

men, die sich der Staat hinsichtlich des Schulsystems gegeben hat. Anhand der Sozialstaatsklausel in Deutschland stellt Richter fest, dass der Staat sich zwar auf ein öffentliches Schulangebot verpflichtet habe, nicht jedoch auf Details der organisatorischen Ausgestaltung. Der Autor ist der Überzeugung, dass Aufgaben aus dem Staat ausgegliedert und ohne zusätzliche Kosten „effektiver“ realisiert werden könnten, da die Aufsichtspflicht des Staates gegenüber Schulen nach wie vor bestehen bleibe. Da vom Gesetz her keine feste Trägerschaft – also Staat, Markt oder Mischvarianten – festgelegt sei, regt der Autor dazu an, eine Gesellschaft möge sich die beste Träger-Variante überlegen. Richter selbst spricht sich für einen „dritten Sektor“ aus, in dem jenseits von Staat oder Markt private, gemeinnützige und öffentliche Organisationen gemeinsam öffentliche Aufgaben wahrnehmen sollten.

Unabhängig davon, ob man diesem Punkt folgt, belegt der Text das gegenwärtig zu beobachtende – zum Teil radikale – Umdenken des Sozialstaates und seiner Bildungsorganisationen. Und Richters im Prinzip idealtypische Unterstellung, Gesellschaften könnten sich hierbei einen „best way“ aussuchen, erscheint als eine der brauchbaren Folien, vor deren Hintergrund man die tatsächlichen, oftmals inkrementalistischen, kleinschrittigen, nicht immer durchgeplanten Modernisierungsentscheidungen in einzelnen Ländern beobachten kann. Wichtig ist außerdem, dass die Überlegungen zu einem „best way“ von Richter nicht im Sinne einer maximalen Kosteneffizienz für das Schulsystem formuliert sind, sondern auf Fortsetzung und Ausbau der schulischen Inklusion zielen – ein Gesichtspunkt, der nach Ansicht des Autors unter die Wertentscheidung einer Gesellschaft fällt.⁷

INGO RICHTER

Entscheidungsstrukturen für Bildungsfragen in offenen Gesellschaften

[...] Können offene Gesellschaften, die über eine bestimmte Staatsideologie nicht verfügen, sondern unterschiedliche Interessen organisieren, Ziele für ein öffentliches Bildungssystem überhaupt begründen? Nachdem die fraglose Eingliederung des Bildungswesens in die Staatsverwaltung nicht mehr legitim erscheint und nachdem sich eine Organisation nach dem Demokratieprinzip als fragwürdig erwiesen hat, ist zunehmend von vertraglichen Regelungen auch im Bildungswesen die Rede, von Marktmechanismen oder korporativistischen Prinzipien. Privatisierung ist dafür das falsche Stichwort, es scheint eher um die vertragliche Organisation öffentlichen Handelns zu gehen. Die neuere bildungspolitische Entwicklung geht in die-

7 Ein Punkt, der in diesem Buch unter „Wertediskussionen“ fortgesetzt wird.

se Richtung: De-Institutionalisierung, Effizienzerwartung, Multikulturalität, Wahlfreiheit, Beteiligung.

[...]

Drei Modelle zu Recht und Erziehung

Ich werde drei Modelle zum Verhältnis von Recht und Erziehung bilden. Dabei interessieren mich drei Fragen:

1. Folgt die Organisation des Bildungswesens den Organisationsprinzipien der Gesellschaft oder ist das Bildungswesen ganz anders organisiert als die Gesamtgesellschaft?
2. Soll Organisation erziehen? D.h. steht die Organisation des Bildungswesens selber im Dienste der Erziehungsziele?
3. Hat das Recht eine große oder eine kleine Bedeutung bei der Organisation des Bildungswesens und entspricht das Recht dem jeweiligen Organisationsmodell?

Ich werde diese drei Modelle kurz vorstellen und mich mit einigen historischen Erscheinungsformen und mit den rechtlichen Ausprägungen beschäftigen.

Das Verwaltungsmodell

Im Verwaltungsmodell ist das Bildungswesen Teil der Staatsverwaltung. Die Organisationsprinzipien der Staatsverwaltung finden sich auch im Bildungswesen wieder. Durch die Abbildung der gesellschaftlichen Organisationsprinzipien im Bildungswesen sollen die Lernenden frühzeitig mit den Verhältnissen der Gesellschaft vertraut werden, sich in sie einleben, sie mehr und mehr übernehmen. Einer rechtlichen Regelung bedarf es hierzu nicht und schon gar nicht einer juristischen Konfliktregelung. Das Verwaltungsmodell ist juristisch unterdeterminiert.

