

JÜRGEN OELKERS

Schulen in erweiterter Verantwortung

Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

[...] Ich werde im folgenden drei Thesen vertreten, die einander hoffentlich produktiv widersprechen: Versteht man unter „Schulautonomie“ *Unbehelligtsein*, dann spricht alles dafür, den *Status quo* zu bestärken (1). Wenn Effizienzfragen unvermeidlich werden, ist der *Status quo* gefährdet, das System tut gut daran, Freiheiten zu fordern (2). Jede neue Freiheit erhöht den Kontrollaufwand; das System verteuert sich *mit* der Autonomie; die erhöhte Leistungsfähigkeit ist nur zu haben, wenn neue Rechnungen möglich werden (3).

1. Staatliche Schulautonomie

Wer heute „Schulautonomie“ fordert, verwendet oft eine alte Professionsstrategie, die im 19. Jahrhundert ausprobiert wurde. „Autonom“ sind öffentliche Schulen dann, wenn der Staat sie komplett unterhält, mit exklusiven Privilegien versieht, sie nach den Forderungen *der Schule* ausbaut und dabei möglichst unbehelligt läßt. Die Investition soll ohne externe Produktkontrolle erfolgen, Aufsicht ist zulässig nur als Unterstützung, der Grad der Autonomie bemißt sich entsprechend am Grad der inneren Freiheit, die beurteilt wird, wie *unbehelligt* sich die Lehrkräfte fühlen. Je weniger der Staat, von dem alle Mittel kommen, eingreift, desto mehr „Autonomie“ scheint zu bestehen. An *unabhängige und folgenreiche* Kontrollen ist das System nach seiner langen Erfolgsgeschichte nicht gewöhnt.

In diesem Sinne *schützt* die ausgebaute Staatlichkeit die Schulautonomie, was paradoxerweise mit Forderungen nach *mehr* Autonomie verbunden werden kann. Die historische Autonomiediskussion geht einher mit einer sehr suggestiven Bürokratiekritik [...]. Amtliche Regelungen *behindern* den Lehrer, der ein öffentliches Amt eigener, nämlich pädagogischer Art versehen soll. Der fremdbestimmte Lehrer kann mangelnde Effektivität auf die einengenden Vorschriften zurückführen, jeder neue Erlaß bestätigt dann die These der Behinderung „von oben“. Die eher schwachen Reglemente zeigen dagegen, daß „oben“ und „unten“ nicht wie militärische Befehlsebenen verstanden werden dürfen. *Top-down*, um das heutige Schlagwort zu gebrauchen, war nicht nur eine flache, sondern auch eine höchst vorteilhafte Verbindung, weil die staatliche Schulaufsicht immer *system-sorgend* war und *Nachteile* in Grenzen zu halten verstand. Das Feindbild ist also nur Rhetorik.

Die Bürokratiekritik übersieht zweierlei, zum einen kontrolliert die Schulaufsicht nicht wirklich und *garantiert* damit die Schulautonomie, zum anderen bringt sie tägliche und unverzichtbare *Vorteile*. Ich nenne nur: Schutz der Haushalte, annähernd gleiche Verteilung der Ressourcen, gere-

gelte Personalanstellung, Ausgleich bei Konflikten und sogar Chancen für den Aufstieg. Die Kontrolle im Gegenzug zu diesen Leistungen ist vergleichsweise schwach oder unwirksam. Schulverwaltungen sorgen nicht für unabhängige Erhebungen, die die Effekte von Unterricht und Verschulung *vergleichend und folgenreich* beschreiben würden, es gibt keinen geregelten Wettbewerb, die einzelne Schule kann davon ausgehen, daß sie unbehelligt von den Effekten anderer Schulen betrachtet und verwaltet wird. Sie muß nicht einmal die eigenen Stärken und Schwächen unterscheiden, vermutlich das größte Privileg, das heute denkbar ist.

