

Hackl, Bernd

## Aufbruch aus der Krise? "Schulautonomie" in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik

Die Deutsche Schule 90 (1998) 1, S. 79-92



### Quellenangabe/ Reference:

Hackl, Bernd: Aufbruch aus der Krise? "Schulautonomie" in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 1, S. 79-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309560 - DOI: 10.25656/01:30956

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309560>

<https://doi.org/10.25656/01:30956>

### 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 unter irgendeiner Weise ändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, verteilen 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

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

6

Hans-Georg Herrlitz

Brauchen wir eine neue Elitebildung?

*Nach Jahrzehntelanger Tabuisierung scheint eine neue Elitediskussion aufzukommen. Jedenfalls könnte die „Bildungs“-Rede des Bundespräsidenten vom November 1997 dazu beitragen und in der Weiterentwicklung unserer Schulkultur erheblichen Schaden anrichten.*

Marianne Horstkemper

10

**Von der „Bestimmung des Weibes“ zur**

**„Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“**

Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule

*Auf dem Hintergrund der bisherigen Diskussionen zu dieser Problematik wird versucht, den derzeitigen Stand zu bilanzieren – und zwar in Hinblick auf Theorien der Bildung, der Sozialisation und der Schulentwicklung. Dadurch wird deutlich, wie heute eine „Dekonstruktion“ der Geschlechterverhältnisse begründet werden muß.*

Astrid Kaiser

27

**Lernvoraussetzungen und Geschlecht**

Vorstellungen von Mädchen und Jungen über die Arbeitswelt

*Trotz gleicher Lehrziele und Lerninhalte der koedukativen Schule nehmen Jungen und Mädchen gesellschaftliche Probleme (hier die Merkmale der Arbeit in Fabriken) unterschiedlich wahr. Diese Ergebnisse des „heimlichen Lehrplans“ sind Lernvoraussetzungen im weiteren Lernprozeß. Daraus ist die didaktische Folgerung zu ziehen, den verschiedenen Sichtweisen der Kinder differenziert Rechnung zu tragen.*

Andrea Abele und Eckart Liebau

37

**Nachhilfeunterricht**

Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien

*Nachhilfeunterricht gehört seit eh und je zu den „heimlichen Stützen“ des Lernens im Gymnasium – dies bestätigt sich erneut in einer quantitativen Untersuchung, die an bayerischen Gymnasien durchgeführt wurde: Jeder dritte Schüler, jede dritte Schülerin braucht mehr oder weniger regelmäßig Nachhilfe. Offenbar ist dies dem gängigen*

*Leistungsverständnis des Gymnasiums quasi 'naturgegeben implizit', so daß es kaum Ansätze zu geben scheint, dies ändern zu wollen oder ändern zu können.*

**Klaus Hoos**

50

**Das Dilemma mit den Hausaufgaben**

*Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel*

*Daß alle Schüler einer Klasse regelmäßig verbindliche Hausaufgaben erhalten, gilt noch immer als unverzichtbares Mittel zur Förderung des Lernens. Daran haben auch immer wieder angeführte Bedenken wenig ändern können. Der Autor versucht, die Gründe für den hohen Stellenwert der Hausaufgaben zu erkunden und Möglichkeiten für eine gleichwohl sinnvolle Praxis aufzuzeigen.*

**Klaus Ulich**

64

**Berufswahlmotive angehender LehrerInnen**

*Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt*

*Was motiviert junge Menschen dazu, Lehrerin oder Lehrer zu werden? Frühere Untersuchungen können hierzu nur noch begrenzt Auskunft geben, weil sich die gesellschaftlichen Verhältnisse geändert haben. Diese Studie an der Universität München versucht, auf der Grundlage einer qualitativen Befragung von Studierenden verschiedene Motivkonstellationen zu identifizieren und diese nach Geschlecht und angestrebtem Lehramt zu differenzieren.*

**Bernd Hackl**

79

**Aufbruch aus der Krise?**

*„Schulautonomie“ in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik*

*Die zaghaft begonnene Dezentralisierung des österreichischen Schulsystems folgt dem internationalen Trend, zeigt aber nationale Spezifika. Das Fehlen lebendiger Reformtraditionen begünstigt eine Dezentralisierung 'von oben' und ein strategisches Vakuum, in das marktwirtschaftliche Ideologien vorstoßen und die trotz allem erkennbaren Demokratisierungs- und Pädagogisierungsmöglichkeiten zu unterlaufen drohen.*

**Heinz Stübig**

93

**„Local Management of Schools“ – ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule?**

*In der Debatte über „Schulautonomie“ spielt die Frage nach den pädagogischen und administrativen Auswirkungen der Budgetierung eine wichtige Rolle. In England wurde bereits 1988 mit dem Education Reform Act die dezentrale Schulverwaltung eingeführt und dabei den Schulen die Finanzautonomie übertragen. Die dort inzwischen vorliegenden Erfahrungen werden in dem Beitrag ausführlich dargestellt und analysiert.*

**Gabriele Bellenberg und Peter Krauss-Hoffmann**

106

**Teilzeitbeschäftigt und früh pensioniert?**

*Wandlungen in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*

*Im Lehrberuf hat Teilzeitbeschäftigung in letzter Zeit erheblich zugenommen; gleichzeitig verlassen immer mehr Lehrerinnen und Lehrer vorzeitig den Schuldiensi. Der Ausprägung dieser Entwicklung wird ebenso nachgegangen wie den Ursachen. Mögliche Folgerungen könnten prinzipielle Teilzeitregelungen sein; sinnvoller und nötiger scheint es dagegen, berufsbezogene Unterstützungs- und Fortbildungsmöglichkeiten zu etablieren.*

**Schule könnte gesünder werden!****Ein Plädoyer für die Entschleunigung des Schulbetriebs**

*Die Ursachen für Belastungen und Gefährdungen des Lehrberufs liegen in seinen besonderen Merkmalen: in der mangelnden Passung zwischen inneren Ressourcen und äußeren Bedingungen, im Mangel an „geschlossenen Handlungen“, im Imperativ des Zeitsparens und des Schnellerwerdens. Vorschläge zur Abhilfe werden diskutiert.*

**Neuerscheinungen:**

119

- Johannes Tütken: Höhere und mittlere Schulen des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel ... (*HGH*)
- Renate Girmes: Sich zeigen und die Welt zeigen. (*Kreienbaum*)
- Karl Gebauer: Turbulenzen im Klassenzimmer. (*B.G.*)
- Team der Jenaplan-Schule Jena: Die Jenaplan-Schule Jena. (*Klein*)
- Susanne Thurn und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. (*DW*)
- Gerold Becker, Arnulf Kunze, Enja Riegel und Hajo Weber: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. (*JöS*)
- Günther Gugel: Methoden-Manual I: „Neues Lernen“. (*Krüsmann*)
- Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungswesens. 1995/96. (*JöS*)
- Renate Martini: „Schulautonomie“. (*JöS*)

