

Radtke, Frank-Olaf

## Schulautonomie und Sozialstaat. Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?

*Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 278-291*



Quellenangabe/ Reference:

Radtke, Frank-Olaf: Schulautonomie und Sozialstaat. Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?  
- In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 278-291 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310124 - DOI:  
10.25656/01:31012

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310124>

<https://doi.org/10.25656/01:31012>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 3

---

**Offensive Pädagogik:** 262  
Jörg Schlömerkemper  
**Schulentwicklung hat viele Ebenen!**

*Die Diskussion um Schulprogramme und „Autonomie“ sollte nicht zu eng auf die einzelne Schule fixiert werden, sondern alle Ebenen einbeziehen, die zur Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Schule beitragen: von der globalen Dimension bis zur intra-individuellen Interaktion.*

Christian Rittelmeyer 266  
**Infantilisierung der Informationsgesellschaft**  
Anlässe und Möglichkeiten einer kulturkritischen Erziehung in der Schule

*Das moderne Medien- und Entertainment-Angebot läßt uns zunehmend in die Gefahr der Infantilisierung geraten – so lautet die These, die in einer engagierten, nicht unpolemischen Phänomenologie herausgearbeitet wird. Und daran sind nach Meinung des Autors auch manche Lehrerinnen und Lehrer nicht unerheblich beteiligt – passiv wie aktiv. Dem sollte eine Kultur des Widerstandes entgegengesetzt werden. Was das bedeuten könnte, wird an einigen Beispielen veranschaulicht. – Denen, die hier als „Naivdidaktiker“ bezeichnet werden, wird die Redaktion gern Gelegenheit geben, ihren Einspruch zu artikulieren!*

Frank-Olaf Radtke 278  
**Schulautonomie und Sozialstaat**  
Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?

*Die Diskussion um Schulautonomie steht in der Gefahr, über der Beschäftigung mit Profilbildung und Evaluation der einzelnen Schulen den politischen Kontext aus den Augen zu verlieren, in dem die gegenwärtige Auseinandersetzung um die Zukunft der Erziehung stattfindet. Angeregt durch eine Bemerkung von Norbert Maritzen (in Heft 1/96 dieser Zeitschrift) sollen die „blinden Flecken“ der Autonomiedebatte aufgezeigt werden: sie scheint den Bezug zur aktuellen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um den Sozialstaat zu verlieren und soziale Gerechtigkeit zu gefährden.*

**Schule zwischen Staat und Markt?**

Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie  
– eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke

*Die von Radtke vorgetragenen Einwände und Bedenken seien im Prinzip durchaus frag-würdig und repräsentativ für eine bestimmte Sichtweise der Autonomie-Diskussion, sie hätten aber mit der tatsächlichen Entwicklung im eigenen Lande nicht viel zu tun. Im Konzept wie in der Praxis werde der Zusammenhang der verschiedenen pädagogischen und organisatorischen Handlungsebenen durchaus gesehen. Der Staat wolle und könne seine Gestaltungsaufgabe nach wie vor in Form von verbindlichen Rahmenvorgaben und Ergebniskontrollen wahrnehmen. Zugleich setze er auf Steuerungsleistungen, die von den Schulen selbst effektiver erbracht werden können. Schließlich werde die externe Evaluation, die von der Bremischen Schulinspektion zu leisten sei, die erforderliche Rückkoppelung gewährleisten.*

**Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe  
Aufgaben und Möglichkeiten**

*Nach der neuen KMK-Vereinbarung soll sich die Oberstufe der Gymnasien stärker auf die Berufs- und Arbeitswelt beziehen und die Berufsfähigkeit fördern. Vermutlich werden sich viele Gymnasien bzw. gymnasiale Oberstufen mit dieser neuen Aufgabe sehr schwer tun. Vor dem Hintergrund der überkommenen gymnasialen Traditionen und Bewusstseinslagen werden die bildungstheoretischen Voraussetzungen dieses Konzepts sowie praktische Konsequenzen erörtert. Mit Beispielen aus der nordrhein-westfälischen Schullandschaft (Kollegschulen, Oberstufenkolleg) werden sie konkretisiert. „Beruflichkeit“ könne in allen Fächern integriert, aber auch durch Kooperationsformen mit beruflichen Lernorten gefördert werden. Die KMK-Vereinbarung läßt für entsprechende Entwicklungen einen breiten Raum, der genutzt werden müßte. Die praktischen Probleme bei der Umsetzung sollten jedoch nicht gering geschätzt werden.*

**Deprofessionalisierung durch Schulreform?**

Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung der Lehrberufs

*Die Ausbildung neuer pädagogischer Profile, die Öffnung der Schule und die Autonomisierung der Einzelschulen bringen für die LehrerInnen eine Vielzahl neuer Aufgaben mit sich. Um Überforderungen zu vermeiden, muß die Frage nach der professionellen Gestalt des Lehrberufs neu beantwortet werden: Lehrende sind ExpertInnen für die Organisation und Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen der Lernenden. Andere Aufgaben des pädagogischen Handlungsfeldes müssen in Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen auf der Basis abgegrenzter Kompetenzbereiche und gemeinsamer Zielvorstellungen bearbeitet werden.*

**Differenzierung als Optimierung von Lernprozessen**

Didaktische – diagnostische – dialogische Gestaltung des Unterrichts

*Differenzierung ist ein altes schulpädagogisches Thema – aber die oft bekundeten guten Absichten bleiben häufig in Maßnahmen der äußerlichen Gruppenbildung stecken. Auf dem Hintergrund didaktischer Überlegungen wird hier ein als „3-D-Differenzierung“ bezeichnetes Konzept der Gestaltung von Lernprozessen entwickelt, mit dessen Hilfe Lernprozesse optimiert werden können. Die theoretischen Ansätze werden an Beispielen verdeutlicht.*

**Politische Bildung durch eigenes Tun**

Erfahrungen des Projekts „Lernen und Arbeiten im ehemaligen KZ Sachsenhausen“

*Politische Bildung bleibt häufig so abstrakt, daß den Jugendlichen – insbesondere in berufsbildenden Teilzeitschulen – nicht erkennbar wird, zu welchem Zweck sie sich mit diesem Fach beschäftigen sollen. Am Beispiel eines Sekundarstufenzentrums in Bremen wird hier deutlich, wie durch die konkrete Arbeit in einem Projekt sinnlich erfahren werden kann, was Politik bedeutet. Die Aufbauarbeit im ehemaligen KZ Sachsenhausen macht erfahrbar, wie wichtig und erfolgreich es ist, sich zu engagieren und die Erfahrungen bewußt zu machen.*

Marina Kallbach

365

**Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft?**

*In den USA hat sich in den letzten fünf Jahre ein neuer Typ von öffentlichen Schulen verbreitet. Die Verfechter der „Charter Schools“ setzen auf vier Elemente: die Wahlfreiheit für Familien, unternehmerische Möglichkeiten für Pädagogen, Verantwortlichkeit für die Schulen und der Wettbewerb für die öffentlichen Schuldistrikte. Erste, vorläufige Ergebnisse weisen auf eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten der Schüler und einen positiven Einfluß auf die Heranwachsenden hin. Für die Autonomie-Diskussion in Deutschland kann dieser Bericht sicherlich Anregungen geben.*

Susanne Kröhnert-Othman

378

**Lehrerinnen und Lehrer im heutigen Palästina**

Politische und professionelle Entwicklungstrends

*Nach dem Machtwechsel in Palästina war der Bildungssektor einer der ersten Bereiche, die an die nationale Selbstverwaltung übergeben wurden. Damit sind vielfältige Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden, weil eine Fülle von Erwartungen bearbeitet werden sollen. Das Erbe der Besatzungszeit ist nicht einfach beiseite zu räumen. Die Hoffnungen der Lehrerinnen und Lehrer auf eine gesellschaftliche und materielle Aufwertung ihres Berufes scheinen sich (noch) nicht zu erfüllen. Die gesellschaftliche Bedeutung des Bildungswesens wird zwar proklamiert, die realen Verhältnisse bleiben jedoch dahinter zurück.*

