

Ruprecht-Karls-Universität zu Heidelberg

Fakultät für Verhaltens- und Empirische
Kulturwissenschaften
Institut für Bildungswissenschaft

Prof. Dr. Volker Lenhart

**Die Schule in der Programmatik der Parteien. Eine Studie vor dem
Hintergrund schultheoretischer Perspektiven**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie

vorgelegt der

Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der
Universität Heidelberg

von

Diplom-Pädagoge Ulrich Brefka

aus Karlsruhe

Heidelberg, im April 2006

**Für meine Tochter
Simone
und meine Enkel
Emilia & Lovis**

Man kann die Schwachen nicht stärken, indem man die Starken schwächt.

Man kann keinen Charakter aufbauen, indem man einem Menschen die Initiative nimmt.

Man kann Menschen nicht dauerhaft helfen, indem man für sie tut, was sie für sich selbst tun könnten und sollten.

Abraham Lincoln

Die Schule in der Programmatik der Parteien. Eine Studie vor dem Hintergrund schultheoretischer Perspektiven

Gliederung der Dissertation

1.	Vorwort	1
2.	Einleitung	2
3.	Schultheorie – ein Feld interdisziplinärer Forschung	6
3.1	Fragen und Probleme der Legitimation einer Schultheorie.....	6
3.2	Schultheorien sowie Theorieansätze und ihre wissenschaftstheoretische Verortung.....	11
3.3	H. Fends bildungssoziologische Schulforschung.....	20
3.3.1	H. Fends Theorie der Schule (1980) – Grundpositionen.....	21
3.3.2	H. Fends Reflexionen zur Qualität im Bildungswesen (2001).....	32
3.4	Schultheoretische Konstrukte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts	35
3.4.1	Der kritisch-konstruktive Theoriebeitrag W. Klafkis (1989).....	36
3.4.2	H. J. Apels Historische und systematische Grundlinien einer Theorie der Schule (1995).....	40

3.4.3	Die Theorie der Schule von J. Diederich / H.-E. Tenorth (1997).....	44
3.4.4	J. Oelkers Schulreform und Schulkritik (2000).....	51
4.	Schul- und bildungspolitische Beiträge mit schul- theoretischer Relevanz.....	59
4.1	In Parenthese: Komplexe Veröffentlichungen mit Leitbildcharakter.....	59
4.2	Kristallisationsthemen in Beiträgen der Printmedien.....	69
4.3	Interventionsbeiträge der Bundespräsidenten in Sachen Bildung.....	84
5.	Die Entwicklung eines schultheoretischen Perspektivenmodells.....	91
5.1	Entscheidungskriterien – Probleme der Gestaltung und Zuweisung.....	91
5.1.1	Das gesichtete Material in seinem Stellenwert für die Modellentwicklung	92
5.1.2	Entscheidungen zu Aufbau und Strukturierung des Modells.....	95
5.1.3	Grenz(en)überschreitende Perspektiven bei der Aufgabenbeschreibung der Schule.....	101
5.2	Inhaltliche Zuweisungen auf den schultheoretisch relevanten Entscheidungsfeldern.....	103
5.2.1	Die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion der Schule.....	105
5.2.2	Die Individuationsleistungen der Schule.....	108

5.2.3	Die Handlungsebenen (Dimensionen) von Schule.....	113
5.3	Reflexion und Skizzierung der inhaltlichen Entscheidungen	143
6.	Die wesentlichen bildungs- und schulpolitischen Entwicklungslinien in Deutschland seit 1949.....	152
6.1	Die Schule zwischen Tradition und Fortschritt.....	152
6.2	Die Schule zwischen „leeren Kassen“ und aktuellen Herausforderungen.....	155
7.	Die Schule in der Programmatik der herrschenden Parteien.....	160
7.1	In Parenthese: Die föderative Problematik mit ihren Implikationen.....	161
7.2	Die Programmatiken und ihre Bewertung auf der Basis des Konstituentenmodells.....	162
7.2.1	BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN und ihre schulpolitische Initiative in Schleswig-Holstein.....	167
7.2.2	Die bayrische CSU in ihrer partikularen Sonderrolle.....	180
7.2.3	Die FDP und ihre liberalen Grundpositionen in Baden-Württemberg.....	192
7.2.4	Die SPD und ihr schulpolitischer Aufbruch in NRW.....	207
7.2.5	Die CDU in Sachsen zwischen Tradition und Progression.....	223
7.2.6	Die PDS in Mecklenburg-Vorpommern in ihren realpolitischen Bemühungen.....	240

8.	Synopse der schulpolitischen Programmaussagen.....	260
8.1	Die Leitgedanken basaler schulischer Aufgaben- beschreibung im Vergleich.....	261
8.2	Die Dimensionen schulischen Handelns im Vergleich.....	262
9.	Abschließende Zusammenfassung und Reflexion.....	267

Anhang: Kriterienmodell / Länderregierungen 2006 / Bewertungstabelle

Literaturverzeichnis / Bildungspolitische Programme und Materialien

Beruflicher und wissenschaftlicher Werdegang

Persönliche Erklärung

Der Beweggrund zu dieser wissenschaftlichen Studie liegt in dem Bedürfnis, die „Buntheit“ und Vielschichtigkeit bildungs- und schulpolitischer Forderungen sowie Empfehlungen – die insbesondere im Vorfeld politischer Wahlen Gestalt annehmen – einmal in ihrer Essenz, in ihrem Konzentrat zu erfassen und in einen schlüssigen Vergleich zu stellen.

In der Konsequenz bedeutet dies, daß die parteipolitischen Erziehungs- und Bildungskonzeptionen – soweit sie programmatischen Charakter beanspruchen und Schule betreffen – auf den Prüfstand eines primär schultheoretisch begründeten und entwickelten Kriterienrasters zu legen sind.

Die Erfahrungswerte reflektierter Praxis sowie kritische Veröffentlichungen, die aktuelle Trends und Entwicklungen aufgreifen, fließen hierbei ergänzend ein – sofern ihnen schultheoretisch gefilterte Tragfähigkeit zukommt.

Es soll nicht verschwiegen werden, daß die Bemühungen, den jeweils zuständigen „Public-Relation-Managern“ der Parteien aussagekräftiges Material zu „entlocken“, punktuell gehörigen Nachdruck erforderten.

Die Effizienz, die Verwertbarkeit dieser Dissertation liegt u.a. darin, Anregungen, Aufhellungshilfen, Sensibilisierungsmaterial anbieten zu können für eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der bundesrepublikanischen Schul- und Bildungswirklichkeit der Jahrtausendwende, nicht zuletzt angesichts der vieldiskutierten „PISA-Offenbarungen“.

In Parenthese: Ich erlaube mir (soweit nicht zitierte Stellen anderes verlangen) die Dissertation in der bis 2005 (noch) gültigen, „alten“ Rechtschreibung abzufassen, weil ich einschneidende ministerielle Zugriffe – gewissermaßen als „Diktat“ von oben – für bedenklich halte. Sprache sollte ein lebendiges Mittel der Verständigung bleiben und Veränderungen einem evolutionären Prozess und nicht einem „revolutionären Akt“ überlassen werden.

Ohne die hilfreichen Ratschläge, ohne den geistig-moralischen Beistand meines „Doktorvaters“ Prof. Dr. Volker Lenhart wäre diese am Ende doch recht umfangreiche Arbeit nicht in die gewünschte Form gekommen. Hierfür gilt mein besonderer Dank, meine besondere Anerkennung.

Zu danken habe ich außerdem Gisela Großklaus, die es mit ihrem EDV-gestützten graphischen Geschick verstand, das von mir entwickelte und skizzierte Modell schulischer Aufgaben- und Handlungsfelder in einen ansehnlichen Guß zu bringen.

Zu danken habe ich aber auch Freunden und Kollegen, die mir in mitunter erhitzten Diskussionen wertvolle Impulse zu geben vermochten.

2. Einleitung

Die Themenstellung in ihrer weit gefaßten Form wirft bereits ein deutliches Licht auf das mit ihr korrespondierende wissenschaftliche Forschungsanliegen; sie spiegelt die Motivstruktur wider, die in der inhaltlichen Entfaltung, in Gliederung und Aufbau sowie in dem auf die Problemorientierung zugeschnittenen Duktus schließlich Gestalt erhält.

