

Vorbemerkung

In diesem Textblock sollen die möglichen Konsequenzen von Schulmodernisierung thematisiert werden. Die konkreten Folgen sind von den spezifischen Randbedingungen der Schulsysteme abhängig – hierzu zählen die *Modernisierungspfade* und *Akteurkonstellationen* auf der nationalen Ebene sowie *lokale Settings*. Die Frage, ob es sich dabei um eher positive oder eher negative Effekte handelt, kann nur durch empirische Untersuchungen beantwortet werden. Nach unserem Kenntnisstand gibt es nur wenige solcher Forschungsprojekte – im deutschen Kontext so gut wie keine.

Um uns der Problematik der Modernisierungsfolgen nähern zu können, blicken wir deshalb zunächst ins Ausland. In drei Texten werden exemplarische Erfahrungen mit Entwicklungen im französischen, im US-amerikanischen sowie im niederländischen Schulsystem mitgeteilt. Der vierte Text schließlich entwickelt, ausgehend von Forschungsdaten aus Deutschland und der Schweiz, konzeptionelle Überlegungen für eine Steuerung des Schulsystems, welche die Eigenarten der Profession der schulischen Akteure berücksichtigt.

Kommentar (Eubel)

In dem Text „Das Räderwerk“, veröffentlicht in dem von Bourdieu herausgegebenen Werk „Das Elend der Welt“, skizzieren *Sylvain Broccholichi* (Forscherin beim CNRS, Paris) und *Françoise Euvrard* (Forscherin beim Ministerium für Erziehungswesen, Paris) ein ‚worst-case-Szenario‘. Gäbe es zwischen Schulen mehr Wettbewerb und Konkurrenz, würden diese zu einem „Räderwerk“, denn „gute“ Schulen, hätten sie die Möglichkeit, würden sich vornehmlich „gute“ Schüler aussuchen, so dass sich die übrigen an „schlechten“ Schulen konzentrierten. Solche (Rest-)Schulen würden aus Sicht der Autorinnen damit gleichsam zu ‚Orten der Verbannung‘, weil sich die durch *Praktiken selektiver Orientierungen*‘ einstellenden Segregationsprozesse innerhalb des Schulsystems verschärfen. Von den Autorinnen wird dabei – wie auch von Bourdieu selbst (siehe seinen Text in diesem Band) – unterstellt, dass sich der Staat mehr oder weniger vollständig aus dem Schulsystem zurückzieht. Nach all dem, was wir in diesem Buch hinsichtlich der neuen Governance erörtert haben, die sogar verstärkt auf Steuerung setzt, ist das Szenario einer vollständig Marktkräften überantworteten Schullandschaft unseres Erachtens wenig plausibel. Dennoch erfüllt der Beitrag eine grundsätzliche Funktion darin, auf „unkontrollierte Wirkungen“ von Modernisierungen, wie sie schreiben, zu achten. So war es z.B. explizites Ziel der französischen Bildungspolitik seit Mitte der 1980er Jahre, den Anteil der Schüler, die ihre Schulzeit mit dem ‚baccalaureat‘ abschließen, dem Äquivalent des deutschen Abiturs, auf 80 Prozent zu erhö-

hen. Die Schulen erhielten mehr Spielraum in schulorganisatorischer Hinsicht (Gestaltung der Stundentafel, Fächerangebot etc.). Trotz der guten Absichten und trotz der wertvollen und auf der Ebene der Einzelschule auch erfolgreichen pädagogischen Arbeit verstärkten sich aber segregative Tendenzen im Gesamtsystem.¹