Das Verfassungsmodell

Im Verfassungsmodell gehört das Bildungswesen zwar auch in den Bereich der öffentlichen Organisation; es ist jedoch nicht in die Verwaltung integriert, sondern hat einen eigenständigen Ort, der durch Verfassungsprinzipien geregelt wird. Diese Prinzipien entsprechen den Verfassungsprinzipien der Staatsorganisation. Zwar soll dies auch einen erzieherischen Wert haben; doch die erzieherische Kraft einer Verfassung ist problematisch. Die Ansprüche an die rechtliche Regelung sind dagegen deutlich: Die Rechte und Pflichten aller Beteiligten sind gesetzlich geregelt und ebenso die Verfahren der Entscheidungsbildung, und Konflikte werden vor unabhängigen Gerichten ausgetragen und von ihnen gelöst.

Das Vertragsmodell

Im Vertragsmodell ist die Organisation des Bildungswesens weder durch die Staatsverwaltung noch durch die Staatsverfassung vorgegeben, sondern die Bürger und die gesellschaftlichen Gruppen schaffen sie selber. Die staatlichen Gesetze legen allenfalls bestimmte Bedingungen und Grenzen fest. Das Vertragsmodell setzt die individuelle Freiheit der Bürger (Wahlfreiheit) und die gesellschaftliche Autonomie der Gruppen (Selbstverwaltung) voraus. Die durch Verträge geschaffene Organisation des Bildungswesens kann gesellschaftlichen Organisationsformen entsprechen, sie muß es aber nicht. Über den erzieherischen Wert solcher Organisationsformen ist wenig bekannt; auch er wird unterschiedlich sein. Der Bedarf an einer allgemeinen gesetzlichen Regelung ist eher gering; die Organisationen schaffen ihr eigenes Recht. Dieses zu schaffende Recht entspricht wiederum den organisatorischen Besonderheiten. Es muß allerdings erst geschaffen werden.

Recht und Erziehung in geschlossenen Gesellschaftssystemen

Nehmen wir als Beispiel theokratische, nationalsozialistische oder sozialistische Gesellschaften. Ohne sie im übrigen miteinander vergleichen zu wollen, alle drei verbindet die Vorstellung, durch die Organisation des Bildungswesens die Gesellschaft zu formen.

In theokratischen Gesellschaften werden Glauben und Lernen nicht getrennt, der Priester ist der Lehrer, die Kirche ist die Schule, die Bibel ist das Lehrbuch und dies gilt gleichermaßen für nicht-christliche theokratische Gesellschaften. Eines Schulgesetzes bedarf es nicht, denn der Priester ist gleichzeitig der Richter. [...]

Auch der Nationalsozialismus wollte das Bildungswesen nach nationalsozialistischen Prinzipien organisieren: Kämpfen und Lernen sollten nicht getrennt werden; die Schule als Volksgemeinschaft und der Lehrer als Führer, das Parteiprogramm als Gesetz und die Partei als Richter. Doch das Bildungswesen als große differenzierte herkömmliche und bürokratische Organisation erwies sich als sperrig. [...]

Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch für die sozialistischen Gesellschaften dieses Jahrhunderts machen: Arbeiten und Lernen sollte eins sein; das Bildungssystem sollte den sozialistischen Menschen schaffen. Doch die Integration des Lernens in die Produktion wollte nicht so recht gelingen, die Schule blieb Schule, und ihre Formung nach sozialistischen Prinzipien hielt sich in Grenzen.

[...]

Halten wir also für das „Verwaltungsmodell“ einstweilen fest:

1. Institutionalisierte Bildung ist ein Staatsmonopol.
2. Es gibt eine zentrale Leitung, die durch die Regierung ausgeübt wird.

