der Folgezeit für eine Reihe von belastenden Problemen verantwortlich gemacht worden ist, brachte diese Kombination erkennbar eine innere Folgerichtigkeit zum Ausdruck. Die Auffassung von der Schule wandelte sich grundlegend: weg von einer „Anstalt“, die einen vorgefügten Handlungsrahmen für ihre „Insassen“ absteckte², hin zu einer Einrichtung, die ganz im Dienste der Selbständigkeit ihrer Mitglieder sowie ihrer Förderung stehen sollte. Eine solche Schule mußte den Beteiligten darum aktiven Einfluß auf ihre eigene institutionelle Gestalt einräumen (Deutscher Bildungsrat 1973; Deutscher Juristentag 1980/1981; vgl. Nevermann/Richter 1977, 1979). Und obwohl dieser Wandel stark von rechtlichen Impulsen vorangetrieben worden ist, kamen in ihm doch bestimmte schulpädagogische und bildungspolitische Überzeugungen zum Tragen. Diesen Vorstellungen soll in dem Beitrag nachgegangen werden – weil die Schulverfassung nicht einfach als direkte Umsetzung geltender Rechtsvorschriften verstanden, sondern ihrerseits wieder an pädagogischen Zwecken der Institution bemessen werden muß. Für eine solche schultheoretische oder schulpädagogische Erörterung werde ich mich, wie schon das angeführte Beispiel verdeutlicht, auf die Entwicklung in der Bundesrepublik beziehen. Schon mangels eigener hinreichender Kenntnisse kann ich nur gelegentlich auf die Verhältnisse in anderen Staaten verweisen. Es wird gewissermaßen eine Probe aufs Exempel sein, ob meine Überlegungen den Analysen standhalten werden, die wir heute und morgen (bei dieser Tagung) von der Situation in den verschiedenen europäischen Ländern erwarten können.

Nach dem Ende des Nationalsozialismus hat die Schule in der Bundesrepublik für lange Zeit den Status einer „politischen Exterritorialität“ (kritisch dazu z. B. Giesecke 1980, S. 514 ff.) behauptet. Die Schule sollte einen von den gesellschaftlichen Mächten abgehobenen Schonraum bilden, in dem gleichsam automatisch für das Wohl und die Zukunft der jungen Generation gesorgt würde. Es fällt uns heute nicht schwer, in diesem Denkmuster die Antwort auf die gewaltsame Politisierung der Schule sowie die politische Verführung der Jugend während des NS zu entdecken. Deutlich ist aber auch, daß dem Konzept unausgewiesen selbst bestimmte gesellschaftspolitische Zielsetzungen zugrunde lagen, das Programm einer *sozialen Remoralisierung* nämlich, das der Verselbständigung angeblich unmündiger Volkskreise das Ziel einer bindenden und geschlossenen Gemeinschaft entgegenstellte. Zu einer solchen Sozialordnung sollte schon die Schule selbst werden. Diese restaurative Alltagstheorie der Schule, die konsequenterweise auch den Interessenartikulationen der Jugendlichen in der Schule keinen Raum gab, ist im *Individualisierungsschub* der sechziger Jahre für die Bundesrepublik bekanntlich zerbrochen (vgl. dazu auch Leschinsky 1990). Aber es ist meine *These*, daß die Schul-Modelle, die an die Stelle der erwähnten Konzeption traten, den Charakter der „Exterritorialität“ nicht wirklich abgelegt, sondern in anderer Weise fortgeführt haben.

Sicher, die Schule sollte kein unpolitisches Moratorium mehr sein, aber sie sollte auch nicht den Pluralismus der bestehenden Gesellschaft einfach in sich abbilden. Gerade als Vorreiterin einer „neuen“ Gesellschaftsordnung modernen Zuschnitts wurde die Schule in Distanz zu den gegebenen sozialen Verhältnissen gebracht, von denen man eher eine Gefährdung der angestrebten Mündigkeit ausgehen sah. Die Schule sollte die bessere Zukunft hervorbringen, die sie gewissermaßen schon in sich selbst zu repräsentieren hatte. Insofern stellen sich sofort zwei Fragen: die eine ist historisch wohlvertraut und gilt der – durchaus traditionellen – Überschätzung, die man bei dieser Reformperspektive der politischen Macht der (schulischen) Erziehung gezollt hat. Die zweite kritische Frage folgt dem Zweifel, daß die Implikationen, die die – auch nur teilweise – Umsetzung der Reformprinzipien für die Schule hatten oder haben, ernsthaft bedacht und abgewogen worden sind. Es geht m. a. W. um *das Problem der ungewollten, unvorhergesehenen Nebenwirkungen*, das für sich in der pädagogischen Diskussion keineswegs neuartig ist.

Auch diese Phase einer weitgespannten optimistischen Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik mag man in der Bundesrepublik inzwischen für vergangen erklären. Sie hatte ihren Höhepunkt in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren, den Zeiten des Deutschen Bildungsrats, auf den aber viele der bis heute festgehaltenen Reformperspektiven für die Schule zurückgehen. (Die Empfehlungen der Bildungskommission dieses Gremiums zur Schulverfassung aus dem Jahre 1973 zum Beispiel sind bis heute ein wichtiger und vielbemühter Richtpunkt schulischer Veränderungsszenarien.) Denn auch dort, wo man von den Ansprüchen der sozialliberalen Bildungsreform als utopisch Abschied genommen hat, sind einzelne tragende Elemente festgehalten, die die Schule wiederum zu einer pädagogischen, nun oft

„grünen“ Insel machen. So sehe ich ungeachtet aller wichtigen pädagogischen und politischen Unterschiede *eine Traditionslinie von der anti-modernen über die pro-moderne bis zur post-modernen „Exterritorialität“* der Schule. Der Abstand zur gesellschaftlichen Realität und die Ohnmacht ihr gegenüber wird tendenziell gleichermaßen durch Gesinnungspflege und Propagierung wettgemacht, für die die Schule in einer demokratischen Gesellschaft nicht da ist. Mit dieser Kritik verbinde ich weder den Vorwurf, daß die Reforminitiativen der vergangenen zwei Jahrzehnte in der Bundesrepublik ganz überflüssig oder unangebracht gewesen seien. Noch behaupte ich auch, daß sie ohne reale Wirkungen geblieben wären. Gerade im Lichte einer Analyse dieser – oft unbeabsichtigten – Effekte ist aber vielleicht die Reformulierung, zum Teil auch Revision leitender Vorstellungsprinzipien angezeigt, die die Bildungsreform geleitet haben und entsprechende Bemühungen noch immer leiten.

II.

