

HELMUT FEND Schulkultur und Schulqualität

Wissenschaftsgeschichtliche und geistesgeschichtliche Vorbemerkungen

Um die Besonderheit der Schulqualitäts-Forschung sichtbar zu machen (siehe auch Specht 1994, Leschinsky 1992), ist ein Rückgriff auf die Geschichte der Schulreform seit den 1950er Jahren hilfreich. Erst die Kenntnis der Umbrüche in den pädagogischen Basisorientierungen von den 1950er zu den 1960er Jahren bzw. von den 1960er Jahren bis heute macht sichtbar, warum die Erforschung der Qualität der einzelnen Schule den heutigen hohen Stellenwert bekommen konnte.

Geistesgeschichtlich fällt für die 1950er Jahre die Orientierung an der „Person“, am „Geist“, an der „Existenz“ des Menschen auf. [...] In Anknüpfung an die Pädagogik vor dem Dritten Reich, in Anknüpfung an die sogenannte Reformpädagogik und an die humanistischen Erziehungstraditionen stand die personale Entwicklung des einzelnen Menschen sowie die Person des Lehrers als „Entwicklungshelfer“ – in oft geradezu intimen pädagogischen Bezügen sich bewegend – im Vordergrund. Die Weckung der kulturellen und geistigen Interessen in jungen Menschen durch die Begegnung mit den kanonisierten Gehalten der Kultur [...], verbunden mit Anklängen an religiöse Erleuchtungserlebnisse, und die personale Begegnung mit der Lehrerpersönlichkeit bewegten das pädagogische Ethos dieser Jahre, in denen über eine Rekonstruktion des Humanismus auch eine Wiedereingliederung in die lange abendländische Tradition versucht wurde.

Der Wandel in den 1960er Jahren war in der Tat dramatisch. [...] Die Aufmerksamkeit richtete sich jetzt fast ausschließlich auf die Lebensumstände des Menschen, insbesondere auf die sozialen und politischen Systeme, in denen er lebt und leidet. So traten sozialpolitische Zielsetzungen im Rahmen des Bildungswesens, wie zum Beispiel Chancengleichheit, in den Vordergrund. Dies geschah jetzt aber nicht mehr in einem existentialistisch-leidenden, pessimistischen und reduktionistischen Gestus, sondern in einer Attitüde der Kritik, der manchmal fast aggressiven Veränderungsforderung, in einer Attitüde der Machbarkeit und der Verantwortung für die Veränderung der Verhältnisse. Pädagogisch trat die Perspektive in den Vordergrund, daß der Mensch ein Produkt der Gesellschaft ist; die Kontexte, in denen er lebt, prägen seine Gestalt und sein Handeln. Defizite sind somit immer Defizite der Umwelt, insbesondere der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

In diesem häufig selbstanklägerischen Geist der Erwachsenen gegenüber den Heranwachsenden, der Lehrenden gegenüber den Lernenden entwickelte sich ein heute unvorstellbarer Eifer der Systemveränderung, der sich insbesondere im Bildungswesen entfaltete. Durch die Veränderung der Systembedingungen sollte die ideale Schule entstehen, die Chancengleichheit für alle und Solidarität aller mit allen schafft. Aus ihr sollte der eman-

zipierte, handlungsfähige und handlungswillige Mensch erwachsen, der selber wieder zur Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen bereit ist. Zumindest von den Konzepten her blieb im Bildungswesen damals kein Stein auf dem anderen. Bald haben sich aber die Bemühungen um Systemveränderung auf die Veränderung der Sekundarstufe I, insbesondere im Rahmen der Gesamtschulkonzepte, verengt. [...]

Die faktischen Ergebnisse dieser Veränderungsbemühungen sind bekannt (siehe z.B. Fend 1982). Im Rückblick nicht gerade überraschend hat sich gezeigt, daß Systemmerkmale des Bildungssystems in der in den 1960er Jahren definierten Gestalt nur eine begrenzte Bedeutung bei der Beförderung wünschenswerter humaner und pädagogischer Verhältnisse haben. Sie determinieren das alltägliche pädagogische Geschehen nicht in der vorgestellten Weise. Dies zur Kenntnis zu nehmen und neue Perspektiven aufzubauen, bedurfte einer längeren Trauerphase und führte zuweilen zu einem pädagogischen Defaitismus, hinter dem nicht selten eine massive Identitätsgefährdung stand.