Bevor die bundesdeutsche Bildungs- und Schulpolitik in ihrer facettenreichen, recht differenzierten, weil vor allem föderativ verankerten Problematik und Programmatik in die Ausführungen „eingefädelt“ und kritisch gesichtet werden kann, hat das Fundament zu stehen, das dem darübergerlegten Konstrukt Halt geben soll.

Der Studie liegt das erkenntnisleitende Interesse zugrunde, an einem Exempel zu demonstrieren, daß sich vor dem Hintergrund spezifischer, temporär vermittelter bildungs- und schulpolitischer Bedürfnisse und Entwicklungen ganz eigene institutionelle Strukturen herausgeformt haben. Diese beeinflussen und determinieren dann ihrerseits schul- und bildungspolitische Überlegungen und Entscheidungen, aber auch parteipolitische, von wahltaktischen Manövern inszenierte Strategien und Ansprüche, die sich in aller Regel in Programmatiken, in Positionspapieren niederschlagen.

Die nur in der deutschsprachigen Diskussion und Literatur existenten, wissenschaftstheoretisch verorteten Schultheorien¹ (H. Fend, J. Diederich / H.- E. Tenorth (D/T), W. Klafki, J. Oelkers, H.-J. Apel, R. Winkler u.a.) werden dahingehend durchforstet sowie dienstbar gemacht (neben weiteren diversen Beiträgen und Veröffentlichungen, die schultheoretische Relevanz für sich beanspruchen dürfen) Material herzugeben² für die Konstruktion eines die Dimensionen, sprich: die *Aufgabenfelder* und *Handlungsebenen* von Schule repräsentierenden komplexen *Kriterienmodells*.

Der fundamentale *gesellschaftliche Reproduktions- und Individuationsauftrag* von Schule (mit dem Ziel einer „systematischen Resubjektivierung kultureller Objektivationen“ – vgl. die Ausführungen zu H. Fend, Kap. 3.3), der seine Realisation auf *drei Handlungsebenen* erfährt: der *Makro-*, der *Meso-* und der *Mikroebene*, wird damit in ein anwendungsfähiges Analyseraster gebracht.

¹ Sie beschäftigen sich im wesentlichen mit Sinn und Zweck, insbesondere mit Fragen der Rechtfertigung und Grundlegung institutionalisierter Erziehung und Bildung

² Wo immer dies möglich ist und der Objektivierung von Feststellungen, Behauptungen und Argumenten dient, wird auf empirisch erhobenes und gesichtetes Material zurückgegriffen (so z.B. auf die detaillierten Untersuchungen und Materialsammlungen Helmut Fends). Daß deren Entdeckungs-, Begründungs-, vor allem aber Verwertungszusammenhang von unverzichtbarem Nutzen für die Arbeit ist, versteht sich von selbst. Auf dieser Folie soll schließlich ein solides, auf breiter Basis stehendes Kriterienraster erstellt werden.

Die hierbei erfolgten inhaltlichen Fixierungen, die formulierten *Sollens-Sätze* sind nicht prinzipienwissenschaftlich aufzufassen, beanspruchen keinen unumkehrbaren Charakter, sondern bewegen sich auf der Zeitschiene evolutionärer Veränderungen, sie implizieren Perspektivenwandel. Die „normative Handschrift“ orientiert sich m.a.W. nicht an außerpädagogischen Wertordnungen, sondern hat i. S. Helmut Fends das „Kriterium der Lebensbewährung“ im Auge (vgl. S. 28, aber auch S. 15 f., Anm. 31).

Mit Hilfe des Kriterien- bzw. Bewertungsgerüsts sollen dann die vorliegenden parteipolitischen Beiträge zu Schule und Bildung beschrieben, bewertet und schließlich in einen überschaubaren, transparenten Vergleich gebracht werden. Dabei wird sich zeigen, ob und inwieweit die bildungspolitischen Forderungen auf der Generallinie des schultheoretisch aufbereiteten Handlungsmodells liegen, welche Schnittmengen sich bilden lassen, in welcher Qualität sich das „*Tertium comparationis*“ präsentiert.

Nicht zuletzt wird dabei auch die Frage beantwortet, in welchem Grade und mit welcher Güte sich das Gewicht institutioneller Aufgaben, sprich: schulischer *Enkulturationsbemühungen* (Sozialisationsbemühungen) sukzessive von der *Makro-* auf die *Mesoebene* verlagert. Schließlich passieren institutionelle Erziehung und Bildung primär auf der Schulebene, mithin dort, wo „die Sachen geklärt und die Menschen gestärkt“ werden – ganz im Sinne Hartmut von Hentigs (vgl. Kap. 4.1) – womit die beiden grundlegenden Aufgaben von Schule einmal mehr angesprochen sind.

Das gesichtete und befragte bildungspolitische Material zeigt sich dabei verschiedentlich „sperrig“, punktuell gar „kryptisch“ – insbesondere dann, wenn es darum geht Handlungsanweisungen eindeutig zuzuordnen. So läßt sich z.B. die jeweils intendierte programmatische Besetzung der Mesoebene oft nur schwer aus den syntaktisch-semantischen Verschränkungen herauslösen – der unzulänglichen Trennungsschärfe wegen. Dahinter steht die sensible prozessuale Verlagerung der Zuständigkeiten, der Kompetenzen im Rahmen der bereits oben angesprochenen *Inneren Schulentwicklung*.

Das wissenschaftsmethodische Vorgehen wird von der Aufgabenstellung selbst determiniert, insbesondere von dem „erkenntnisleitenden Interesse“, rhetorisch zumeist geschickt formulierte, nicht selten schlagwortartig servierte Phrasen oder auch „Begriffshülsen“ auf ihren Gehalt, ihren „Sättigungsgrad“ hin zu untersuchen und in nüchterne und durchsichtige Bezüge zu setzen.

Mit hermeneutisch-pragmatischer Sorgfalt sollen auf dem Weg über das bereits genannte Erschließungsraster textual fixierte Begrifflichkeiten und Zusammenhänge in ihrer interagierenden Qualität, in ihrem Sinngehalt, in ihrer substantiellen Wertigkeit und Effizienz aufgedeckt werden.

Daß bei den Klärungsbemühungen der perspektivische Standort des Verfassers, dessen Erkenntnis- und Erfahrungspotential die Feder nicht unwesentlich mitführt, ist dem Verfahren immanent.

Mit Blick auf den Dreh- und Angelpunkt dieser Arbeit, nämlich auf die Institution Schule, stellt sich zugleich die Frage, welche Bandbreite der institutionellen Realisierung, der Verrichtung des Erziehungs- und Bildungsprozesses unter die Lupe genommen werden soll.

Der Verfasser beschränkt sich nach gehöriger Überlegung und Abwägung – und in Übereinstimmung mit Prof. Dr. Lenhart – auf den klassischen Kernbereich des Bildungsgeschehens, sprich: auf den Primar- sowie den Sekundar I und II-bereich schulischer Leistungserbringung, besorgt im *Allgemeinbildenden Schulwesen*.

Damit wird der sonderpädagogische Bereich mit seinen ganz eigenen Implikationen, aber auch das gesamte berufliche Schulwesen aus der Analyse herausgenommen. Selbst dort, wo an beruflichen Schulen – so etwa in Baden-Württemberg – allgemeine Schulabschlüsse in vollzeitschulischen Bildungsgängen erworben werden können, sind diese von ergänzenden, berufsspezifischen (informationstechnischen, hauswirtschaftlich-sozialpädagogischen, kaufmännischen oder agrartechnischen) curricularen Determinanten mitgeprägt.³

Selbstverständlich wäre es aufschlußreich, Untersuchungen in analoger Vorgehensweise auf diesen beiden gleichfalls bedeutenden Feldern schulischer Enkulturation vorzunehmen.

Hierauf soll aber insbesondere aus Gründen der Konzentration, der Überschaubarkeit sowie der inhaltlich-methodischen Stringenz verzichtet werden – nicht zuletzt aber auch der impliziten Disparitäten wegen.

Das weite Feld schul- und bildungspolitisch ausgerichteter Beiträge und Positionierungen, vor allem aber von partei- und wahltaktischen Überlegungen colorierter Programmatiken soll gleichfalls eine Eingrenzung erfahren: eine quantitativ-qualitative sowie temporäre.