Ich will mich dabei im folgenden auf vier Vorstellungskreise konzentrieren, die der Reformentwicklung zugrunde gelegen haben oder noch liegen: die Vorstellung von der „*einen* Schule für alle“, die Vorstellung von der Möglichkeit eines weitgehenden sozialen Chancenausgleichs in und durch die Schule, die Vorstellung einer weitgehenden (curricularen und sozialen) Öffnung der Schule für das Leben und schließlich das Ideal einer prinzipiell „egalitären“ Organisation der Schule. Dem letzteren ordne ich Reforminitiativen zur Schulverfassung zu. (Wenn Sie mir also noch etwas Zeit lassen: ich verspreche, sachlich wenigstens dorthin zu gelangen und zu enden, wo dann die eigentliche Tagung beginnt.) Es erleichtert mir übrigens die Aufgabe einer kritischen Prüfung dieser Vorstellungskreise erheblich, daß ich mit meinen Anfragen und Überlegungen nicht allein stehe oder erst ab ovo beginnen müßte: mindestens im Falle der „Einheitsschule“ und des sozialen Chancenausgleichs finde ich historisch zum Teil schon relativ früh artikulierte Bedenken gegenüber immanenten Spannungen sowie unerwünschten Konsequenzen; diese Einwände können nicht einfach als reaktionär abgetan werden. Und ich sehe aktuelle Indizien für eine Ablösung von übersteigerten Ziel- und Handlungsperspektiven. Auf beides kann ich mich im folgenden beziehen.

1. Eine Schule für alle

Die Zielsetzung, die verschiedenen Bildungsgänge – über das Alter der Grundschule hinaus – in *einer* Schulform zusammenzubinden, beruht auf der Einsicht in die Unzulänglichkeit der frühen Auslese- und Übergangentscheidungen, die das traditionelle gegliederte deutsche Schulsystem verlangt. Aber neben dem pädagogischen Interesse, diese Entscheidungen zu optimieren bzw. darüber hinausgehend den einzelnen Schüler in seinen Neigungen und Fähigkeiten langfristig zu fördern, kamen in den Integrationsforderungen auch bestimmte politische Motive zur Geltung. Sie gingen von der Aufgabe aus, daß die Schule die „geistige Einheit des Volkes“ zu vermitteln und zu stärken habe. Ein früher Kritiker dieser Einheitsvorstel-

lung und dem daraus abgeleiteten schulorganisatorischen Monismus hat darum in diesem Zusammenhang nach dem Kriege von der „wiederbelebten Volksgemeinschaft“ gesprochen (Schelsky 1961, S. 42ff.). Damit war den entsprechenden Bestrebungen natürlich nicht ein antidemokratischer Gehalt unterstellt, wohl aber die Spannung bezeichnet, in der diese Zielvorstellung letztlich zum sozialen und geistigen Pluralismus der Moderne stand: der Ruf „Ein Volk – eine Schule“, mit dem z. B. J. Tews im und nach dem Ersten Weltkrieg für den Deutschen Lehrerverein so einprägsam die Vereinheitlichung des Schulwesens gefordert hatte (Tews 1916, 1919), war auch noch aus dem „Bremer Plan“ des AGDL von 1960 herauszuhören. Schelsky sah diese Vorstellung auch im „Rahmenplan“ des Deutschen Ausschusses von 1959 wirksam, obwohl dieser doch ein modifiziertes Votum für das gegliederte Schulwesen formuliert hatte. Beide Pläne leiteten zu Ende der fünfziger Jahre gewissermaßen die Ära der großen bildungspolitischen Reformentwürfe in der bundesdeutschen Nachkriegszeit ein und bewiesen die Traditionskraft der mit der Schule verfolgten sozialen Einheitsidee. Diese Programmatik appellierte mehr an die Erfahrung sozialer Unmittelbarkeit und an Nachbarschaftsgefühle, als daß sie auf die Stärkung eines rationalen Willens in der Schule setzte. Man wollte die schulische Harmonisierung und Kompensation sozialer Unterschiede. Es ging nicht um eine soziale Gesinnung, die sich aus Einsicht in die gesellschaftlichen Unterschiede, ihre Funktion und die Grenzen ihrer Legitimation, speiste. Welch ein Unterschied dieser einheitssüchtigen deutschen reformpädagogischen Tradition zur französischen Denkweise, wo in der Folge Durkheims gesellschaftliche Differenzierungsprozesse nicht gleich als Gefährdung des sozialen Zusammenhalts gedeutet (vgl. Durkheim 1893/1977) worden sind! Der Schule wurde von daher nicht oder doch viel weniger die Funktion einer „heilenden“ sozialen Integrationsinstanz angesonnen.

Es war insofern nicht nur ein politisch bedingter Etikettenwechsel, daß die integrierte Schule in der Bundesrepublik dann nicht mehr als „Einheitschule“, sondern als „differenzierte Gesamtschule“ realisiert worden ist. In dem integrierenden gemeinsamen Rahmen soll durch eine komplexe Binnenorganisation von Kursen und Abschlüssen der Vielfalt der Bildungswege und Lebensziele, der Differenziertheit der Kultur sowie der Interessenvielfältigkeit der einzelnen Schülerindividualitäten angemessen Rechnung getragen werden. Aber wieweit sind dabei bei allen Beteiligten wirklich die skizzierten Einheits-Motive getilgt, die an der deutschen Tradition zu veranschaulichen sind, aber nicht ihr ausschließliches Spezifikum zu sein scheinen? Ich habe hier Anfragen an das Einheitsschulmodell der DDR (Waterkamp 1987, S. 108ff.; Materialien zur Lage der Nation 1990, S. 171ff.), will aber auch auf die Verhältnisse in Griechenland oder Japan verweisen. Dort ist die Integration des Schulwesens besonders weit vorangetrieben worden – mit der Folge, daß Differenzierungsprozesse nun jedem Versuch einer schulinternen Steuerung entzogen bleiben. Beide Länder sind für das extreme Ausmaß bekannt, in dem Kinder – schon im Grundschulalter – private Nebenschulen besuchen (vgl. z. B. White 1987).

Probleme entstehen dem Modell „der *einen* Schule für alle“ aber auch von der entgegengesetzten Seite: durch eine geradezu uferlose Differenzierung und Vermehrung des Angebots, die die angestrebte Gemeinsamkeit schulischer Lernanstrengung und eines bildenden Lehrgangs innerlich aufheben. Die konservative deutsche Pädagogik hat in diesem Sinne vor längerem das Schreckbild einer Schule als „Warenhaus“ an die Wand gemalt. Denn sie hatte für die innere Bedrohung der Einheit aus den bezeichneten Gründen ein besonders ausgeprägtes Empfinden (z. B. Spranger 1949/1962, S. 71). Von der amerikanischen Schulkritik ist das Bild – ohne erkennbare Bezüge und Affinitäten – charakteristischerweise in den letzten Jahren als zutreffende Kennzeichnung der Entwicklung der amerikanischen high-school gewertet worden (vgl. Powell u. a. 1985: „shopping mall“; allgemein Roeder 1986). Sicher muß man sich hüten, eine solche Kritik unmittelbar auf die hiesigen Verhältnisse zu übertragen. Doch scheinen verschiedene – in sich durchaus heterogene und im einzelnen schwer versöhnbare – Einwände und Revisionsvorschläge gegenüber der Gesamtschule hierzulande aus dem Bestreben zu resultieren, entsprechenden Fehlentwicklungen vorzubeugen. Die amerikanischen Kritiker haben die Schwäche der high-school gerade in dem identifiziert, was vielen Beteiligten und anderen Beobachtern als ihre Stärke erscheint: die außerordentliche Breite und Vielfalt des Angebots, das allen Bedürfnissen gerecht werden soll, – variety – ist für sie nur Kennzeichen eines Klimas, in dem alle mehr oder weniger freundlich aneinander vorbeileben – neutrality – und jeder nur tut, was ihm unmittelbar zusagt – choice – (Powell u. a. 1985, S. 11 ff.).

