

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 „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: 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-

dungskommission NRW 1995), ginge es – zur Eröffnung eines „inhaltlichen Dialogs“ – darum, die Debatte zu repolitisieren und ihr eine bildungs- und gesellschaftspolitische Einordnung nachzuliefern, die – anders als in der anglo-amerikanischen Diskussion – in Deutschland bisher zu kurz gekommen ist. Dazu wollen die folgenden Überlegungen einen Beitrag liefern. [...]

Was wir in der Diskussion um eine erweiterte „Autonomie“ oder „Selbstständigkeit“ der einzelnen Schulen [...] 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 Seite, der bislang ein beinahe hegemoniales Deutungsmonopol in Bildungsfragen besessen hat. 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, bürokratisch von oben nach unten organisierter Bildungsplanung. Das Programm soll die Chance eröffnen, auch für das Schulsystem neue, auf den „Managementebenen großer Konzerne“ abguckten 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 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“ 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 disziplinär auferlegten Theorie-Praxis-Verpflichtung voller Engagement dazu neigen, die pädagogischen Selbstbeschreibungen der (Lehrerinnen in den) Schulen, was das Problem sei, zu verdop-

peln 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.

Warum „Autonomie“ jetzt?

[...] 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? [...] Man kann zur Beantwortung der Frage, worum es sich bei der „Autonomisierung“ im Bildungssystem handelt, drei Hypothesen nachgehen:

(A) 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 (Rolff 1995: 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.

(B) 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 infrage gezogen, die sich selbst unter neo-liberalen Sparzwang setzten 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. 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.

(C) 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.

[...] 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 Reformer andere wären. Die Langzeitwirkung dieser Umstellung ist nicht zu unterschätzen.

[...] Für die Neo-Konservativen eröffnet die Diskussion über die Qualität der Schulen [...] die Möglichkeit, offensiv Standards anzumahnen, welche die mit der Bildungsexpansion vermeintlich verlorengegangene Selektivität des Schulsystems wiederherstellen sollen. Der Druck auf die Schulen wächst.

„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:

(1) 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 auszugleichen. Zum Beleg dieser These wird im wesentlichen auf zum *common sense* abgesunkene Ergebnisse aus Untersuchungen von Bourdieu/Passeron (1971) 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. [...]

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. [...]

(2) 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 erstickten die Motivationen und die Kreativität einzelner Lehrer und ganzer Kollegien. Die Schule werde „administrativ verstört“ (Rumpf 1966, nun als Steuerungskritik Maritzen 1996: 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 [...] und dann noch einmal im Bildungsratsgutachten von 1973 (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973) nach mehr Mitarbeit der Eltern (die damit selbst zum Objekt pädagogischer Anstrengungen werden konnten) und mehr Autonomie der einzelnen Schulen gegenüber der Schulaufsicht gerufen. Die 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 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.²⁷ 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. Die ausgelöste Bewegung, die man damit ins Schulsystem gebracht hat, könnte sich als Pyrrhussieg erweisen.

[...]

Wer also daran geht, die erweiterte Autonomie und erhöhte Selbständigkeit der einzelnen Schulen zu propagieren, muß sich der Gefahr bewußt sein, daß der Versuch, 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. [...]

Literatur

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule, Neuwied.

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

- 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
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart.
- Carnoy, M. (1995): Structural adjustment and the changing face of education, in: International Labour Review, Vol. 134, No. 6, S. 653-673.
- Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryk, T. (Hg.) (1995): Schulautonomie – Chancen und Grenzen, Weinheim.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil 1: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn.
- Holzapfel, H. (1994): Autonomie verändert die Schule schneller als erwartet, in: Pädagogik 46 (1994) 9, S. 46-48.
- 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.
- 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
- Weiß, M. (1996): Bildung ist Zukunftsinvestition!, In: Die Deutsche Schule 88, Heft 2, S. 132-134.

NORBERT MARITZEN

Schule zwischen Staat und Markt?

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

Nicht nur die bildungspolitische Diskussion, sondern auch die konkrete Entwicklung der Schulsysteme ist in vielen Ländern seit einigen Jahren geprägt durch einen *oft beschworenen Paradigmenwechsel* (manche sagen eine „Modeerscheinung“) die mit Begriffen wie „Schul-Autonomie“, „teilautonome Schule“, „selbständige Schule“, „erweiterte Gestaltungsautonomie“ oder „Schule in erweiterter Verantwortung“ eher schlagwortartig als deskriptiv-korrekt gekennzeichnet wird. *Kennzeichnend* für den Tenor der Debatte ist einerseits, daß das Schlagwort „Autonomie“ offenbar als Gegenbegriff gegen tradierte Vorstellungen von der Stellung der Schule im Gesamtgefüge des Bildungssystems mehr provokatives denn erklärendes Potential entfalten soll. Andererseits indizieren die umschreibend-relativierenden Begrifflichkeiten eine krampfhaftige Vermeidungshaltung, als gelte es, etwas Unaussprechliches, nämlich die Gestaltungskompetenz der Schule und der in ihr arbeitend-lernenden Menschen, verbal zu kaschieren.

[...]

Tillmann hat mit Recht auf eine erstaunliche Paradoxie in der aktuellen Diskussion aufmerksam gemacht, nämlich auf das Phänomen, daß die Ak-