Schulen sind nicht nur staatlich geschützt, sie sind *mit* ihrer Bestandsgarantie in bestimmten, entscheidenden Fragen *autonom*. Sie geben Noten oder formelle Beurteilungen, ohne die tatsächlichen Leistungen nachweisen zu müssen; sie regeln die Zeitverteilung, den wichtigsten Faktor für das Produkt, ohne auf Effizienz achten zu müssen; sie garantieren mit dem Kollegialitätsideal den einzelnen Lehrkräften eine beispiellose Handlungsfreiheit, die gegenüber niemandem wirklich berichtspflichtig ist. Schulen dürfen sanktionieren, beurteilen, über Schicksale entscheiden, ohne ernsthafte und ständige Kontrolle fürchten zu müssen. Selbst gerichtliche Korrekturen von Schulentscheidungen sind verglichen mit anderen Bereichen des öffentlichen Lebens immer noch eher seltene Erscheinungen. Die Schulen bestimmen faktisch auch über den *Wandel* ihres Produkts, den nicht-staatliche Lehrplanarbeit erzeugt. Schulkulturen haben gelernt, sich vor Zumutungen zu schützen, also vor störenden Forderungen, die in die Autonomie des Inneren eingreifen könnten. Anders ließen sich die Tag-für-Tag-Anstrengungen der einzelnen Lehrkraft auch kaum bewältigen, sie nutzt gleichsam die Chancen des relativen Unbehelligtseins, während genau dadurch Transparenz behindert wird. Jede Lehrkraft braucht ein eigenes Königreich, Öffnungen sind immer riskant, weil dann andere Beurteilungen der je eigenen Leistung anfallen als lediglich die der Schüler. Die faktische Autonomie schützt daher auch intransparente Unfähigkeit, weil Leistungsvergleiche verpönt sind und auch tatsächlich das Ideal stillschweigender Kollegialität gefährden würden.

Das System nutzt den staatlichen Auftrag und verteilt seine Anstrengungen wesentlich nach innen. *Lehrpersonen* und *ihre* Tätigkeit sind die Grundlage aller Berechnungen, externe Einflüsse können unbeachtet bleiben, auch Schwankungen, die von außen verursacht werden, haben keinen Einfluß bei der Festlegung der Etats und so der Investitionen. Verschult wird das abstrakte Schulkind, das unfreiwillig anwesend sein muß, den Lehrplan des Lehrers (und so der Schule) zu lernen hat, kaum über Mitspracherecht verfügt und so der Schule nur motivational gefährlich werden kann. Die Machtverteilung ist zugunsten des Anbieters und einseitig festgelegt; das System bedient nicht Kunden mit einem marktfähigen Angebot, sondern vollzieht staatliche Autorität auf weitgehend unbehelligte Weise.

Eltern etwa müssen sich *für* die Schule engagieren, wenn sie Verbesserungen bewirken wollen – meistens solche, die der Schulverwaltung abver-

langt werden und die heute nur Umverteilungen sein können. *Gegen* die Schule ist Widerstand nicht vorgesehen, Kritik muß sich auf ein autonomes System einstellen, das sich der Öffentlichkeit entziehen kann, ohne Nachteile zu erleben. Umgang *mit* der Öffentlichkeit gehört nur am Rande zu den Aufgaben der Schule, sie ist in einem sehr wörtlichen Sinne korporativ verfaßt oder verhält sich zumindest so, daß die politische Metapher des *corpus* bezeichnet, was die Schule charakterisiert. Die staatliche Anstalt kontrolliert selbst, was von außen wahrgenommen und aufgegriffen werden soll. Das System kennzeichnet ein vorsichtiger Konservatismus, der möglichst bleiben will, was er selbst als Erfolg definieren kann.

Dieses Verhalten wird gestützt durch die *Privilegien* des Systems, also Abschlüsse, Berechtigungen, Übergänge, die alle ohne Konkurrenz organisiert sind. Der Schuleintritt kennt nicht verschiedene Anbieter, sondern *eine* Grundschule; Wechsel in andere Teilsysteme setzen einen Abstimmungsprozeß zwischen Schule und Elternhaus voraus, nicht die Wahl zwischen verschiedenen Angeboten auf gleichem Niveau; die weiteren Karrieren verlaufen wesentlich dort, wo die Erstplatzierung erfolgt ist, Korrekturen etwa durch Entscheide für alternative Anbieter sind nicht möglich, verlangen einen Ausstieg oder gefährden die Karriere. Das System lernt nicht negativ, für *schlechte* Erfahrungen gibt es keine sinnvolle Verwendung, während positive Erfahrungen immer wie *Systembestätigungen* verstanden werden müssen.