Von derartigen Freiheitsgraden sind unsere Schulen – zu ihrem Nach- und Vorteil – erkennbar weit entfernt. Dennoch kann man hinter der Befürwortung kleinerer überschaubarer Schulen, dem Bemühen um eine Stärkung des sozialen Zusammenhalts und schließlich der Suche nach einem spezifischen (inhaltlichen) Profil der einzelnen Schule eine prinzipiell vergleichbare Distanzierung vom Ideal der „*einen* Schule für alle“ sehen. Solche Initiativen machen gewissermaßen die Rechnung für den formal-organisatorischen Einheitsanspruch und die damit erkaufte wechselseitige soziale Entfremdung auf. Es ist nicht etwa so, daß sich diese Kritik pauschal gegen die Gesamtschule in der Bundesrepublik richtet. Bemerkenswerterweise haben gerade die Entwicklungen dieser Schulform nicht nur die Einsicht, sondern die praktischen Ansätze zu einer „Pluralisierung des Schulangebots“ positiv gefördert.³ Dabei ergibt sich dann allerdings bald eine zusätzliche Frage, weil aus der Verabschiedung des schulischen Einheitsideals Folgeprobleme für die Gestaltung und Verzahnung des Schulsystems entstehen. Diese Frage verweist auf den Bereich der Schulverfassung, darum möchte ich mir ihre Erörterung hier noch etwas aufsparen: Wie kann denn für diese bunte Vielfalt von Schulen noch ein integrierender Gesamtrahmen erhalten werden, der vernünftigerweise wahrnimmt, was auch die „*eine* Schule für alle“ leisten sollte, nämlich Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit garantieren?

2. Sozialer Chancenausgleich

Auch für die Zielsetzung, über die Schule den sozialen Chancenausgleich zu fördern, hat gerade die Entwicklung der Gesamtschulen ein wichtiges Erfahrungsfeld dargestellt. Am Beginn der Bildungsreform, die in der neuen Schulform ihren entschiedensten Ausdruck finden sollte, stand der Vorsatz, die massive soziale Ungleichheit in Bildungsbeteiligung und -erfolg zu beseitigen. Aber die Bilanz nach fast zwei Jahrzehnten zeigt, daß der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn auch in den Gesamtschulen nur abgeschwächt, nicht aufgehoben wird (vgl. den Überblick bei Baumert 1983, S. 255 ff.; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, S. 324 ff.). Man wird auch diese Verminderung sozialer Ungleichheit als bemerkenswerten Erfolg werten können, aber im Fazit bleibt auch an den Gesamtschulen das Reformziel unerreicht. (Über die Veränderungen der geschlechtsspezifischen Selektion, die bis zum Abschluß der allgemeinbildenden Schule aufgehoben, aber darum im Zugang zum Beruf nicht etwa beseitigt worden ist, will ich hier hinweggehen. Diese Entwicklung ist nicht ein Privileg der Gesamtschulen und überhaupt wohl allenfalls zum Teil Ergebnis bewußter Reformeingriffe.)

Die Stabilität der sozialen Ungleichheit im Zugang zu Bildung und zu beruflichem Status ist eine Erscheinung, die die Bundesrepublik ebenso wie die anderen europäischen Nationen – einschließlich der DDR (!) (vgl. Geißler 1990) – betrifft. Sie ist also nicht die Folge einer „halbherzigen“ und darum „gescheiterten“ Bildungsreform. Vorliegende Analysen aus Ländern mit einem flächendeckenden Gesamtschulsystem zeigen, daß die mit der sozialen Herkunft verbundenen Start- und Leistungsvorteile sich auch in einem horizontalisierten System durchsetzen (vgl. Leschinsky/Mayer 1990a). Auch wenn man die massive Expansion weiterführender Schulbildung, die sich während der vergangenen Jahrzehnte mehr oder weniger unabhängig von den beabsichtigten strukturellen Reformen überall vollzogen hat, in die Betrachtung einbezieht, bleibt die Feststellung bestehen, daß die soziale Selektivität nicht korrigiert worden ist (Handl 1985; Leschinsky/Mayer 1990b). Die Bildungsexpansion hat – international – eine höhere Beteiligung *aller* Sozialschichten an den weiterführenden Bildungsgängen gebracht. Aber die Wirkungen sind auf diese Weise Niveau-, nicht Struktureffekte, weil das stabile Muster der sozialen Disparitäten nicht in Frage gestellt wurde. Auch mit dieser Entwicklung verbinden sich bedeutende soziale Fernwirkungen, die man eigentlich gar nicht überschätzen kann: sie beschränken sich nicht nur auf eine Klimaverschiebung innerhalb der weiterführenden Schulen, die ehemals nur einer schmalen sozialen Elite vorbehalten waren und nun für Kinder der unteren Sozialschichten geöffnet sind. Weit über den Raum der Schule greifen die Konsequenzen der Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus hinaus, die sich auch in veränderten Werthaltungen und politischen Orientierungen der (jungen) Bevölkerung ausdrücken (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, S. 44 ff.; Meulemann 1990). Die Anerkennung von solchen Bildungseffekten bleibt häufig freilich durchaus ambivalent – man denke an die Auseinandersetzungen um den konservativ geprägten „Mut zur Erziehung“. Gelegentlich

gewinnt man sogar den Eindruck, daß die erhebliche politische und soziale Bedeutsamkeit von mentalen Bildungseffekten bei einem fixen Blick auf die Parameter schichtspezifischer Bildungsbeteiligung geradezu systematisch ausgeblendet bleibt. Letztere erreichen uns mit der Regelmäßigkeit von wenig variierenden „Wasserstandsmeldungen“ aus dem bekannten Institut in Dortmund (vgl. die Jahrbücher der Schulentwicklung 1980 ff.). Jedenfalls steht aber die Würdigung von positiven Expansions- und Reformfolgen neben der Ernüchterung darüber, daß ein zentrales Ziel der Bildungsreform nicht erreicht worden ist.