3. Die Lehrenden sind Staatsdiener mit einer mehr oder weniger starken professionellen Prägung.
4. Die Lernziele werden durch die Regierung bestimmt; sie können einer einheitlichen Staats- und Erziehungsideologie entspringen, sie können aber auch den pragmatischen Bedürfnissen jeweiliger Mehrheiten entsprechen.
5. Die staatlichen Lernziele werden durch die weisungsabhängigen Staatsdiener in den Bildungsinstitutionen durchgesetzt; gesetzlicher Regelungen repräsentativer Körperschaften bedarf es nicht; die Lernenden und die Lehrenden können sich auf Individualrechte im Bildungswesen nicht berufen; eine gerichtliche Kontrolle findet nicht statt.

Freiheit und Gleichheit in einem rechtsstaatlich verfaßten Bildungssystem

Art. 1 der Französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 stellte fest, daß die Menschen vor dem Gesetz frei und gleich geboren seien und es blieben und daß soziale Unterschiede nur auf das Gemeinwohl gegründet werden könnten, und Titel I der Verfassung von 1791 versprach den Franzosen ein allgemeines kostenloses öffentliches Unterrichtswesen. Ein solches Unterrichtswesen schloß jede partikuläre Prägung durch religiöse oder politische Interessen aus; es sollte allein unter dem allgemeinen Gesetz stehen, das Ausdruck der „volonté générale“ ist.

Ein solches Bildungswesen folgt dem „Verfassungsmodell“. Freiheit und Gleichheit im Rahmen der für alle geltenden Gesetze sind die Prinzipien der Staatsorganisation, sie sollen auch für das Bildungswesen gelten. Dies muß notwendig öffentlich sein, denn nur ein öffentliches und kostenloses Bildungswesen kann die gleiche Freiheit aller Bürger gewährleisten; private Bildungseinrichtungen dienen partikularen Interessen und sind daher nicht zuzulassen. Dies bedeutet vor allem eine deutliche Trennung von Kirche und Staat. Diese Verfassung des Bildungssystems bedarf der gesetzlichen Regelung, denn die Freiheit der Bürger darf nur durch Gesetze eingeschränkt werden, und die Gleichheit der Bürger muß durch Gesetze konkretisiert werden. Über die Gewährleistung der Freiheit und die Durchsetzung der Gleichheit wachen die Gerichte, die nur dem Gesetz verpflichtet sind. Doch welchen Zielen diene diese sehr abstrakte Organisationsstruktur des Bildungssystems? Zur Zeit der Französischen Revolution sollte sie sicher den Zielen der Revolution dienen, der Schaffung der Gesellschaft der Freien und Gleichen. „Wenn man nicht von Kindheit an lernt, republikanisch oder monarchisch, katholisch oder atheistisch zu sein, wird der Staat nie Nation werden“, sagte Napoleon bald darauf. Auch die republikanische Bildungsverfassung stand also im Dienst der republikanischen Staatsform – ebenso wie in den theokratischen, monarchischen oder anderen geschlossenen Systemen.

Doch das französische Modell eines konstitutionellen Bildungssystems setzte sich trotz des fortwirkenden Pathos der Französischen Revolution

selbst im eigenen Land nicht durch. Die Freiheit wurde bald nicht allein als Freiheit, das öffentliche Bildungssystem besuchen zu dürfen, verstanden, sondern auch als Freiheit, freie Schulen i.S. von staatsfreien, meist kirchlichen Schulen zu gründen, zu unterhalten und zu besuchen. „L'enseignement libre“ wurde – in einer Verkehrung des revolutionären Freiheitsbegriffes – das Schlagwort im Kampf für die religiösen Schulen, die im 19. Jhd. nach und nach staatlich genehmigt und schließlich seit der Mitte des 20. Jhd. auch staatlich finanziert wurden. Aus der Gleichheit aller wurde in einem äußerst differenzierten Bildungssystem sehr schnell eine Chancengleichheit zu Beginn und eine äußerst starke Ergebnisungleichheit am Ende der Bildungsbiographien. Das Gesetz, das Freiheit und Gleichheit doch nur nach Maßgabe des Gemeinwohls einschränken sollte, regelte schließlich ein duales System staatlicher und privater Schulen und ein Bildungssystem, das die gesellschaftliche Ungleichheit aufgrund einer scheinbaren Gleichheit im Bildungssystem nur um so besser reproduzierte (Bourdieu/Passeron 1971). Von einer gerichtlichen Korrektur dieser Ergebnisse aufgrund von verfassungsrechtlichen Freiheits- und Gleichheitsrechten konnte in der französischen Entwicklung überhaupt keine Rede sein.