# „Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 90, 1998, No. 1

---

<b>Offensive Pedagogy:</b> Hans-Georg Herrlitz: Do we need a new discussion on "Elite"?	6
<i>Elite education, a taboo for several decades, seems to be again on the agenda. At any rate, President Herzog's speech on education in November 1997 might contribute to severely damage the development of school culture in this country.</i>	
<b>Marianne Horstkemper</b> <b>From "Woman's proper place" to the "deconstruction of gender difference"</b> Theoretical Approaches to gender relations at school	10
<i>On the background of previous discussions on this problems, an attempt is made to present the 'state of the art' in respect to theories of education, socialization and school development. It will become obvious, how deconstruction has to be reconceptualized in the current context.</i>	
<b>Astrid Kaiser</b> <b>Learning-Conditions and Gender</b> What girls and boys think about the working life.	27
<i>Coeducation has brought equity in learning contents and education aims. However, girls and boys perceive and evaluate social problems in different ways (here in specific: the characteristics of factory work). These results of the 'hidden curriculum' form the conditions of further learning processes. Didactic conclusions have to take these factors into account.</i>	
<b>Andrea Abele and Eckart Liebau</b> <b>Special tutoring</b> An empirical study at Gymnasien in Bavaria	37
<i>Extra-curricula instruction has always been part of the secret support system of learning in the German 'Gymnasium'. A fact that is again corroborated by a quantitative analysis based on research in Bavarian Gymnasien. Obviously, this is so 'naturally' embedded in the current understanding of school achievement that there are almost no attempts to change this situation.</i>	
<b>Klaus Hoos</b> <b>The homework-dilemma</b> Reflections on a controversial didactical instrument	50
<i>Compulsory homework for all pupils is still regarded as an indispensable means contributing to the stimulation of learning processes. Not even the numerous objections have significantly contributed to change this attitude. The author tries to explore the reasons for the high estimation of homework and intends to point out possibilities for a sensible praxis.</i>	

**Becoming a teacher****A study on differences according to gender and type of school**

*What motivates young people to become teachers? Previous research is only of limited use to answer this question, because the conditions have changed. A study based on interviews of teacher students at the University of Munich, tries to identify different constellations of motives and to differentiate them according to gender and the school branch these students train for.*

Bernd Hackl

79

**Way out of the crisis?****'School autonomy' in Austria between reform, democratization and free market rhetoric**

*The cautious start of decentralizing the Austrian school system although part of an international trend, is marked by national specifics. The lack of a vital reform tradition encourages a decentralization 'from above' and a strategic vacuum that can be used to promote free market oriented ideologies. These in turn endanger the possibilities for democratization and educational improvement that are discernible in spite of all difficulties.*

Heinz Stübig

93

**"Local Management of Schools" – a contribution to foster the quality of schools?**

*The question concerning the pedagogical and administrative effects of financial delegation plays an important role in the discussion about "school autonomy". The 1988 Education Reform Act in England introduced a decentralized management of schools; the schools thereby became responsible for their own budgets. The experiences which have been made with the new system in the meantime are described and analysed in detail in this article.*

Gabriele Bellenberg and Peter Krauss-Hoffmann

106

**Part time work and early retirement****Changes in the occupational structure of the teaching profession**

*Teaching part time has significantly increased recently; simultaneously, more and more teachers retire from school service before reaching the official retirement age. Causes as well as specific forms of this development are examined in this contribution. Possible conclusions might consist in more general regulations for part time employment. However, it seems to be more sensible and necessary to establish further training possibilities and support systems.*

Fritz Reheis

113

**School could be healthier!****A speech in favor of decelerating school routine**

*The contribution sees the causes for the strains and dangers of the teaching profession in its particular characteristics: an insufficient fit between inner resources and outward conditions, a lack of 'closed actions', the imperative to save time and to accelerate. Remedies are discussed.*

## Aufbruch aus der Krise?

„Schulautonomie“ in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik

Österreich steht wie alle entwickelten Industrieländer im Zeichen der Krise zentralistischer Lenkungsapparate. Zwar hinkt der sprichwörtliche österreichische 'Greißler-Kapitalismus' der ökonomisch-technischen Entwicklung der führenden Industrienationen ein wenig hinterher<sup>1</sup>, doch präsentiert sich auch hier ein bekanntes Szenario: Differenziertere Kooperationsstrukturen überfordern zentrale Steuerungsmechanismen, organisationsinterne Komplexitätssteigerungen müssen durch Verantwortungsübernahme 'vor Ort' aufgefangen werden, technische Innovationen machen erweiterte Kompetenzen der Arbeitenden erforderlich. Organisationsentwicklung, Total Quality Management, Kaizen und all die anderen Zauberformeln der Krisenbewältigung prägen die Diskussion um die Zukunft der Arbeit und – darauf bezugnehmend – die Reform der Bildung. Vor diesem allgemeineren Hintergrund ist zunächst festzuhalten, daß der Prozeß der Dezentralisierung im Schulbereich in Österreich kaum ernsthaft in Frage gestellt wird. (vgl. etwa Vierlinger 1990, Posch/Altrichter 1991, Severinski 1992, Hackl 1995b) Insoferne folgt die österreichische Schulentwicklung grosso modo einem europäischen Trend. Dennoch zeigt sie einige Besonderheiten, die ihr eine spezifische Eigendynamik verleihen:

- Die österreichische Schulautonomie ist kein folgerichtiger Bestandteil einer planmäßigen Schulreform, sondern *akutes Krisenmanagement*.
- Die österreichische Schulautonomie folgt dem 'Top-down'-Prinzip. Sie wird 'oben' definiert und 'von oben' eingeführt und sie ist daher (mindestens: noch) nicht die Sache der Betroffenen.
- Die österreichische Schulautonomie hat kein ausgewiesenes *strategisches Konzept* und ihre Umsetzung läßt nicht klar erkennen, wohin sie sich entwickeln soll.
- Die österreichische Schulautonomie schafft neue organisatorische Spielräume, die – zumindest bisher – wenig neue *pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten* erbracht haben.

### 1. Die verweigerte Schulreform

Das österreichische Schulsystem hat im Laufe der Nachkriegsentwicklung einen höchst zweifelhaften Ruf konsolidiert. Schulgesetze waren kurz nach dem zweiten Weltkrieg in den Verfassungsrang erhoben worden und kön-

1 Als 'Greißler' wird in Österreich ein kleiner Gemischtwarenhändler bezeichnet.

nen heute nur mehr mit einer parlamentarischen Zwei-Dritt-Mehrheit geändert werden. Angesichts einer zentralistischen Organisation des öffentlichen Schulwesens und eines traditionellen Gleichgewichts zwischen Konservativen und Sozialdemokraten eröffnete dies bemerkenswerte Formen der Erstarrung: Die unterschiedlichen Positionen verbarrikadierten sich in zwei großen verfeindeten 'Lagern' und was immer einer qualifizierten Minderheit an Veränderung nicht ins Konzept paßte, konnte durch einfaches Abstimmungsverhalten verhindert werden. So wurde die österreichische Schule zu einer Festung ausgebaut und die gebetsmühlenhafte Wiederholung des Stehsatzes, sie sei seit jeher eine der besten in Europa gewesen und hätte daher keine Experimente nötig, bestimmte den schulpolitischen Diskurs mehrerer Jahrzehnte. Eine der treffendsten Charakterisierungen hat zweifellos der deutsche Kollege Glowka gefunden, der die österreichische Schulreform als „Illusionstheater“ bezeichnete (vgl. 1985, S. 127).