Einmal soll in die Untersuchung jenes Parteienspektrum einbezogen werden, das auch eine relativ verlässliche parlamentarische Repräsentanz auf Bundes- und Landesebene genießt. Berücksichtigt werden dabei die *Landesparteien*, welchen hinsichtlich ihrer partikularen Durchsetzungsfähigkeit sowie Wählerzuwendung *exemplarische Bedeutung* zugerechnet werden kann.

Was nun die zeitliche Fokussierung betrifft, so soll jene Phase bildungspolitischer Betriebsamkeit ausgeleuchtet werden, welche sich im Einfluss- und Wirkungsbereich der OECD-PISA-Studie von 2001/2002 zeigte. In diesem Zeit-

³ Inwieweit dies künftig auch an den Allgemeinen Gymnasien der Fall sein könnte und sollte, übersteigt Anliegen und Ziel dieser Untersuchung und geht damit nicht in die in 5.3 entwickelten Forderungspunkte des Analyseinstrumentes ein.

raum wurden vorrangig in etwa vergleichbare gesellschafts- und kulturpolitische Anliegen und Probleme diskutiert – in nicht selten recht polemischer Form –, wobei es an gegenseitigen Unterstellungen, an Schuldzuweisungen hinsichtlich der an Signifikanz, an Tragweite wie auch immer einzustufenden und zu beurteilenden „Bildungsmisere“ nicht mangelt.

In diesem Zusammenhang soll ein Punkt angesprochen werden, welcher die Konzeption und damit die Aktualität, Aussagekraft und Rezeptologie der Studie doch wesentlich bestimmt (vgl. Kapitel 7.2) – nämlich wie, in welcher Objektivierung und in welchem Umfang Auswahl und Zugriff auf das zu sichtende, auf das zu bewertende Material der Parteien erfolgen sollen.

Die Entscheidung erfolgte dahingehend (gleichfalls in Übereinstimmung mit Prof. Dr. Lenhart), daß ausschließlich textuale Beiträge, d. h. programmatische Abrisse, Positionspapiere, Info-Broschüren und „Flyer“ berücksichtigt werden sollen, die dem Verfasser auf Anfrage zuzugingen oder die über das Internet abrufbar waren und dabei im wesentlichen den Zeitraum „beleuchten“, auf den die Studie zielt.⁴

Der beschreibende und bewertende Zugriff erfolgt mithin lediglich auf Texte, nicht auf begleitende oder ergänzende persönliche Aussagen und Statements interpretativen Charakters.⁵ So ist nur der Verstehens- und Verständnishorizont des Verfassers selbst – freilich in seiner ganzen Bedingtheit – gefordert.

Daß die der Analyse zugrunde liegenden und in den Vergleich gezogenen „Drucksachen“ möglicherweise durch nicht verfügbare, ergänzende oder gar relativierende Papiere abweichende Ergebnisse auftragen könnten, ist der Studie implizit.

Aber selbst dann, wenn dies der Fall wäre, müßten damit nicht auch zwingend sich herauskristallisierende Leitlinien und Wesenszüge parteipolitischer Befindlichkeit zu Fragen und Problemen institutionalisierter Erziehung und Bildung in Frage gestellt werden.

Der mögliche Anspruch, intersubjektiv nachvollziehbare, überprüfbare Entscheidungen resp. Resultate präsentieren zu wollen, ist auf dem hier beschrittenen Weg per se nicht einlösbar, nicht einforderbar. Es liegt vielmehr in der Intention der Arbeit, wenigstens *interindividueller Sinnverständigung* zuarbeiten zu können (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 5.3), die „Auswuchtungen“ in Kauf nehmen muß.

⁴ Daß dies zum Teil nicht ohne gehörigen Nachdruck geschah (was ja bereits im *Vorwort* deutlich wird) und Umfang sowie Qualität der Papiere auch nicht immer ergiebig waren, gehört zu den weniger erfreulichen Begleiterscheinungen des Arbeitsprozesses.

⁵ Es ist nur mehr verständlich, daß dies in dem einen oder anderen Leser Unbehagen oder gar Protest hervorrufen mag – insbesondere dann, wenn er parteipolitisches Colorit repräsentiert. Der Verfasser bittet in diesem Fall um Nachsicht resp. um Anlegung eines moderaten Maßstabes.

3. Schultheorie: ein Feld interdisziplinärer Forschung

Da Schule in ihrer ganzen Vielgestaltigkeit, in ihrer Vielschichtigkeit wesentlich über das hinausgeht, was den unmittelbaren Bereich der institutionalisierten Erziehung und Bildung angeht – also das Kerngeschehen des Unterrichts – beschäftigen sich nicht nur Pädagogen mit ihren Erscheinungsformen und Anliegen, setzt sich nicht nur erziehungswissenschaftliche Forschung mit ihren Fragen und Problemen auseinander.

Auch jene Forscher, die sich mit der Interaktion zwischen Menschen grundsätzlich befassen, die sich mit von Menschen geschaffenen Institutionen und deren Bestimmungs- und Einflußgrößen, mit dem Zusammenwirken verschiedener gesellschaftlicher Parameter auseinandersetzen, widmen sich seit dem Ende der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts in wachsendem Maße dem Geschehen auf dem Feld der Schule: nämlich Vertreter unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Richtungen.

Daneben werfen alle in Schule involvierten Problemfelder auch Fragen auf, mit denen sich Verwaltungsexperten und Juristen, aber auch Anthropologen und Psychologen beschäftigen. Somit ist *die Schule* (mit den Fragen nach ihrem Sinn und Zweck, nach ihrer angemessenen Gestaltung, nach ihrer Rolle in der Gesellschaft) ein Tummelplatz unterschiedlichster Interessen- und Forschungsbereiche mit mehr oder weniger wissenschaftlichem Anspruch.

Schultheoretische Ansätze und Bemühungen – gleich wie sie sich auch immer legitimieren mögen – haben sich also mit einem weiten Feld zu beschäftigen, was die Probleme einer schlüssigen Definition, einer befriedigenden Aufgabenzuweisung und -abgrenzung auch zugleich aufzeigt.

3.1 Fragen und Probleme der Legitimation einer Schultheorie

Da sich die *Schulpädagogik* als Teildisziplin der *Erziehungswissenschaft* schon mit der ganzen Breite des institutionalisierten Lehr- und Lerngeschehens und der auf sie wirkenden Kräfte verschiedener Provenienz auseinandersetzt, muß die Frage berechtigt sein, was dann eine *Theorie der Schule* als eigenständige Disziplin – wo und wie auch immer plaziert – überhaupt noch an produktiven Beiträgen einzubringen vermag, welches Forschungsfeld sie besetzen soll, wie sie sich legitimieren kann.⁶

⁶ W. Kramp stellt in seinem 1973 veröffentlichten Buch: *Studien zur Theorie der Schule* fest, daß auf schultheoretischem Feld außer hohlen, pseudowissenschaftlichen Formulierungen bzw. „ideologischen Seligpreisungen“ nichts Nennenswertes vorliege und der Begriff Schultheorie deshalb aus dem Katalog pädagogischer Grundbegriffe zu tilgen sei (zitiert nach K.-J. Tillmann (Hg.): *Schultheorien*. Hamburg: Bergmann + Helbig 2/1993, S. 7). In die gleiche Kerbe – nur noch etwas heftiger – schlägt Bijan Adl-Amini mit seiner Schrift: *Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen*. Weinheim 1976. Er will die Diskussion über eine *Theorie der Schule* gleichsam beenden, Fragen über deren Funktion und Legitimation der Curriculumtheorie überantworten und sich in der Folge überhaupt wichtigeren Fragen von Schule zuwenden (vgl. ebenda).

Daß die Schulpädagogik aber eines spezifischen Reflexionsinstrumentariums bedarf, das sich distanziert mit der ganzen Breite schulischen Agierens und Reagierens, schulischen Handelns in historischer Tiefenschärfe auseinandersetzt, hat sich spätestens seit den 70er Jahren bei der Mehrheit der mit Schule beschäftigten Wissenschaftler durchgesetzt.