Neben den Abschlüssen verfügt die Schule über eine Reihe von internen Privilegien, die so selbstverständlich genutzt werden, daß sie kaum ins Auge fallen. Ich nenne drei: die Autonomie von Kausalitäten, das historische Recht der Beharrung und das Vorrecht, sich die Leistungen selbst bestätigen zu können. Was immer eine „Schulleistung“ sein mag, sie wird *von* der Schule und *nur* von ihr erzeugt. Alle Systeme der Beurteilung gehen von einer singulären, ungeteilten Kausalität aus, externe Faktoren werden vernachlässigt oder bleiben unberücksichtigt. Dabei profitiert die Schule unablässig von Vorteilen, die sie nicht erzeugt; ebenso wird sie durch Nachteile beeinträchtigt, für die sie nicht verantwortlich ist und die gleichwohl ihre Leistungen beeinflussen. Den Erwerb nützlicher Fremdsprachenkenntnisse muß man sich mit einer hohen Außenkausalität vorstellen, ähnlich Musikkennnisse oder Fähigkeiten, die der Sportunterricht der Schule nutzt, aber nicht hervorbringt. Selbst Perfektionsgrade in den Kulturtechniken hängen vermutlich mehr von den Qualitätsansprüchen der Elternhäuser als von den tatsächlichen Erfolgen der Grundschule ab. Wer *davon* abstrahieren kann, muß über eine hohe Autonomie verfügen.

Das zweite interne Privileg ist das der Beharrung. David Tyack und Larry Cuban (1995) haben dafür den Ausdruck „grammar of schooling“ geprägt. Die grammatische Form sozusagen der Schule ist persistent, und es trifft sicher nicht nur auf die amerikanischen Reformverfahren dieses Jahrhunderts zu, was Tyack und Cuban schlußfolgern: „Little has changed in the ways that schools divide time and space, classify students and alloca-

te them to classrooms, splinter knowledge into ‚subjects‘ and award grades and ‚credits‘ as evidence of learning.“ (ebd., 85) *Mit* diesen Vorgaben und *aus* diesen Vorgaben heraus lernt das System (Oelkers 1995). Lernen wäre so *Bestätigung* der Struktur, die wie ein historisches Recht gefaßt wird. Die Verteilung von Wochenstunden nach Fächern, also das organisatorische Zentrum der Schule, erlaubt Umschichtungen nur mit hysterischen Folgen. Niemand weiß, wie viele Stunden Englisch pro Woche in wieviel Jahren welche Kompetenz hervorbringt, aber eine Stunde weniger wäre eine nicht zu tolerierende Maßnahme, wesentlich weil andere Fächer profitieren, über die man ebensowenig weiß.

Das dritte Privileg erwächst aus der Praxis der Leistungsbeurteilung. Lehrerinnen und Lehrer beurteilen Schülerleistungen, wesentlich ohne dabei den Anteil der *Lehrerleistung* in Rechnung zu stellen. Die Note oder das Leistungsurteil faßt eine gemeinsame Erfahrung zusammen, die einseitig beschrieben wird. Wieviel und was genau dem Lehrer zugeschrieben wird, wie sich Leistungsunterschiede der Lehrer anrechnen lassen, welche Nachteile und welche Vorteile ein guter und ein schlechter Lehrer für die Leistungen der Schüler mit sich bringt, bleibt unberücksichtigt, aber Noten werden erteilt, die alle den *gleichen* symbolischen wie rechtlichen Status haben. Die Schule beurteilt sich damit selbst, ohne auch nur Vergleiche mit anderen Schulen anstreben zu müssen. Ein Vergleich gar, ob die Berlitz-School effektiveren Englischunterricht gibt als die staatliche Volksschule, ist schon als Idee eine Provokation.