Gegenüber den hochgespannten Erwartungen, über das Schulwesen das System der gesellschaftlichen Ungleichheit nachhaltig beeinflussen zu können, sind allerdings wiederum frühzeitig auch ernstzunehmende Bedenken artikuliert worden (Heckhausen 1975; vgl. auch Schelsky 1961, S. 134 ff.). Sie bezogen sich nicht nur auf die Zeitperspektive oder die unterstellte Einflußstärke der Schule, sie machten vielmehr auf innere Spannungen aufmerksam, die das Programm der Chancengleichheit für die Schule enthält. Der Auftrag, die außerschulisch bedingten Divergenzen schulisch auf mehr Konvergenz zu bringen, erledigt nicht die Funktion der auslesenden Differenzierung, d. h. die Förderung unterschiedlicher Interessen und Fähigkeitsprofile, – es sei denn die Schule überließe die Zuweisung zu beruflichen und sozialen Positionen ganz den gesellschaftlichen Mächten. Überdies sind Chancenausgleich und Chancengleichheit zu unterscheiden, insofern die individuelle Optimalförderung unter dem Vorzeichen der Chancengleichheit letztlich doch die sozialen Chancenvorgaben zu verstärken tendiert. Und in der Tat bestätigen ja die vorliegenden Erfahrungen von der amerikanischen high-school bis zu den bundesdeutschen Schulen, daß die erweiterten curricularen Wahlspielräume in der Schule nicht sozial neutral genutzt werden. Die anforderungsreichen und weiterführenden Kurse werden bevorzugt von Kindern sozial privilegierter Schichten besucht. Ist aber darum die soziale Integration, durch die die unterschiedlichen Schülergruppen unabhängig von Herkunft und Leistung zusammengehalten werden, generell der sozialen Differenzierung überlegen, die doch den Anschluß an divergierende Ausgangs- und Lernbedingungen sowie ihren Ausgleich ermöglichen soll? Schließlich ist auch die Absicht, Leistungsunterschiede zu vermindern, im Unterricht nur schwer mit dem Ziel der Qualifikationssteigerung in Einklang zu bringen. Es ist eine naheliegende Versuchung für die Lehrer, dies Dilemma im Sinne kompensatorischer Strategien zu lösen, die allerdings nur begrenzte Leistungseffekte bei den benachteiligten Schülern erzielen und zu Lasten einer optimalen Förderung der leistungstärkeren Schüler gehen (Baumert u. a. 1986; 1989; Treiber/Weinert 1985).

So laufen die referierten Überlegungen und Erfahrungen im Bereich der sozialen Ungleichheit für die Schule insgesamt wieder auf das Erfordernis einer komplizierten Balance hinaus: es kann in einem offenen Gesellschafts- und Bildungssystem nicht gelingen, die Bildungs- und Schulkarriere völlig von sozialen Hintergrundeinflüssen abzukoppeln (wobei wir die Herkunft und Berechtigung des entsprechenden Motivs hier nicht weiter diskutieren

wollen). Jeder Bildungsprozeß muß Formen der Besonderung nicht nur Rechnung tragen, sondern sie aktiv fördern. Und eben darin kommen unabweisbar auch immer Elemente sozialer Differenzierung zur Geltung. Leistungsvoraussetzungen, Neigungen, Interessen und Bildungsmotive spiegeln zugleich Einflüsse des familiären Milieus, des Geschlechts, der ethnischen Abkunft und der regionalen Lebenswelt. Hier versagt die scharfe theoretische Gegenüberstellung von zugeschriebenen und erworbenen Merkmalen. Allerdings ist ebenso deutlich, daß sich die Bildungspolitik nicht einfach mit dieser Tatsache abfinden kann. Unter den modernen Verhältnissen stehen askriptiv bestimmte Differenzierungsprozesse notwendigerweise in Spannung zum Anspruch einer universalistischen offenen Gesellschaft. Statt jedoch dies Programm unmittelbar schulisch zu „exekutieren“, bleiben nur indirekte bildungspolitische Wege: über die Sicherung von hohen gemeinsamen Sockelqualifikationen sowie die Wahrung von durchgängig zu haltenden Bildungsstandards sowie von offenen Zugangswegen zu weiterführender Bildung. Unter den genannten Voraussetzungen erscheint die Vielfalt von Bildungseinrichtungen und -programmen vertretbar, ja sie ist aufgrund der erhöhten Flexibilität auch angemessener und ergiebiger als das vergebliche Bemühen um schulische Einheitlichkeit, das falsche Möglichkeiten vorgaukelt. Aber wieder enden meine Überlegungen dabei an der *Frage nach möglichen Haltepunkten*, damit die vorhandenen sozialen Disparitäten im Bildungsbereich nicht noch gesteigert werden. Ich halte solche Haltepflocke nicht zuletzt für eine Funktion der Schulverfassung.

3. Die Öffnung der Schule zum Leben

Im Vergleich zu den beiden bisher behandelten Problemkreisen, die Anlaß für ein Überdenken geben, finde ich hinsichtlich der Vorstellungen zum Verhältnis von Schule und Leben wie auch zur Schulverfassung in der Bundesrepublik weniger Diskussionsbereitschaft. Bei vielen Reformbefürwortern hat inzwischen die Option für eine größere schulische Vielfalt (im öffentlichen Schulsektor, aber auch durch Privatschulförderung) die Zielvorstellung der „*einen gemeinsamen Schule für alle*“ abgelöst und damit – wenigstens implizit – auch die Verpflichtung auf den unmittelbaren sozialen Chancenausgleich relativiert. Aber diese (alternativen) Initiativen tragen mit besonderer Energie gerade die Versuche weiter, die Schule „für das Leben zu öffnen“ (vgl. z. B. Zimmer/Niggemeyer 1986) oder auch autonomisierte Schul-Gemeinschaften zu schaffen. Wenn in dieser letztgenannten Hinsicht hier also überhaupt von einer Revision der ursprünglichen Reformkonzepte gesprochen werden kann, dann nur im Sinne von deren Radikalisierung.

Aus den beiden bislang skizzierten Perspektiven ist ehemals mit einiger Folgerichtigkeit die Forderung nach einer Veränderung der traditionellen Schulhalte und nach einer Zunahme sozialer Aktivitäten erwachsen: die Schule sollte als universale und egalisierende Institution Chancen eröffnen – und selbst eine Chance erhalten –, indem sie den abgeschlossenen Kanon der Lehrhalte erweiterte. Die Abspeisung mit der „Lebensnähe“ einer

traditionellen Volksschulkunde konnte nicht mehr befriedigen (vgl. kritisch Wilhelm 1969, S. 131 ff.). Aber auch der Zugang zur etablierten „abendländischen Kultur“ konnte nicht mehr einfach als scheinbar selbstverständlich vorausgesetzt werden; er sollte erst angebahnt werden. Zusätzlich ging es um die Anerkennung andersartiger kultureller und sozialspezifischer Interessen sowie um die Überwindung von „Verkopfung“ und „Verbalismus“. Schließlich spielte auch die Diagnose eines neuen Qualifikationsbedarfs eine Rolle, der nicht nur aus den technisch-wissenschaftlichen Bedürfnissen der modernen Industriegesellschaft, sondern auch aus dem damit verbundenen soziokulturellen Wandel zur Freizeitgesellschaft resultiert. Die durch solche Überlegungen angestoßene Entwicklung hat unzweifelhafte Erfolge gezeitigt, aber dies entbindet nicht davon, auch die dabei sich abzeichnenden Grenzen zu diskutieren. Ich will dazu noch einmal auf das Bild von der Schule als Warenhaus zurückkommen, das ich unter einem anderen Blickwinkel bereits zuvor bemüht habe.