**Neuerscheinungen:**

- Hermann Giesecke: Die pädagogische Beziehung. (HGH)
- Jürgen Diederich und Elmar Tenorth: Theorien der Schule. (HGH)
- Rainer Winkel: Theorie und Praxis der Schule. (JöS)
- Elmar Tenorth, Sonja Kudella und Andreas Paetz: Politisierung im Schulalltag der DDR. (HGH)
- Gerhart Neuner: Zwischen Wissenschaft und Politik. (Cloer)
- Herbert Gudjons und Andreas Köpke (Hg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. (HGH)
- Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert (Hg.): Bildung in Deutschland. (JöS)

---

# „Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 89, 1997, Nr. 3

---

**Offensive Pedagogy:** 262  
Jörg Schlömerkemper  
**School development has to take place on different levels!**

*The discussion of school programs and "autonomy" should not be fixed on the single school, but should rather include all levels contributing to the shaping of teaching and learning at school: i.e. from global dimensions to intra-individual interaction.*

Christian Rittelmeyer 266  
**Infantilisation in the modern information-society?**  
Reasons and possibilities for a culture-critical education in schools

*The modern world of media and entertainment is increasingly threatening to infantilise us. Teachers are also contributing to this process – both actively and passively. A culture of resistance should be built up to counteract this tendency. Certain examples show what this could lead to.*

Frank-Olaf Radtke 278  
**School-Development and Welfare-State**

*The concentration on the micropolitics of schools and schoolboards within the debate on "school-autonomy" is held to be at risk of losing the broader political context in which the discussion takes place. Starting from a remark Norbert Maritzen made (DDS 96/1) the author tries to identify the "blind spots" of the debate in the context of the current conflict on the social welfare state and pointing at the consequences of market steering for social equity especially of immigrant children.*

Norbert Maritzen 292  
**School between politics and market**  
On critical accuracy when discussing independence of schools  
– A reply to Frank-Olaf Radtke

*The objections and misgivings expressed by Radtke are, in principle, worthy of consideration. However, it has not much to do with the actual development in our own country. The government will be able to observe its original duties by controlling frame conditions and results. Finally, external evaluation, which has to be done by the "school inspection" will ensure the necessary feed-back.*

Ludwig Huber 306  
**Informations about vocational choices at the secondary high school**  
Duties and possibilities

*According to the new agreements of the KMK (Conference of the Cultural Ministers in Germany) the higher grades of the grammar schools shall pay more attention to the choice of professions. The theoretical educational requirements of this concept as*

well as practical consequences are being discussed with respect to the traditional background of secondary education. "Professionalism" might be integrated into all subjects or be also promoted by cooperation with vocational learning.

Klaudia Schultheis

**School-development and teaching-profession – a difficult relation?** 323

*Present reformatory efforts like the development of pedagogical profiles, community orientation or autonomy are increasing the teachers' professional tasks. To avoid overcharges it seems necessary to reflect on and define their special professional competences: Teachers are experts for the organization and company of the pupils' learning processes by teaching. Schools could be conceived as differentiated fields of pedagogical activities where teachers cooperate with other pedagogical professions.*

Manfred Bönsch

335

**Optimizing the process of learning by differentiation**

Shaping learning by means of didactic, diagnostic or dialogs

*Differentiation is an old subject of school-pedagogy – but in most cases it remains on a superficial level of grouping pupils. On the background of theoretical considerations a so-called "3-D-Differentiation" is being developed. The theoretical proposals are illustrated by several examples.*

Hans-Wolfram Stein und Hans-Joachim Gries

353

**Political learning by doing**

Experiences gained by a project in the former "KZ Sachsenhausen"

*Teaching political topics often remains abstract and it is rather difficult for pupils to understand the purpose to which they shall go down with these themes. An example is set, where political experiences have been provoked by reconstructing buildings in a former Konzentrationslager (KZ) of the Nazi-period. The pupils of a vocational course have learned that it is important to engage oneself.*

Marina Kallbach

365

**Are Charter Schools the autonomous schools of the future?**

*In the USA during the past five years a new type of public schools has spread. Advocates of the "charter schools" claim that the charter school movement brings together four powerful concepts: freedom of choice for families, entrepreneurial possibilities for educators, accountability of schools, and competition for public school districts. First temporary results seem to indicate an expansion of educational opportunities for students and a positive impact on youngsters. Proponents of more autonomy in German schools nevertheless can learn something from the charter school movement!*

Susanne Kröhnert-Othman

378

**Teachers in Palestine**

*Following the declaration of Principles and the Oslo agreements the educational sector became one of the first fields of administration being transferred to the Palestinian self-rule authorities. Palestinian teachers hoped that the transfer of power would bring about an improvement of their material and social conditions. The article describes Palestinian teachers' professional reality in the context of the difficult conditions inherited by military occupation. It views trends in Palestinian educational policies as well as in the field of teachers' union representation.*

## Schulautonomie und Sozialstaat

Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?

In einem Beitrag zur Debatte um die „Autonomie“ der Schulen hat einer ihrer Protagonisten, *Norbert Maritzen*, in dieser Zeitschrift von der „eminenten Gefahr der Entpolitisierung“ der Bildungsdiskussion gesprochen, die darin bestehe, daß eine „gestaltende Bildungspolitik mit Blick auf das Ganze“ abgelöst werde von einer „Provinzialisierung“, bei der es nur noch um die „Mikropolitik von Schulen oder Gremien“ gehe (Maritzen 1996, S. 34). „Dieser inhaltliche Bildungsdialog ist m. E.“, so schreibt Maritzen, „noch gar nicht richtig aufgenommen worden; er droht eher zu verschwinden im blinden Fleck der Autonomie-Diskussion“ (ebd. S. 34).

„Blinde Flecken“ sind am ehesten durch Beobachtung von außen aufzudecken. Insofern die Diskussion um erweiterte Schulautonomie sich selbst als bildungspolitisches Programm für die Zukunft präsentiert (Bildungskommission NRW 1995), ginge es – zur Eröffnung eines „inhaltlichen Dialogs“ – darum, die Debatte zu repolitisieren und ihr eine bildungs- und gesellschaftspolitische Einordnung nachzuliefern, die bisher zu kurz gekommen ist. Dazu wollen die folgenden Überlegungen einen Beitrag liefern.

### 1. Bildungspolitisches Ringen um Definitionsmacht

Was wir in der Diskussion um eine erweiterte „Autonomie“ oder „Selbständigkeit“ der einzelnen Schulen (vgl. für die deutsche Diskussion den Überblick bei Magotsiu-Schweizerhof 1996) gegenwärtig beobachten können, ist ein gigantisches semantisches Ringen um die immer gleiche Frage, wer die Definitionsmacht über die Probleme und Aufgaben erlangt oder behält, die sich dem Bildungssystem heute und in der absehbaren Zukunft stellen. Wie soll der Zustand unserer Schulen und Hochschulen angesichts einer neuen Welt(un)ordnung beschrieben, wie die Qualität der Bildung angesichts vermeintlich neuer sozialer, ökonomischer und politischer Herausforderungen bestimmt, welche Prioritäten sollen gesetzt, wie nötigenfalls Anpassung veranlaßt oder Abhilfe geschaffen werden?

Die wieder einmal erhitzte Auseinandersetzung über die weitere Entwicklung der Schulen findet statt zwischen dem „pädagogisch-kurativen Komplex“ auf der einen und neo-konservativen und neo-liberalen Finanz- und Wirtschaftspolitikern auf der anderen Seite: Der pädagogisch-kurative Komplex hat bislang ein beinahe hegemoniales Deutungsmonopol in Bildungsfragen besessen; seine Repräsentanten fordern die Einlösung der unerfüllten Reformversprechen der letzten, gerade deprimierend gescheiterten Reform. Mehr Autonomie im Bildungswesen, mehr Demokratie und Partizipation sollen die Antwort sein auf das Versagen traditioneller, büro-

kratisch von oben nach unten organisierter Bildungsplanung. Das Programm soll die Chance eröffnen, auch für das Schulsystem neue, auf den „Managementebenen großer Konzerne“ abgeguckten Steuerungsmodelle zu entwickeln, deren Stärke in der Erschließung eines „dezentralen Gestaltungspotentials“ zu sehen wäre (vgl. zuletzt Maritzen 1996).

