

Schulautonomie

Kommentar (Brüsemeister)

Neben den Debatten über den Umbau des Sozialstaats sowie Diskussionen über Schulkultur und Markt wurde die heute zu beobachtende schulische Modernisierung offensichtlich auch von Diskussionen über die Autonomie der Einzelschule innerhalb der Pädagogik geprägt. Debatten über Schulautonomie kommen in den 1980er Jahren insbesondere in den USA und England auf (vgl. Boyd im vorliegenden Buch) und erreichen ungefähr zu Beginn der 1990er Jahre den deutschsprachigen Raum. Eine stärkere Konjunktur haben sie etwa seit Mitte der 1990er Jahre (vgl. Magotsiu-Schweizerhof 2000). Die Vorstellung, der einzelnen Schule eine größere Autonomie zu geben, ihre Entscheidungskompetenzen im organisatorischen und pädagogischen Bereich zu verbessern, bedingt eine neue Relation zwischen Staat – dem bisherigen Entscheidungsträger – und der Einzelschule. Darauf gehen in diesem Abschnitt des Buches zwei Autoren ein, Frank-Olaf Radtke (Universität Frankfurt) und Norbert Maritzen (Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung).

Frank-Olaf Radtke stellt in seinem Beitrag heraus, dass die Debatte über Schulautonomie von unterschiedlichen Lagern geführt wird sowie mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden ist.²⁵ Als einer der ersten weist der Autor schon Mitte der 1990er Jahre darauf hin, dass ein gesellschaftlicher Kampf über die richtige Lesart, ein „Ringens um Definitionsmacht“ hinsichtlich der Probleme und Aufgaben des Bildungssystems zu beobachten ist (was zudem implizit einer Vorstellung Bourdieus folgt). Des Weiteren ist das zentrale Anliegen des Aufsatzes, auf die Gefahren für die bisherige an Inklusion und Chancengleichheit orientierte Bildungspolitik hinzuweisen, welche bei den Diskussionen um Schulautonomie ‚auf der Strecke‘ zu bleiben droht.

Radtke führt mehrfache *semantische* Umcodierungen an, die auf verschiedene Akteurguppen zurück gehen.²⁶ Es soll uns für dieses Buch aber zunächst darum gehen, mit dem Autor eine Vielzahl semantischer Veränderungen zu beobachten. Radtke fragt, warum überhaupt Debatten über eine neue Bildungspolitik – mit der Schulautonomie im Zentrum – zu einem bestimmten Zeitpunkt aufkommen. Um das Rätsel zu lösen, schaut er sich genauer die Akteure an, die in die Debatte eingreifen. Zum einen lässt sich vermuten, dass Reforme der 1970er Jahre mit der Autonomiediskussion die frühere Chancengleichheits- und Inklusionspolitik fortsetzen wollen.

25 Eine spätere Version des Beitrages ist in dem von Radtke/Weiß (2000) herausgegebenen Band „Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit“ erschienen, der für den Focus des vorliegenden Buches generell informativ ist.

26 Dies wird insbesondere im Textblock „Beobachtung von Akteurkonstellationen“ thematisiert.

Um Bildungsreformversprechen weiter verfolgen zu können, ist daran gedacht, sich bewährter Methoden der Wirtschaft zu bedienen: man entlässt kleinere Einheiten – Schulen – in Märkte, auf denen sie „autonom“ operieren sollen. Zum anderen lässt sich umgekehrt annehmen, dass Schulautonomie auf eine *Nach-unten-Regulierung*, also einen Abbau von Chancengleichheit und Inklusion zielt. Hier weist Radtke insbesondere auf internationale Organisationen als Akteure (OECD, Weltbank) hin, die sich mit einer größeren Schulautonomie Kostenreduktionen im Bildungsbereich versprechen könnten. Reformer der 1970er Jahre und internationale Organisationen sind Beispiele für konträre bildungspolitische Positionen, die im Kern darüber streiten, ob das Bildungsangebot weiterhin ein öffentliches Gut sein soll – wie in der bisherigen Inklusions- und Chancengleichheitspolitik –, oder ob man es privaten Konsumentenentscheidungen frei gibt, wobei dann sozial schwache Schichten benachteiligt würden.

Letzteres wird von den an Chancengleichheit orientierten Akteuren des Schulsystems natürlich nicht akzeptiert. Und in diesem Zusammenhang verweist Radtke auf merkwürdige semantische Umpolungen in der Geschichte der Debatte um Schulautonomie. Während die an Chancengleichheit orientierten Akteure in den 1970er Jahren die Autonomie der Einzelschule gegen die Bildungsverwaltung und eine in ihren Augen zu große Bildungsbürokratie erstreiten mussten, um die Chancengleichheitspolitik zu realisieren, geht heute umgekehrt der Impuls zu mehr Schulautonomie von den Bildungsbehörden aus. Dies bedeutet, dass die semantischen Positionen gleichsam die Akteur-Lager gewechselt haben.