Tatsächlich entwickelte sich die österreichische Schule so zu einer gesellschaftlichen Problemzone erster Ordnung. Je nach Standort des Kommentators kann eine andauernde 'Schulkrise' (vgl. Severinski 1992) oder gleich das nahende Absterben des gesamten Systems (vgl. Rathmayr 1993) diagnostiziert werden. Gewaltausbrüche und Drogenprobleme bilden die medial vermarkteten Spitzen eines Eisbergs, die auf einem (mehr oder minder) verborgenen Unterbau alltäglichen Leidens aufruhen: Identitätskrisen, Langeweile, Nachhilfeunterricht und Sachzerstörungen prägen das Gesicht einer Schule, die man allemal lieber verläßt als betritt. Wenn man derlei Probleme auch nicht allein der Schule anlasten darf, so trug sie doch das Ihre dazu bei. Mindestens folgende Indikatoren weisen die österreichische Schule zu Beginn der Autonome-Diskussion am Ausgang der 80er Jahre als dringend reformbedürftig aus:

- Die institutionellen Standards der Wissensvermittlung in der Sekundarstufe tragen deutliche Züge der von Foucault (1977) analysierten 'Disziplinaranlage'. Monotone Stundeneinteilungen, motivationsfeindliche und sachlich fragwürdige Prüfungsprozeduren, bürokratische Aufsichtsrituale, herrschaftliche Umgangsformen und eine phantasielose Interpretation der Lehrplanvorschriften sind weit verbreitet. Die Heranwachsenden reagieren mit Schulangst, Streß, psychovegetativen Beschwerden, Aggressionen und lädierten Selbstwertgefühlen (vgl. etwa Eder 1995)
- Ein multistabiles System aus restriktiven gesetzlichen Vorschriften, informellen Strukturen und einer Tradition der „legistischen Interpretation des Bildungsprozesses“ (Altrichter/Posch 1991, S. 11) frustriert und behindert innovationswillige Lehrerinnen und Lehrer bei ihren Versuchen, offene Lehr-Lern-Arrangements zu praktizieren. Die „Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse“ (Holzkamp 1992, S. 91) prägt das allgemeine pädagogische Selbstverständnis in hohem Ausmaß.
- Im allgemeinen wird Unterricht als *Privatangelegenheit des einzelnen Lehrers* angesehen. Kollegiale Beratung, Team-Teaching, fächerübergreifender Unterricht, pädagogische Konferenzen finden nur in Ausnahmefällen statt. Dies schützt den einzelnen Lehrer vor fremden Eingriffen in seine Entscheidungen, setzt ihn aber gleichzeitig einer hohen professionellen und psychischen Belastung aus. Streß, Burnout und 'innere Kündigung' sind die häufige Folge (vgl. Lechner u.a. 1995, S. 68ff).

- Die *Erstausbildung* der Lehrerinnen und Lehrer ist mangelhaft. Auf die Anforderungen des Berufs werden sie im Normalfall nicht ausreichend vorbereitet. Besonders die universitäre Lehrerausbildung krankt an Praxisferne und 'Fachlastigkeit' (vgl. etwa Kroath/Mayr 1996). Der mit dem Schuleintritt junger Lehrerinnen und Lehrer verbundene 'Praxisschock' pflegt häufig deutlichere Spuren zu hinterlassen als die oberflächlich angeeigneten pädagogischen Ideen und Handlungskonzepte.
- Professionelle *Weiterbildung* wird vom System nicht begünstigt. Schon vor der Anstellung erhöhen Wartezeiten, nicht aber Zusatzqualifikationen die Anspruchsberechtigung auf einen Posten. Ist man erst einmal angestellt, führen Weiterbildungsaktivitäten zu keinen institutionellen Gratifikationen, werden sogar häufig als Störung und finanzielle Belastung des schulischen Regelbetriebs bewertet.
- Die Idee einer *integrierten Mittelstufe* ist zwar mangels politischer Durchsetzungsmöglichkeiten kein aktuelles Thema mehr, sie ist jedoch keineswegs obsolet geworden. Die Probleme der Hauptschule, die sich vor allem in den städtischen Ballungsräumen zur Restschule sozial unterprivilegierter Gruppen entwickelt hat, sind nach wie vor ungelöst und drängend.

Nun hat die langjährige konsequente Reformverweigerung zwar zu einer unerträglichen Ansammlung von Problembeständen geführt, jedoch keineswegs ein allgemeines Klima der Fügung ins Unvermeidliche herstellen können. Vielmehr hat sie an neuralgischen Punkten zu einer Bündelung des Unmuts und der Veränderungspotentiale (vgl. dazu auch die Analysen von Dorninger 1991, S. 21ff und Sertl 1993, S. 90ff), aber auch des präventiven Mißtrauens gegenüber allen Maßnahmen und Repräsentanten staatlicher Bildungspolitik beigetragen:

- Eine Generation engagierter *Schulreformaktivisten* in Schulen, Schulbehörden, Parteien, Universitäten und Pädagogischen Akademien hat sich in Erwartung und Vorbereitung der einstmalen geplanten Gesamtschulreform (die auch von großen Hoffnungen auf eine mit ihr verbundene 'innere' Reform getragen war) an der österreichischen Schulrealität abgearbeitet, ohne ihr allerdings merkbare Verformungen zufügen zu können. Viel Frustration wurde hier individuell konserviert oder an einigen wenigen dem System abgerungenen Reforminseln zur Bunkerstimmung ausgebaut.
- Die von der realen Antipädagogik der Österreichischen Schule enttäuschte Hinwendung vieler *reformorientierter Lehrerinnen und Lehrer* auf individuelle pädagogische Experimente und psychohygienische Übungen hat der Schulreform manch 'bildungspolitisches' Potential entzogen. Doch hat sie auch dazu beigetragen, in Theorie und Praxis ein Bewußtsein von Widerstand gegen die alltägliche pädagogische Lähmung zu erhalten. So wurde vielerorts 'hinter verschlossener Klassentüre' ein Selbstverständnis kultiviert, das sich entschieden gegen die überkommenen Strukturen der öffentlichen Schule richtet.
- Die bürokratische Gängelung der Einzelschulen mit ihren sinnlosen *administrativen Ritualen* provoziert immer wieder erheblichen Unmut bei den Betroffenen. Kafkaeske Genehmigungsverfahren und Budgetierungsrichtlinien führen zur Blockierung der Alltagsarbeit und zur sinnlosen Verschleuderung von Ressourcen. Hier vereint das Ärgernis immer wieder die

gesamte schulische 'Basis' incl. Direktor und Eltern gegenüber einer als obrigkeitsstaatlich empfundenen Verwaltungsästhetik.

- Als einzige Aussicht, der gesetzlich fixierten Unterwerfung unter die 'Normalbedingungen' zu entgehen, besteht die in steigendem Ausmaß wahrge- nommene Möglichkeit der '*Flucht in den Schulversuch*'. Dies bringt in Ver- bindung mit den traditionellen bürokratischen Begutachtungs- und Bewilligungsprozeduren nun die Behörden unter steigenden Handlungs- druck und lässt deren Ruf nach Verwaltungsvereinfachung und Struktur- bereinigung lauter werden.
- Ein trotz aller Immunreaktionen des Systems institutionalisiertes *Spektrum an Reformprojekten* reicht von vereinzelten mehr oder minder 'um- gekrempelten' öffentlichen Schulen über halbprivate Projekte bis hin zu klassischen Alternativschulen. Diese provozieren das überkommene Schulsystem durch den Nachweis der Verwirklichbarkeit pädagogisch be- friedigenderer Formen von Schule und Unterricht und konkurrieren (wo immer dies nicht bürokratisch verhindert wird) erfolgreich um die Gunst der Eltern und Schüler.
- Eine neue Generation von schulpolitischen und pädagogischen Expertinnen und Experten hat in den *Institutionen der Schuladministration* Fuß fassen können. Sie arbeiten in Ministerium, Stadt-, Bezirks- und Landes- schulbehörden und in den an diese angelagerten Institutionen und ringen hier in mühevoller (und öffentlich kaum wahrgenommener) Kleinarbeit um Veränderungen.
- Die (teilweise recht unversöhnliche) *wissenschaftliche Schulkritik* (vgl. etwa Seidl/Seidl 1977, Dermutz 1983, Gruber 1988, Vierlinger 1990) mündete in eine mehr denn je lebendige Tradition handlungsorientierter Praxisforschung. Dieser 'Schulterschluß' zwischen Erziehungswissenschaft und reformorientierten Lehrerinnen und Lehrern befördert u.a. profes- sionelles Wissen über die Gestaltung sozialer Veränderungsprozesse bis an die Basis des Schulsystems.
- Was die Schule an Bildung, Wissen und Qualifikationen vermittelt, ent- spricht immer weniger den Anforderungen der gesellschaftlichen Ent- wicklung. Dies ruft neben einer allgemeinen öffentlichen Unzufriedenheit nicht zuletzt auch die heftige *Kritik von Wirtschaftsverbänden und Univer- sitäten* auf den Plan.