Doch die Entwicklung des französischen Bildungssystems sollte uns nicht daran hindern, das Verfassungsmodell des Bildungswesens in seiner ursprünglichen Radikalität noch einmal nachzuzeichnen:

1. Institutionalisierte Bildung ist ein Staatsmonopol, private Schulen sind verboten; es besteht eine strikte Trennung von Staat und Kirche; ein Religionsunterricht findet in der Schule nicht statt.
2. Alle Kinder bzw. ihre Eltern haben ein gleiches Recht auf Bildung nach Maßgabe von Interesse und Qualifikation; es besteht Chancengleichheit auf allen Ebenen.
3. Die Lehrenden sind Staatsdiener mit einer mehr oder weniger starken professionellen Prägung.
4. Die Schulorganisation, die Anstellung der Lehrer und die Lehrpläne beruhen auf dem Prinzip der demokratischen Wahl, an der alle Staatsbürger zu beteiligen sind.
5. Das Gesetz regelt Rechte und Pflichten aller Beteiligten einschließlich der Wahlverfahren; alle Entscheidungen unterliegen der gerichtlichen Kontrolle.

Es ist verblüffend, daß das Verfassungsmodell des Bildungssystems, das mit seinen Elementen der Öffentlichkeit, Repräsentation, Gesetzlichkeit, Grundrechtsgewährung und Gerichtskontrolle doch in so hohem Maße den Staatsverfassungen der westlichen Industrienationen entspricht, sich im Bildungssystem so wenig durchgesetzt hat.

Markt oder Korporationen

Das Vertragsmodell kann in zwei völlig unterschiedlichen Formen auftreten, und zwar

1. als Marktmodell, wenn private Anbieter auf einem Markt für Bildung privaten Nachfragern die Dienstleistungen des Bildungswesens anbieten und wenn eine freie Preisbildung grundsätzlich zulässig ist und
2. als Korporationsmodell, wenn öffentliche Organisationen mit dem Staat und untereinander die Bedingungen aushandeln, zu denen sie die Dienstleistungen des Bildungswesens den Bürgern anbieten.

Beiden Modellen ist gemeinsam, daß die Bürger die Wahl zwischen verschiedenen Angeboten haben. Der Unterschied besteht darin, daß es sich im ersten Fall um eine privatwirtschaftliche Organisationsform handelt, daß im ersten Fall die Konditionen frei ausgehandelt werden, während sie im zweiten Fall bestimmten Beschränkungen unterworfen sind. Beide Modelle können auch in einem gemischtwirtschaftlichen Modell vereint werden.

Das Marktmodell ist im Bereich der institutionalisierten Bildung großen Beschränkungen unterworfen, denn Schule und Hochschule sind in Westeuropa grundsätzlich staatlich. Soweit private Schulen und Hochschulen überhaupt vorgesehen sind, müssen sie bestimmte Zulassungsvoraussetzungen erfüllen, die sie zu einem Annex des staatlichen Schulwesens machen, und da sie in ihrer Preisgestaltung frei sind, hängen sie alle mehr oder weniger von staatlichen Subventionen und/oder privaten Spenden ab. Das ist kein privatwirtschaftlicher Markt, sondern ein öffentlich geregeltes Verwaltungssystem mit gewissen Spielräumen. Anders ist es jedoch im Bereich der beruflichen Bildung, soweit sie in Betrieben und nicht in Schulen organisiert ist, und ebenso in der Weiterbildung, wo es einen Markt privater Anbieter gibt. Hier hat sich also das Marktmodell weitgehend durchsetzen können, wenn es auch bestimmte staatliche Reglementierungen bei der Zulassung und der Preisgestaltung gibt.

[...]