In seiner Antwort auf Radtke richtet Norbert Maritzen sein Hauptaugenmerk darauf, der in seinen Augen von Radtke zu pauschalisiert geführten Kritik an neoliberalen Deregulierungsprogrammen konkrete Erfahrungen mit neuen Steuerungsmodellen entgegenzuhalten, wie sie in lokalen Entwicklungsprojekten bereits realisiert wurden. Es entspricht nach Maritzen nicht mehr der bildungspolitischen Realität, Modernisierungen entweder als rein staatliche oder als reine Markt-Steuerung zu sehen. Qualitätssicherung sei immer weniger als klassische „Durchgriffsaufsicht“ von oben möglich, da Schulen bereits im hohen Maße dezentral seien und selbständig arbeiten. Deshalb müssten neue Steuerungsmodelle entwickelt werden (wie etwa in Bremen), die die bestehende Autonomie von Schulen berücksichtigen.

Implizit berühren beide Autoren einen wichtigen Punkt, der uns für das gesamte Thema der Schulmodernisierung zentral erscheint. Dieser Punkt bezieht sich auf die Frage, ob die Governance- und Steuerungsmodelle, wie sie Maritzen hervorhebt – also Organisationsmodelle, die eine größere Autonomie der Einzelschule technisch möglich machen –, unabhängig von bildungspolitischen Zielen – wie sie Radtke hervorhebt – gesehen werden können oder nicht. Es handelt sich hierbei um einen Unterschied zwischen den kognitiven oder technischen Dimensionen einer Modernisierung auf der einen Seite, d.h. dem technisch Machbaren und dem kognitiv Vorstell-

baren. Auf der anderen Seite sind evaluative Dimensionen der Modernisierung angesprochen, also das, was als erstrebens- und wünschenswert angesehen wird (zur Unterscheidung von kognitiven und evaluativen Orientierungen vgl. Schimank 2000: 177). Dieser Bereich betrifft die *Wertentscheidungen* einer Gesellschaft. In unseren Textbeispielen bezieht sich dies auf die Frage, ob die Inklusions- und Chancengleichheitspolitik fortgesetzt werden soll oder nicht. Diese Frage ist unabhängig von technischen Realisierungsmöglichkeit im Rahmen einer neuen Governance (die z.B. auf Schulautonomie zielt) zu sehen, da Fragen der technischen Realisierung und Wertentscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen liegen.

Radtkes Befürchtung, mit mehr Markt und Autonomie als Zielvorgaben könne die Orientierung an Chancengleichheit verloren gehen, besagt implizit, dass die neuen Steuerungs- und Governancemodelle, die um Autonomie kreisen, nicht getrennt gesehen werden können von den gesellschaftlichen Wertentscheidungen. Konkreter: die neuen Modelle lassen sich nicht mit einer Bildungspolitik, die auf Inklusion und Chancengleichheit setzt, vereinbaren. Maritzen vertritt dagegen die Ansicht, dass die neuen Steuerungsmodelle auch mit der bildungspolitischen Diskussion um Chancengleichheit kombiniert werden können. Bei den neuen Governance-Modellen, wie man sie z.B. in Bremen erprobt, bleibe Chancengleichheit als normativer Referenzrahmen ausdrücklich erhalten, so Maritzen.

FRANK-OLAF RADTKE

Schulautonomie: Bildungspolitisches Ringen um Definitionsmacht

In einem Beitrag zur Debatte um die „Autonomie“ der Schulen hat einer ihrer Protagonisten, Norbert Maritzen, [...] von der „eminenter 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: 34). Er fordert einen „inhaltlichen Bildungsdialog“, der verloren zu gehen drohe in dem – von ihm selbst vorgetragenen – merkwürdig abstrakt bleibenden Ansinnen an die Schulen, „in lose verkoppelten, vernetzten Beziehungen, die als diskursive Verhandlungssysteme zu begreifen sind, ihre widersprüchlichen Teillogiken aneinander ab(zu)arbeiten“ (ebd., 30). „Dieser inhaltliche Bildungsdialog ist m. E.“, so schreibt Maritzen weiter, „noch gar nicht richtig aufgenommen worden; er droht eher zu verschwinden im blinden Fleck der Autonomie-Diskussion“ (ebd., 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 (Bil-