## 2. Schulautonomie: Welche Freiheit für wen?

Die historische Entwicklung hatte also eine prekäre Situation geschaffen: Eine weitere Reformverweigerung durch konservative Blockaden in der Ge- setzgebung hätte das Risiko größerer Einstürze nach sich gezogen. *Akutes Krisenmanagement* war das Gebot der Stunde. In dieser Situation rief ein Proponentenkomitee aus Vertretern der Wirtschaft und der liberal-kon- servativen Szene aus Politik- und Schuladministration das Projekt 'Schul- autonomie' ins Leben. 1988 trat der (konservative) Vizepräsident des Wie- ner Stadtschulrates mit der Forderung nach einer 'pädagogischen Marktwirtschaft' an die Öffentlichkeit und versah diese Forderung mit der einprägsamen Bezeichnung 'Schulautonomie' (vgl. Sertl 1993, S. 89f). Bald danach gelangten auch führende sozialdemokratische Bildungspolitiker zur Auffassung, daß man die vom politischen Gegner im Handstreich genom-

mene Arena der Schulreformdiskussion diesem nicht überlassen dürfe und legten ihrerseits Argumente und Forderungen zur 'Schulautonomie' vor. 1993 wurde unter dem damals amtierenden (sozialdemokratischen) Unterrichtsminister die 14. Novelle zum Schulorganisationsgesetz verabschiedet. In dieser Novelle wurden erste Schritte in Richtung auf eine Lockerung der bürokratischen Umarmung der Schule durch den Staat gesetzlich fixiert.

Die Maßnahme wurde jedoch so behutsam gesetzt, daß sie eher als Signal prinzipsieller Reformbereitschaft, denn als tatsächliches Vordringen in relevante politische Gestaltungsbereiche anzusehen ist. Die 14. Schulorganisationsgesetz-Novelle und die in ihrem Gefolge vorgenommenen Adaptionen des Unterrichtsgesetzes und der Lehrplanverordnungen sehen im wesentlichen zwei Dezentralisierungsbereiche vor:

- Die 'schulautonomen Lehrplanbestimmungen' eröffnen die Möglichkeit, die bestehenden Stundentafeln geringfügig abzuändern. In der Hauptschule<sup>2</sup> sind diese 'Abweichungen' mit insgesamt sechzehn Stunden, in der Allgemeinbildenden Höheren Schule<sup>3</sup> mit acht Stunden begrenzt. Die Summe der Unterrichtsstunden muß gegenüber dem Standardstundenplan gleich bleiben. Weiters dürfen auch die Ziele und Inhalte des Unterrichts abgeändert werden. So können – etwa in Entsprechung einer geänderten Stundentafel – neue Ziele und Inhalte aufgenommen, sowie bestehende in andere Gegenstände oder Schulstufen verschoben werden. Die selbständige methodische Gestaltung des Unterrichts wird im Gesetzestext zwar ausdrücklich hervorgehoben, doch hat dies eher demonstrativen Charakter, denn dieser Bereich unterlag (formell) schon bisher der Entscheidung des einzelnen Lehrers. Außerdem wurde der Schule die Kompetenz übergeben, über unterschiedliche Formen der Stunden- und Epochenblockung selbst zu befinden.
- Unter der Bezeichnung 'schulautonome Festlegung von Eröffnungs- und Teilungszahlen' wurde den Schulen die Kalkulation des Verhältnisses von Unterrichtsstunden und Schülerzahlen im Rahmen eines festgelegten Kontingents an 'Werteinheiten'<sup>4</sup> anvertraut. Hier geht es im wesentlichen darum, zu entscheiden, ob sich die Schule für ein erweitertes Fächerangebot oder kleinere Klassen (bzw. Klassenteilungen) entscheidet.

Subjekte dieser dezentralisierten Entscheidungen sind *Kollegialorgane*, in den Hauptschulen das 'Schulforum' (Lehrer/Eltern) und in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen der 'Schulgemeinschaftsausschuß' (Lehrer/Eltern/Schüler). Die Schulleiter sind in diese Gremien als Vorsitzende ohne Stimmrecht eingebunden. Sie haben die gefassten Beschlüsse umzusetzen (bzw. im Falle von Rechtswidrigkeit zu sistieren). Einer dieser Beschlüsse kann sein, auf 'autonome' Entscheidungen zu verzichten und auf ausgearbeitete Standardregelungen zurückzugreifen. In der Zwischenzeit haben die

2 Schulstufen 5 bis 8

3 (Real-) Gymnasium (Schulstufen 5 bis 12) und Oberstufenrealgymnasium (Schulstufen 9 bis 12)

4 Werteinheiten: fiktive (nach unterschiedlicher 'Wertigkeit' der einzelnen Unterrichtsfächer umzurechnende) Lehrerwochenstunden

Schulen auch mehr Verantwortung bei der *finanziellen Haushaltsführung* übertragen bekommen: Früher durften sie Einkäufe im Wert von maximal öS 5.000.- eigenständig entscheiden. Dieser Betrag ist inzwischen auf öS 50.000.- angehoben worden.

Die Dezentralisierung des österreichischen Schulsystems wurde (und wird) von vielen Beobachtern von der bisweilen euphorischen Erwartung begleitet, sie würde nun die drückenden 'Erblasten' der verweigerten Schulreform beseitigen helfen und eine solche Erwartung ist nicht von vornherein unplausibel (vgl. dazu auch Hackl 1993): Eine (gesetzliche) Lockerung der Vorschriften und eine (informelle) Ermutigung zu neuen Kooperationsformen könnte zu einem bedürfnisgerechteren Unterricht beitragen. Eine Aufwertung der demokratischen Strukturen würde allen Betroffenen bessere Artikulationsmöglichkeiten schaffen und sie zugleich stärker in die Verantwortung einbeziehen. Eigenständigere personalpolitische Maßnahmen könnten einen stärkeren Qualifikationsdruck erzeugen und interne Organisationsentwicklung zur Verbesserung der Kommunikationskultur und zur Institutionalisierung kooperativer Arbeitsstrukturen beitragen. Eine 'Individualisierung' der Schulen würde vielleicht die starren Grenzen zwischen 'höheren Schulen' und 'Pflichtschulen' aufweichen. So könnten zumindest einzelne reformwilligen Standorte, vielleicht sogar ganze Bundesländer eine integrative Schule verwirklichen.

Die Gesetze zur Schulautonomie lassen jedoch widersprüchliche Tendenzen erkennen. Einmal orientieren sie sich schwerpunktmäßig auf 'Qualitätsgesichtspunkte', die mit *pädagogischen* Innovationen nicht viel zu tun haben (wie selbst in einem internen Bericht des Ministeriums eingeräumt wird, vgl. Bachmann u.a. 1996, S.67f): Durch die neuen Lehrplanbestimmungen ergeben sich zunächst neue Möglichkeiten der Anpassung des Bildungsangebots an veränderte Qualifikationsnachfragen und gekürzte Bildungsetats, die selbstverwalteten Eröffnungs- und Teilungszahlen erlauben selbständige ökonomische Entscheidungen bei der Verwaltung der Werteinheiten. Ein Teil des Verwaltungsaufwandes kann entweder reduziert (zB: aufgrund des erwartbaren Rückgangs der Schulversuche) oder an die Schulen verlagert werden (zB: aufgrund der erweiterten Finanzhöheit). Viele Direktorinnen und Direktoren führen bereits laute Klage über die Überforderung, der sie sich in steigendem Maße ausgesetzt sehen.