Für „reine Korporationsmodelle“ gibt es weder in Westeuropa noch sonst irgendwo auf der Welt Beispiele; es handelt sich immer um Mischformen zwischen verschiedenen Modellen. Am nächsten kommt dem Korporationsmodell das niederländische Bildungssystem (vgl. Liket 1993). In den Niederlanden hat sich aus den Auseinandersetzungen über die religiöse Prägung des Schulwesens ein Viersäulen-Modell des Schulwesens entwickelt, in dem neben einem öffentlichen Schulwesen, das nur etwa 30 Prozent der Schüler umfaßt, ein katholischer und evangelischer Sektor sowie ein weltlicher Bereich stehen, in dem Schulen unterschiedlichster Prägung zusammengefaßt sind. Das Besondere der niederländischen Organisationsform ist nun, daß im Prinzip jede gesellschaftliche Gruppe ein eigenes Schulwesen unterhalten kann (Art. 23 der Verfassung), in dem sie über

Gründung und Schließung von Schulen, über Beschäftigung von Lehrern und Leitern, den Zugang und Abgang von Schülern sowie über das Curriculum entscheidet, – allerdings unter der Aufsicht der staatlichen Schulbehörden. Dieses Bildungssystem ist in gewisser Weise ein parzelliertes „Verwaltungsmodell“, wie ich es oben gekennzeichnet habe, nur daß nicht eine herrschende Ideologie das System dominiert, sondern daß es jede gesellschaftliche Gruppe auf ihre eigene Art und Weise tun kann. Das System entspricht deshalb in besonderem Maße den Strukturprinzipien der pluralistischen Gesellschaft. Da es jedoch auch einen Sektor der öffentlichen Schulen gibt, handelt es sich auch hier um ein „gemischtes System“.

In allen westeuropäischen Bildungssystemen finden sich korporationsrechtliche Elemente, d.h. daß das Bildungssystem nicht allein auf dem Gegensatz zwischen der staatlichen und der privaten Sphäre beruht, auf der Unterscheidung von staatlichen und privaten Schulen. Es lassen sich die folgenden korporationsrechtlichen Elemente feststellen:

1. die sogenannten Privatschulen werden in der Regel nicht von privaten Unternehmern oder von interessierten Bürgern bzw. Eltern unterhalten, sondern von den Kirchen, die in gewisser Weise auch öffentliche Korporationen sind.
2. In vielen westeuropäischen Ländern haben die Kommunen großen Einfluß auf die Schulen, und zwar insbesondere auf die Standorte, den Bau und die Unterhaltung sowie z. T. auch auf das Personal, und die Kommunen sind ebenfalls besondere öffentliche Korporationen.
3. Einige Länder räumen den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden Einfluß auf die Berufsausbildung ein, einige Länder sogar auf das allgemeinbildende Schulwesen, den sie vertraglich regeln können, wodurch auch eine korporationsähnliche Lösung entsteht.
4. Es kommt hinzu, daß – insbesondere im Bereich der Hochschulen – manche Bildungsinstitutionen selber Korporationen sind, denken wir nur an die ehrwürdige Geschichte von Oxford und Cambridge.

Es versteht sich, daß das „gemischte“ System einen hohen Bedarf an rechtlichen Regelungen hat, und zwar sowohl gesetzlicher wie vertraglicher Art. Eine besondere Erziehungsfunktion wird man diesem Bildungssystem nicht zusprechen können; in ihm kommt vielmehr der für das Bildungssystem typische Interessenkonflikt zum Ausdruck.

Bildungsverfassungen in Westeuropa

Wenn man die derzeitigen Bildungssysteme Westeuropas betrachtet, so läßt sich nicht sagen, daß sie alle oder auch nur einzelne einem bestimmten der drei gekennzeichneten Modelle folgen, sondern in allen Ländern haben sich im Laufe der historischen Entwicklung verschiedene Modellelemente überlagert. Vielleicht lassen sich drei Gruppen von Ländern bilden:

A. Frankreich und die Länder des romanischen Rechtskreises wird man noch am ehesten dem „Verwaltungsmodell“ zuordnen können (Halls 1976). Die verfassungsrechtliche Prägung ist – sieht man von der Privatschulfreiheit ab – schwach; gesetzliche Regelungen konkretisieren nicht Grundrechte und gewähren keine Verfahrensrechte, sondern legalisieren im Grunde nur administrative Regelungen. Die gerichtliche Kontrolle ist nur schwach ausgeprägt.

B. Deutschland, Österreich und die Schweiz könnte man noch am ehesten dem „Verfassungsmodell“ zuordnen. Es bestehen umfangreiche gesetzliche Regelungen des Bildungswesens, begleitet von einer weitreichenden gerichtlichen Kontrolle bildungspolitischer und pädagogischer Entscheidungen. Bildung wird als Ausübung eines Grundrechts verstanden, wenn auch das Gleichheitspostulat nicht stärker verwirklicht ist als in anderen Ländern. Die Bildungseinrichtungen besitzen Selbstverwaltungsgremien, die gewählt werden. Zu diesen Elementen des Verfassungsmodells kommen jedoch korporative Elemente hinzu, und zwar durch die starke Stellung der Kirchen und Kommunen und gewisse marktwirtschaftliche Elemente durch die Organisation der Berufsausbildung.