Auf der anderen Seite melden sich verstärkt Haushaltsexperten, aber auch neo-konservative und neo-liberale Finanz- und Wirtschaftspolitiker zu Wort, die mit der „Globalisierungs- bzw. Standortdebatte“ auch in Deutschland auf den Um- oder gar Abbau des Sozialstaates zielen und davon das Bildungssystem nicht länger ausgespart sehen wollen. Auch sie haben durchaus Sympathien für die neuen Managementtechniken. Zwischen den Fronten irren ein paar grün-rote Bildungsstrategen (vgl. z. B. Daschner u. a. 1995) herum, die sich gegenseitig auf die Notwendigkeit zu „neuem Denken“<sup>1</sup> eingeschworen und dazu gelernt haben, ihre Rhetorik mit harten betriebswirtschaftlichen Begriffen wie „Budgetierung“, „re-engineering“, „controlling“ oder „out-sourcing“ anzureichern.

Der pädagogisch-kurative Komplex rekrutiert sich aus Lehrern in den Schulen, ihren Verbandsfunktionären sowie aus solchen Erziehungswissenschaftlern, die unter der disziplinar auferlegten Theorie-Praxis-Verpflichtung voller Engagement dazu neigen, die pädagogischen Selbstbeschreibungen der (Lehrerinnen in den) Schulen, was das Problem sei, zu verdoppeln und mit wissenschaftlicher „Wahrheit“ anzureichern. Auf der anderen Seite stehen Finanzexperten, zunehmend aber auch Administratoren, Verbands- und Bildungspolitiker, die in der Not knapper Haushaltsmittel Unternehmensberater und Organisationsentwickler zu Hilfe gerufen haben, damit sie mit dem ihnen eigenen, der Pädagogik aber ungewohnt fremden Blick der Zweck-Mittel-Rationalität die Probleme der modernen Schulen neu definieren und sie anschließend reorganisieren. 'Mit den vorhandenen, nicht länger erweiterbaren Ressourcen die anstehenden Aufgaben besser bewältigen' lautet die plausible, von den Medien vielfach verstärkte Losung (vgl. Holzapfel 1996, S. 10). Die Betriebswirte entdecken erwartungsgemäß ein erhebliches Rationalisierungspotential und empfehlen, um der Rationalisierung Schub zu verleihen, „marktgerechteres“ und damit kostenbewußteres Verhalten der einzelnen Schulen und des ganzen Systems.

Mit der (Forderung nach) Einführung von Qualitäts- und Effizienzkriterien bei der öffentlichen Beurteilung der Leistungen der Schule (und damit auch der Lehrerinnen und Schüler) haben die Betriebsprüfer das pädagogische Establishment erheblich und nachhaltig in die Defensive gebracht. Vorhaltungen mangelnder Effektivität, gerichtet an die Schule und die Lehrerinnen, sind kaum zu widerlegen, weil ein unbestreitbares Technologiedefizit (vgl. Luhmann/Schorr 1979) besteht. Eine direkte Kausalität zwischen pädagogischem Handeln und seinen Wirkungen gibt es nicht und kann es nicht geben. Die Effekte von Bildungsanstrengungen sind deshalb nicht zu

---

1 Die Wendung „neu denken“ ist nicht der Orwell'schen „new speak“ nachgebildet, sondern geht auf einen Buchtitel „Die Schule neu denken“ zurück (H. v. Hentig 1995), dessen Autor man für den inflationären und wahllosen Gebrauch seiner Forderung nicht unmittelbar haftbar machen kann.

messen, individuelle Bildungsentwicklungen nicht zu beziffern. Dennoch mehr Qualität und Effektivität anzumahnen, trifft die aktuelle Stimmung der neu entdeckten Leistungsgesellschaft und schließt direkt an verbreitete Vorurteile der Bevölkerung an.

## 2. Warum „Autonomie“ jetzt?

Nun ist der „fremde Blick“, und sei er betriebswirtschaftlich, auf eine Institution, ihre Organisationsformen und ihre systemische Rationalität nicht von vornherein abzuweisen. Die Erfahrung, daß man dabei etwas Neues sieht, eingefahrene Gewohnheiten, Wahrnehmungs- und Erfahrungsmuster auf ihre Gültigkeit befragen und unter Umständen viel Geld sparen kann, liegt aus vielen Organisationen und Berufsfeldern vor. Man könnte sich also durchaus auf eine Evaluation der Organisation Schule einlassen, zumal zu erwarten steht, daß dort viel Leerlauf zu vermeiden wäre und sich vieles verbessern ließe.

Zu fragen bleibt aber in der gegenwärtigen Situation, wer die Initiative ergriffen hat? Warum soll das Bildungssystem gerade jetzt autonomisiert, rationalisiert und evaluiert werden? Es ging doch auch ohne Qualitätskontrolle, solange der Dauerdiskurs über die Mängel des Bildungssystems zum Ritual der Politik gehörte, mit dem sich parteipolitische Auseinandersetzungen im Kampf um die Macht wirkungsvoll inszenieren ließen. Warum also? Man kann zur Beantwortung der Frage, worum es sich bei der „Autonomisierung“ im Bildungssystem handelt, *drei Hypothesen* nachgehen:

(1.) Es handelt sich um *allfällige Reformforderung auf einem neuem Ticket*: Dann wären die unermüdlichen Reformer der siebziger Jahre aus eigenem Antrieb dabei, einen neuen Anlauf zu nehmen. Sie könnten versucht sein, Reformnotwendigkeiten, die heute in erster Linie finanzpolitisch motiviert sind, umzufunktionieren: für immer schon verfolgte bildungspolitische Utopien. Dann machte es Sinn, in der „Autonomiediskussion“ ein neues „Steuerungsparadigma“ zu entdecken, die „Einzelschule im Zentrum von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen“ zu sehen und dabei eine stärkere „Klienten- und Marktorientierung“ in Kauf zu nehmen (Rolf 1995, S. 377), bei der Probleme mit der Chancengleichheit eingeräumt werden müssen. Die Optimisten könnten sich übernehmen. Schon einmal – in den siebziger Jahren – ist der Versuch gescheitert, den Stier der Rationalisierung des Bildungssystems zu reiten und der Reform eine emanzipatorische Wende zu geben. Davon legt der innere Zustand vieler Gesamtschulen Zeugnis ab.

(2.) Man beginnt, *eine Neubestimmung der Rentabilität von Bildungsinvestitionen* vorzunehmen: Wird „Autonomie“ weltweit ein Thema, weil die OECD über Deregulierung im Bildungssektor zur Kostenreduktion diskutiert (vgl. OECD 1992, 1994)? Oder weil Weltbank und Internationaler Währungsfonds die Überprüfung der bisherigen Bildungspolitiken begonnen und allererst die Kürzung der Bildungsausgaben in der sogenannten Dritten Welt gefordert haben (vgl. Carnoy 1995)? Mag sein. Der Einfluß internationaler Organisationen auf die politische Problemwahrnehmung in den Mitgliedsstaaten und die Formulierung von Politiken wäre jedenfalls zu untersuchen. Man käme vielleicht dahinter, wo die bildungspolitischen Moden gemacht werden.