Neue Sichtweisen mit neuen Hoffnungen und Handlungsperspektiven näherten sich auf verschiedenen Wegen. Ein wichtiges Ergebnis aus meinem Umkreis der Schulevaluation war die auch durch persönliche Anschauung untermauerte Tatsache, daß es Gesamtschulen gab, in denen sich aufzuhalten belastend bis quälend war, während in anderen tatsächlich eine Annäherung an Ideale erlebt wurde. Auch herkömmliche Schulen repräsentierten sich in völlig unterschiedlicher Attraktivität. Diese Varianz mußte ihre Gründe haben, die nicht im „System“ zu suchen waren. [...]

Ein zweiter Entwicklungsstrang entsprang dem wachsenden Mut, der Alltagserfahrung und der pädagogischen Intuition wieder zu trauen und sie nicht dem „Systemdenken“ zu opfern. Damit gewann die konkrete Erfahrung in und mit einzelnen Schulen wieder an Bedeutung; Schulbesuche, Fallstudien, Studienreisen begleiteten diesen Prozeß.

Entwicklungen der Bildungspolitik und Bildungsforschung in englischsprachigen Ländern stützten diese neuen, erst zaghaft auftauchenden Erfahrungen. Sie alle begannen die Bedeutung der gemeinschaftlichen Anstrengung eines Lehrerkollegiums an einer Schule zu würdigen und zu betonen. Die Arbeit von Rutter und Mitarbeitern (1979) ist besonders bekannt geworden, aber auch die amerikanischen Studien zu „school effectiveness“ untermauerten diese Einschätzung (Linney/Seidelmann 1989, United States Department of Education 1986, Edmonds 1979, Purkey/Smith 1983). [...]

Zielbilder: Neue Sicherheiten im Gelingen

Ein Hauptergebnis [all] dieser Arbeiten [zur Theorie und Phänomenologie der Schule als pädagogischer Handlungsebene, vgl. z.B. Fend 1981] sehe ich darin, daß es gelungen ist, neue – wie sich allerdings zeigen sollte, oft gar nicht so neue, sondern aus der Reformpädagogik schon bekannte –

Leitbilder gelungener schulischer Umwelt für Aufwachsen in unserer Zeit zu beschreiben, zu illustrieren, zu entwickeln und zu demonstrieren.

Nicht zuletzt die Anschauung und das lebendige Vorbild, das das für jedes Handeln so wichtige Zielbild enthält, haben eine neue Sicherheit im Gelungenen geschaffen.

So würde ich auch heute jedem, der erfahren möchte, wie man möglichst gute Schulen als Lebensräume des Aufwachsens gestalten sollte, empfehlen, herumzureisen und sich anzuschauen, wie Schulen aussehen, die einen guten Ruf haben [...]. Für eine solche Reise stünde ihm eine reiche Palette von Schulangeboten zur Verfügung: Er könnte die Erben der Reformpädagogik der ersten 20 Jahre dieses Jahrhunderts besichtigen [...].

Unser Sucher nach Visionen und Verwirklichungen einer guten Schule könnte aber auch die große Palette der Freien Schulen und Alternativschulen in den Blick nehmen, von Waldorfschulen bis Montessorischulen. [...]

Reisen ins Ausland, Besuche in Schulen anderer Länder würden das Vorstellungsvermögen, was Schule sein kann, gewiß noch zusätzlich bereichern. Doch jemand mag von diesen hier nur angedeuteten Erfahrungen genügend beeindruckt sein, um in eine tiefe Depression über das Erscheinungsbild der normalen staatlichen Schule zu verfallen, um die Kahlheit, Zerstörung und Trostlosigkeit vieler Schulräume und Schulhäuser zu bejammern, um die Langeweile eines sturen, lehrbuchgesteuerten Unterrichts zu betauern, um die unwirschen, nur auf Vortrag und Prüfung beschränkten Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern als Karikaturen des Möglichen zu erkennen und die pädagogisch „toten“, wenn nicht gar fraktionierten Lehrkörper zu bedauern und um sie als Zerrbilder von lebendigen, kooperierenden, pädagogisch engagierten und in einer Kultur des immer wieder neu Lernens lebenden Lehrergemeinschaften zu erkennen.