Während sich die Schulpädagogik als *Handlungswissenschaft* mit allen pädagogischen, didaktischen sowie organisations- und verwaltungstechnischen Fragen und Problemen des Schulalltages unmittelbar beschäftigt (z.B. u.a. damit, welche Grundregeln bei der optimalen Gestaltung der Elternarbeit zu berücksichtigen sind, wie erfolgreicher Unterricht aussehen könnte, welche Aufgaben die Schulaufsicht wahrzunehmen hat, welcher Stellenwert der Vorbildfunktion des Lehrers bei der Lebensgestaltung der jungen Menschen zukommen könnte...) wirft die *Schultheorie* als Reflexionsinstrumentarium⁷ aller auf Schule bezogenen Handlungsvorgänge ihren Blick auf das *Ganze*, auf das wechselseitig aufeinander wirkende Beziehungsgefüge, auf mögliche Folgen bzw. Konsequenzen schulischen Unterrichts⁸ – sie darf dabei nicht bei leitbildhaften Konzeptionen, bei ideologisch besetzten Wunschbildern stehenbleiben.

In diesem Zusammenhang muß ihr wissenschaftliches Forschungsinteresse über den Alltag hinausgehen. Sie verfolgt historische Entwicklungen, klärt augenblickliche Befindlichkeiten systematisch, mit empirischer Akribie auf und lenkt den Blick auf mögliche künftige Entwicklungen. Dies zeigt die Theorie J. Diederichs / H.-E. Tenorths⁹ besonders deutlich – vgl. Kapitel 3.4.3 dieser Arbeit.

⁷ In besonders eindrucksvoller, anschaulicher Weise hat dies Hilbert Meyer (*Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*. Berlin:Cornelsen:Scriptor 1997, S. 217 – in Anlehnung an Th. Schulzes Ordnungsraster von 1980, in: *Schule im Widerspruch – Erfahrungen, Theorien, Perspektiven*) anhand seines *schulpädagogischen Reflexionsmodells* dargestellt:

Von einer *O-Ebene* ausgehend, auf der Meyer den unmittelbar erlebten *Schulalltag* ansiedelt, baut er sich sukzessive steigende 4 *Reflexionsstufen* auf: Während selbst entworfene *Alltagstheorien*, quasi Überlebensstrategien auf der *untersten Reflexionsstufe* stehen, folgen darauf *schulpädagogische Handlungsanweisungen*, die der einzelne als echte Orientierungshilfen z.B. aus der Literatur oder Fortbildungsseminaren entnimmt. Nun folgen, auf einer ersten systemischen Stufe, *leitbildhafte Konstrukte* von Schule, Prototypen, wie etwa die von H.v. Hentig entworfene *Lebens- und Erfahrungsschule* (vgl. Kapitel 4.1 dieser Arbeit), die per se normativ besetzt sind. Erst auf der letzten, vierten Reflexionsstufe wird Schule als differenzierte, vielgestaltig vernetzte Ganzheit begriffen – eingebunden in gesellschaftliche Erwartungen einerseits sowie individuelle Ansprüche andererseits, mitgestaltet und geprägt durch interaktionale sowie organisatorisch bedingte Einflüsse.

⁸ Der Berliner Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner (* 1941), ein Schüler des österreichischen Dialektikers und Praxeologen Josef Derbvolav (1912 – 1987) verlangt von einer *Schultheorie*, daß sie nicht alleine bei soziologischen Funktionsbestimmungen stehenbleiben darf, sondern bis zum Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen vordringen muß, Interdependenzen und Interpenetrationen aufzeigen muß, wenn sie sich als Wissenschaft legitimieren will. Benner sieht die Schultheorie in die Schulpädagogik eingebettet, der er 3 Reflexionsstufen zuweist:

Von didaktischen, auf das Unterrichtsgeschehen ausgehenden Überlegungen auf der 1. Stufe kommt er in einem weiteren Schritt zu lehrplantheoretischen Fragestellungen und schließlich auf der dritten Stufe zur distanzierten Betrachtung institutioneller System- und Sachzwänge (vgl. D. Benner: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München 2/1978 sowie *Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Bd. 3. Weinheim-München:Juventa 1995).

⁹ J. Diederich / H.- E. Tenorth: *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin:Cornelsen 1997

Eine *Theorie der Schule* beobachtet, beschreibt und urteilt nicht aus der Sache heraus, sondern mit Blick auf die Sache; sie steht außerhalb des Geschehens, nimmt eine Distanz wahrende Perspektive ein.

Sie hinterfragt und analysiert aber nicht nur die *Handlungsebenen* von Schule, alle in Schule involvierten *Dimensionen*, sondern bettet die Schule in das gesamtgesellschaftliche Geschehen ein¹⁰, will wissen, welche Funktionen ihr innerhalb eines Gemeinwesens zukommen, welche äußeren Mächte in ihre Handlungsräume eindringen, sie beeinflussen, stellt die kritische Frage, ob sich Schule überhaupt als gesellschaftliche Einrichtung pädagogisch legitimieren¹¹ kann – und wenn ja, in welcher Art und Weise dies passieren soll.

Dies ist und kann aber nicht Aufgabe des vorherrschenden Verständnisses von Schulpädagogik sein.

Im Zentrum mehrperspektivischer schultheoretischer Konstrukte steht ungeachtet der hohen Relevanz gesellschaftstheoretischer Perspektiven das Erkenntnisinteresse, wie Schule das Erziehungs- und Bildungsgeschehen mit Blick auf die interaktionalen, kommunikativen Prozesse bewältigt; sie fragen also nicht nur danach, welchen Nutzen die Schule für die permanente Reproduktion der Gesellschaft und ihr Funktionieren abwirft, welche Rolle ihr im gesamtgesellschaftlichen System zukommt, sondern lenken ihr Interesse nachdrücklich auf die Räume, in denen Enkulturation resp. Sozialisation oder anders: Erziehung und Bildung i.w.S. passieren.

Sie reflektiert insbesondere auch die Befindlichkeit des einzelnen innerhalb der Organisation Schule, will wissen wie er ausgerüstet wird für seine ganz eigene Individuation, für seine Menschwerdung, seinen Aufstieg zu Mündigkeit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung (vgl. Wolfgang Klafki's kritisch-konstruktive Bildungstheorie¹²).

Dies ist unverzichtbares Theorie-Kriterium der im Zentrum dieses Kapitels stehenden Schultheorien Helmut Fends¹³ sowie derjenigen Jürgen Diederichs / Heinz-Elmar Tenorths¹⁴.

¹⁰ K.-J. Tillmann bringt dies auf S. 8 seines o.g. Bändchens auf den Punkt: „Das Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System stellt das Kernproblem einer Schultheorie dar.“

¹¹ Vgl. H. Meyer: *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*. Berlin:Cornelsen Scriptor 1997, S. 232

¹² W. Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2te erw. Aufl., Weinheim-Basel:Beltz 1991. W. Klafki skizziert in seinem Beitrag über *Ansätze zur Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, in: Tillmann, a.a.O., S. 21 ff., die Aufgaben einer Schultheorie in aller Kürze. Schultheorie sei eine die Didaktik übergreifende, mit ihr korrespondierende Disziplin, die sich „vorwiegend auf die generellen Aufgaben bzw. Funktionen der Schule im gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang sowie auf die institutionellen Außen- und Binnenbeziehungen der Institution Schule“ konzentriere. Schultheorie habe insbesondere die Rahmenbedingungen schulischen Geschehens in den Blick zu nehmen.

¹³ H. Fend: *Theorie der Schule*. München-Baltimore:Urban & Schwarzenberg 1980. Helmut Fend stellt an eine Schultheorie den Anspruch, daß sie sich umfassend mit den „Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Folgen jener Formen institutionalisierter Erziehung“ zu beschäftigen habe, „die wir Bildungssysteme zu nennen pflegen“ (a.a.O., S. 2). Um dies leisten zu können, habe eine Schultheorie interdisziplinär bzw. mehrperspektivisch zu verfahren, sei ein breites Analyseinstrumentarium unentbehrlich. Das entscheidende Anliegen schultheoretischer Reflexionen sieht Fend darin, „zu erfahren, wie etwas, was mehr oder weniger in unsere Macht ge-

Vor dem Hintergrund der zitierten, der diskutierten Beiträge und Argumente, die sich mit Legitimationsfragen- und -problemen eines eigenständigen Theorie- und Forschungsfeldes beschäftigen, lassen sich objektive Gründe für dessen Existenzberechtigung herausarbeiten.¹⁵

Schultheorie läßt keine Perspektiveneinengung zu, sie darf nicht nur den aktuellen gesellschaftlichen Implikationen der Institution Schule ihre Aufmerksamkeit zuwenden, sondern hat, wie wiederholt herausgestellt, das *Ganze* dessen, was Schule ausmacht – in ihren historisch bedingten, vielfältigen Erscheinungsformen und mit dem Blick auf mögliche künftige Aufgabenstellungen – systematisch, differenziert und kritisch ins Visier zu nehmen.