Daß Bildungsinvestitionen Zukunftsinvestitionen und Bildungsverlängerung und -verbreiterung die gebotenen Strategien seien, galt bislang unangefochten in allen Industrieländern (vgl. Weiß 1996). Die Überzeugung wird nun in Gesellschaften Zug um Zug in Frage gezogen, die sich selbst unter neo-liberalen Sparzwang setzen und dabei gelernt haben, die Produktivität ihrer Wirtschaft ohne Rücksicht auf das Beschäftigungssystem exponentiell zu steigern. Nicht mehr Bildungsexpansion und die Inklusion aller in ein umfassendes Bildungsangebot, sondern Konzentration auf einen Teil der Bevölkerung und die Förderung von Eliten könnten sich in den Zentren als neues bildungspolitisches Kalkül durchsetzen. Das wagt im (noch) bestehenden Sozialstaat nach all den Jahren der Bildungswerbung (noch) niemand offen auszusprechen, aber man fängt an zu rechnen: Wieviel Schuljahre, wieviel Stunden pro Woche sind zu unterrichten? Kostet die Schulzeitverlängerung durch Vorschule oder Sitzenbleiben – gemessen an den Effekten dieser Einrichtungen – nicht zuviel? Gibt es zuviele Gymnasiasten und Studenten? Wird zu lange studiert? In solchen ständig wiederholten Fragen wird die Rolle des „Humankapitals“ und das Verhältnis des Bildungssystems zum Beschäftigungssystem unter der Hand neu bestimmt (vgl. Psacharopoulos 1994). Genau in diesen gesellschaftspolitischen Kontext gehört die „Autonomie-Debatte“. Wo über Investitionen und ihre Rentabilität nachgedacht wird, kommt die Deregulierungsmode im Gewand einer Verwaltungsreform, die Aufgabenverlagerung und Ressourceneffizienz verspricht, gerade recht. Zumindest gerät das Autonomieversprechen der siebziger Jahre in einen neuen Kontext. Marktsteuerung könnte dem Sozialstaat erlauben, sich nicht nur von der Müllabfuhr und den Schwimmbädern usw., sondern nun unausgesprochen auch von Garantieverpflichtungen im Bildungsbereich zu verabschieden.

(3.) Bleibt als weitere Hypothese über das Motiv, das die Autonomie-Diskussion in Deutschland anfacht, die *Überwälzung der Kosten der Bildung unter den Bedingungen einer rabiaten Austerity-Politik*, in deren Zug es der Zentralregierung gelungen ist, immer mehr Kosten der sozialen Sicherung auf die Länder und Kommunen zu überwälzen. Deren prekäre Finanzlage stimuliert neue Überlegungen über die Frage, wieviel sie für ihren größten Teilhaushalt Bildung sinnvoller, das meint politisch vertretbarer Weise aufwenden wollen. Es zeichnet sich – wie schon im Gesundheits- und nun auch im Rentenbereich – eine Umstellung der Aufgaben öffentlicher Erziehung auf eine „Grundversorgung“ ab: Für den individuellen, karriereförderlichen Nutzen der Bildung soll in Zukunft ein jeder selbst bezahlen. Daß dabei neben den ökonomischen alle anderen Werte und Ziele, die eine Gesellschaft haben und mit Bildungseinrichtungen verfolgen könnte, in den Hintergrund geraten, ist ein Zeichen der Zeit, deren Leitdisziplin die Betriebswirtschaft geworden zu sein scheint.

Man muß angesichts solcher Tendenzen nicht in den üblichen bildungspolitischen Alarmismus einstimmen. Die Deregulierung, (Teil-)Privatisierung oder die marktgerechte Umgestaltung des Schulwesens, die auf Reduktion und/oder Überwälzung der Kosten (in Form von Einsparungen, Sponsoring oder Gebühren) zielt, ist nicht so ohne weiteres aus der Dritten Welt oder den angelsächsischen Ländern – mit einem immer schon neben den öffentlichen Schulen bestehenden elitären Privatschulsystem – auf die

deutschen Verhältnisse zu übertragen. Konkret ist also nicht allzuviel zu erwarten und bis jetzt ist – außer den üblichen Modellversuchen – auch nicht viel geschehen. Aber das bildungspolitische Klima beginnt sich zu wandeln. Dafür gibt es zwei wichtige Anzeichen:

Zwar fehlt es in Deutschland – anders als z. B. in Britannien, den Niederlanden, aber auch Frankreich – an entgegenkommenden, schon vorhandenen Strukturen. Bisher gibt es in Deutschland keinen „Bildungsmarkt“, dessen Sogwirkung man für die Umgestaltung der Schullandschaft nutzen könnte. Und so leicht wird niemand das preußische oder bayrische, auch nicht das bremische Staatsschulwesen deregulieren. Aber die Diskussion um mehr „Autonomie der Schulen“ bereitet genau die beklagte Entpolitisierung der Bildungsdiskussion vor, wenn Bildung als „öffentliches Gut“ abgelöst und als Gegenstand privater Konsumentenentscheidungen gedacht werden soll. Bildungspolitik und Gesellschaftspolitik werden voneinander getrennt. Dabei handelt es sich nicht um eine Entpolitisierung, sondern objektiv um eine andere, neo-liberale Politik, auch wenn die Intentionen der Reformen andere wären. Die Langzeitwirkung dieser Umstellung ist nicht zu unterschätzen.

Auch ein weiteres, notwendiges Strukturmerkmal ist nicht gegeben. Es fehlt an objektivierbaren Parametern der Evaluation: Woran bemißt sich der Erfolg einer Schule, woran die Qualität ihres „outputs“, wenn Prüfungen „hausgemacht“ sind und es kein nationales Curriculum und keine Vergleichbarkeit von standardisierten Prüfungsleistungen oder Abschlußzeugnissen gibt, geben kann oder soll? Allein die Intensität der wiederkehrenden Klagen von Hochschullehrern oder Arbeitgebern über mangelnde Studierfähigkeit oder Bildungslücken und die bei der Einstellung getesteten fehlenden Rechtschreibkenntnisse können wohl kaum als Indikator für eine negative Diagnose der Bildungseinrichtungen hinreichen. Für die Neo-Konservativen eröffnet die Diskussion über die Qualität der Schulen aber die Möglichkeit, offensiv Standards anzumahnen, welche die mit der Bildungsexpansion vermeintlich verlorengegangene Selektivität des Schulsystems wiederherstellen sollen. Der Druck auf die Schulen, wieder stärker zu selektieren, wächst.

### **3. 'Sei autonom!'**

Um zu verstehen, wie das pädagogische Establishment derart in die Defensive geraten konnte, ist es hilfreich, zunächst die gängigen (Selbst-)Beschreibungen der Schule für den unbefriedigenden Zustand des Bildungssystems bzw. für Schulmißerfolge (von Schülern), die (soziale) Ungleichheit bei der Verteilung des begehrten Gutes Schulerfolg und die hohen Kosten seiner Produktion zu rekonstruieren. Argumentiert wurde (und wird) mit Hilfe von zwei Annahmen, die in der Profession bislang fast unbestritten galten:

Schulerfolge bzw. die Ausschöpfung der individuellen Bildungsreserven seien – neben der kognitiven Ausstattung – abhängig von dem sozio-kulturellen Kapital, über das ein Kind (und seine Eltern) beim Eintritt in die Schule verfüge und das ihm den Umgang mit der Organisation und ihren Anforderungen erleichtere oder erschwere. Defizite sind nur begrenzt aus-

zugleichen. Zum Beleg dieser These wird im wesentlichen auf zum common sense abgesunkene Ergebnisse aus Untersuchungen von Bourdieu/Passeron (1979) verwiesen. Im Falle von Migrantenkindern komme als Ursache für Schulmißerfolg zusätzlich die Kulturdifferenz bzw. der immer wieder beschworene Kulturkonflikt hinzu, der sich beim täglichen „Leben zwischen zwei Welten“ unvermeidbar als Belastung der Kinder einstelle. Die neueste Variante solcher sozial-ökologischer und/oder sozial-strukturell argumentierender Deutungen ist die Formel von der „veränderten Kindheit in einer veränderten Welt“, die bei den Kindern und ihren Eltern (unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit oder ihrer nationalen Herkunft) zu nochmals gesteigerter Orientierungs- und Bindungslosigkeit als kollektivem Sozialisationsdefizit führe, auf die mit einer neuen Bildungsreform und -expansion geantwortet werden müsse: mehr und intensivere Pädagogik, weitere Ausdehnung schulischer Aktivitäten über den Vormittag hinaus, um im „Schon- und Lebensraum“ Schule Ersatz für die verlorene Lebenswelt und die dort zerfallenden Ligaturen bieten zu können.