Soziale Ungleichheit und die Reaktionen der Akteure des Schulsystems darauf untersucht S. Karin Amos (Universität Frankfurt) am Beispiel der Vereinigten Staaten. Die Autorin konstatiert zunächst, dass derzeit im US-amerikanischen Schulsystem die Umsteuerung von Chancengleichheit auf Ökonomie besonders extreme Formen angenommen habe. Sie weist auch darauf hin, dass im Fokus des amerikanischen „talk“ über Reformen seit der Etablierung eines öffentlichen Schulsystems nur immer ein besonderer Schultyp im Zentrum stand, nämlich benachteiligte Schulen in großen Städten. In den „inner city schools“ konzentrierten und konzentrieren sich auch heute noch Schüler, deren „Beschulung“ mit besonderen Problemen belastet war und ist. Daraus ergibt sich für das amerikanische Bildungswesen als Ganzes, dass Modernisierung als Thema *selektiv* konzipiert ist. Sichtbar wird aber ebenso, dass gerade durch die Schulen, die besonders an Folgen der sozialen Segregation leiden, das Problem der Chancengleichheit als Dauerproblem für das *gesamte* Schulsystem wachgehalten wird. Im Text von Amos deutet sich damit an, dass die Orientierung der Schulsysteme an Chancengleichheit vielleicht aktueller denn je ist, weil die Umstellung auf Effizienz und Wettbewerb eben immer auch die entscheidende Frage aufwirft, an welchem Maßstab sich die neuen Regelungsstrukturen der Governance denn bemessen sollen. Wie von der Systemtheorie formuliert: Exklusion und Inklusion verweisen unauflösbar aufeinander. Daran gehen die derzeitigen nur negativen Debatten über ‚mehr Markt‘ im Schulsystem deutlich vorbei. Aber man muss natürlich die Hinweise auf die *positiven* Effekte von Marktorientierungen für die Chancengleichheit auch empirisch nachweisen – dies bleibt eine künftige Forschungsaufgabe. Dabei müssten, so die Autorin am Ende ihres Beitrages, „inklusive“ und „exklusive“ Prozesse lokaler Schulpolitiken aufgegriffen und theoretisch ausgearbeitet werden.

Genau umgekehrt zu Broccholini und Cœuvrard und im Anschluss an Lesarten wie bei Amos, lässt sich an Hand des Beitrags von Katrin Dörner (FernUniversität Hagen) darauf verweisen, dass in einer Schullandschaft mit wenig Staat und viel Markt – wie in den Niederlanden – das Gesamtergebnis der Schulwahlen von Eltern und der Schulpolitiken der Einzelschulen nicht automatisch eine Intensivierung von Segregation nach sich zieht. Die Autorin zeigt, dass die Schulsysteme ihre Integrationsleistungen gerade in Bezug auf sozial benachteiligte Schichten sogar noch steigern können, wenn sich diese Schulsysteme gleichsam ungesteuert *selbst organisieren*

1 Mit anderen Worten: es stellen sich *transintentionale Effekte* ein; vgl. erneut Schimank (in diesem Band).

dürfen. In einer Schullandschaft, in der die einzelne Schule eine hohe Autonomie hat, können sich auch Eltern mit ‚Migrationshintergrund‘ eine Schule aussuchen, die ihren Interessen entspricht. Gerade ein Teil der Bevölkerung islamischen Glaubens zieht es vor, die Kinder an eigenen Schulen unterrichten zu lassen, was Dörner als Möglichkeit der schulischen Emanzipation für diese Teile der Bevölkerung deutet. Gleichzeitig verweist die Autorin darauf, dass dieser Befund nicht verallgemeinert werden kann – vielmehr müssen für jede einzelne Gruppe der Migranten die Modernisierungseffekte gesondert untersucht werden. Denn es sind nach wie vor Faktoren der *institutionellen Diskriminierung* wirksam, die nicht originär auf Schulen zurückgehen, sondern auf eine staatlicherseits formulierte und über Rechte verankerte Inklusionspolitik gegenüber bestimmten Gruppen von Migranten, denen Exklusionspolitiken gegenüber anderen Gruppen von Migranten gegenüberstehen.² Damit wird von Dörner wie von Amos darauf verwiesen, dass nach wie vor Untersuchungen zu lokalen Schulen notwendig sind. Zudem sind die Governance-Mechanismen gegenwärtiger Schulsysteme nicht nur auf der Mesoebene lokaler Schulen und auf der Ebene des Rollenhandelns von Lehrkräften und Schulleitern zu betrachten, sondern auch auf der Ebene des schulischen Gesamtsystems mitsamt den rechtlichen Möglichkeiten bzw. Unmöglichkeiten für Inklusion.

Trotz dieser analytisch wichtigen Berücksichtigung einer institutionellen Diskriminierung durch Staat und Recht kann man mit Dörner festhalten, dass es bezüglich der Integration neben einer Perspektive des *Könnens*, die eben aus institutionellen Faktoren des Staates, der Politik und des Rechts resultiert, auch die Dimension des *Wollens* auf der Akteurebene des Schulsystems geben muss. Dies betrifft nicht nur Entscheider in Politik, Bildungsverwaltung und Schulrecht, sondern auch Eltern – in diesem Fall jene mit Migrationshintergrund. Jedes Schulsystem lebt ‚an seiner Basis‘ von Interpretationen und Interaktionen der Eltern, Schüler und Lehrer. Diese Interaktionen machen wesentlich – so betont unter anderem auch Fend (hier im Buch) – die Schulkultur, die Berufspraxis und die Unterrichtsbedingungen von Schule aus. Integration wird auf der Ebene der Interaktion durch das Wollen der verschiedenen Akteure erreicht; keine noch so gute Konstellation des Könnens kann dies ersetzen. Und dies bedeutet, dass keine Schullandschaft, sei sie auch noch so integrativ, Migranten-Eltern davon abhalten könnte, ihre Kinder an eigenen Schulen unterrichten zu wollen.³