Hierbei muß sie – wenn sie ihrem Anspruch gerecht werden will – im Rahmen ihres analytischen Erkenntnisprozesses bis zum Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen vordringen.

Schule ist eine differenzierte, auf Veränderungen sensibel reagierende Funktionseinheit, ein organisches Geflecht, das von einer mit wissenschaftlicher Akribie konzipierten Schultheorie in allen Ausformungen und Facetten wahrzunehmen und zu reflektieren ist, wobei einmal das Wohl des einzelnen Menschen als auch das der Gesamtgesellschaft (der staatlichen Gemeinschaft) das Spektrum ihrer kritisch-distanzierten Auseinandersetzung zu bilden hat.

Hierzu gehört zwingend, daß Schultheorie über eine reine Zustandsanalyse bzw. -beschreibung hinauszugehen und auch normative Überlegungen¹⁶ in ihre Reflexionsprozesse einzubeziehen hat (vgl. u.a. Fend, a.a.O., S. 383).

Exkurs: Schultheorie vs Bildungstheorie

Die schon beim bloßen Hinsehen zu vermutende „Verwandtschaft“ der beiden Begriffe ist in der Tat vorhanden, auch wenn sich beide in Quantität und Qualität nicht gleichen, was keine Wertung beinhaltet. Es gilt also im folgenden sowohl die Unterschiede als auch die vorhandene Schnittmenge sichtbar zu machen.

stellt ist, denn eigentlich sein soll“ (a.a.O., S. 11). Sein Anliegen ist es, „das Ganze dessen, was Schule bedeutet, sichtbar zu machen“ (*Vorwort* seiner Theorie).

¹⁴ Diederich/Tenorth sehen die Aufgabe einer *Theorie der Schule* in erster Linie darin, die Schule als System in distanzierter Perspektive zu erfassen, ihre Steuerungs- und Normierungsbemühungen aufzudecken und in ihrer komplexen, schwer greifbaren Wirkung zu beschreiben. Schultheorie hat nach D/T eine elementare pädagogisch-didaktische Funktion zu erfüllen: Sie hat Leitfaden, Handbuch, Orientierungsinstrumentarium für alle *Referenzebenen* von Schule zu sein (Eltern, Lehrer, Hochschullehrer, Bildungspolitiker), indem sie aus der Reflexion gewonnene *Wissensformen* (Wissensebenen unterschiedlicher Qualität und Anspruchshaltung) von bzw. über Schule anbietet (vgl. a.a.O., S. 182 ff.).

¹⁵ An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden, daß *Schulforschung* – mit der Installierung theoretischer, die Praxis begleitender *Gebäude* – ein Phänomen der deutschsprachigen Länder ist, also in anderen Sprach- und Kulturräumen keine Entsprechung findet.

¹⁶ Dies läßt – u.a. auch im Sinne Fends, ebenda – nicht notwendig folgern, daß aus dem *Sein* auch ein von außerpädagogischen Normen diktiert *Sollen* abzuleiten ist. Die Option einer durch erfahrene Realität notwendig werdenden Modifizierung muß erhalten bleiben. Dies stellt den hypothetischen Charakter der Fend'schen Theorie unter Beweis.

Immer dann, wenn die Schulforschung die Dimensionen, die Handlungsebenen insitutioneller Erziehung und Bildung in den Blick nimmt, wenn sie sowohl den makroorganisatorisch bestimmten als auch den meso- und mikroorganisatorisch gestalteten Bereich des Unterrichts betrachtet, begegnen ihr auch bildungstheoretische Phänomene und Anliegen – und dies nicht nur bei einer historisch vergleichenden Analyse.

Bildungstheorien waren lange Zeit unterrichtsbestimmendes Moment – mit allen Konsequenzen im gesellschaftlichen Bereich wie auch in der individuellen Hinwendung und sie begleiten zumindest in ihrer kritisch-konstruktiven Variante noch aktuelle Lehrpläne sowie das Bildungsselbstverständnis des schulischen Alltages – neben der Vielzahl anderer didaktischer Theorien und Theorieansätze – etwa auf reformpädagogischen oder aber kritisch-rationalen, empirischen Forschungsergebnissen und Überlegungen basierend.

Bildungstheorien finden fast ausschließlich im schulischen Alltag ihre Realisierung, ihre Umsetzung. Sie haben sich also bei aller Absetzung von den Unwägbarkeiten und Launen aktueller Entwicklungen immer auch am Machbaren zu orientieren, wenn sie nicht reine Makulatur sein wollen.

Die in W. Klafkis *kategorialer Bildungstheorie* implizierte doppelt Erschließungsaufgabe von Bildung (Wissen + Haltungen / Einstellungen umfassend), nämlich

- a) den Menschen für die Welt – und zugleich
- b) die Welt für den Menschen zu erschließen

beeinhaltet – in eine andere wissenschaftstheoretische „Sprache“ überführt – doch im Wesentlichen das, worauf Schultheorien moderner Prägung zielen:

- auf die gesellschaftliche *Reproduktionsfunktion* der Schule – im Zuge der „Resubjektivierung kultureller Objektivierungen“ (wie dies Klafki in seinem 1989 erschienen Aufsatz fordert – in Anlehnung an H. Fends *Theorie der Schule*)
- auf die *Leistungen* der Schule im Zusammenhang mit der Persönlichkeitswerdung des Individuums.

Wenn W. Klafkis o.g. kritisch-konstruktive Bildungskonzeption – die er aus seinem kategorialen Ansatz heraus unter dem Einfluß der kritischen Sozialwissenschaften weiterentwickelt hat – vor allem auf die Vermittlung bzw. Sichtbarmachung von *Schlüsselproblemen*¹⁷ zielt (i.S. einer überdachten, zeitgemäßen Form der *Allgemeinbildung*), die in fächerverbindender Weise traditionelle

¹⁷ In Kapitel 4.1, im Zusammenhang mit den kritischen Einwüfen H. Gieseckes zu zeitnahen Fragen und Problemen der Bildungspolitik wird diese Thematik noch einmal aufgegriffen (siehe S. 67, Anm. 138).

Themenstellungen, traditionellen Fachunterricht ablösen sollen, dann hat er in besonderer Akzentuierung die beiden Zweckbestimmungen von Schule (Funktionen, Leistungen) im Blick.

Die Offenlegung sowie didaktische Aufbereitung und Vermittlung von Schlüsselproblemen nähert sich der Idealsituation einer *Erziehung durch Bildung* (Erziehung durch Unterricht).

Indem Zeitprobleme in fächerverbindenden, je aktuellen Themen ins Bewußtsein gerückt werden, realisieren sie per se eine wesentliche Forderung dessen, was H. Fend darüberhinausgehend als fächerübergreifende Wirkungen schulischer Sozialisation ausweist:

- sowohl in *reproduzierender*, die gesellschaftlichen Ansprüche aufgreifender
- als auch in menschenbildender, die individuellen Ansprüche befriedigender Hinsicht.

Daß H. Fend zu den fächerübergreifenden Wirkungen der Sozialisationsanstalt Schule außerdem interaktionale Phänomene sowie meso- und mikroorganisatorische Besonderheiten zählt (als institutionelles bzw. „heimliches Curriculum“ bezeichnet – im übrigen auch bei Diederich/Tenorth) soll bereits an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, weil von wesentlicher Bedeutung.

3.2 Schultheorien sowie Theorieansätze und ihre wissenschaftstheoretische Verortung

Vor diesem Hintergrund sowie unter Einbeziehung bereits eingestreuter Aspekte sollen in einem Abriß schultheoretische Ansätze, Entwürfe und Abhandlungen vorgestellt werden.

Ziel und Zweck liegen nicht in dem Bemühen, Mängel bzw. Unzulänglichkeiten aufzudecken, schon gar nicht in dem Unterfangen, etwas völlig Neues schaffen zu wollen, sondern in erster Linie darin, Material zu sichten für die Konstruktion eines schultheoretisch bestückten Analysemodells, um bildungspolitische Programme in einen aussagekräftigen Vergleich zu bringen.