Immerhin könnte die Möglichkeit der freien Stundenplanung pädagogisch sinnvoll zur Überwindung der stereotypen 50-min-Stunde genutzt werden. Auch die Aufwertung der (allerdings schon bisher existierenden) Kollegialorgane könnte pädagogische Veränderungen nach sich ziehen: Sie weist in die Richtung vermehrter demokratischer Kooperation und impliziert damit neue diskursorientierte Umgangsformen und 'politische' Lernanlässe. Diese Regelung wird jedoch durch strukturelle Nebenphänomene stark unterminiert, etwa durch die Tatsache, daß im Schulgemeinschaftsausschuß nur Schüler der Oberstufe sitzen dürfen, dort in wesentlichen Entscheidungsbereichen aber nur über die Anliegen der Unterstufenschüler mitbestimmen können (da für die Oberstufen z.B. *keine* variablen Lehrpläne vorgesehen sind).

Angesichts dieser Widersprüchlichkeiten und der problematischen Vorgeschichte steht die betroffene 'Basis' der aktuellen Dezentralisierung mit ei-

ner *Mischung aus vorsichtigem Interesse und abwartender Skepsis* gegenüber (vgl. etwa Bachmann 1995, Korecky 1991). Erste empirische Studien (vgl. Babel u.a 1994, Bachmann u.a 1996) zeigen, daß Schulen unterschiedlich auf die neugeschaffenen Bedingungen reagieren. Neben regionalen Bedingungen sind hierfür vor allem standortspezifische Traditionen und Schulleitungsstile maßgeblich. Eindeutige Hinweise auf eine Erhöhung der Schulqualität durch die bereits erfolgten Dezentralisierungsmaßnahmen lassen sich nicht identifizieren. Neben erwartbaren Ergebnissen, wie zunehmenden Konflikten um disponibile Ressourcen, steigenden Legitimationszwängen und einer intensiveren Diskussion um pädagogisch-didaktische Fragen zeigt sich vor allem das Fehlen einer zureichenden 'Reformlogistik': Gefordert werden von den Betroffenen externe Unterstützungen, integrierende Steuerungsvorkehrungen und eine Erweiterung der gesetzlich fixierten Spielräume.

Skeptische Positionen erhärten sich exemplarisch an den aktuellen budgetären Einsparungen, die den Schulen gegen ihren erbitterten Widerstand abgepreßt werden und die allen pädagogisch motivierten Forderungen diametral entgegenlaufen. Die Schulen dürfen nun 'autonom' entscheiden, *in welchen Bereichen* diese Kürzungen vorgenommen werden sollen. Derlei Praktiken treffen auf den erbarmungslosen Hohn derer, die immer schon gewußt haben, daß die Schulautonomie lediglich eine taktische Maßnahme im Kontext der Durchsetzung straffer bildungswirtschaftlicher Leitideen darstellen soll. Und tatsächlich ist nicht zu bestreiten, daß sich – dem internationalen Trend entsprechend (vgl. etwa Böttcher 1993/307ff) – durch die dünne Haut erweiterter Selbstbestimmung das harte Gerippe eines '*lean education systems*' abzeichnet.

### 3. Strategiedefizit und Marktdynamik

Den Fortschritt zunächst mit idealistischen Argumenten zu propagieren, ihn dann ökonomischen Überlegungen unterzuordnen und ihn zuletzt auf dem Verordnungswege umzusetzen, ist mindestens seit dem 18. Jahrhundert eine gerne praktizierte österreichische Tradition<sup>5</sup>. Im Falle der Schulautonomie lassen sich einige Zusammenhänge identifizieren, die eine solche Entwicklung zumindest begünstigen. Sie zeigen zugleich die prekäre Situation, in der sich auch die reformwilligen Gruppierungen in Bildungspolitik und Schuladministration befinden: Angesichts der sich zuspitzenden Schulkrise und der Notwendigkeit, umgehend einschneidende Veränderungen im österreichischen Schulsystem vorzunehmen, bestand ja nicht nur Handlungszwang für konservative Kräfte, sondern zugleich Handlungsmöglichkeit für alle jene, die schon immer an Veränderungen interessiert waren. *Der neue Spielraum, der sich dadurch für die Reformer ergab, war und ist jedoch angesichts der dargestellten Vorgeschichte schwer nutzbar zu machen:*

Zunächst hat sich – in Erinnerung an die lärmenden Auswirkungen des jahrzehntelang fanatisch gepflegten 'Lagerdenkens' – ein geradezu emphatischer *Pragmatismus* etabliert. Politische Zuschreibungen sind zum Tabu erklärt

5 Dies muß nicht ausschließlich negativ gesehen werden. Österreich verdankt dieser Tradition immerhin seine Bekanntschaft mit den Ideen der Aufklärung.

worden, das strikt von jedem Interessens- oder Wertbezug gereinigte 'Sachargument' soll allein zur Geltung kommen. Dies führt zu manchen Denkbarrieren. Die allseitige Kultivierung eines Jargons politischer Harmlosigkeit kommt exemplarisch in der euphemistischen Redeweise von der 'Autonomie' der Schule zum Ausdruck, die zwar mit alten pädagogischen Vorstellungen kokettiert, zugleich aber ausblendet, daß es realpolitisch keineswegs um so etwas wie 'Unabhängigkeit' gehen kann, sondern lediglich darum, in Ansehung gegebener Abhängigkeiten Verantwortungen und Entscheidungsmöglichkeiten neu zu ordnen. Doch scheint sich dieser Etikettenschwindel auch außerhalb Österreichs eingebürgert zu haben (vgl. etwa Ahrens 1996, S. 10).

Schwerer wiegt dann der Umstand, daß die österreichische Autonomiediskussion an *keine vorangehenden Experimente oder Veränderungen* anschließen kann, deren Anliegen sie weiterführen würde. So muß die Logik der Reform, die sich aus *keinem* größeren Zusammenhang einer andauernden Tradition herleiten läßt, mehr oder minder aus dem Stegreif entwickelt werden. Gleichzeitig stehen auch an der Basis des Schulsystems kaum Ressourcen bereit. Hier gibt es *de facto* keine Erfahrungen mit tiefergreifenden Schulreformprozessen. Die österreichische Lehrerschaft ist zwar gut trainiert, was das improvisierende Zurechtkommen mit dem ewig Gleichen und das Entgegennehmen (auch das geschickte Unterlaufen) von Erlässen und Anweisungen betrifft. Das aktive Engagement für Veränderungen ist ihr hingegen gründlich abgewöhnt worden. Die bloße Unzufriedenheit der Betroffenen bildet aber noch *kein* inhaltliches Programm, das in eine Reformstrategie integriert und *kein* operatives Know-how, auf das eine solche abgestimmt werden könnte.

Das Fehlen einer orientierenden Tradition und professionalisierender Erfahrungen setzt sich fort im Fehlen eines ausgewiesenen strategischen Programms. Die Reform ist akut notwendig geworden, sie wurde nach importierten ausländischen Konzepten entworfen und sie soll nun an die österreichische Realität angedockt werden und sie im Schnellverfahren modernisieren. Was an guten Ideen von überallher genommen wird, kann aber nicht effizient umgesetzt werden, da eine integrierende Perspektive die Ideen erst zu einem fruchtbaren Ganzen bündeln und ordnen und damit alle Beteiligten entsprechend anleiten und motivieren würde. So muß die Reform unter den gegebenen Bedingungen erst recht wieder von oben her betrieben werden und sich dadurch selbst im Wege stehen.