Aus diesen Beobachtungen schließe ich, daß Gründe gar nicht gut genug sein können, eine Systemkorrektur *mit Unterstützung* des Systems zu veranlassen. Auch sehr überzeugende Gründe, etwa solche, die darauf hinweisen daß allgemeine Steuern nicht allgemein genutzt werden, wenn öffentliche Schulen Abschlüsse ungleich verteilen, sind kein Anlaß zur Veränderung, lange die staatlich geschützte Autonomie bestehen bleibt. Wie also gelangt man zu größeren Freiheiten, wenn jeder einzelne Schritt Unsicherheit erzeugt und so den *Status quo* bestätigt? Schulen in *erweiterter* Verantwortung können nur Schulen sein, die mehr Risiken eingehen müssen, mehr Entscheidung zu verantworten haben und diesen Wandel nicht nur als Vorteil erleben werden. Warum sollten sie den Wandel eingehen?

2. Wege zum Wandel

Faktoren für die Trägheit des Schulsystems sind nicht nur solche, die aus inneren Privilegien erwachsen, die niemand gern preisgeben möchte. „Trägheit“ kann auch als *Vorsicht* gedeutet werden und als Stil, wie angeichts unerfüllbarer Erwartungen Überleben in einer historisch erfolgreichen Form mit möglichst geringen Risiken zu gewährleisten ist. Die Geschichte der Schule beschreibt auch einen starken Effekt der Gewöhnung *an* Schule, also an eine Organisationsform, die für ihr Publikum über einen

längeren Zeitraum wiedererkennbar ist, zwischen den Generationen oft den einzigen Erfahrungszusammenhang herstellt und wie eine wohltuend *un-gewandelte* Institution erlebt wird. [...]

Reformen des Systems sind staatliche Maßnahmen, die politisch entschieden werden, ohne öffentlich abgestimmt zu sein. Das Beispiel Schweiz zeigt, daß Schulen gute Chancen haben, Abstimmungen auch gegen die staatlichen Schulreformer zu gewinnen, wenn sie ihre lokale Öffentlichkeit mobilisieren, die die bestehende Form bestätigt oder nur geringfügig verändert sehen will. Beharrung ist dann auch ein Mittel gegen übertriebene Schulideologien, mit denen Entscheide getroffen werden, die langfristig wirksam sind, ohne Verantwortung oder gar Haftung zu verlangen. Die Wünsche sind der Wirklichkeit immer voraus, aber pädagogische Wünsche sind auf seltsame Weise ungetestete Größen, die immer auf die gesamte Wirklichkeit projiziert werden und immer *alle* Schulen umfassen. Flops wie das „programmierte Lernen“ werden nicht auf ihre Kosten untersucht, für Fehlinvestitionen wird niemand bestraft, während neue Methoden auf unsicherem Grund ständig ausprobiert werden.

Spätestens hier greift das Effizienzargument. Innovationen sind teuer, aber sie werden noch teurer, wenn niemand weiß, ob und wann sie *scheitern*. Das erklärt vermutlich auch den ständigen Rückgriff auf das Bewährte, mit dem sich Erfahrungen des Gelingens verbinden, auch wenn man sich für Frontalunterricht sozusagen entschuldigen muß. Aber der Frontalunterricht organisiert Zeit, verteilt die Rollen, erlaubt halbwegs verlässliche Kontrollen und entspricht mehr schulischen Erwartungen als eine flüchtige Projektwoche, die für Wechsel sorgt, aber ihren Effekt für das Schulschema nur mühsam nachweisen kann. Reformen tragen dabei eine Beweislast, die sie unmöglich erfüllen können, wenn die konventionelle Form diktiert, was effizient ist und was nicht (Cuban 1993). [...]

Lehrerinnen und Lehrer wissen im allgemeinen nicht, was eine Zwei in Englisch vor fünf Jahren bedeutet hat, weil sie verlässliche Daten gar nicht erheben müssen. Aber sie verteilen *mit* ihren Noten oder Urteilen Berechtigungen, die auf Leistungen gegenüber schulischen Aufgaben reagieren. Sie beschreiben nicht oder wenigstens nicht systematisch, ob bestimmte Standards oder Qualitätsziele erreicht wurden oder nicht. Sie sind nicht einmal an solchen Zielen orientiert, weil Lehrpläne fast jeden Spielraum lassen, Ziele nicht danach unterschieden werden, ob und wie sie in welcher Zeit erreichbar sind, und gemeinsame Standards oft nur sprachlich vorhanden sind. Man kommuniziert über Ziele, aber berechnet schon nicht mehr die konkrete Arbeitszeit des Lehrers. Ein Jahrespensum ist in vielen Fächern ein lockeres Vorhaben, das mit jeder Schulwoche fortgeschrieben wird, oft so, daß ad-hoc-Berechnungen der Arbeitszeit und die *erwarteten* Effekte das Programm bestimmen. Schulen legen keine Gesamterwartungen ihres Zeitverbrauchs vor. Entsprechend leicht ist es, von Effizienzargumenten Abstand zu nehmen und sich den großen Bildungszielen anzuvertrauen,

deren Rückübersetzung im Unterricht der Systemautonomie anvertraut wird.