[...] Mir ist bei diesem kurzen, ja allzu kurzen Überblick die Vermittlung der Erfahrung wichtig, daß sich in den letzten Jahren unsere Vorstellungen, was Schule als Lebensraum und Entwicklungsraum für heranwachsende Menschenkinder sein kann, unübersehbar verfeinert und differenziert haben. Es gibt unzählige kreative pädagogische Erfindungen, die unsere Visionen guter Schulen in hohem Maße bereichern, so daß wir von diesen Leitbildern her nicht so orientierungslos sind, wie die Schulkritik in den Medien gelegentlich suggeriert.

Von der Anschauung zur wissenschaftlichen Systematik:

Die Präzisierung des Begriffs Schulkultur

Die Forschung zur Schulqualität und Schulkultur lebt ohne Zweifel von der lebendigen Anschauung und der gelungenen Beschreibung von Einzelfällen. Derjenige, der meint, daß die Vielfalt der Bedingungen und Sonderkonstellationen, die zusammenkommen müssen, damit eine qualitativ hochwertige Schulumwelt entsteht, so groß ist, daß eine Generalisierung über Schulen hinweg unproduktiv sei, hat sicher gute Gründe für eine sol-

che Position. Nichtsdestoweniger finden wir auch hier das Bemühen um Systematisierung.

Sie sind einmal auf der Ebene der Beschreibung angesiedelt. Sowohl die ethnomethodologische Fallstudienarbeit als auch die Survey-Ansätze haben klären geholfen, worin sich Schulen unterscheiden. Die ethnomethodologische Forschung ist um den Begriff der Kultur zentriert. Ohne auf die umfassende Diskussion zu diesem Begriff eingehen zu können, sei hier dasjenige, was ich als dessen Kern empfinde, kurz expliziert.

In drei Weisen kommt das zum Ausdruck, was man Schulkultur nennen könnte: in Symbolisierungen (Objektivationen), in Ereignissen und in Sprache. Das Verbindende dieser drei Äußerungsformen ist, daß jeweils etwas sichtbar gemacht wird – zum Beispiel pädagogische Haltungen und Denkweisen –, das dadurch zu einem Verbindenden einer Mehrzahl von Menschen wird. Über die „Objektivationen“ wird das gemeinsame Denken, Empfinden und werden die gemeinsamen Werte zum Ausdruck gebracht (Bürgi 1990). Was eine Gemeinschaft von Menschen als zu sich passend, als ihr Eigentliches in verschiedenen Objektivationen immer wieder zum Ausdruck bringt und damit auf ein gemeinsames Verständnis und gemeinsam Sein-Sollendes verweist, macht ihre „Kultur“ aus.

Am Beispiel der Schulkultur kann dies in drei Negativausprägungen kulturarmer Schulen verdeutlicht werden:

(1) Die Symbolisierungsarmut verweist auf ein spezifisch kulturelles Phänomen, die mangelnde Darstellung, ja das Fehlen einer Konzeption, so daß wir als Folge die äußerst dürftigen räumlichen Arrangements finden, die kahlen Klassen und kühlen Wände, nur gelegentlich verschönert von aus Langeweile geborener künstlerischer Notdurft in der Form von zerkratzen Bänken und beschmierten Wänden.

(2) Die Ereignisarmut ist dann ein Problem, wenn sie auf ein Minimum an Gemeinsamkeit, auf eine Gleichgültigkeit gegenüber dem Lauf des Lebens und seiner Phrasierung in Eintritte, Krisen, Erfolge, Rückschläge, Abschlüsse und Ziele verweist. Es fehlen dann sowohl Riten, die eine Phrasierung erlauben, als auch Gemeinsamkeiten, was etwa in dem an der Oberfläche kurios anmutenden Ergebnis vieler Schulvergleiche zum Ausdruck kam, daß gemeinsame Tanzveranstaltungen im Lehrerkollegium der beste Indikator für ein gutes Schulklima waren.

(3) Schulkultur ist auch ein Ergebnis der gemeinsamen Bedeutungen, die ihrerseits sprachlich zum Ausdruck kommen müssen und dann sich in der Weise des Redens über die Kollegen, die Schüler, die heutigen Zeiten insgesamt manifestieren. Diese symbolischen Welten können völlig außerschulisch besetzt sein, durch Reden über Urlaube, Hausbau, Versicherungen, Einkaufsmöglichkeiten, sie können sich in Diskursen über die Schüler erstrecken, die man am liebsten aus der Schule weg hätte, und sie können sich um das eigentliche des gemeinsam Schule-Gebens drehen.