Dieses Fehlen einer Reformperspektive begünstigt naturgemäß zugleich die *spontane Durchsetzung gesellschaftlicher Trends* und könnte sich als die Stunde derer erweisen, die die österreichische Schule schon immer wesentlich frictionsfreier den Gesetzen der Bildungsökonomie unterwerfen wollten. Ein erster Schritt dazu wäre zweifellos die ideologische Neuorientierung der Betroffenen. Und hier propagiert der in letzter Zeit als Zeichen vorauswissender Professionalität demonstrierte Unternehmensberaterjargon bereits ein neues Selbstverständnis, das zwischen pädagogischen und vermarktungstechnischen Problemstellungen nicht mehr unterscheidet: „Eine Hauptschule erprobte erfolgreich vier Jahre lang die Integration Behinderter. Die Lehrer hatten eine pädagogische 'Vision'. Sie erkannten eine

bildungspolitische Marktlücke und stießen in diese mit einem ausgearbeiteten Konzept vor.“ (Schwetz/Tanzer 1994, S. 24) Sprachregelungen demonstrieren natürlich auch Zugehörigkeiten: Wo in sozialdemokratischen Diskussionsbeiträgen „Demokratisierung“ und „Möglichkeiten der direkten Einflußnahme durch die direkt Betroffenen“ in den Vordergrund gestellt werden (vgl. etwa Dobart 1991, S. 34, ähnlich Kern 1991), interpretieren ÖVP-Schulpolitiker den Schulgemeinschaftsausschuß bereits als eine „Art Aufsichtsrat“, dem „der Schulleiter als ‘executive director’ gegenübersteht.“ (Schilcher 1991, S. 37)

Als erster breit angelegter offizieller Vorstoß in Richtung auf das pädagogische Unternehmertum darf das *steirische Konzept zum 'Total-Quality-Management in der Schule'* angesehen werden. Auf 41 Seiten wird hier eine konsequent an Marktprinzipien orientierte Qualitätssicherungsphilosophie eingeführt. Der detailverliebte Einbau einschlägiger Begriffe der Betriebswirtschaft und des Total Quality Management in den schulischen Problemhorizont liest sich wie ein Aufruf zum kollektiven Rollenspiel: Die Schüler sind hier 'direkte' und die Eltern 'indirekte Kunden' (vgl. Landes Schulrat, S. 1), selbst die „Lehrer höherer Klassen einer Schule, die auf Leistungen, die von Lehrern in vorigen Klassen erbracht werden, aufbauen können“ werden als „interne Kunden“ (vgl. Landesschulrat, S. 2) geführt. *Worin* die solcherart zu sichernde Qualität bestehen soll, wird mit keinem Wort angesprochen. Pädagogische Begriffe scheinen aus dem Denkhorizont der steirischen Qualitätsmanager rückstandsfrei entfernt.

Nun entspricht eine solche Herangehensweise durchaus der Philosophie des Total Quality Management. Das Anstellen normativer Überlegungen ist, wie uns die Unternehmensberater von IBM und General Motors verraten, im Zeichen einer konsequenten Marktorientierung unangebracht: „Nicht die Vorstellungen eines Qualitätssicherungsleiters, einer Fertigungsleitung oder der Unternehmensleitung in bezug auf Qualität, sondern die der Kunden sind allein entscheidend.“ (Oess 1993, S. 89) Diese Denkweise mag bei Kühlschränken sinnvoll und beim Fernsehprogramm allenfalls opportunistisch, jedenfalls aber durchführbar sein, für pädagogische Konstellationen darf dies bezweifelt werden. *Bildung ist kein Konsumartikel, sondern ein Prozeß, in den sich der Erziehende gerade auch mittels widerständiger Ansprüche einbringen muß.* Von ihm ist authentisches Verstehen ebenso wie sachlich begründete Kritik zu fordern. Nichts würde ihn in seiner Rolle mehr disqualifizieren als eine TQM-konforme absatzorientierte Anpassungsbereitschaft, die ihn nahtlos in das allgegenwärtige Konsumangebot eingliedern würde, *gegen* das er im Interesse der Emanzipation der Heranwachsenden unkorrumpierte Subjektivität und relativierende Reflexion zur Geltung bringen soll.

Wenn die Jugendlichen heute Pädagogen brauchen, dann als eine Instanz der Infragestellung des Vorfindlichen, als Vertreter des abweichenden, querstehenden Gedankens, als Anwälte des begründeten Widerspruchs und der Bereitschaft, ihn zu äußern. Die Qualität der pädagogischen Interaktion an den 'Kundenwünschen' der Schüler und Eltern zu bemessen, müßte zu einer einschneidenden Preisgabe pädagogischer Handlungsmöglichkeiten in der Schule führen. An der 'Basis' des Schulsystems dürfte dieses Problem

noch relativ deutlich gesehen werden: Eine stärkere Marktorientierung wird hier überwiegend abgelehnt. (vgl. Bachmann u.a. o.J., S. 4)

#### 4. Aufgaben und Möglichkeiten

Wenn durch die weitere Dezentralisierung des österreichischen Schulsystems sichergestellt werden soll, daß *pädagogische* Verbesserungen eintreten, so wird die Reform einige markante Schwerpunkte setzen müssen (vgl. dazu auch Hackl 1992). Zu ihrer Bestimmung scheint mir das von Altrichter und Posch vorgelegte 'Zwiebelschalenkonzept' (vgl. etwa Posch/Altrichter 1991, S. 14, Altrichter 1992, S. 45ff) einen angemessenen Weg zu weisen. Es geht davon aus, daß der Angelpunkt allen Nachdenkens über konkrete Dezentralisierungsschritte der schulische Unterricht sein muß. Als erste Frage müßte zunächst geklärt werden: „Welche Verantwortung muß an der Schule, genauer: beim einzelnen Lehrer und Schüler verankert werden, um eine möglichst hohe Qualität von Unterricht zu gewährleisten?“ (Altrichter/Posch 1991, S. 14) Wenn diese Frage geklärt ist, kann im nächsten Schritt weiter gefragt werden, welche Spielräume auf der jeweils *nächsthöheren Ebene* (Lehrerkollegium, Schulleiter, lokale und regionale Schulbehörden, Ministerium), verankert werden müssen, um die als notwendig erachteten *Spielräume* auf der *jeweils weiter unten befindlichen Ebene* zu sichern.

Die Installierung einer solchen 'funktionalen Hierarchie von unten nach oben' wirft zwei Fragen auf: Erstens, was als 'Qualität' von Unterricht anzusehen ist und zweitens, welche 'Freiheiten' einen jeweils angezielten Effekt nach sich ziehen. Beide Probleme scheinen mir jedoch prinzipiell lösbar.

Die Frage nach den *Kriterien für Qualität* wird nicht letztgültig zu entscheiden sein, da sich jede Antwort an je unterschiedlichen pädagogischen, bildungspolitischen, bildungswirtschaftlichen oder philosophischen Referenzsystemen orientiert. Je mehr diese Frage jedoch in einem offenen, breiten und durch wissenschaftliche Erkenntnisse angereicherten öffentlichen Diskurs bearbeitet wird, desto angemessener werden sowohl die politischen wie auch die individuellen Entscheidungen der Betroffenen ausfallen. Eine besondere Rolle schreibe ich in diesem Zusammenhang jenen pädagogischen und bildungspolitischen Basisinitiativen (vgl. Natter 1988) zu, die in den letzten Jahren eine rege Aktivität jenseits parteipolitischer Abhängigkeiten entfaltet und damit den öffentlichen Diskurs bereits stark verschärflicht und an den 'richtigen' Problemen orientiert haben (vgl. etwa Krainer/Tietze 1992, Erziehung heute, Nr. 3/1993).