Die Kernfrage lautet dann, wieviel Zeit in welcher Qualität Schulen benötigen, um Ziele zu erreichen, die auf staatliche Aufträge reagieren, ohne diese pauschal abgelten zu können. Die Stichworte der heutigen Diskussion – „Qualitätssicherung“, Leistungsnachweise, Flexibilisierung – verweisen auf diese Richtung, die von der Schule ohne Wandel des Systems unmöglich eingeschlagen werden kann. Jede wirkliche Produktorientierung verlangt ein autonomes Zeitbudget, die Einrichtung von lernenden Lehrplänen, die Formlierung und Überprüfung erreichbarer Ziele, den Nachweis von Fehlern, also die vorbehaltlose Analyse von Stärken und Schwächen, ohne die innere Transparenz unmöglich erreicht werden kann. Auf einen solchen Wandel sind staatliche Schulen in Deutschland nicht vorbereitet, man muß also auch fragen, ob die Einführung von *mehr* Autonomie nicht zugleich das System *schwächt*, weil in viel zu kurzer Zeit viel zu viel Innovation gelernt werden muß.

Letztlich ist das eine Frage, wieviel Kontrolle die vermehrte Autonomie weniger erträgt als erzeugt. Autonomie – Schulen in erweiterter Selbstverantwortung – setzt Unterschiede frei, nicht nur solche der lokalen Schulkulturen, sondern solche der Systemsteuerung. Schulen mit einem flexiblen Zeitbudget können selbst entscheiden, wieviel Zeit sie in Mathematik, Sport oder Religion investieren, um bestimmte gegenüber anderen Zielen zu erreichen. Weil es keine klare Kausalität zwischen Zeitaufwand und Leistung gibt, werden gerade die *lokalen* Verhältnisse – Milieuvorteile oder -nachteile, Schulakzeptanz, Elternengagement – für ungleiche Zeitverteilungen und besondere Angebotsprofile sorgen, die nur mühsam vergleichbar gehalten werden können. Verabschiedet man sich also von der Fiktion, Lehrerinnen und Lehrer, nur weil sie zwei Staatsexamen und Praxis nachweisen können, gäben überall gleichen Unterricht, da sie überall eine gleich definierte Stelle innehätten, dann lassen sich flexible Lösungen für *alle* Probleme denken, aber mit dem Preis, wirksame Kontrollen einzuführen und das System vermutlich insgesamt zu verteuern. Die Chance besteht darin, die Produktivität zu verbessern, weil starre Zuordnungen von Fächern, Stunden und Lehrplänen preisgegeben werden; die Risiken ergeben sich aus dieser neuen Form von Autonomie, die Schulen werden aus dem staatlichen Schutz entlassen und müssen zugleich, was sie nie wirklich haben tun müssen, effektive Kontrollen auf sich nehmen.

Das bringt mich auf meinen letzten Punkt: Welche neuen Rechnungen sind möglich, wenn es vorbei sein soll mit der alten Gemütlichkeit?

3. Neue Rechnungen

Konkrete Wege des Wandels, die auf Flexibilisierungen reagieren können oder müssen, sind vielfach beschrieben worden. Das Spektrum reicht von

der Autonomie der Haushalte über die Organisationsentwicklung bis zur Gleichsetzung von Schulleitern mit „Managern“, wo von *Unternehmern* noch nicht gesprochen werden soll. Gegenrechnungen sind bereits heute möglich. Angelsächsische Daten verweisen auf erhöhte Streßfaktoren bei schärferen Kontrollen und unsicheren Anstellungen (Travers/Cooper 1996), auf die Entwicklung von Eigennutz bei Etablierung von Marktverhältnissen (Ball 1994), auf die Verlagerung von Lehrerarbeitskraft in Imagepflege und *public relation*, wobei sich Faktoren sozialer Ungleichheit verstärken und edukative Aufgaben vernachlässigt werden (Fuller/Elmore 1996; Gewirtz u.a. 1995). Die Entstaatlichung hat ihren Preis, so daß neue Rechnungen nur mit grundsätzlichen Systementscheidungen aufzustellen sind.