Denn am weitesten ist in der Erweiterung des schulischen Lehrangebots, wie schon kurz angedeutet, bekanntlich die amerikanische high-school gegangen. Sie steht dabei in einer langen Tradition reformpädagogischer Konzeptionen und Modellversuche – auch wenn ihr viel kritisiertes „Großbetriebs“-charakter dem zu widersprechen scheint (Graham 1984, S. 39f.; Powell u. a. 1985, S. 233 ff.). Aber auch in den hiesigen Gesamtschulen war das Bestreben ausgeprägt, neue Inhalte in der Schule zu etablieren – Arbeitslehre – und herkömmliche Fächergrenzen zu überspringen – Gesellschaftskunde. Dabei haben sich allerdings für Lehrer und Schüler im Unterricht erhebliche Schwierigkeiten ergeben. Die Fachlichkeit des Schulunterrichts, die an der bestehenden Struktur wissenschaftlicher Disziplinen orientiert ist, ist die Grundlage für die Erschließung überfachlicher Problemstellungen. Im Falle der gesellschaftskundlichen Fächerintegration spielte zusätzlich auch die Hoffnung auf die (neue) kritische Sozialwissenschaft eine Rolle, die bislang getrennte fachliche Perspektiven selbst theoretisch zu bündeln und darüber hinaus auch Orientierungen für die Praxis zu vermitteln versprach. Die Hoffnung auf die Einlösung oder überhaupt Einlösbarkeit dieses Anspruchs ist geschwunden. Und inzwischen finden integrative Unterrichtsansätze oder Projekte ihre Begründung eher in einer generellen Wissenschaftsskepsis, um nicht zu sagen: modernen Wissenschaftsfeindlichkeit, und dürften damit an schulischer Umsetzbarkeit noch verlieren.⁴⁵ Projekte haben in der Schule ihren Raum jedoch nicht als prinzipielle Alternative zum fachlichen Unterricht, sondern als wichtige Ergänzung. Denn sie entwickeln Fruchtbarkeit gerade aus der – erkenntniskritischen – Zusammenführung oder Konfrontation unterschiedlicher Fachperspektiven, die sie jeweils zur Voraussetzung haben, die aber nicht ihrerseits ersetzt werden können.

Es sind allerdings nicht nur unterrichtspraktische Schwierigkeiten, die die Bestrebungen zur Erweiterung des schulischen Kanons erfahrungsgemäß mit sich gebracht haben. Die amerikanische Schulkritik hat sich insbesondere auf den Vorwurf konzentriert, daß die dort zu beobachtende gewaltige Diversifizierung des unterrichtlichen Angebots ihren eigentlichen Zweck

verfehle: die mehr lebenspraktisch als akademisch ausgerichteten Kurse fänden zwar in der Tat bevorzugt bei sozial schwachen und schwierigen Schülern Anklang, aber sie hielten diese dabei eben in der Kurzlebigkeit von zufälligen Interessen und einer nur durch rasche Erfolge erreichbaren Motivierbarkeit fest. Aus dieser Perspektive ergibt sich eine höchst zwiespältige Bilanz, weil die Schüler auf diese Weise um den eigentlichen Ertrag einer chancenausgleichenden Förderung ihres geistigen Potentials gebracht werden und weil die Schule überhaupt ihre strukturellen Möglichkeiten einbüßt (Graham 1984; Lazerson u. a. 1985; vgl. auch Leschinsky 1987). Den schon erwähnten kalten und konsumistischen „Warenhaus“-Charakter der amerikanischen high-school deuten diese Beobachter nämlich als paradoxe, aber durchaus folgerichtige Konsequenz einer bedürfnisorientierten sozialpädagogischen Orientierung, wie sie u. a. der Überdehnung des curricularen Angebots zugrundeläge. Noch einmal will ich hervorheben, daß die Bedingungen in den USA und in der Bundesrepublik nicht einfach identifiziert werden dürfen. Dennoch verdient das Schulmodell Interesse, das der bestehenden amerikanischen Schulwirklichkeit von ihren Kritikern entgegengehalten wird (Powell u. a. 1985, S. 172 ff.): Diese soll ihre Mitte in dem allgemein akzeptierten Zweck einer „Lerninstitution“ finden – purpose –, auf den hin die Schüler bestimmt – push – und im intensiven persönlichen Kontakt – personalization – von ihren Lehrern immer wieder verpflichtet werden. Die Autoren, auf die ich mich hier hauptsächlich beziehe, verweisen in diesem Zusammenhang auf die Privatschulen, deren oft konstatierte Überlegenheit (vgl. Coleman u. a. 1982; Jackson/Lightfoot 1981, S. 97 ff.) sie mehr konzeptionell als in dem sozial exklusiven Zuschnitt begründet sehen: Ihre Vorzüge werden interessanterweise nun nicht für die leistungsmäßige (oder soziale) Schülerelite, sondern gerade für die „durchschnittlichen“ und wenig erfolgreichen Schüler reklamiert, die leichter durch das soziale Netz der Schule – und insbesondere natürlich der „Warenhaus“-Schule – hindurchzufallen drohen.

Gleichgültig, wie man die Realisierungschancen eines solchen Vorschlags beurteilt, wichtig ist mir daran, daß die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen hier gerade mit einer bewußten *Eingrenzung* schulischer Funktionen beantwortet werden. Denn dies widerspricht auch den – hierzulande eher vertrauten – pädagogischen Bestrebungen, die die Schule zu einem ganzheitlichen Lebensraum machen wollen und sich selbst gegen ihre Anonymität und Vereinseitigung wenden. Die Schule ist jedoch kein Ort sozialer Einwurzelung, was nicht etwa heißt, daß sie sich sozialer Belange gänzlich entziehen könnte oder auch sollte. Aber diese dürfen nicht gegen die inhaltlich-fachlichen Ansprüche ausgespielt werden. Die Schule besitzt ihren Wert als eine Institution, die den einzelnen aus seiner jeweiligen sozialen Lebenswelt herausnimmt und in eine mögliche kritische Distanz zur vertrauten Herkunfts- und Arbeitssphäre setzt. Diese Entfernung aus den vollen Realitäts- und Sozialbezügen zugunsten einer stellvertretenden Erfahrung, die mit der allgemein zu beobachtenden Verlängerung der Schulzeit durchschnittlich einen immer größeren Raum im Leben des einzelnen fordert, ist wohl gleichermaßen Manko wie Chance der Schule.

Viel hängt daran, wieweit diese Zeit wirklich für systematische, anspruchsvolle Lernprozesse genutzt wird, die dem einzelnen die Möglichkeit eröffnen, neue Erfahrungsbereiche zu erschließen und zu prüfen. Projektangebote wie etwa die zum „Praktischen Lernen“ sind, soweit sie aufgrund ihrer sorgfältigen Planung und Fachkoordination (Fauser 1986, S. 150ff.; Fauser u. a. 1988) nicht eigentlich selbst diesem Maßstab entsprechen, nur Ergänzung zum Unterricht, der dem Fachprinzip folgt. Ihre eigentliche Funktion erreicht die Institution formalisierter Bildung erst in Gestalt einer „Reflexionskultur“, die ihren sozialen Kern in der rationalen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und einem Klima offener Lernanstrengung sowie Erkenntnisstrebens besitzt. Aber wiederum entsteht die Frage, wie denn praktisch dafür gesorgt wird, daß ein solches Ideal nicht nur ein blasses und unverbindliches Randdasein führt?