Die kulturelle Innenausstattung der Schule moderiert in der Gestalt eines Schulethos in bedeutsamer Weise die Alltagsarbeit an einer Schule, die

betriebswirtschaftlich oder organisationssoziologisch häufig beschrieben wurde. Ihr Kern gruppiert sie sich um die Lösung von Sachfragen, um die Bewältigung von Rechtsproblemen, um die Art und Weise der Bewältigung von Alltagsaufgaben, der Lösung von Konflikten, der Erfüllung von Sachansprüchen. Auch auf dieser Dimension können die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen nicht extrem genug gedacht werden. Völlige Konfliktunfähigkeit und aggressive Fraktionierungen haben wir ebenso gefunden wie effiziente Koordination, Information und Entscheidungsfindung. Nirgends hat jedoch eine chaotische Organisation viel Positives zu einer kooperativen Schulkultur beigetragen.

Schon diese wenigen Dimensionen führen fast von selbst auf die Frage, welche Bedeutung der Schulleiter in einer solchen Betriebsstruktur wie der Schule hat (Baumert 1992), eine Frage, die hier nicht weiter bearbeitet werden kann.

Zumindest erwähnt werden müssen aber die fruchtbaren Versuche der großflächigen Survey-Studien, einzelne Faktoren guter und effizienter Schulen zu systematisieren, zu messen und in ihrer faktischen Wirksamkeit zu überprüfen. Wie unschwer ersichtlich ist, nähern sich diese Listen stärker dem „guten Normalfall“ von Schule, den Standardbedingungen für ordentliche Schulen. So faßt Coleman seine Arbeiten darin zusammen, daß er in zwei – uns sehr bekannten – Merkmalen effiziente Schulen, gemessen an den Leistungsergebnissen, sieht: in einer ordentlichen, disziplinierten und – für Amerika besonders wichtig – sicheren Lernumwelt und in einem ungebrochenen Ethos, Leistungen zu verlangen, zu überprüfen und zu belohnen.

[...] Eine starke unterrichtsbezogene Führung (leadership), hohe Erwartungen, Konzentration auf Leistungsstandards, Überprüfung und Symbolisierung der Lernerfolge (award-system), die Formulierung einer Zielperspektive und eine klare, konsistente Entscheidungsstruktur gelten als empirisch belegte Indikatoren einer effektiven Schule. Sie werden – auch dies ist für den amerikanischen Kulturkreis charakteristisch – ausbalanciert durch eine Kultur der Kooperation und vertrauensvollen Kollegialität, der Fairneß, der Wertschätzung des einzelnen Schülers und der Unterstellung von hoher Lernbereitschaft (siehe zusammenfassend Steffens/Bargel 1993: 71ff.). [...]

Die Mehr-Ebenen-Perspektive

Neben den inhaltlichen Visionen guter Schulen hat sich für mich ein wichtiges methodisches Resultat der Forschung zu Qualitätsmerkmalen im Bildungswesen seit den 1950er Jahren herauskristallisiert: die Systematisierung der Ergebnisse zu einer mehrbenenanalytischen Betrachtungsweise. Die personenorientierte Pädagogik der 1950er Jahre hatte sich sehr auf die Person des Lehrers als Qualitätsgaranten des Bildungswesens konzentriert. In einer unterrichtstechnologischen Zwischenphase wurde die kleinere Einheit einzelner Unterrichtsstrategien zum Hoffnungsträger für die Qualität

des Bildungsprozesses. Die gesellschaftstheoretische Ausrichtung sah in System- und Strukturmerkmalen, die sich in Organisationsformen niederschlugen, die primäre Quelle für ein akzeptierbares Schulsystem. Im Gefolge vieler Enttäuschungen ist dann die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit zum Hoffnungsträger avanciert.

Die Vermutung liegt auf der Hand, daß es pädagogisch unsinnig wäre, die verschiedenen Ebenen gegeneinander auszuspielen. Aufschlußreich könnte aber die Frage werden, in welcher Weise die verschiedenen Ebenen interagieren. [...]