Der Markt ist kein Messias, ist in einer jüngeren amerikanischen Kritik der freigesetzten Schulwahl zu lesen (Cookson Jr. 1994: 99ff.). Ein Marktprinzip würde die innengeleitete Schulreform, die öffentlichen Zielsetzungen folgt, gefährden oder unmöglich machen (ebd., 121ff.), weil Elternwahlen sich an konservativen Schulformen ausrichten und von diesen wesentlich nur erwarten, daß sie für akademische Exzellenz des je eigenen Kindes sorgen. Soziale Integration sei dann weder ein Ziel noch ein Bedürfnis, die *culture of education*, Jerome Bruners (1996) Term, wäre dann ein durch Wahl und Wahlentscheide beliebig auftrennbarer Zusammenhang. Die Berlitz-School wäre ein Wettbewerber, den Wettbewerb gewinnt der leistungsfähigste Anbieter, es ist nicht mehr die Schulerfahrung, die prägt (ebd., 36ff.), die Erfahrung einer einzigartigen Institution („community of learners“, ebd., 38), sondern der Erfolg in einem Wettbewerb, der definiert wird durch Kundennachfrage.

Dagegen spricht die Idee und das Konzept der öffentlichen Bildung, die sich auf das bezieht, was Joseph Priestley (1793, Bd. I: 6) „the business of *civil life*“ genannt hat und das mit „staatsbürgerlicher Erziehung“ falsch übersetzt wäre. Wer am öffentlichen Leben aktiv teilnehmen will und soll (ebd., 9), muß über minimal gleichverteilte Kenntnisse und Lernformen verfügen, das Ziel sind kritische und loyale Bürgerinnen und Bürger, die sich für die öffentlichen Geschäfte interessieren, weil sie Teil dessen sind. Demokratische Politik wäre anders nicht möglich, wer mit Wahlen über die Regierung entscheidet, kann nicht, so John Stuart Mill (1974: 173), die Wahl haben, über seine Bildung völlig frei zu entscheiden und auch völlige Ignoranz zu wählen, Obskuranz oder Arroganz. [...] Nach Mill sollte es gerade *wegen* der öffentlichen Bedeutung der Bildung kein staatliches Schulmonopol geben (ebd., 176f.), allenfalls wäre der Staat ein Anbieter unter anderen. Er wäre keine „moralische Polizei“ (ebd., 152) und sollte nur den Rahmen bestimmen, den Lehrplan „be confined to facts and positive science exclusively“ (ebd., 178). Offenbar ist aber mehr erforderlich, nicht nur mehr an Inhalten, sondern ein Zusammenhang von *Knowledge and Teaching*, das, wie Lee Shulman 1987 schrieb, die Inhalte ernst nimmt und sie nicht hinter der Diskussion von Methoden und Organisationsreformen zum Verschwinden bringt. Das beschränkt automatisch die Schulauto-

nomie. Schulen können nicht alles anbieten und müssen sich auf Inhalte beziehen, die nicht von einem Kanon abzulösen sind. Soll von *cultural capital* die Rede sein, dann wesentlich in dieser Hinsicht (Guillory 1993). Wenn es verschiedene Anbieter neben dem Staat gibt, dann nur unter der Voraussetzung definierter kultureller Standards, sonst definiert der Markt, was Bildung ist, und man könnte nicht mehr unterscheiden, ob schulische Lernzeit für Hip-Hop-Training einer sozialpädagogischen Maßnahme oder einem Bildungsziel gilt.