Pädagogen konnten mit Verweis auf den erziehungsfeindlichen Zustand der Welt nicht nur immer wieder neue Reformen, mehr Mittel und Personal fordern, sondern die Ursachen für unbefriedigende Ergebnisse der Arbeit der Schule zugleich auch erfolgreich externalisieren, und dies in doppelter Weise. Wenn Schüler – gemessen in qualifizierten Abschlüssen – keinen Erfolg hatten, oder wenn Hochschulen und Arbeitgeber die Qualität der Ausbildung bemängelten, dann ließ sich *erstens* verweisen auf die „wachsenden Schwierigkeiten“ außerhalb der Schule. Die Dramatisierung der Probleme jenseits der eigenen Reichweite (Fernseh-Gewalt, alleinerziehende Elternteile, Unwirtlichkeit der Städte usw., vgl. Faust-Siehl u. a. 1989, zuletzt Faust-Siehl u. a. 1996) diene als Begründung für den zusätzlichen Bedarf an Pädagogik, um diese immer „wachsenden“ Schwierigkeiten schon in der Grundschule kompensatorisch-sozialpädagogisch-therapeutisch bearbeiten zu können.

Ergänzt wurde die gängige Externalisierung von Ursachen *zweitens* durch ein weiteres Standardargument, das die Ursachen für unbefriedigende Ergebnisse pädagogischer Arbeit ebenfalls in der Umwelt der Schule suchte: die Schulbürokratie behindere die pädagogische Arbeit in der Schule durch allzu viele Vorgaben und Vorschriften. Bürokratische Verkrustungen, praxisferne Entscheidungen einer zentralistischen Schulverwaltung ersticken die Motivationen und die Kreativität einzelner Lehrer und ganzer Kollegien. Die Schule werde „administrativ verstört“ (Rumpf 1968, nun als Steuerungskritik Maritzen 1996, S. 23-26) und so an einer raschen situativen Anpassung an neue Herausforderungen und einer darauf antwortenden pädagogischen Profilierung gehindert.

Wenn es also in der Schule nicht so lief, wie es laufen sollte, dann konnte bisher – unter selektiver Verwendung sozialwissenschaftlicher Befunde, denen man nur einen kleinen organisationsverträglichen Dreh geben mußte – auf die Familie und/oder die Bürokratie als Chiffren für die eigenen Beschränkungen verwiesen werden. Als Gegenforderung wurde schon seit den zwanziger Jahren (vgl. z. B. Geißler 1929), und dann noch einmal im Bildungsratsgutachten von 1973 nach mehr Mitarbeit der Eltern (die damit

selbst zum Objekt pädagogischer Anstrengungen werden konnten) und mehr Autonomie der einzelnen Schulen gegenüber der Schulaufsicht gefordert. Die Schulen sollten über ihr Budget, über ihre Arbeitspläne, den Einsatz ihres Personals und ihr pädagogisches Profil selbst bestimmen. Zu solcher Autonomie gehörte in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft die Mitbestimmung und Partizipation der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und sogar der Schüler bei Entscheidungsprozessen, die auch die Rekrutierung von Personal und Schülern, bis zur Wahl der Schulleitung einschließen sollten. Autonomisierung wurde begriffen als ein Schritt in Richtung auf mehr schulinterne Demokratie als Vorbereitung auf eine aktive Staatsbürgerrolle in der Zivilgesellschaft. Das entsprach dem auf Demokratisierung gerichteten Geist der Zeit in den siebziger Jahren. Die Forderung nach Autonomie und Partizipation ging aus von der Basis der unruhigen Lehrer, sie war gegen die Bildungsadministration gerichtet und wurde seinerzeit – wie selbstverständlich – von der Verwaltung „nicht gewährt“, aber von der „Basis“ auch nicht erkämpft.

In der neuen volks- und betriebswirtschaftlichen Logik wird vorausgesetzt, daß auch unter anerkannt schwierigen Bedingungen bedarfsgerecht und effektiv erzogen werden kann. Sofort haben die Argumente die Seite gewechselt. Nun sinnt die Bildungsverwaltung den einzelnen Schulen die früher verweigerte Autonomie an, damit sie sich im parteipolitischen Gezänk nicht länger selbst den Zustand der Schulen zurechnen lassen muß. Selbstbestimmung *der* Schule (nicht *in* der Schule) kann das Argument der „administrativen Störung“ aushebeln. Die Schulaufsicht erwartet – nachdem sie bislang immer mit mehr Regulierung auf Probleme geantwortet hat – nun mehr Selbstverantwortlichkeit für zu treffende Entscheidungen und mahnt von den Schulen einen Qualitätsnachweis und mehr Effizienz an, die durch externe Evaluation der Organisation des Bildungsprozesses nachgewiesen werden soll. Davor fürchten sich die Schulen<sup>2</sup>. Nun sind es die Verbände der Lehrerinnen und Lehrer, die darin nicht die Chancen zu mehr Partizipation und Demokratisierung ihrer Einrichtung sehen, sondern verschärfte Kontrolle und eine Überwälzung von Arbeitslasten und Verantwortlichkeiten. Die wollen sie nicht übernehmen, ohne wirkliche Entscheidungsbefugnisse hinzu zu gewinnen.

Mit der publikumswirksamen Durchsetzung einer inhaltsleeren Qualitäts- und Effizienzforderung (Woran bemißt sich Qualitäts- oder Effizienzsteigerung?), die sich letztlich auf ein Kostenargument reduzieren läßt, und einem paradoxen Autonomieansinnen (‘Sei autonom!’), das den Schulen politisch aufgenötigt werden soll, hat die bisher erfolgreiche Immunisierungsstrategie der Pädagogik gegen Kritik von außen ein nachhaltiges Ende gefunden. „Niemand hört uns mehr zu, wenn wir mehr Lehrer fordern“, klagt der GEW-Vorsitzende, und fordert nun seinerseits dazu auf, Schule „neu zu denken“. Daß es mit der derzeitigen Autonomie-Diskussion gelungen ist, das Dauerlamento des pädagogischen Establishments zu durchkreuzen, mag man mit bildungsreformerischer Erleichterung registrieren.

---

2 Die Bildungskommission NRW bietet den Schulen deshalb in gedrechselten Formulierungen die „Selbstevaluation“ an (vgl. S. 67), die ihnen am Ende gesetzlich auferlegt werden wird (vgl. Rolff 1995, S. 381).

Die Bewegung, die man damit ins Schulsystem gebracht hat, könnte sich als Pyrrhussieg erweisen.