Die Frage nach den *strukturellen Spielräumen*, die einen optimalen Unterricht ermöglichen, kann nur durch eine entsprechende empirische Untersuchung der Materie beantwortet werden. Hier könnte an eine lebendige Tradition handlungsorientierter Forschung angeknüpft werden, die sich genau darauf spezialisiert hat, gemeinsam mit Betroffenen die Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten konkreter pädagogischer Arbeitsbedingungen zu evaluieren und dokumentieren. (vgl. etwa Posch/Altrichter 1990, Altrichter 1990, Hackl 1994) Zweifellos könnten auch in dieser Frage initiative Gruppen und Einzelpersonen als Wegbereiter fungieren. In gewis-

ser Weise handeln sie ja auch ohne Begleitforschung bereits nach einem 'experimentellen Paradigma', an das handlungsbezogene Evaluationsdesigns relativ friktionsfrei anknüpfen können.

Neben diesen gleichsam internen Aspekten einer möglichen Reformstrategie wären aber auch noch externe Aspekte abzuklären. Im besonderen müßte definitiv festgelegt werden, daß die *öffentliche Schule ein Ort öffentlichen Interesses* und die Gesellschaft zur Wahrnehmung einer wichtigen Gestaltungs-Verantwortung verpflichtet ist. Nicht *Laissez-faire*, sondern die Absicherung und Kultivierung pädagogischer Strukturen ist von Politik und Administration zu fordern. Demokratie bedeutet nicht nur (formale) Freiheit, sondern bedarf entsprechender Regeln und schützender Strukturen, innerhalb derer diese Freiheit gerecht verteilt und ausübbbar bleibt, wie in der schulpolitischen Diskussion auch immer wieder moniert wurde (vgl. etwa Pelinka 1977, Seel 1988).

Damit stellt sich die Frage, ob (bzw. wie weitgehend und nach welchen Modellen) die normative Formierung der Schule dem systemischen Mechanismus eines wie immer gearteten 'Marktes' oder demokratischer gesellschaftlicher Kontrolle unterworfen werden soll. An diesen Fragen scheiden sich dann Plädoyers für *Deregulierung* mit ihrer Präferenz für die Führung der Einzelschulen nach dem Modell von kleinen Wirtschaftsunternehmungen (vgl. etwa Severinski 1992) von jenen für *Demokratisierung*, die das Modell der eigenständig verwalteten öffentlichen Institution bevorzugen (vgl. etwa Sertl 1991, Hackl 1995b).

Diese beiden Denkmodelle sind in Hinblick auf die meisten konkreten Gestaltungentscheidungen unvereinbar. Ökonomisches und pädagogisches Handeln folgen *unterschiedlichen und inkompatiblen Semantiken*: So wird – wie gezeigt – in der 'Firma Schule' den Schülern und Eltern die Funktion von 'Kunden' zugesprochen, deren Einflußnahme quasi 'von außen' über 'Kaufakte' realisiert wird. Im Gegenmodell wären sie hingegen als aktive Mitgestalter der Institution anerkannt und in sie einbezogen und würden ihren Einfluß über verfaßte Mitbestimmungsrechte und pädagogisch strukturierte Verständigungsprozesse geltend machen können. Als 'Motivation' der Lehrerinnen und Lehrer wird im deregulierten Szenario äußerer Marktkonformitätsdruck vorgesehen (und für 'heilsam' o.ä. gehalten), der sich über die anonymen Sanktionen selektiver Nachfrage realisiert. Das konkurrierende Konzept hingegen setzt primär auf die motivationalen Effekte angezielter und realisierter sinnvoller pädagogischer Beziehungen und Prozesse. Als Orientierungsmedium werden hier die persönlichen kommunikativen Rückmeldungen durch die Betroffenen wirksam.

Die angezeigte Differenz hat eine einfach benennbare 'organisationspolitische' Vorentscheidung zur Voraussetzung, nämlich darüber, ob sich die angestrebte 'Autonomie' (bloß) auf das Innen- oder (auch) das Außenverhältnis der Organisation erstrecken soll: Während das Demokratisierungsmodell das Gestaltungspouvoir der Schule auf die Erfüllung der ihr zugesuchten (internen) *pädagogischen* und *organisatorischen Aufgaben* beschränkt, sieht das Marktmodell vor, daß Schulen auch die für sie *bestandserforderlichen Ressourcen* (mindestens teilweise) autonom beschaffen und dazu im organisatorisch externen Raum 'individuell' agieren dürfen bzw. müssen.

Die 'autonome' Beschaffung ökonomischer Mittel impliziert aber die Herausbildung von armen und reichen Schulen (vgl. dazu auch analoge amerikanische Erfahrungen mit der Finanzierung von Schulen durch arme und reiche Gemeinden: Dichanz 1995, S. 463ff), die eigenständige Auswahl der Schülerklientel (als Aspekt der 'ideellen Ressourcen') ermöglicht das Abschieben von Heranwachsenden mit unerwünschten oder als 'problematisch' eingestuften Dispositionen. (Am Beispiel von Privatschulen exemplarisch dokumentiert von Preuß-Lausitz 1995, S. 450f u. 459f)

Die objektive Konkurrenzsituation, in der sich Schulen (wie jeweils auch schulerhaltende Gemeinden oder ganze Regionen) bei der Akquirierung ihrer Ressourcen befänden, würde ihnen ferner nahelegen, eine *Organisationskultur* auszubilden, die sich in ihrem Außenverhältnis als 'effizient' und 'schlagkräftig' bewährt, auch wenn dies nach innen mit einem Verlust an Demokratie und Pädagogik bezahlt werden muß. (vgl. dazu etwa amerikanische Erfahrungen: Meyer 1994, S. 65ff) So müßte die Führung einer Schule als 'Firma' eher die Durchgriffsmöglichkeiten der Schulleitung betonen, um ein marktgerechtes Erscheinungsprofil und eine entsprechend geschlossene corporate identity zu sichern. Pädagogische und demokratische Verfahren (oder Kollegialorgane wie sie etwa in der Institution des Schulgemeinschaftsausschusses vorgesehen sind) setzen hingegen das Schwergewicht auf eine verständigungsorientierte Willensbildung und Entscheidungsfindung im Inneren.

Die aktuelle Überforderungsklage der Direktorinnen und Direktoren hat mindestens eine ihrer Wurzeln darin, daß sie genau diese zwei widersprüchlichen Dynamiken unter einen Hut bringen sollen: Die gestiegene Konkurrenz mit anderen Schulen verlangt nach Führung, Festlegung und Kontrolle der Mitarbeiter, die erweiterte Mitbestimmung verpflichtet auf demokratische Willensbildung, Offenheit und gegenüber den Mitarbeitern auf unterstützende Beratung. Nun werden Spannungspotentiale wie dieses in einer dezentralisierten Schullandschaft wohl nie gänzlich auszuräumen sein, eine dominante Tendenz in Richtung auf eine der beiden dargestellten Szenarien wird sich aber schon aus Gründen der Praktikabilität (deren Anspruch u.a. in dieser Klage der Direktionen bereits zum Ausdruck kommt) wohl herausbilden.