Schultheorien bzw. schultheoretische Ansätze haben sich entweder im historischen Verlauf im Rahmen institutioneller Legitimationsbestrebungen herausgebildet oder stehen in unmittelbarer Verknüpfung zu gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Veränderungen und damit korrespondierenden Erklärungsbedürfnissen oder gar -zwängen. Zu wissenschaftstheoretischen, zu ideologisch markierten Richtungen lassen sich mehr oder weniger deutlich werdende Anbindungen aufzeigen.

Die ersten Versuche, eine *Schultheorie* zu etablieren, strengten Vertreter geisteswissenschaftlicher Provenienz bereits in der Weimarer Zeit an. Ihr zentrales Anliegen konzentrierte sich allerdings auf den Edukanden, auf das *erzieherische Verhältnis* (W. Flitner) bzw. den *pädagogischen Bezug* (H. Nohl), sie klammerten gesellschaftlich relevante Bezüge noch weitgehend aus; eine Gesamtschau auf die Komplexität von Schule lag nicht in ihrem heuristischen Horizont.

Nach 1945 wurde diese Tradition im wesentlichen fortgesetzt.¹⁸

Erst gegen Ende der 60er Jahre stießen schultheoretische Diskussionen in neue Dimensionen vor.

Das gesellschaftliche Implikationsverhältnis von Schule rückte zusehends in den Mittelpunkt. Es war die Zeit, in der sich aus der klassischen Pädagogik sukzessive die mit empirischem Instrumentarium agierende Erziehungswissenschaft herausbildete – hierfür steht z.B. der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth (1906 – 1983).

Während sich aber in dieser Phase die Diskussion noch hauptsächlich an Verneinern und Bejahern einer eigenständigen Schultheorie festmachen läßt, gehörten die 70er/80er Jahre den ersten allgemeine Akzeptanz findenden schultheoretischen Entwürfen sozialwissenschaftlich, insbesondere makro-soziologisch orientierter Schulforscher.

An erster Stelle ist hier Helmut Fends *Theorie der Schule* (1980) zu nennen. Sie darf als ein Meilenstein der neueren Schulforschung bezeichnet werden.

Gleichwohl tauchten in den 80er Jahren – neben dem aufwendigen, begriffssprachlich z.T. schwer zugänglichen Entwurf des existentialphilosophisch beeinflussten Bildungstheoretikers Th. Ballauf¹⁹ – auch mehrperspektivische Ansätze geisteswissenschaftlich ausgerichteter Autoren auf.

Sie wagen in inhaltlich bemerkenswerten Entwürfen den Blick über den Teller- rand enger pädagogischer Tradition hinaus, so z.B. der bereits genannte Th. Schulze (1980), der sich dem Phänomen Schule in dialektisch-reflexiver Weise nähert und schultheoretische Ansätze unterschiedlicher Provenienz vergleichend interpretiert.

Der Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki hat zwar bis heute keine eigene umfassende Theorie auf den Markt gebracht, sich aber neben definitorischen Versuchen, Zuständigkeits- und Wirkungsfeld einer Schultheorie abzustecken (vgl. auch S. 8, Anm.12), bereits im Jahre 1989 in einem ca. 30 Seiten umfassenden aufschlußreichen Aufsatz – unter dem Einfluß der kritischen Sozialwissenschaften – mit Fragen einer demokratischen Neugestaltung bzw. -orientierung der Schule beschäftigt (siehe vor allem Kapitel 3.4.1).

¹⁸ Vgl. W. Klafki: *Von DILTHEY bis WENIGER: Ansätze zur Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, in: Tillmann, a.a.O., S. 21 ff.

¹⁹ Th. Ballauf: *Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analyse zur Scolarisation*. Köln/Wien 2/1984. Ballauf legt hier ein *31-Funktionen-Modell* von Schule vor, in dem sich historische Entwicklungen widerspiegeln, die in immer neuen Konversionen Bildung ermöglichen. Durch die historische Betrachtung stellt er zugleich eine Distanz zu gegenwärtigen Entwicklungen dar.

Auch in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bemühten sich in geisteswissenschaftlicher Tradition stehende Bildungsforscher, die den *Mainstream* schultheoretischer Konstrukte markierten, Ziele und Aufgaben der Schule vor dem Hintergrund vielgestaltiger Anregungen und Einflüsse neu zu fassen. Sie legten mehr oder weniger tragfähige Entwürfe vor, die sich in Details eng an reformpädagogische Modellvorstellungen der Weimarer Zeit anlehnen sowie Anregungen des amerikanischen Soziologen J. Dewey aufgreifen, so z.B. R. Winkel²⁰, aber auch H.-J. Apel²¹ mit seinem Versuch eine erziehungswissenschaftliche Theorie auf den Weg zu bringen.²²

Durchgesetzt haben sich aber aus makro- und bildungssoziologischer Richtung kommende Konzeptionen mit interdisziplinärer Öffnung bzw. Perspektivenerweiterung, wobei systemtheoretische Erkenntnisse²³ dort eingeflossen sind, wo sie Erklärungsansätze für schwer greifbare Phänomene bieten.

Hierzu zählen neben der schultheoretischen Abhandlung über die *Qualität im Bildungswesen* von H. Fend (98) – in Weiterführung seiner Theorie von 1980 –, insbesondere die *Theorie der Schule* J. Diederichs/H.-E. Tenorths (97) sowie J. Oelkers *Schulreform und Schulkritik* (2000).²⁴

Der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Verortung der Hauptlinien der im folgenden aufgeführten schultheoretischen Konstrukte soll nur marginale Bedeutung zukommen, Bezüge sollen aber zumindest deutlich werden.

Grundsätzlich gilt die Erkenntnis, daß Schultheorien in erster Linie dadurch Gestalt annehmen, dadurch eigene Konturen herausbilden, daß sie sich aus dem Horizont wissenschaftstheoretischer Positionen ableiten lassen, mit denen sie in vielfacher korrespondieren.

An dieser Stelle sollen nicht Sinn und Unsinn von Klassifikationen diskutiert werden. Es gibt Autoren, die gar bestreiten, daß es überhaupt einen „Kanon zwar umstrittener, aber doch als *klassisch* anerkannter Theorien“ gebe.²⁵

²⁰ R. Winkel: *Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret im Haus des Lebens und Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1997. Winkel zeichnet ein fast schwärmerisches Bild von Schule, das die Reflexionsebene einer Schultheorie im Grunde nicht erreicht, sondern in leitbildhaften Vorstellungen verharrt. Am Beispiel einer sich öffnenden und schließenden Hand zählt er fünf Aufgabenbestimmungen von Schule auf: Feiern, Arbeiten, Spiele und Gespräche sollen ineinandergreifend gepflegt und kultiviert werden. Die Schule soll vor allem ein Ort der Begegnung sein.

²¹ H. J. Apel: *Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien*. Erschienen i. d. Reihe: Bildung und Erziehung. Hrsg. J. Petersen/G.-B. Reinert. Donauwörth: Auer 1995. Über seine Theorie wird noch in Kapitel 3.2.3 zu reden sein.

²² H. v. Hentigs vieldiskutierte Veröffentlichung: *Schule neu denken* (1993) wird hier ihres eher leitbildhaften Charakters wegen nicht eingereiht. Wesentliche Aussagen seines wissenschaftlichen „opus maximum“ fließen punktuell in Kapitel 4 dieser Arbeit ein.

²³ Insbesondere die Luhmannsche Erkenntnis, daß Systeme Selbststeuerungsmechanismen (Autopoiesis) gehorchen, mit dem Ziel Komplexität zu reduzieren, daß Systeme als kommunikative Einheiten nur bedingt beeinflussbar sind und in einem permanenten oszillierenden Zustand zwischen sich und der Umwelt ihren Eigencharakter entwickeln und sichern, ist hier – in allerdings unterschiedlicher Intensität – eingearbeitet.