#### 4. Risiken der Deregulierung

Man kann in der internationalen Debatte um die Autonomie der Schule, die in der Bundesrepublik Deutschland erst seit 1993 intensiv geführt wird (vgl. Magostiu-Schweizerhof 1996, S. 8), ein durchgängiges Muster erkennen. Es handelt sich um den Triumph der Kritik des Sozial- bzw. Wohlfahrtsstaates, die von einer Koalition von Neo-Konservativen und Neo-Liberalen, mit durchaus divergenten Zielen, aber äußerst wirkungsvoll (vgl. Whitty 1994) vorgetragen worden ist. Das Programm ist eine eingängige Mischung aus radikaler Marktorientierung und dem Glauben an einen starken Staat da, wo es zur Sicherung der bestehenden Ordnung/Privilegien notwendig ist. Die politischen Folgen seiner Implementation bezogen auf das Bildungssystem hat Boyd (1993) für England und die USA, wo der Prozeß der Deregulierung schon in den achtziger Jahren begann, eindrücklich beschrieben. Die „Globalisierung“ der Weltwirtschaft wird von den neo-liberalen, auf die Wirtschaftskonzepte des Milton Friedman verpflichteten Angebotspolitikern wie ein Naturereignis präsentiert, das unerwartet über die nationalen Wohlfahrtsstaaten hereingebrochen sei und nun deren Anpassung an die neuen Bedingungen des Wirtschaftens herausfordere. Man könnte statt in Naturkategorien auch ganz lokal denken und (alt-marxistisch) von einer Strategie des Kapitals zur Verbesserung seiner Verwertungsbedingungen sprechen. Nach den Systemen der sozialen Sicherung und der Gesundheitsvorsorge ist nun auch in Deutschland das Schulsystem an der Reihe, das historisch betrachtet ein wesentlicher Bestandteil des Sozialstaates ist (vgl. de Swaan 1993) und einen großen Teil der öffentlichen Ausgaben verbraucht.

Es war zuerst die Bildungspolitik Margaret Thatchers in Großbritannien, die versuchte, die beiden Grundprinzipien neo-liberaler Ideologie, nämlich die Wertschätzung von (1) Leistung, Effektivität und Effizienz und (2) Steuerung aller sozialen Systeme durch Marktmechanismen, mit (3) der konservativen Vorstellung vom kulturhomogenen Nationalstaat in Einklang zu bringen und auf die Schule und das kollektive Gut der Bildung zu übertragen (vgl. Tomlinson 1994, Tomlinson/Craft 1995). Indem zugleich ein nationales Curriculum, die zentrale Überprüfung der Qualität der Schulen durch Schulinspektoren und das Recht der Eltern auf freie Schulwahl, auch schon in der Grundschule, eingeführt wurden, etablierte sich tendenziell ein doppeltes System der Steuerung des Schulsystems durch eine *zentralstaatlich überwachte Konsumentenkontrolle*. Die radikalste Form dieses Steuerungsmodells stellt ein in die Diskussion gebrachtes sogenanntes Voucher-System dar, in dem jedem einzelnen Schüler Bildungsgutscheine zugeteilt werden würden, die er seinerseits in der Schule seiner Wahl (in wessen Trägerschaft auch immer) verausgaben könnte.

Die deutsche Diskussion wiederholt beinahe wie in einer Mimikry die von Thatcher in Großbritannien und von Reagan und Bush in den USA (vgl. Apple 1993, Fuller/Elmore 1996) eingeleitete Entwicklung: Wenn Frau Thatcher und Herr Reagan bzw. ihre Nachfolger das Programm der Marktsteuerung des Schulsystems favorisieren, warum sollen es die z. T. rot-grü-

nen Landesregierungen in Bremen, Hamburg, Hessen und nun auch Nordrhein-Westfalen nicht nachmachen? Es ist vielleicht kein Zufall, daß die Initiative zur Autonomisierung der Schulen in Deutschland von den Bundesländern ausgeht, die mit der Aufhebung der Selektivität des Schulsystems am weitesten fortgeschritten sind. Indem sie die Entscheidung darüber, wer auf eine begehrte „höhere“ Schule gehen kann, den aufnehmenden Gymnasien und Realschulen entzogen und – mehr oder weniger – allein an den Elternwillen gebunden hatten, stimulierten sie eine organisatorisch nicht mehr steuerbare Bildungsnachfrage, der sie finanziell nicht mehr genügen können oder wollen. Der Erfolg der Bildungsexpansion mit den „davonlaufenden Kosten“ ist ihr Problem, das sie nun betriebswirtschaftlich in den Griff zu kriegen suchen. Die Autonomisierung der Schulen wäre so gesehen eine Gegenreform: sie gäbe den Schulen mit dem Instrument der Profilbildung das Recht der Abweisung von Schülern zurück, das sie mit der Abschaffung von Aufnahmeprüfungen in eigener Regie verloren haben. Über die Qualitäts- und Autonomiediskussion würde ein Mechanismus der indirekten Steuerung (Marktselektion) etabliert, der die Bildungsnachfrage dämpfen, zumindest aber in neue Kanäle lenken müßte. Bereits bestehende Differenzen zwischen Schulen würden verstärkt.

Übersehen oder ausgeblendet wird – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in der deutschen Diskussion über „school-based-management“, wie man in den USA sagt, bzw. das „local management of schools“, wie es in Großbritannien heißt, daß als komplementäre Maßnahme jeweils nationale Bildungsziele bzw. ein nationales Curriculum eingeführt wurden, zu denen unabdingbar standardisierte Abschlußprüfungen bzw. Tests für alle Schulen gehören (sollen). Deregulierung zieht Standardisierung nach sich, weil die neo-konservativen Deregulierer nicht wirklich die Kontrolle verlieren wollen. Standardisierte Übergänge und Abschlüsse waren in Deutschland aber bisher nur in den Bundesländern<sup>3</sup> üblich, deren Bildungssysteme eher als selektiv gelten. Es sind überwiegend die neo-konservativ regierten Länder, die nicht aufgehört haben, den Zugang zur höheren Bildung staatlich zu regulieren. Man sieht, daß an der Stelle, an der künftig die Schulinspektoren das pädagogische Konzept einer Schule evaluieren, der „inhaltliche Bildungsdialog“ erst beginnen würde. Ob darin viel Platz für „Individualisierung“, „Pluralismus“ und „Differenz“ sein wird, bleibt abzuwarten.

Wenn man aus der Distanz auf die Gemeinsamkeiten der internationalen Bildungsdiskussion blickt, dann erkennt man deutlich die semantische Umstellung, die bei der Beschreibung der zu bearbeitenden Probleme in den vergangenen Jahren eingetreten ist. Wo bis 1980 in bildungspolitischen Programmen von dem Strukturproblem der „Chancengleichheit“ die Rede war, spricht man nun von „Leistung und Leistungsanforderungen“; wo es um Bedürfnisse und „Zugangschancen“ der Kinder ging, werden nun ihre „Fähigkeiten“, die Selektivität des Systems und seine „Mindestanforderungen“ beschrieben, wo „gemeinsame Schulen“ im Mittelpunkt standen, erscheint jetzt

---

3 Derzeit kennen milde Formen eines einheitlichen Verfahrens bei schulischen Abschlußprüfungen (Zentralabitur) die Länder Baden-Württemberg, Bayern, das Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, wobei das Saarland und Sachsen-Anhalt diese Regelung gerade aufgeben wollen.

die „freie Schulwahl“ der Eltern, der „Wettbewerb der Schulen untereinander“ und die „Qualität ihres Angebots“ (vgl. die Zusammenstellungen bei Clark u. a. 1986, die Boyd 1993 noch einmal in Erinnerung gerufen hat). Was sich in dieser Umstellung der Begrifflichkeit abzeichnet, ist das Gegenüber von zwei Prinzipien:

- Marktkräfte bzw. Wettbewerbsmechanismen werden eingesetzt, um die Schulen aus dem Zugriff bürokratisch auferlegten Zwangs (‘Gleichmacherei’) zu befreien und die Vortrefflichkeit und die Effizienz des Systems und die Kreativität seiner Organisation zu steigern; dagegen steht
- der gesellschaftspolitische Anspruch einer gleichen Versorgung aller Kinder mit einem öffentlichen Gut, der bisher vom Staat garantiert werden sollte. Die Verbesserung der Chancengleichheit zur Teilnahme an der Bildung sollte zu einer Verminderung der sozialen Unterschiede in der Gesellschaft und damit zum Funktionieren der Demokratie beitragen. Die sozialpolitische Position wirkt altmodisch und verstaubt vor dem glitzernden Hintergrund der neuen betriebswirtschaftlichen Terminologie.