Von der Beschreibung der inneren Konfigurationen zur Bedingungsanalyse und zur Suche nach Veränderungsmöglichkeiten

[...] Wir müssen zur Suche nach Bedingungsfaktoren der Qualität von Bildungssystemen übergehen. Wenn wir über sie Bescheid wüßten, dann wären wir auch in einer guten Situation, um Schulen auf einen erwünschten Zustand hin zu entwickeln, denn über Forschungsprozesse entdeckte Entstehungsbedingungen und bei Veränderungsinteressen zu beachtende Entwicklungsbedingungen sind im Kern identisch. Praktische Veränderungsbemühungen und theoretisch-empirische Untersuchungen inspirieren sich dabei gegenseitig. Jenseits des Paradigmenstreites um Aktionsforschung oder analytisch-empirische Forschung leuchtet ein, daß sowohl aus Handlungsbemühungen und ihren Folgen gelernt werden kann als auch aus nüchtern-distanzierter Beobachtung und Untersuchung. In beiden Fällen muß aber der Erkenntnisprozeß systematisiert und organisiert werden. [...]

Pädagogen neigen dazu, in der ersten Ressource der Schulgestaltung die zentrale und auch die einzige zu sehen: in der kulturell-ideologischen. Man nennt sie Ethos, Moral, Engagement, Überzeugung, Verpflichtungsgefühl, Kultur, Weltanschauung, Ideologie. Ihnen gemeinsam ist eine innere Entschlossenheit, etwas zu tun, die Welt nach einem positiven Modell zu gestalten. Ihr Fehlen dokumentiert sich vor allem in Gleichgültigkeit, Verantwortungslosigkeit, Indifferenz. Doch woher kommt diese Ressource heute? Unzweifelhaft hat sie religiöse Wurzeln oder säkulare sozialetische Wurzeln. Beide sind heute in „short supply“. Die Studentenbewegung und der in ihr enthaltene sozialetische Gestaltungswille war noch mit säkularisierten theologisch-religiösen moralischen Ansprüchen gesättigt; im modernen Individualisierungsschub hat sich die ethische Orientierung klar auf die Realisierung des eigenen Lebensprojekts verschoben. [...]

Vielleicht können wir mehr auf die zweite Ressource setzen, der marktwirtschaftliche Organisationsprinzipien zugrunde liegen: auf Incentives. Daß sich Engagement und Einsatz lohnen müssen, wäre hier also vor allem zu beachten, wenn Schulsysteme und Schulen gestaltet werden. So wären Anreize zu schaffen, daß sich Schulleiter an der pädagogischen und leistungsbezogenen Qualität der Schule orientieren, daß sich kollegiales Verhalten „auszahlt“, daß ein effizienter und kollegialer Führungsstil be-

lohnt wird. Gleiches gilt für Lehrer, ein Prinzip, das zum Beispiel in die neue Mitarbeiterbeurteilung und Lehrerbeurteilung im Kanton Zürich Einzug halten soll.

Wenn von Incentives als Ressource gesprochen wird, dann ist auch klar, daß gute Schulen und gute Lehrer nicht umsonst zu haben sind. Ideologie scheint dagegen als Ressource kostenlos zu sein, weshalb sie in Wirtschaftskreisen verständlicherweise immer als suspekt betrachtet wird.

Kostenneutral erscheint vielen auch die dritte Ressource zur Wirklichkeitsgestaltung: der Rekurs auf Aufsicht, Kontrolle und Sanktion. Kein soziales System kommt ohne sie aus. Der Rückgang auf formal-rechtliche Rahmenbedingungen bleibt als soziales Sicherheitsnetz unentbehrlich. Seine Exekution hat in den letzten Jahrzehnten deutlich an Popularität verloren, so daß auch sie in „short supply“ geraten ist. [...]

Eine Bestandsaufnahme der Qualitätskriterien und ihrer Realisierung im Bildungswesen muß somit, wenn sie in Gestaltungsdenken führt, auch zu einer Bestandsaufnahme der obigen Handlungsressourcen führen. Auf diesem Wege kämen wir nicht nur zu einem neuen Leitbild guter Schulen, das uns in Umrissen heute so präzise wie schon lange nicht mehr vor Augen steht, sondern auch zu einer realistischen Konzeption, wie Bildungssystem-Gestaltung in Zukunft zu organisieren wäre.