So weit geht mein konservativer Schluß: Schulkulturen können Angebotstraditionen nicht beliebig unterschreiten und alles mögliche für relevant erklären, nur weil zufällig Nachfrage besteht. Sie kann privat abgedeckt werden, während Schulen öffentlich definiert und finanziert sind, also auch öffentliche Bildungserwartungen erfüllen müssen. Mein liberales Argument erwächst aus Vermutungen der *Ineffizienz* oder der steigerbaren *Effizienz* der jetzigen Organisationsform: Wenn Schulen sich auf *bestimmte* Aufgaben und Profile konzentrieren, verlangt dies keine staatliche Einheitsform. Im Gegenteil sollte gerade die inhaltliche Profilierung mit Effizienzgewinnen verbunden sein, die sich klar oder möglichst klar der Schule zuschreiben lassen. Das gelingt nur dann, wenn gleichsam die inhaltliche Leistungsfähigkeit mit der sozialen verknüpft wird, was grundlegenden Wandel in der Zeitplanung, im Mitteleinsatz und in der Investitionsbereitschaft voraussetzt.

Mit solchen Forderungen haben Schulen keine oder keine zureichende Erfahrung. Sie können Stunden nach Fächern verteilen, aber sie sind nicht gewohnt zu entscheiden, ob für den Sprachunterricht in Lehrkräfte oder in Auslandsaufenthalte investiert werden soll (oder wenn in beides, in welchen Verteilungen). Sie können nicht Vorteile, die Schüler aus privatem Musikunterricht für ihren Schulerfolg verwenden, berechnen, sie können nicht in Rechnung stellen, daß Ausländerkinder höhere Lernleistungen für den muttersprachlichen Standard erbringen müssen, sie können sich selbst keinen Malus zuschreiben, wenn der Perfektionsgrad der Kulturtechniken so weit unterschritten wird, daß Anschlußschulen davon Nachteile haben usw.

Neue Rechnungen sind also notwendig, auch wenn der Systemscheid konservativ ist, also den Staat nicht von der öffentlichen Bildung entbindet. Jede Verantwortungserweiterung verlangt andere als die bisherigen Rechnungen, nämlich neue und radikal andere Verteilungen von Zeit, mit den neuen Medien auch von Anwesenheit, so von Lernen und Schulerfolg. Die Lernzeit wird individualisiert werden, damit erhöht sich die Verantwortung für den Lernerfolg nicht etwa nur der Schüler, sondern der Schule, die Lernaufträge vergibt und sie überwacht. Die Präzisierung der Ziele muß den Aufwand und die Erfolgchancen sichtbar machen, anders ist *schulische* Selbsttätigkeit nicht möglich. Schüler und Lehrer müssen sich an definierte Arbeitszeit gewöhnen, was Freiräume schließt und Lehren wie Lernen unter Effizienzdruck setzt. Erfolge sind dann nicht mehr Noten oder

Notendurchschnitte, sondern Leistungen im Blick auf Standards, die von innen und außen kontrolliert werden. Schulen, die nicht für eine solche Qualitätssicherung sorgen, müssen mit Sanktionen rechnen, auch die öffentliche Bildungsversorgung kann nicht länger die Fiktion aufrechterhalten, alle Schulen seien gut, nur weil sie stattfinden.

Genug der Utopie – ich schließe mit einer Gegenrechnung, die auf Systemfallen aufmerksam macht, welche in der Veränderungsrhetorik – auch meiner eigenen – oft nicht thematisiert werden. *Erweiterte* Verantwortung impliziert Verengung oder besser Verlagerung, die eine Seite gibt ab, die andere nimmt auf. Schulleitungen etwa erhalten erweiterte Entscheidungsbefugnisse, die aber fast immer nicht einhergehen mit erhöhter Mittelzuweisung. Schulverwaltungen erfinden für sich neue Aufgaben, solche im Management der erweiterten Verantwortung, also geben nicht etwa einen Abbau an die Schulen weiter. Oft erweitern sich für die Schulen die *unan- genehmen* Aufgaben, die *unklaren* Verantwortlichkeiten, die *unfairen* Zumutungen, solche, die den Effekt vor dem Versuch erwarten oder die keine Zeit lassen, Innovationen auszuprobieren, weil möglichst sofort das Image der guten, erweiterten Schule entstehen soll.