Die Bildungsplaner der siebziger und achtziger Jahre faßten Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik. Ihnen ging es um den hohen gesellschaftspolitischen Anspruch der Herstellung von Gerechtigkeit, d. h. der Veränderung der Teilnahmerelationen zwischen den sozialen Gruppen in einer Gesellschaft. Dieses Ziel wurde, worauf Maritzen ausdrücklich verweist und was alle Bilanzen der bundesdeutschen Bildungsreform übereinstimmend analysieren (vgl. v. Friedeburg 1989, Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Ditton 1995), *nicht* erreicht, soweit über soziale Schichten gesprochen wird. Das Bildungsniveau konnte zwar allgemein angehoben werden, die Differenzen zwischen den sozialen Schichten blieben aber beinahe unverändert. Gleichstellung wurde nur, aber in einem erstaunlichen Ausmaß, bezogen auf die Geschlechter realisiert. Hinzu kommt ein kollektiver Aufstieg der gesamten deutschen Schülerpopulation zu höheren Bildungsabschlüssen, der nicht zuletzt durch eine Unterschichtung der Bildungspyramide durch Migrantenkinder erleichtert wurde. Ihnen werden seither die von der Schule immer zu vergebenden schlechten Bildungschancen vor allem in den Haupt- und Sonderschulen für Lernbehinderte zugeteilt (vgl. schon 1982 Haller, später Baker/Lenhardt 1988, Böttcher 1991, DIW 1995). Das Chancengleichheitsproblem stellt sich heute als Problem der Gleichstellung der Migrantenkinder, die sich in exakt der gleichen Lage befinden, in der sich Mädchen noch in den sechziger Jahren befanden, als sie als Kollektiv diskriminiert und am Zugang zu Bildungseinrichtungen gehindert wurden – mit institutionell verankerten Legitimationshaushalten über die ‘Natur der Frau’, die heute nur noch lächerlich wirken.

## 5. Wo bleibt die Gerechtigkeit?

Wer also daran geht, die erweiterte Autonomie und erhöhte Selbständigkeit der einzelnen Schulen zu propagieren, muß sich der Gefahr bewußt sein, daß der Ansatz, Marktkräfte und Wettbewerbsmechanismen in das System einzuführen, mit dem Wert der Chancengleichheit und Gerechtigkeit kollidieren kann und, wie erste empirische Befunde aus den „avancierten Deregulierungsländern“ zeigen (vgl. OECD 1994, Ball u. a. 1996), zu neuen Formen der Ungerechtigkeit gerade auch für Migranten und Minderheiten

führen wird. Der Versuch, den viele der Autonomie-Befürworter machen wollen (vgl. z. B. Holzapfel 1994), die beiden Prinzipien „Wettbewerb“ und „Chancengleichheit“ in einer Autonomisierungsstrategie zu verbinden, um positive (Synergie-)Effekte zu erzielen, würde also zumindest voraussetzen, daß systematisch über Sicherungsvorkehrungen nachgedacht würde, die notwendig wären, um offensichtlich Ungleichheit verursachende Folgen von ungesteuerten bzw. marktförmig gesteuerten Systemen zu vermeiden. Dazu hat man bisher nichts Konkretes erfahren. Ohne gesellschafts- und bildungspolitische Zielsetzungen, die nun die einzelne Schule nachprüfbar zu erfüllen hätte, ist nicht auszukommen. Will der Staat an dieser Stelle nun direkt eingreifen, also die formale Schulaufsicht in eine substantielle verwandeln? Das wäre eine besondere Pointe der Reform. Die politische Attraktivität des Autonomiekonzeptes besteht gerade darin, daß Wertentscheidungen delegiert und Inhalts- und Zugangsfragen in Organisations- und Kommunikationsmodellen aufgelöst werden können. Die scheinbare Entpolitisierung der Bildungsdiskussion ist Teil der fortgeschrittenen Entpolitisierung der Öffentlichkeit. Sie ist nur konsequent in einer pluralistischen Gesellschaft, die dem Staat und den Parteien nichts mehr zutraut und das Gemeinwohl nur noch a posteriori als Kompromiß und Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen Interessengruppen verstehen kann.

Dieter Timmermann (1995) hat in einer Abwägung der verschiedenen Argumente, die für oder gegen die Einführung von Autonomie der einzelnen Schule sprächen, eindeutig festgestellt, daß mit der Einführung von Marktmechanismen solche Ziele wie die Wahlfreiheit der Eltern (und Schüler) und möglicherweise auch die interne Effizienz der Schulen erreicht, daß aber ganz sicher Chancengleichheit und soziale Kohäsion in einem Gemeinwesen mit solchen Steuerungsmitteln *nicht* gewährleistet werden könnten. Nur bei Ausklammerung bildungssoziologischer Argumente lasse sich eine Präferenz für mehr Autonomie in der Schule begründen. Die „alten“ Steuerungstechniken haben die Aufgabe der „Reduzierung sozialer Ungleichheit“ nicht bewältigt – darin ist Maritzen zuzustimmen – die „neuen“ haben sie aber gar nicht mehr im Blick.

Es geht also in der Autonomiediskussion nicht um eine technische Anpassung des Schulsystems an veränderte globale Umweltbedingungen, sondern um eine nur politisch-normativ zu entscheidende Prioritätensetzung, die den Zusammenhang von Bildung und sozialer Gerechtigkeit in modernen Gesellschaften betrifft. Dabei ist deutlich zu machen, daß es nicht genügt, einer Verwaltungs- und Organisationsreform der Schule das Wort zu reden oder zu widersprechen. Wer würde sich nicht freuen über mehr Effizienz, Leistungsfähigkeit und verminderte Kosten. Und wer wollte behaupten, eine Organisation, die sich über Jahrzehnte in einer Expansionsphase befunden hat, hätte keinen Schlendrian und keine Vergeudung von Zeit und Geld zu beklagen und somit keine Sparreserven. Bei der Einführung erweiterter Schulautonomie handelt es sich jedoch nicht nur um ein harmloses Gesamtpaket von Maßnahmen, mit dem ein neues, effektiveres Steuerungsmodell erprobt und etwas mehr Wahlfreiheit und Selbstverantwortung gewährt werden soll, um eine Explosion pädagogischer Kreativität auszulösen, wie die Befürworter nicht müde werden zu betonen. Auch die Rhetorik, die „Staatssteuerung“ nicht nur des Bildungssystems als Auslaufmo-

dell und „Marktsteuerung“ – ganz im Einklang mit den großen weltpolitischen Entwicklungen – als Zukunftsmodell suggestiv anzupreisen sucht (Maritzen 1996, S. 23 f.), kann sich jedenfalls auf Empirie nicht stützen. Das mindeste, was man sagen kann, ist: beide Steuerungskonzepte funktionieren nicht ohne erhebliche unerwünschte Nebenfolgen. Man wird also auf eine Form der Kombination verschiedener Steuerungsmechanismen angewiesen bleiben.