Ohne Zweifel würde sich dann zeigen, daß die Verpflichtung auf Qualitätsstandards als eines „normativen Geschäfts“ das Ergebnis eines gesellschaftlichen Diskurses und Einigungsprozesses sein muß, in den die Eltern, Lehrer, Administratoren, Interessenvertreter und Politiker jeweils ihre Vorstellungen über Qualitätsmerkmale einzubringen hätten. Die pädagogische Forschung könnte hier hilfreich sein, da die Forschungsbemühungen der letzten Jahre – wie hier zu zeigen versucht wurde – klare Hinweise auf qualitativ hochwertige Umwelten schulischen Lebens und Lernens erarbeitet haben.

Literatur

- Baumert, J.: Schulleitung in der empirischen Forschung. In: Rosenbusch, H. W./-Wissinger, J. (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Braunschweig 1992, S. 52-63.
- Bürgi, R.: Organisationskultur in Schulsystemen. Lizentiatsarbeit, Universität Zürich 1990.
- Edmonds R. R.: Making public schools effective. In: Social Policy 12 (1979), S. 56-60.
- Fend, H.: Theorie der Schule. München 1981
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982.
- Leschinsky, A.: Dezentralisierung im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In: Posch, P./Altrichter, H. (Hrsg.): Schulautonomie in Österreich. Wien 1992, S. 227-239.
- Linney, J. A./Seidmann, E.: The future of schooling. In: American Psychologist 44 (1989), 2, pp. 336-340.
- Purkey, S. C./Smith, M. S.: Effective schools: A review. In: The Elementary School Journal 83 (1983), 4, S. 426-452.

Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim 1979.

Specht, W.: Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In: Altrichter, H./Radnitzky, E./Specht, W. (Hrsg.): Innenansichten guter Schulen. Wien 1994, S. 18-42.

Steffens, U./Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.

United States Department of Education: What works. Washington 1986.

JÜRGEN OELKERS

Unterricht und Effizienz: Probleme der Schulentwicklung

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gerieten die althilologisch ausgerichteten Gymnasien im deutschen Sprachraum unter starken Legitimationsdruck. Ihr Angebot erhielt nur noch, wie Ernst Mach (1886) sich ausdrückte, *relativen Bildungswert*, die Fortschritte in den Naturwissenschaften würden zur Revision des Curriculums zwingen, also zur Reduktion von Griechisch und Latein zugunsten von Physik, Chemie und Mathematik. [...] Schmid (1878) sagt dies so: Wer *sechs* bis *acht* „wöchentliche Stunden für Mathematik“ fordert, um Integral- und Differentialrechnung unterrichten zu können, analytische Geometrie und Funktionsgleichungen, könne das nur, wenn andere, „nicht entbehrliche Unterrichtsfächer“ *reduziert* werden. Entbehrlich sind immer die *anderen* Fächer. [...]

1. Vorteile der Stundentafel

[...]

Die *Stundentafel* sorgt für Realismus, nämlich beschränkt die Zeit, die sich im Blick auf die fachlichen Notwendigkeiten immer nur erhöhen könnte. Der sinnvolle Stoff hat kein oberes Limit, daher ist immer *zu wenig* Zeit vorhanden, während es nie gelingen würde, den Unterrichtsstoff allgemein so zu organisieren, dass er aus *sich heraus* die notwendige Zeit angeben könnte. [...]

Die Stundentafel hat noch einen weiteren Vorteil, sie sorgt für inneren Frieden. Erfahrungsberichte aus Gymnasien etwa zeigen, wie aufwendig Anstrengungen auch nur einer geringen Umverteilung organisiert werden müssen, mit wieviel fachbezogenen Emotionen sie verbunden sind und wie gering der Effekt tatsächlich ist (Graven 1999). Wenn man zwei Jahre braucht, um eine einzige Lektion zu verschieben, und wenn sicher ist, dass diese Revision bei der ersten günstigen Gelegenheit revidiert werden wird, dann ist kaum damit zu rechnen, dass Besitzstände nach einem Gesamtbedarf verteilt werden. Die feste Hierarchie der Fächer verhindert, dass Verteilungskämpfe zur permanenten Erscheinung werden, während man immer