²⁴ J. Oelkers: *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon 2/2000

²⁵ Vgl. F. Baumgart / U. Lange (Hg.): *Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Erschienen i. d. Reihe: Studienbücher Erziehungswissenschaft. Band IV. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 16

Ungeachtet dessen scheint zumindest bei einigen ein Minimalkonsens darüber zu existieren, daß drei vornehmlich *makroperspektivisch* angelegten Theorien / Theorieansätzen, die primär die gesellschaftliche Einbettung des schulischen Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens im Blick haben, drei eher *mikroperspektivisch* besetzte Theorien / Theorieansätze gegenüberstehen.²⁶

Letztere negieren den gesellschaftlichen Bezugsrahmen von Schule zwar nicht, beziehen sich aber eher auf ein Segment dessen, was Schule i.w.S. ausmacht, sie beleuchten die Schule schwerpunktmäßig als eine „Welt innerhalb der Welt“. Während der erste Theorientyp von der Gesellschaft her die Schule in ihren vielgestaltigen Relationen fokussiert, beschränkt sich der zweite im wesentlichen auf innerschulische Prozesse und Erscheinungsformen – wagt nur punktuell den Blick über das unterrichtliche Geschehen vor Ort hinaus.

Von den positiv besetzten, affirmativen Theorien – trotz ihres z.T. erheblich auseinanderdriftenden Basisverständnisses – heben sich die Schulkritiken dezidiert ab, wobei Schule in dieser Lesart bzw. in diesem Zusammenhang und überhaupt im Verständnis dieser Arbeit immer als institutionelle, weitestgehend öffentlich-rechtlich verankerte Einrichtung aufzufassen ist.

Inwiefern nun Kritiken trotzdem das Attribut Schultheorie (*negative* Schultheorie) beanspruchen dürfen, soll hier nicht abgeklärt werden. Dem in dieser Arbeit vorherrschenden Theoriebegriff ist die traditionelle Institutionalisierungsform inhärent.

Schulkritiken verneinen Schule in ihrer herkömmlichen insitutionalisierten und leistungsorientierten Ausformung grundsätzlich.

Dies trifft z.B. auf *kulturrevolutionär* beeinflusste schultheoretische Positionen zu, wie sie von *marxistisch* orientierten Sozialkritikern eingenommen wurden und werden.

Zu ihnen zählen in vorderster Linie Ivan Illich²⁷ und Paolo Freire. Sie stellen Schule als Institution herrschender politischer Klassen entweder in Frage oder wollen sie gänzlich abschaffen und z.B. einen alternativen Markt an Unterrichts- und Lernangeboten schaffen, auf die der einzelne nach Belieben und eigener Interessenlage zugreifen kann – staatlich subventioniert.

H. J. Apel setzt sich in der *Einführung* seiner o.g. *Theorie der Schule* intensiv mit gattungsspezifischen Gesichtspunkten einer Theorie auseinander. Indem er historische und systematische Grundlinien aufzeigt, unterscheidet er „sinnvollerweise zwischen soziologischen, sozialpsychologischen, sozialpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen“ (a.a.O., S. 19). In Parenthese sei darauf hingewiesen, daß Apel die strukturfunktionalistische Sichtweise in seinen soziologischen Ansätzen behandelt.

Apel weist einer Theorie der Schule 3 zentrale Aufgaben zu – womit sie sich zugleich auch als solche legitimiert: a) die Beschreibung und Analyse des Gegenstandes, b) die Grundlegung empirischer Forschung, c) die Vorlage von Entwürfen für die weitere Entwicklung der Schule (a.a.O., S. 13).

²⁶ Hierin stimmen etwa K. J. Tillmann, a.a. O oder H. Gudjons: *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 263 ff. überein.

²⁷ Vgl. I. Illich: *Schule ins Museum. Phaidros und die Folgen*. Bad Heilbrunn 1984. I. Illich weist am Beispiel von Platons *Phaidros* u.a. auf die negativen Seiten der Alphabetisierung hin, durch die Möglichkeiten und Ausdrucksformen des humanen Lebens zumindest vereitelt, wenn nicht gar ausgelöscht werden. Daß Alphabetisierung aber nicht notwendig an Institutionalisierung gebunden ist und auch Instrument der Emanzipation und Selbstbefreiung sein kann, sei hier nur am Rande erwähnt.

Die in *geisteswissenschaftlicher Tradition* konzipierten Darstellungen bilden den Beginn schultheoretischer Bemühungen überhaupt.²⁸

Ihnen kommt aber auch deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil sich aus ihnen heraus bzw. aus der Auseinandersetzung mit ihnen jene interdisziplinären schultheoretischen Konstrukte entwickelt haben, die heute auf breite Akzeptanz der Schul- und Bildungsexperten stoßen – gleich welcher Schule, gleich welcher ideologischen Richtung sie angehören mögen.

Sie setzen sich aufgrund ihrer pädagogischen Engführung nur peripher mit makroorganisatorischen Sachverhalten auseinander, richten den Blick nicht auf das funktionale Ganze – was insbesondere ein Anliegen der Bildungssoziologen seit den 70er/80er Jahren war und ist – sondern sehen die Lehrer-Zögling-Beziehung, ihre Leistung für die Selbstformung des Edukanden im Vordergrund ihrer Betrachtung und zählen daher zu den *mikroperspektivischen* Theorien.

Gleichwohl sind auch sie eingebettet in die jeweiligen historisch-politischen Bedingungen, konfrontiert mit den *geistigen Objektivationen* ihrer in der täglichen Begegnung vermittelten Erfahrungswelt.

Geisteswissenschaftlich orientierte Schultheorie vertritt - bei aller Vielfalt in ihren Ansätzen und Erscheinungsformen – in etwa folgende Grundpositionen.²⁹

- Schule als *institutionalisierte kulturelle Objektivation* sieht sie grundsätzlich – bei aller Fokussierung auf den Vermittlungs- und Erziehungsprozess – eingebunden in ihr historisches, kulturelles, ökonomisch-soziales und politisches Umfeld; vor diesem Hintergrund, aber mit gezieltem Blick auf das Geschehen im Klassenzimmer interpretieren Geisteswissenschaftler ihre
- Effizienz, ihre Leistungen.³⁰ *Leitbild* sind die großen Entwürfe der Vergangenheit – woraus nicht selten *normative* Forderungen abgeleitet werden.³¹

²⁸ Der in der schulpädagogischen Forschung erste namentlich als *Schultheorie* vorgelegte Entwurf soll der Feder des Erziehungswissenschaftlers G. Reichwein entstammen: *Grundlinien einer Theorie der Schule*. In: Pädagogisches Zentralblatt 5/1925, S. 313-325.

Intensive Recherchen erlauben den Hinweis, daß der Heidelberger Universitätsprofessor Friedrich Heinrich Christian Schwarz (ein evangelischer Theologe, der von 1766 – 1837 gelebt hat und als Schöpfer des erziehungswissenschaftlichen Seminars der Universität gilt – im Jahre 1807 als pädagogisches Universitätsseminar gegründet) die ersten schultheoretischen Abhandlungen überhaupt verfaßt hat – und zwar mit seinem *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* von 1817. Schwarz war ein entschiedener Protagonist für die Verbesserung der Lehrerbildung – insbesondere an Gymnasien.

²⁹ Vgl. W. Klafki, a.a.O., S. 42 f.

³⁰ Da geisteswissenschaftliche Pädagogik die Geschichte als einen sinnerfüllten und zielgerichteten Prozeß versteht, ist für sie die verstehende Deutung der Kulturgeschichte zugleich Anschauungsmaterial und Maßstab, um aktuelle Problemlagen angemessen zu beurteilen. Die Auseinandersetzung mit historischen Erscheinungsformen pädagogischer Theorie und Praxis ist für sie damit Richtschnur für die Beantwortung und Bewältigung aktueller Erziehungsfragen.