Der Kern des Problems im Verhältnis von Schulautonomie und Chancengleichheit/Gerechtigkeit liegt also nicht da, wo der Schulleitung und einem Kollegium mehr Entscheidungsfreiheit und Lehrerinnen, Eltern und Schülern mehr Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt würden. Die entscheidende Veränderung im Bildungssystem träte ein, wenn folgende Konstellation realisiert würde: (1.) Den Schulen wird die Möglichkeit der pädagogischen Profilbildung und die Option privater Finanzierung von Zusatzangeboten eröffnet; (2.) konsequenterweise wird gleichzeitig den Eltern mit der Aufhebung der Schuleinzugsbezirke die Entscheidung über die Wahl der Schule und (3.) den Schulen die Möglichkeit der Ablehnung von Schülern eingeräumt. Profilbildung ohne Wahlfreiheit auf beiden Seiten machte wenig Sinn. Hier aber würde die Grenze zu einer „Schulentwicklung zur Ungleichheit“ (v. Friedeburg 1995) überschritten. „Elternwille“ bei der Entscheidung für eine Schule, „Profilbildung“ der Schule und „Abweismöglichkeit“ führten dazu, daß die soziale Ungleichheit und Desintegration schon im frühen Kindesalter gesteigert würde. Unter Erfolgsdruck gestellte Schulen müßten aus dem Schülerangebot diejenigen auswählen, die problemlos und zu niedrigen Kosten zu unterrichten und zum Erfolg zu führen wären. Im deutschen Bildungssystem würde die Grundschule wieder verstärkt und ganz offen – was sie auch heute schon, bedingt durch die soziale Entmischung der Bevölkerung in Wohnquartieren, ansatzweise ist – zu einer Vorbereitungsschule für die verschiedenen Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems. Programmiert wäre ein Rückfall hinter den Weimarer Grundschulkompromiß von 1920. Im Bereich der weiterführenden Schulen wäre eine weitere Hierarchisierung zu erwarten. Wenn es in Zukunft Verlierer auf dem „Bildungsmarkt“ gibt, dann wäre das nicht mehr ungleichen Ausgangschancen oder schlechten Schülern zuzurechnen, sondern „schlechten Verbraucherentscheidungen“ (Apple 1994, S. 26). Gerechtigkeitsforderungen verlieren eine Adresse.

Nach einer systemtheoretischen Selbstbekehrung nun als letzte Sperre gegen solche absehbaren Entwicklungen auf die „Idee der Selbstbindung“ der Schule zu setzen und darauf zu hoffen, daß „sie ihre Probleme nicht zu Lasten anderer externalisiert“ (Maritzen 1996, S. 32), oder, wie der Hessische Kultusminister, den „Kommunitarismus“ herbeizuzitieren und „einen stärkeren Gemeinsinn“ zu beschwören (Holzapfel 1996, S. 62), ist nach aller Erfahrung mit der Organisation Schule in einer Konkurrenzgesellschaft doch eher eine kontrafaktische Hoffnung. Die Einführung von Marktmechanismen, um des Linsengerichts einer kurzfristigen Effizienzsteigerung und finanziellen Entlastung, müßte dazu führen, daß der Sozialstaat die ihm aufgetragene Aufgabe, Inklusionshilfen in die entscheidenden Teilsysteme der Gesellschaft zu gewähren und die Garantie der sozialen Gerechtigkeit – die er zugegebenermaßen auch bisher nur sehr unzureichend, aber doch

dem politisch einforderbaren Anspruch nach wahrgenommen hat – gerade in einem Augenblick aufgabe, in dem eben der Markt immer mehr Menschen nicht inkludiert, die deshalb auf Hilfe angewiesen sind. Auf die Desintegrationsfolgen der Marktwirtschaft mit noch mehr Markt zu reagieren, hat etwas Desperates. Die Antwort auf ein ungelöstes Problem sozialer Gerechtigkeit kann nicht darin bestehen, das Problem künftig zu ignorieren. Das wäre keine Strukturanpassung des Bildungssystems an veränderte Weltmarktbedingungen, keine Antwort auf gescheiterte oder fehlgelaufene Steuerungsbemühungen, sondern ein finanzpolitischer Verzweiflungsakt mit erheblichen gesellschaftspolitischen Kosten.

## Literatur

- Apple, M. W. 1993: *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York
- Apple, M. W. 1994: Autorisiertes Wissen als Schnittpunkt bildungs- und gesellschaftspolitischer Strategien der Rechten. In: *Widersprüche*. H. 51, S. 9-28
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek
- Bildungskommission NRW 1995: *Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule*. Neuwied
- Baker, D./Lenhardt, G. 1988: Ausländerintegration, Schule und Staat. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 40, 1988, 1, S. 40-61
- Ball, S. J. / Bowe, R. / Gewirtz, S. 1996: School choice, social class and the realisation of social advantage in education. In: *J. of Education Policy*. 11, 1996, 1, S. 75-88
- Böttcher, W. 1991: Soziale Auslese im Bildungswesen. In: *Die Deutsche Schule*. 83, 1991, 2, S. 151-161
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart
- Boyd, W. L. 1993: Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39, 1993, 1, S. 53-69
- Carnoy, M. 1995: Structural adjustment and the changing face of education. In: *International Labour Review*. Vol. 134, No. 6, S. 653-673
- Clark, D. L./Astuto, T. A. 1986: The significance and permanence of changes in federal education policy. In: *Educational Research*. October
- Daschner, P. / Rolff, H.-G. / Stryk, T. (Hg.): *Schulautonomie – Chancen und Grenzen*. Weinheim
- Deutscher Bildungsrat 1973: *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Bonn
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) 1995: Weiterhin Rückstände in der Schul- und Berufsausbildung junger Ausländer. *Wochenbericht*. 22, S. 385-392
- Ditton, H. 1995: Ungleichheitsforschung. In: H.-G. Rolff (Hg.): *Zukunftsfelder der Schulforschung*. Weinheim, S. 89-124
- Faust-Siehl, G. / Garlichs, A. / Ramseger, J. / Schwarz, H. / Warm, U. 1996: *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Reinbek
- Faust-Siehl, G. / Schmitt, R. / Valtin, R. 1990: *Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bildungskongresses 1989 in Frankfurt*. Frankfurt am Main (Arbeitskreis Grundschule e. V., Nr.: 79/80)
- Friedeburg, L. v. 1989: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main
- Friedeburg, L. v. 1995: Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: *Mitteilungen des Instituts für Sozialforschung*. Nr.: 7, S. 53-68

- Fuller, B. / Elmore, R. F. (Eds.) 1996: Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice. New York
- Haller, I. 1982: Reproduktion des Subproletariats ausländischer Arbeitskräfte von morgen. In: Widersprüche. H. 9, S. 59-69
- Hentig, H. v. 1993: Die Schule neu denken. München/Wien
- Holzapfel, H. 1994: Autonomie verändert die Schule schneller als erwartet. In: Pädagogik. 46, 1994, 9, S. 46-48
- Holzapfel, H. 1996: Schule 2000. Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen. Frankfurt am Main
- Luhmann, N. / Schorr, K.- E. 1979: das Technologie-Defizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 25, 1979, 3, S. 345-365
- Magotsiu-Schweizerhof, E. 1996: Zur Debatte um die Schulautonomie und die Folgen für die Chancengleichheit von Migrantenkindern. In: Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Minderheitenforschung Nr.: 4, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Frankfurt am Main
- Maritzen, N. 1996: Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie. Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, 1, S. 22-36
- OECD 1992: High-quality education and training for all. Paris
- OECD 1994: School: a matter of choice, Centre for Educational Research and innovation. Paris
- Psacharopoulos, G. 1994: Returns to investment in education: A global update. In: World Development (Oxford). Vol. 20, Nr. 9, S. 1325-1343
- Rolff, H.-G. 1995: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Ders. (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, S. 375-392
- Rumpf, H. 1966: Die administrative Verstörung der Schule. Essen
- Swaan, A. de 1993: Der sorgende Staat. Wohlfahrt, Gesundheit und Bildung in Europa und den USA der Neuzeit. Frankfurt am Main/New York
- Timmermann, D. 1995: Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41, 1995, 1, S. 49-60
- Tomlinson, S. / Craft, M. (Eds.) 1995: Ethnic Relations and Schooling. London
- Tomlinson, S. (Ed.) 1994: Educational Reform and Its Consequences. London
- Weiß, M. 1996: Bildung ist Zukunftsinvestition! In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, 2, S.132-134
- Whitty, G. 1994: Ist die jüngste Bildungsreform ein postmodernes Phänomen?. In: H. Sünker / D. Timmermann / F.-U. Kolbe (Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main, S. 64-88

*Frank-Olaf Radtke*, geb. 1945, Dr. phil., Prof. am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main; Themenbereich: Migration und Minderheiten

Anschrift: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich 04, BE II, Postfach 11 1932, 60054 Frankfurt am Main; E-mail: F.O.Radtke@em.uni-frankfurt.de