Zur Reflexion dieser folgenreichen Entscheidung stünden in Österreich Erfahrungen einer älteren historischen Tradition zur Verfügung, die zwar allenthalben in Sonntagsreden verklärend beschworen, kaum jemals aber inhaltlich beansprucht wird: Österreichische Reformpädagogen der Zwischenkriegszeit haben in Theorie und Praxis vorgeführt, wie eine demokratische, auf eigenständiger lokaler Initiative beruhende, kindgemäße und pädagogisch verantwortungsvolle Schule aussehen könnte, die sich als 'Polis' im Sinne Hentigs (vgl. 1993, S. 189ff) versteht. (vgl. dazu etwa Achs/Krassnig 1974, Adam 1981, Adam u.a. 1983, Hackl 1990) Von dieser Traditionslinie her, die manche der heute unbeholfen diskutierten Fragestellungen bereits wesentlich gehaltvoller formuliert hatte, ließen sich wahrscheinlich weiterreichende Perspektiven einer dezentralen Schulreform entwickeln, als sie gegenwärtig zur Verfügung stehen. (vgl. dazu auch Hackl 1995a)

## Literatur

- Achs, O. / Krassnig, A.: **Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Otto Glöckel und die österreichische Schulreform**. Wien 1974
- Adam, E. (Hg.): **Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938**. Graz 1981
- Adam, E. u.a.: **Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik**. Wien 1983
- Ahrens, J.-R.: **Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick**. In: **Die Deutsche Schule**, Nr. 1/1996, S. 10ff
- Altrichter, H.: **Ist das noch Wissenschaft?** München 1990
- Altrichter, H.: **Autonomie der Schule als Chance zukunftsorientierter Schulentwicklung**. In: Zetthofer, F. (Red.): **Bildung in neuen Strukturen – Autonomie der Schule**. Wien 1992
- Babot, H. / Hackl, B. / Spindler, M.: **Schulautonomie an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Veränderungen, Probleme, Erwartungen**. Unveröffentlichter Forschungsbericht 1994
- Bachmann, H. / Iby, M. / Kern, A. / Osinger, D. / Radnitzky, E. / Specht, W.: **Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich, Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle**. Innsbruck 1996
- Bachmann, H.: **Schulautonomie in Österreich – Leere Hülse oder Wundertüte?** In: Zausinger, K. (Hg.): **Bildung bewegt**. Innsbruck 1995
- Böttcher, W.: **Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen**. In: **Die Deutsche Schule**, Nr. 3/1993, S. 307ff
- Dermutz, S.: **Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik**. Wien 1983
- Dichanz, H.: **Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen. Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung**. In: **Die Deutsche Schule**, Nr. 4/1995, S. 463ff
- Dobart, A.: **Autonomie der Schule**. In: **Schulheft**, Nr. 64/1991, S. 32ff
- Dorninger, C.: **Surfen auf dem Zeitgeist, Wer sich was von der autonomen Schule erwartet**. In: **Schulheft**, Nr. 64/1991, S. 21ff
- Eder, F. (Hg.): **Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule**. Innsbruck 1995
- Erziehung heute, Nr. 3/1993: **Sondernummer zum Thema Schulautonomie**
- Foucault, M.: **Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses**. Frankfurt/Main 1977
- Glowka, D.: **Diskussionsbeitrag**. In: Matzenauer u.a. (Hg.): **Die Schulreform geht weiter**. Wien 1985
- Gruber, K.H.: **Schulreform 'von innen'?** In: Achs, O. u.a. (Hg.): **Umbruch der Gesellschaft – Krise der Schule**. Wien 1988
- Hackl, B.: **Die Arbeitsschule, Geschichte und Aktualität eines Reformmodells**. Wien 1990
- Hackl, B.: **Probleme und Notwendigkeiten basisnaher Schulentwicklung**. In: Krainer, K. / Tietze, W. (Hg.) 1992
- Hackl, B.: **Schulautonomie und Unterrichtsgestaltung – Einige Argumente zum Verhältnis von Dezentralisierung und Didaktik**. In: **Erziehung heute**, Nr. 3/1993, S. 46ff
- Hackl, B.: **Forschung für die pädagogische Praxis**. Innsbruck 1994
- Hackl, B.: **Eine Arbeitsschule für das Jahr 2000? Über die Zukunft einer traditionsreichen Idee**. In: **Schulheft**, Nr. 78/1995(a), S. 49ff
- Hackl, B.: **Wo soll das alles enden? Perspektiven der schulischen Dezentralisierung**. In: Osinger, D. (Red.): **Pädagogische Autonomie – Ein Lesebuch**. Wien 1995(b)
- Hentig, H. v.: **Die Schule neu denken**. München 1993

- Holzkamp, K.: **Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse.** In: Braun, K.-H. / Wetzel, K. (Hg.): **Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln.** Marburg 1992
- Kern, A.: **Autonomie jetzt – warum?** In: **AHS-aktuell**, Nr. 67/1991
- Korecky, P.: **Schulautonomie unter der Lupe – Schulübung: Wir wiederholen.** In: **AHS-aktuell**, Nr. 70/1991
- Krainer, K. / Tietze, W. (Hg.): **Schulentwicklung an der Basis.** Wien, Köln, Weimar 1992
- Kroath, F. / Mayr, E.: **Evaluation der universitären Lehrer/innen/bildung an der Universität Innsbruck.** Innsbruck 1996
- Landesschulrat (Landesschulrat für die Steiermark): **Total Quality Management für die Schule.** MS o.J.
- Lechner, F. / Reiter, W. / Riesenfelder, A. / Mitschka, R. / Fischer, A. / Schaarschmidt, U.: **Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen.** Innsbruck 1995
- Meyer, H.-D.: **Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie. Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt.** In: **Die Deutsche Schule**, Nr. 1/1994, S. 65ff
- Natter, B.: **Die Entstehung einer alternativen Lehrerszene in Österreich.** In: **Österreichisches Jahrbuch für Politik.** Wien 1988
- Oess, A.: **Total Quality Management.** Wiesbaden 1993
- Pelinka, A.: **Mitbestimmung der Eltern – Chancen und Gefahren.** In: **Schulheft**, Nr. 3/1977, S. 63ff
- Posch, P. / Altrichter, H.: **Lehrer erforschen ihren Unterricht.** Bad Heilbrunn/Obb. 1990
- Posch, P. / Altrichter, H.: **Einige Thesen zur Schulautonomie-Diskussion.** In: **Schulheft**, Nr. 64/1991, S. 8ff
- Posch, P. / Altrichter, H. (Hg.): **Schulautonomie in Österreich.** Wien 1993
- Rathmayr, B.: **Abschied von der Schule.** In: **Schulheft**, Nr. 67/1993, S. 18ff
- Ribolits, E.: **Bildung als Ware? Über die zunehmende Marktfähigkeit der Bildung und die 'Schulautonomie'.** In: **Schulheft**, Nr. 64/1991, S. 42ff
- Schilcher, B.: **Sieben Thesen zur Schulautonomie.** In: **Schulheft** Nr. 64/1991, S. 35ff
- Schwetz, H. / Tanzer, N.: **Autonomie – Qualität der Schule.** In: Gande, R. / Putzer, H. / Schwetz, H. (Hg.): **Schulautonomie.** Graz 1994
- Seel, H.: **Die Schule in der Gesellschaft – Widerspiegelungen und Wechselwirkungen.** In: Achs, O. u.a. (Hg.): **Umbruch der Gesellschaft – Krise der Schule?** Wien 1988
- Seidl, H. / Seidl, P. (Hg.): **Bildungsforschung für eine demokratische Schule.** Wien 1977
- Sertl, M.: **Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich.** In: Posch, P. / Altrichter, H. (Hg.) 1993
- Sertl, M.: **Autonomie der Schule nach dem Muster der Wirtschaft?** In: **Schulheft**, Nr. 64/1991, S. 58ff
- Severinski, N.: **Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart.** Wien 1992
- Vierlinger, R.: **Lernen für die Zukunft.** In: Achs, O. u.a. (Hg.): **Lernen für die Zukunft.** Wien, München 1990
- Bernd Hackl, geb. 1953, Dr. phil, 10 Jahre Lehrer an Allgemeinbildenden Höheren Schulen, dzt. Universitätssassistent in Wien*  
*Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, Postfach 26, Garnisongasse 3, A-1090 Wien*