4. Die „egalitäre“ Schulgemeinschaft

Diese letzte Frage nutze ich nun wirklich, um endlich unmittelbar zum Thema: Schulverfassung überzugehen, nachdem ich bei den vorhergehenden Abschnitten nur mögliche Anschlußstellen bezeichnet hatte! Das bundesdeutsche Schulsystem unterscheidet sich u. a. darin von dem der USA, auf das ich mich zuletzt so extensiv bezogen habe, daß die schulischen Freiräume durch äußere Vorgaben wie z. B. die Stundentafeln eingeschränkt sind. Auch wenn die Bundesländer in ihrer „Kulturhoheit“ bei diesen Stundentafeln eigene Wege gehen, sorgen doch Abstimmungsprozesse und vor allem die Regelungen zur (wechselseitigen) Anerkennung der Abschlüsse dafür, daß auch über die Ländergrenzen hinweg in der Bundesrepublik ein nationales Kern-Curriculum existiert. Dabei reicht die normierende Kraft so weit, daß auch eingeräumte breitere Wahlspielräume in den Schulen faktisch weitestgehend in diesem Sinne ausgefüllt werden: Analysen zum Wahlverhalten in der Neuen Gymnasialen Oberstufe zeigen die starke Konzentration auf den gewöhnlichen Fächerkanon/kranz, die nicht allein aus der direkten Wirkung kanalisierender äußerer Vorgaben erklärt werden kann (Hummer 1986).

Ich verweise auf diese – überschulische – Steuerungsebene nicht nur um der Vollständigkeit willen, wenn von der Schulverfassung die Rede ist. Von dieser Ebene, zu der ich auch die Schulaufsicht zähle, darf man auch aus inhaltlichen Gründen nicht absehen. Denn die entsprechenden Regelungen bedeuten nicht einfach eine Einschränkung der im schulischen Binnenbereich existierenden Freiheitsräume, vielmehr sind sie das notwendige Korrelat für die Autonomisierung der Einzelschule und für die Eröffnung von Partizipationschancen – es sei denn, man wollte die anderen, von mir zuvor kritisch genug diskutierten Zielsetzungen der Bildungsreform ganz abschreiben: Die Abstimmung der unterschiedlichen Bildungsgänge (1), die Verminderung sozialer Disparitäten (2) und die Sicherung qualifizierter Schulbildung (3) machen nämlich auch in der von mir vorgeschlagenen modifizierten Form *überregionale „Standardisierungen“* erforderlich. Dafür gibt es sicher unterschiedliche Wege; zu ihnen zählen aber auch die traditionellen zentralistischen Steuerungsmittel. Gerade um der Kontinui-

tät wichtiger Reformperspektiven willen muß man sich wohl bestimmten unbequemen Sachverhalten und Zusammenhängen stellen. Ich sehe beispielsweise auch noch die tiefgreifende Veränderung des britischen Schulgesetzes von 1988, über die wir (im Verlauf der Tagung) ja noch Genaueres hören werden, in diesem Kontext: Das Korrespondenzverhältnis von Vereinheitlichung – in diesem Fall durch ein nationenweites Curriculum und durch neu eingeführte überregionale Leistungs- bzw. Qualitätstests – einerseits und Erweiterung (elterlicher) Entscheidungsfreiheit sowie Wahlmöglichkeiten andererseits tritt hier mit besonderer Schärfe hervor (Gray 1989). Die Notwendigkeit von Korrektiven für Freiheitsräume sehe ich allerdings auch schon auf der lokalen oder innerschulischen Ebene. Dies Erfordernis wurde in der deutschen Tradition vor allem hinsichtlich der Gefährdung diskutiert, die dem pädagogischen Prozeß durch eine soziale Überfremdung von außen drohe. Entfaltungs- und Reflexionschancen schienen danach nur durch die möglichst weitgehende Ausgrenzung sozialer Interventionen zu gewährleisten. (Auch für eine solche Erörterung bietet das englische Beispiel Anlaß, insofern hier die Schule tendenziell aus dem schützenden Raum der kommunalen Schulverwaltung herausgenommen wird.) Umgekehrt hat man aber auch die Verselbständigung der Schule gegenüber den unmittelbar Betroffenen als Problem erkannt und wiederum gerade durch deren direkte Beteiligung an den innerschulischen Entscheidungsprozessen zu verhindern gesucht. Hier bestehen *Spannungen zwischen Öffnung und Abschirmung der Schule*, über die in der Bundesrepublik lange die vorherrschende kritische Orientierung am Bürokratiemodell hinwegtäuschen konnte (krit. dazu Baumert/Leschinsky 1986, S. 247 ff.). Die Begrenzung zentralistischer Steuerungsmacht wurde und wird oft noch in jedem Fall – d. h. sowohl auf innerschulischem Wege als auch durch Stärkung von (kommunalen) Umfeldeinflüssen – auch als Zugewinn pädagogisch verantwortbarer Autonomie gewertet. Inzwischen hat sich jedoch in der fachlichen Diskussion das organisationssoziologische Modell des „loosely coupled systems“ als angemessenere Analyseperspektive für die Schule durchgesetzt (Weick 1976; Meyer/Rowan 1978; Terhart 1986); entscheidende Probleme, die die Effektivität der pädagogischen Arbeit betreffen, werden danach von der skizzierten Alternative gar nicht positiv erreicht. Denn weder die äußerlich abgesicherte pädagogische Freiheit (der Institution und der Lehrer) noch die Aktivierung der sozialen „Basis“ stärken für sich die innere Integration, die als eine strukturelle Schwäche der Schule erscheint und doch gerade den Erfolg ihrer Aktivitäten wesentlich bedingt. Die Schule ist gewiß nicht einfach den Lehrern als „ihr“ ureigenes Feld zu überantworten (vgl. schon die Kritik von Schelsky 1961, S. 107 ff.). Aber die Wirkung erweiterter Partizipationsrechte – nach innen und außen – entscheidet sich danach, wieweit eine handlungsfähige und durch gemeinsame Überzeugungen getragene Schulgesellschaft entsteht. Und dies ist wiederum nicht unabhängig von schulinternen Steuerungseingriffen und strukturierenden Handlungsvorgaben.

Aus dem neueren organisationssoziologischen Blickwinkel, dessen analytische Fruchtbarkeit vielfältige Erfahrungsberichte und Untersuchungen

bestätigen, wird die Schule gewöhnlich durch eine Unschärfe, Vielfalt und Divergenz von Zielsetzungen, durch eine nur weiche und diffuse Sozialtechnologie und durch eine entsprechend hohe Erfolgsunsicherheit des Lehrpersonals gekennzeichnet. Neben diesen Strukturmerkmalen der pädagogischen Tätigkeit sorgt die Schulökologie des solitären Unterrichtsbetriebs für einen nur eingeschränkten Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine geringe Interdependenz und Integration des Lehrkörpers. Zwar fehlen in der Schule keineswegs bürokratische Elemente, sie sichern die für ihren Bestand unverzichtbaren Funktionen der Ressourcenverteilung und Außenverbindung. Dennoch ist diese Institution vor allem durch eine quasi-feudale Struktur nur „lose-verbundener“ Handlungs- und Verfügungsbereiche sowie eine „zelluläre“ Arbeitsorganisation charakterisiert. Es ist aus einer solchen analytischen Perspektive ebenso verständlich wie unnützlich, nach einer strafferen – nämlich bürokratischen – internen Steuerung und Koordination der Aktivitäten zu verlangen. Allerdings muß in der Tat den Inhabern gewisser herausgehobener Positionen in der Schule eine strategische Funktion für die Sicherung einer gemeinsamen „Schulkultur“ zukommen, die die Veranstaltung Schule nicht nur als willkürlich und zufällig, sondern als zielorientiert und sinnvoll zu erleben erlaubt. Dies läßt sich nicht verordnen und erzwingen, wohl aber durch das eigene Beispiel anregen und aktiv stützen (Baumert/Leschinsky 1986; Baumert 1989). Der Wunsch nach einem intensiven Schulleben sowie Projektunterricht findet heute in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit breite Unterstützung. Gerade die Realisierung dieser Ziele stellt jedoch besonders hohe Ansprüche an die überfachliche Abstimmung zwischen den Lehrkräften beziehungsweise das gemeinsame Engagement aller Beteiligten und scheint damit die Bedeutung übergeordneter Initiativ- und Impulsfunktionen zu bestätigen.