C. In Skandinavien, in den Niederlanden und Großbritannien findet man gemischte Bildungsverfassungen, jedenfalls scheinen hier Elemente des „Vertragsmodells“ eine größere Rolle zu spielen als in anderen Ländern. Großbritannien fällt durch die starke Stellung der Kommunen auf, die jedoch neuerdings durch marktwirtschaftliche und korporativistische Elemente relativiert wird (Mann 1979); jedenfalls ist die Ausprägung des Verwaltungs- wie des Verfassungsmodells gering. Skandinavien ist durch die Kooperation von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen stark korporativistisch geprägt; doch bestehen starke Elemente des Verwaltungsmodells fort (Willmann 1980). Die Niederlande wurden bereits als stark korporativistisch gekennzeichnet.

Doch diese Gruppierungen können nur mit großem Vorbehalt vorgenommen werden; neuere Entwicklungen könnten sie sowieso obsolet werden lassen.

Bildungsverfassungen in der Zukunft

Die Zukunft wird m.E. eine Abkehr von den drei Annahmen bringen, die ich der Modellbildung zugrunde gelegt habe:

1. Die Sozialisationskraft von Institutionen wird abnehmen; da Bildung nicht in einer Institution allein erfolgt, sondern in einer Vielzahl von Verfahren und Einrichtungen, werden wir nicht mehr auf die prägende Kraft einer einzigen Einrichtung vertrauen (Hentig 1993).
2. Die Organisation von Bildungsinstitutionen folgt nicht mehr dem Modell der Staatsorganisation; Schulen und Universitäten sind nicht Kör-

perschaften wie der Staat, sondern Körperschaften eigener Art (Fauser 1986).

3. Die Grenzen der rechtsstaatlichen Verfassung des Bildungswesen scheinen erreicht; Gesetzgebung und Rechtsprechung werden im Bildungswesen in Zukunft vermutlich eher eine geringere Rolle spielen als in einigen Ländern in der unmittelbaren Vergangenheit (Staupe 1986).

Die Zukunft könnte möglicherweise eine Hinwendung zum „Vertragsmodell“ bringen. Mit dem Verschwinden einheitlicher Ideologien und mit der zunehmenden Differenzierung der gesellschaftlichen Ansprüche an das Bildungswesen verliert das „Verwaltungsmodell“ zunehmend seine Legitimation. Das „Verfassungsmodell“ hat sich mit seinen egalitären und demokratischen Ansprüchen nicht durchgesetzt, seine rechtsstaatlichen Ausprägungen scheinen auf Grenzen gestoßen zu sein, und seine freiheitlichen Aspekte begründen eine Pluralisierung, die dem unitaristischen und zentralistischen Ansatz des Verfassungsmodells widerstrebt. So stellt sich die Frage, ob denn das „Vertragsmodell“ mit seiner marktwirtschaftlichen und korporativistischen Struktur die derzeitigen bildungspolitischen Probleme Westeuropas lösen kann.

[...]

Literatur

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- Fauser, Peter: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Frankfurt/M. 1986.
- Halls, W.D.: Education, Culture and Politics in Modern France. Oxford 1976.
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. München 1993.
- Liket, Theo: Freiheit und Verantwortung. Gütersloh 1993.
- Mann, John: Education. London 1979.
- Staupe, Jürgen: Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis. Berlin 1986.
- Willmann, Bodo: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Schweden. München 1980.

HORST WEISHAUPT

Die Situation des Schulwesens im Kontext der veränderten Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben durch den Staat

Von der zentralen Steuerung des Schulwesens zur dezentralen Gestaltung

Seit Anfang der 90er Jahre gibt es in mehreren Ländern – über Änderungen der Schulgesetze oder Versuchsprogramme – Ansätze, den Spielraum der einzelnen Schulen zur Selbstgestaltung zu erhöhen. Den Hintergrund dieser Entwicklung bildet eine Neubewertung der zentralen Steuerungsfähigkeit