Die Reaktion darauf sind oft *Potemkinsche Dörfer*; eine gute Gegenwehr gegen zu hohen Innovationsdruck; andererseits ist pädagogischer Schein eine rasch verblässende Größe, wenn und soweit Mittel verstärkt nach Leistungen verteilt, Unterschiede toleriert und entsprechend Kontrollen erhöht werden. Man kann jedoch nicht das Angenehme des *Status quo* mit dem Nützlichen der Reform verbinden, wenn die Reform dem *Status quo* gilt. Paradoxien dieser Art sind allerdings im pädagogischen Bewußtsein eine dominante Größe, nur wirkliche Erfolge sorgen für Entparadoxierung, und der Witz wäre, daß autonome, halbautonome oder Schulen mit erweiterter Verantwortung nicht mehr allein bestimmen können, was ihre Erfolge sind. Wer *das* bewahren will, sollte den *Status quo* nicht antasten.

Literatur

- Ball, S. J. (1994). Education reform. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cookson Jr., P. W. (1994). School choice. The struggle for the soul of American education. New Haven: Yale University Press.
- Cuban, L. (1993). How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1990. 2nd ed., New York: Teachers College Press.
- Fuller, B. & Elmore R. F. (Eds.). (1996). Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice. New York: Teachers College Press.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). Markets, choice and equity in education. Buckingham: Open University Press.
- Guillory, J. (1993). Cultural capital. The problem of literary canon formation. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mill, J. S. (1974). On liberty. Harmondsworth: Penguin Books (I. Aufl. 1859).

- Oelkers, J. (1995). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon-Verlag (Erziehung, Schule, Gesellschaft, 1).
- Priestley, J. (1793). An essay on a course of liberal education für civil and active life (1764). In J. Priestley, *Lectures on history and general policy* (Vol. I, pp. 1-38). London: J. Johnson.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

JÜRGEN OELKERS

Wie lernt ein Bildungssystem?

[...] Staatliche Investitionen haben im 19. Jahrhundert für einen Qualitätsschub im gesamten Bildungsbereich, vor allem aber im Primarbereich (Kuhlemann 1992) gesorgt; die Verstaatlichung des Systems erhöhte das gesellschaftliche Ansehen; die Konkurrenz privater Anbieter wurde durch Subventionspolitik und so durch Preisverfall marginalisiert. Das Bildungssystem konnte sich *ungestört* und mit rasch wachsendem Zuspruch entwickeln, ohne je etwas anderes als *Wachstum* zu erleben. Zwischen den Generationen stabilisierte sich nicht bloß Kontinuität, sondern Fortschritt. Am Ende des 19. Jahrhunderts – schon stabil in den Städten, noch fragil auf dem Lande – konnte jede nachwachsende Generation damit rechnen, bessere Bildungssysteme als die vorhergehenden Generationen zur Verfügung zu haben. Damit wuchs zugleich das Bildungsvertrauen: Immer mehr Aufgaben wurden einem immer mächtigeren System übertragen, dem es doch auf allen Entwicklungsstufen gelang, so defizitär zu erscheinen, daß unablässig neue Investitionen als notwendig angesehen wurden und öffentlichen Zuspruch erhielten.

[...] Der Preis war die Monopolstellung des staatlichen Anbieters, der seine eigene Form, eben eine Verwaltungseinheit, auf Dauer stellte. Anders wäre im 19. Jahrhundert eine flächendeckende, an Intensität zunehmende Verschulung der Gesellschaft kaum möglich gewesen, zumal dann nicht, wenn annähernd gleiche Schulverhältnisse, damit auch annähernd gleiche Steigerungsraten, angestrebt werden sollten. Dieses Ziel wurde erreicht: Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland ist wohl different, aber nicht ungleich (vgl. Zedler 1992; Hansen 1993). Abweichungen sind systemverträglich, *sehr große* Devianzen kommen nicht vor, an keiner Stelle entsteht Anomie.

Das hängt mit drei zentralen Überlebensgarantien zusammen, die das System schützen und sein Lernverhalten maßgeblich bestimmen: (i) Die *Finanzierung* erfolgt extern und belastet das System nicht oder nur marginal. Stärkere Beschränkungen sind zumindest in den letzten Jahrzehnten nahezu ausgeschlossen gewesen, Verteilungskämpfe waren extrem selten; die Zuständigkeit ist hierarchisch geregelt und die Zuteilung der Mittel erfolgt innerhalb derselben Kategorien nach den gleichen Maßstäben. (ii) Die