Wenn die obige Modellskizze des „loosely coupled systems“ etwas überzeugend wirkt, so kennzeichnet dies eben die stärker strukturierten bundesdeutschen Schulverhältnisse. Die bildungspolitischen Initiativen auf dem Feld der Schulverfassung haben sich während der vergangenen Jahrzehnte allerdings bevorzugt auf die Nivellierung der bestehenden formellen Stratifizierung im Schulsystem – von der Schulleitung bis zur Schulaufsicht – konzentriert (vgl. z. B. Nevermann 1984 a und b). Auch in dieser Hinsicht plädiere ich für eine Revision der Vorstellungen und kann mich dabei durchaus auch auf positive Modelle der Reformzeit berufen: die Position der Fach- und Fachbereichsleiter ist mit der spezifischen Verbindung von formellen Befugnissen und pädagogischen Funktionen erst in den Gesamtschulen – und eigentlich nur dort? – zum Leben erweckt worden.

III.

Es ist hoffentlich insgesamt deutlich geworden, daß hier keineswegs eine Preisgabe der ursprünglichen Reformziele befürwortet wird. Mir war (und ist) vielmehr an einer *produktiven Verarbeitung der Erfahrungen* gelegen, die inzwischen mit entsprechenden Ansätzen und Entwicklungen international gemacht worden sind. Dies muß dann allerdings in eine Reformulie-

rung von Ansprüchen münden, die unverkennbar nicht nur Präzisierungen, sondern auch Abstriche enthält. Anders sehe ich aber die Gefahr, daß die Reformprogrammatik zu einer Reformrhetorik ohne oder jedenfalls ohne die erwünschten praktischen Wirkungen verkommt. Ich wünsche mir jedenfalls von dieser Tagung, daß sie nicht bei der ohnmächtigen Beschwörung wohlgemeinter Vorsätze stehenbleibt, sondern analytische Erkenntnisse und damit Anstöße für weitere Veränderungen „mit Augenmaß“ zusammenträgt. Die Abkehr von Ideologisierung verspricht auch pragmatische Gewinne. Dazu habe ich hoffentlich einige mehr oder weniger provokative Anregungen geben und zugleich für die schul- und bildungsrechtlichen Entwicklungen einen schulpädagogischen Blickwinkel/Bezugspunkt verdeutlichen können.

Wenn ich eingangs von der „Exterritorialität“ der Reformkonzepte gesprochen habe, implizierte diese Aussage nicht die Behauptung, daß die Bildungsreform darum praktisch ganz wirkungslos geblieben sei. Die Schule hat sich in der Bundesrepublik während der vergangenen Jahrzehnte deutlich und zu ihrem Vorteil verändert. Aber offenbar sind nicht alle Hoffnungen dabei aufgegangen. Das Problem besteht nicht nur in der utopischen Unerreichbarkeit der Ziele, sondern eigentlich mehr noch in den ungewollten, nicht vorausgesehenen und ungesteuerten Nebenwirkungen, die der entsprechende Reformprozeß selbst zur Folge hat. Der Teilrealisierungen hat sich längst die gesellschaftliche Dynamik angenommen; das ist für die integrierten Schulen und Schulsysteme ebenso zu verdeutlichen wie für alternative Öffnungsstrategien. Gegen einen solchen Prozeß kommt der Rekurs auf die besseren eigentlichen Reformintentionen oder die Antwort mit zusätzlichen Ansprüchen nicht auf. Der unverdrossene pädagogische Optimismus, den solche Stellungnahmen verströmen, hat dabei den Charakter eines Selbstschutzmechanismus und wahrscheinlich trägt dies zu seiner Verbreitung bei: Fehlschläge sind nicht den Ziel-Formulierern anzulasten oder der Reformkonzeption selbst zuzuschreiben; Schuld haben von vornherein die anderen, von den Politikern und Praktikern bis überhaupt zur Gesellschaft.

Für eine der wichtigsten positiven – gleichwohl häufig übersehenen – Folgen der Reform bzw. der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik halte ich die Veränderungen der politischen Einstellung. Sie betreffen u. a. das Verhältnis zum Staat, dem man nicht mehr in der Rolle des Untertanen, sondern mit Sozialansprüchen und Dienstleistungs-Erwartungen gegenübertritt. Dies hat Folgen auch für die Auffassung der staatlichen Reformaktivität: der Staat kann nicht mehr als eine Art säkularisierter Heilsbringer agieren, sondern ist auf die ganz prosaische Rolle einer „Würstchenbude“ mit einem möglichst vielfältigen Angebot zurückgestutzt. Dies läßt sich gerade auch für den schulischen Bereich mit der hohen Wertschätzung verdeutlichen, die dort die Pluralisierung des schulischen Angebots besitzt. Ich denke nur, wir sollten darauf achten – und mit dazu beitragen –, daß man wirklich frische und gute Würstchen bekommt, und nicht aufgeblasene, erst zu entstaubende Illusionsartikel.