2 Vgl. zur institutionellen Diskriminierung des Staates: Mackert (1998); zur institutionellen Diskriminierung von Schule: Gomolla/Radtke (2002). In welcher unterschiedlichen Weise verschiedene Gruppen von Migranten durch Ausländergesetze, angewandtes EU-Recht sowie Einbürgerungsgesetze in Deutschland positiv und negativ diskriminiert werden, zeigen u.a. (mit neueren Daten aus der PISA-Studie versehen) Karakasoglu/Nieke (2002).

3 In der Diskussion darüber, dass und in welcher Weise Migranten die jeweiligen Werte des Gastlandes teilen sollen oder können, wird oft übersehen, dass die Werte zwar sehr wohl kognitiv bekannt sein können, aber abgelehnt, d.h. nicht gewollt

Allerdings – und damit kommen wir zu einer weiteren möglichen Folge der Schulmodernisierung – ist weder das Wollen noch die staatliche und bildungspolitische Sanktionierung allein hinreichend für die gegenwärtige Umstellung von Schule. Was hinzu kommt, ist auf der Mesebene des Schulsystems geradezu eine Flut von operativen Hilfen für das Organisations-, Personal- und Unterrichtsmanagement der Einzelschule. In welcher Weise diese Instrumente vom Personal aufgegriffen werden, beleuchtet der Beitrag von *Thomas Brüsemeister*. Auf der Basis von qualitativen Interviewdaten mit Lehrkräften in Hamburg und im Kanton Zürich zeichnet der Autor die heterogenen Modernisierungspfade nach. In Hamburg scheint eine *Organisationsentwicklung* zu beginnen, die das Kollegium und verschiedene Mitgliedschaftsrollen von Lehrkräften einer qualitätsbasierten Schulorganisation ins Zentrum rücken, so dass es der Hamburger Bildungsverwaltung heute relativ leicht fällt, ihre eigenen Modernisierungsüberlegungen damit zu verzahnen. Im Kanton Zürich dagegen sind *einzelne* Lehrkräfte engagiert – es gibt kein Kollegium, dass sich kollektiv wie in Hamburg auf bestimmte Qualitätsstandards zu bewegt. Ein Grund dafür ist die Orientierung der Lehrkräfte am Modell der Profession. In diesem Zusammenhang ist auch zu beobachten, dass die Qualitäts- und Organisationsprache der Zürcher Bildungsverwaltung die Lehrkräfte nicht erreicht. Auf Grund der unterschiedlichen Kommunikationsmedien, die es in den Professionen sowie in Organisationen gibt, ist eine kommunikative Verständigung zwischen Bildungsverwaltung und Lehrkräften schwierig. Brüsemeister fragt in seinem Beitrag, wie ein Steuerungsmodell aussehen müsste, in welchem die ‚Profis‘ im Organisationsbereich, die Bildungsverwaltung, mit den ‚Profis‘ im Interaktionsbereich, den Lehrkräften, miteinander besser kommunizieren könnten. Hier zeichnen sich Steuerungsmodelle der „good governance“ ab (vgl. auch Bähr in diesem Band), in denen Eigenverantwortung und Vertrauen zwischen den Bildungsakteuren dominiert. Im Zuge dieser Steuerungssemantik könnte sich die Profession des Schulsystems stärker einbringen – zumal ihre Stärke genau in der Herstellung von (vertrauensvollen) Kommunikationen zwischen Lehrern und Schülern besteht. Ein solches Vertrauen würde die derzeitigen „nackten“ Mechanismen des Controlling ablösen. Vieles am Modell der *good governance* muss in seinen praktischen Dimensionen erst noch entwickelt werden, und sicher lässt sich an jedem Detail Kritik üben. Aber es ist nicht zu übersehen, dass solche Modelle der Governance (jenseits von Controlling) erstmals in der Geschichte von Schulsystemen ein (stärkeres) Zusammenführen der Makro-, Meso- und Mikroebene des Schulsystems wagen.

werden. Diese Dimension des Wollens (einer Integration) lässt sich nicht durch noch so gut gemeinte „kognitive“ Aufklärung und inklusive Programme erreichen.