Anmerkungen

- 1 Einführungsvortrag auf der Konferenz „Reform der Schulverfassung. Wieviel Freiheit braucht die Schule? Wieviel Freiheit verträgt die Schule?“ am 26./27. 4. 1990 im MPI für Bildungsforschung Berlin. Das Manuskript wurde für den Zweck dieser Veröffentlichung überarbeitet und um Literaturangaben erweitert.
- 2 Vgl. die bekannte Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts über das „besondere Gewaltverhältnis“ aus dem Jahre 1972, die sich auf die Strafgefangenen bezog (BVerfGE 33, S. 1 ff.).
- 3 Ein Ausdruck dieser Tendenz ist das wachsende Echo, das in den letzten Jahren die Privatschulen finden. Am 8. 4. 1987 hat das Bundesverfassungsgericht nicht nur die institutionelle Garantie der Privatschule in der Verfassung betont, sondern auch eine „sozialstaatliche Einstandspflicht“ für die privaten Ersatzschulen begründet. Den schulischen Pluralismus einer Gesellschaft, die den Wünschen und Initiativen ihrer Bürger offen steht, müsse der Staat „auch gegen sich selbst“ garantieren (BVerfGE 75, S. 40 ff., hier S. 66, 8. 4. 1987; vgl. auch BVerwGE 79 S. 154 ff., 17. 3. 1988). Siehe im übrigen Vogel 1988.
- 4 Vgl. dazu auch die Kritik an dem nordrhein-westfälischen Konzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (dazu Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1989, 1990) in Heft 6/1989 der Pädagogischen Rundschau, insbesondere den Beitrag von Günther 1989.
- 5 Von daher bewerte ich beispielsweise die Bemühungen um die Einführung einer „ökologischen Grundbildung“, die nach dem Willen der rot-grünen Koalition in Berlin die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer zusammenfassen, um nicht zu sagen: ablösen soll, außerordentlich kritisch. Denn hier wird sowohl der Kreis der ökologischen Problemhorizonte zu eng definiert als auch umgekehrt die Naturwissenschaft einseitig festgelegt: Ist der Umweltschutz etwa ausschließlich ein Problem der Naturwissenschaft oder anders: soll diese künftig keine anderen Inhalte und Aufgaben haben als die Umweltsicherung? Und kann man des weiteren für die Entwicklung von angemessenen Lösungsperspektiven für die Umweltprobleme die unterschiedlichen und sehr spezifischen Zugriffsweisen und Beiträge der verschiedenen Einzelwissenschaften entbehren? Ein Verständnis für die schwierige Problemlage und ihre öffentliche Bearbeitung kann bei den Schülern doch nur entstehen, wenn die unterschiedlichen Interessen und Perspektiven, die dabei im Spiel sind, erkannt und aufeinander bezogen werden. Interessant scheint mir die Idee einer bewußten – dann aber sachlich einzugrenzenden und zu befristenden – Fächerintegration nur als Antwort auf eine mögliche unkoordinierte Dauer-Thematisierung der Umweltproblematik in den verschiedenen Schulfächern. Aus solchen Aktualisierungen ergibt sich dann praktisch ein neuer heimlicher Stundenplan: Umweltschutz, Drogen, Aids . . . Er trägt wohl mehr zur Immunisierung der Schüler als zur eigentlich beabsichtigten Weckung von Problemverständnis bei: „das ist ja öko . . .“.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler. Reinbek bei Hamburg 1990.
- Baumert, J.: Was bewirken Schulleiter? – Empirische Befunde und theoretische Perspektiven. Beitrag aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht 28, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1989.

- Baumert, J. (in Zusammenarbeit mit Jürgen Raschert): Gesamtschule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, Hrsg. E.-G. Skiba, Ch. Wulf, & K. Wünsche. Stuttgart 1983, 228–269.
- Baumert, J. & A. Leschinsky: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 2, 247–266 (1986).
- Baumert, J., P. M. Roeder, F. Sang, & B. Schmitz: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 639–660 (1986).
- Bundesverfassungsgericht: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bde. 33 und 75. Tübingen 1973 und 1988.
- Bundesverwaltungsgericht: Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts, Bd. 79. Berlin 1988.
- Coleman, J. S., Th. Hoffer, & S. Kilgore: High school achievement. Public, catholic, and private schools compared. New York 1982.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Stuttgart 1973.
- Deutscher Juristentag: Schule im Rechtsstaat. Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz: Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München 1981; Bd. 2: Gutachten für die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages erstattet von G. Kisker, R. Scholz, H. Bismark, H. Avenarius. München 1980.
- Durkheim, E.: Über die Teilung der sozialen Arbeit. (1893). Frankfurt/M. 1977.
- Fausser, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim und Basel 1986.
- Fausser, P. u. a.: Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung. *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 6, 729–748 (1988).
- Geißler, R.: Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen. In: Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Hrsg. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen. Köln 1990, 83–111.
- Giesecke, H.: Entwicklung der Didaktik des politischen Unterrichts. In: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Bd. 1, Hrsg. Projektgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Reinbek bei Hamburg 1980, 501–548.
- Graham, P. A.: Schools: Cacophony about practice, silence about purpose. *Daedalus* 113, 4, 29–57 (1984).
- Gray, J.: Was kommt nach der Gesamtschul-Reform? Erfahrungen aus Großbritannien. *Pädagogik* Weinheim 10, 45–48 (1989).
- Handl, J.: Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 4, 698–722 (1985).
- Heckhausen, H.: Leistungsprinzip und Chancengleichheit. In: Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Teil 1: Bildungsforschung: Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Hrsg. H. Roth & D. Friedrich. Stuttgart 1975, 99–152.
- Hummer, A.: Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf Schüler und Studenten. Eine Längsschnittstudie. Baden-Baden 1986.

- Jackson, Ph. W. & S. L. Lightfoot: Portraits of exemplary secondary schools. *Daedalus* 110, 4, 17–130 (1981).
- Jahrbuch der Schulentwicklung, Bde. 1–5. Weinheim und München 1980–1988. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernen verändert sich – Schulen entwickeln sich. Soest 1989.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule. Soest 1990.
- Lazerson, M. u. a.: An education of value. The purposes and practices of schools. Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- Leschinsky, A.: Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule* 1, 28–43 (1987).
- Leschinsky, A.: Das Prinzip der Individualisierung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 38, 1, 3–22 (1990).
- Leschinsky, A. & K. U. Mayer (Hrsg.): The comprehensive school experiment revisited: Evidence from Western Europe. Frankfurt/M. u. a. 1990a.
- Leschinsky, A. & K. U. Mayer: Comprehensive schools and inequality of opportunity in the Federal Republic of Germany. In: The comprehensive school experiment revisited: Evidence from Western Europe, Hrsg. A. Leschinsky & K. U. Mayer. Frankfurt/M. u. a. 1990b, 13–37.
- Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Hrsg. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen. Köln 1990.
- Meulemann, H.: Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Referat auf der Tagung der Sektion „Soziale Indikatoren“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Oberreifenberg, 22./23. 2. 1990.
- Meyer, J. W. & B. Rowan: The structure of educational organizations. In: *Environments and organizations. Theoretical and empirical perspectives*, Hrsg. M. W. Meyer u. a. San Francisco u. a. 1978, 78–109.
- Nevermann, K.: Ausdifferenzierung der Schulverfassung am Beispiel Preußens. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*, Hrsg. M. Baethge & K. Nevermann. Stuttgart 1984a, 172–186.
- Nevermann, K.: Schulleitung. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*, Hrsg. M. Baethge & K. Nevermann. Stuttgart 1984b, 588–591.
- Nevermann, K. & I. Richter (Hrsg.): Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern. München 1977.
- Nevermann, K. & I. Richter (Hrsg.): Verfassung und Verwaltung der Schule. Stuttgart 1979.
- Powell, A. G., E. Farrar, & D. K. Cohen: The shopping mall high school. Winners and losers in the educational marketplace. Houghton Mifflin Company, Boston 1985.
- Roeder, P. M.: Lösungen des Kanonproblems. In: *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*, Hrsg. H.-E. Tenorth. Weinheim 1986, 117–138.
- Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
- Spranger, E.: Innere Schulreform (1949). In: *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, 7. Aufl., Hrsg. E. Spranger. Heidelberg 1962, 58–71.

- Terhart, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 2, 205–223 (1986).
- Tews, J.: Die Deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Leipzig 1916.
- Tews, J.: Ein Volk – eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule. Osterwieck/Harz 1919.
- Treiber, B. & F. E. Weinert: Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster 1985 (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, H. 16).
- Waterkamp, D.: Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin 1987.
- Weick, K. E.: Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1–19 (1976).
- White, M.: The japanese educational challenge. A commitment to children. New York/London 1987.
- Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. 2. Aufl. Stuttgart 1969.
- Vogel, J. P.: Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 23, 189–200 (1988).
- Zimmer, J. & E. Niggemeyer: Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim u. a. 1986.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.