³¹ Inwiefern es der geisteswissenschaftlich bestimmten Pädagogik bzw. ihren Vertretern gelang und nach wie vor gelingt, lediglich der wertneutralen praktischen Vermittlung und Verinnerlichung von seins-relevanten Sinngehalten zuzuarbeiten und dabei den „Transport“ von Sollens-Sätzen zu vermeiden, also ein dialogisches Oszillieren ohne normatives „Ableiten“, ohne unbeabsichtigte Indoktrination zu praktizieren (ein freilich schwieriger Spagat), kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Hier sind dezidierte wissenschaftstheoretische Basisfragen und -probleme abzuklären. Der normative Gehalt geisteswissenschaftlicher Postulate leitet sich nicht von

- Ausschließlich der Staat hat die relative Eigenständigkeit / *Teil-Autonomie* von Schule zu bestimmen, zugleich aber auch zu sichern; er hat ihr in der Konsequenz Raum für pädagogisch verantwortliches Handeln zu gewähren.
- Das Postulat des *pädagogischen Bezuges* (H. Nohl) bzw. des *erzieherischen Verhältnisses* (W. Flitner) ist die tragende Säule schulischer Erziehung und Bildung. Das Eigenrecht der Kinder und Jugendlichen auf die je individuelle Entwicklung ihrer Persönlichkeit haben Lehrer und Schule als unhintergehbaren Grundsatz ihrer pädagogischen Arbeit zu beachten – was gleichfalls normativen Gehalt besitzt.³²
- Schule wird zwar in ihrer gesellschaftlichen Relevanz gesehen – allerdings in dieser Hinwendung wenig reflektiert. Lediglich die innerhalb der geisteswissenschaftlichen Schule etwas ausscherende dialektisch-reflexive Variante, für die z.B. Theodor Litt steht, sieht die Schule in gesellschaftlicher Abhängigkeit und relativer Autonomie zugleich, sieht ihr Wirken, ihre Entwicklung innerhalb dieses dialektischen Spannungsverhältnisses.
- Die seit der Weimarer Zeit vorherrschende „klassische“ 3-Gliedrigkeit bzw. hierarchische Organisation des Bildungswesens (auf Schularten / Schultypen/ Schulformen bezogen, die begrifflich als synonym zu betrachten sind) wird mehr oder weniger als gegeben, als historisch gewachsene, bewährte Größe betrachtet³³;
- Das Wechselverhältnis von äußerer (makroorganisatorischer) und innerer (mikroorganisatorischer) Schulreform wird zwar erkannt – der *Schwerpunkt des Interesses* aber eindeutig auf Fragen und Probleme der *inneren Schulreform* (heute: innere Schulentwicklung) gerichtet. Aus diesem Grund gehören die geisteswissenschaftlichen Theorieansätze auch in ihrer Zielrichtung zu den mikroperspektivischen.

außerpädagogischen festgezurrten Prinzipien ab, sondern besteht aus zeitabhängigen Konventionen über sinngebende Maßnahmen und Regelungen des erzieherischen Alltages. Sie müssen stets neuen Bewährungsproben standhalten können und die Option der Veränderung beinhalten.

³² Vgl. H. Nohl (1879-1960): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1933). Frankfurt a. M. 4/1957, S. 194–218. Schule muß nach H. Nohl ein „zweckfreier Ort“ sein, „[...] in dem der Mensch das höhere geistige Leben erfährt und ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse des Alltages die freie Kraft des Geistes entfaltet [...]“. Gerade H. Nohl steht mit seinen Forderungen zumindest mit einem Bein in prinzipienwissenschaftlichen Selbstverständnissen.

³³ Lediglich in Baden-Württemberg und Bayern ist das Prinzip des 3-gliedrigen Schulwesens noch verwirklicht – und auch hier in recht unterschiedlichen Erscheinungsformen mit Auflösungscharakter: Förderstufen unterschiedlicher Ausprägung und Organisation, begabungs- und interessenspezifische Bildungsgänge, aufgepropfte Schwerpunkt- und Leistungsprofile u.a. weichen die starre 3-Gliedrigkeit auf. Die RS als klassischer Anbieter des MBA steht mit zahlreichen anderen Modellen in Konkurrenz (z.B. in BW: Werkrealschule, 9 + 3 Modell an BS, 2-jährige BFS u.a.).

- Sie sieht – auf den Punkt gebracht – im methodisch und systematisch aufgebauten Unterrichtsgeschehen, im Beziehungsfeld des sogenannten „Didaktischen Dreieckes“ die Basis, auf der sich Schule als Institution überhaupt erst realisiert und damit auch legitimiert.

Im Verleichen zum Stellenwert geisteswissenschaftlicher Positionen in der schultheoretischen Diskussion nehmen die beiden anderen *mikroperspektivischen Theorieansätze* einen eher bescheidenen Platz ein – gleichwohl bieten sie zumindest interessante Teilaspekte. Ihre Impulse fließen in die Konzeption dieser Arbeit in mehrfacher Hinsicht ein, insbesondere bei der Gestaltung der zentralen Anliegen (Kapitel 5).

Psychoanalytische Reflexionen, die insbesondere der gesellschaftskritischen Schule marxistischer Prägung zuzurechnen und damit normativ sind (so z.B. die Ausführungen S. Bernfelds)³⁴ sehen in den Strukturen der spätkapitalistischen Gesellschaft die Ursachen für Lern- und Entwicklungsdefizite, für das Scheitern der Schule – vor dem Hintergrund ihres primären Auftrages, nämlich glückliche Menschen in die Welt zu schicken. Ins Über-Ich des Einzelnen transferierte zwanghafte Regelungen führen nach Bernfelds Auffassung auf Dauer zu neurotischen und damit persönlichkeitszerstörenden Verhaltensweisen.

Auf G.H. Meads³⁵ Untersuchungen gehen *interaktionistische, handlungsperspektivische* Beiträge zur Schultheorie zurück.

Sie entstammen dem Lehrgebäude des *Symbolischen Interaktionismus* und sind im deutschsprachigen Raum federführend von M. Brumlik in die schultheoretische Diskussion eingeführt worden.³⁶

Erkenntnisse, die aus dem Interaktionsverhalten der Schüler bzw. aller an Schule beteiligten Personen gewonnen werden, können ihres ausschnitthaften, spotlightartigen Charakters wegen nur im Verbund mit makroperspektivischen Ansätzen ein funktionales Gesamtbild ergeben und damit greifende, effektive Aussagen über Schule erlauben.

Interaktionale Ansätze beobachten und interpretieren die schulische Lebenswelt in subtiler Weise, indem sie hinter die Kulissen, hinter die „Masken“ der Akteure zu dringen versuchen. Abweichendes Verhalten, Leistungsversagen, Krisen werden in erster Linie auf defizitäre Lehrerpersönlichkeiten, institutionelle Zwänge sowie unterschiedlich besetzte Symbolfelder (Sprachregelungen) zurückgeführt. Eine Nähe zur psychoanalytischen Sichtweise läßt sich hier durchaus konstatieren.

Schultheorien, welche der in dieser Arbeit vorgegebenen ganzheitlichen Definition entsprechen, also jene Kriterien erfüllen, die Ausgangsmaterial für die

³⁴ Siehe S. Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M. 1967 – aber auch P. Bourdieu/J.-C. Passeron: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart 1971

³⁵ Siehe G.H. Mead: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1968.

³⁶ Vgl. M. Brumlik / H. G. Holtappels: *MEAD und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie*. In: K.-J. Tillmann, a.a.O., S. 88 ff. J. Habermas hat den symbolischen Interaktionismus im übrigen gesellschaftstheoretisch weiterentwickelt.

Entwicklung eines schultheoretischen Analysemodells liefern, leuchten ein breites Spektrum aus. Sie folgen primär *makroperspektivischen Gesichtspunkten* – nehmen aber gleichwohl auch mikroperspektivische Aspekte und Anregungen auf.

Historisch-materialistische Schultheorien³⁷, die in Affinität zu den psychoanalytischen stehen – in der Regel auch aus demselben ideologischen Fundus ihr Argumentationsmaterial schöpfen – und normativen Charakter haben, richten ihren ideologiekritischen Blick vornehmlich auf stabilisierende systemimmanente Komponenten der Institution Schule, denen sie krankmachende Energien unterstellen; sie beobachten also nicht nur die Konsequenzen im engen interaktionalen Rahmen, beurteilen nicht nur nach außen sichtbare innermenschliche Prozesse und Dramen, sondern betreiben Systemkritik.

Die an und in Schule beteiligten Menschen sind letztendlich Produkte der gesellschaftlich bestimmten und gelenkten Milieu-Gestaltung, die bis in die institutionellen Strukturen und Selbstverständnisse durchschlägt und so Geist und Verhalten bestimmen. Während mikroperspektivisch bestimmte interaktionale Theorien Persönlichkeitsdefizite noch u.a. an mangelhaften Lehrerleistungen festmachen, sehen materialistische Theorien das Beeinflussungs- und Wirkungspotential des Lehrkörpers als geringfügig bzw. irrelevant an – der Lehrer wird vielmehr selbst als Opfer destruktiver Verhältnisse betrachtet.

Nur eine sozialistisch umgekrempelte Gesellschaft schafft nach materialistischer Auffassung eine mit menschlichen Attributen versehene Institution Schule, die imstande sei, jenen neuen Menschen zu formen und in die Welt zu entlassen, der dann auch seine eigene Zukunft und die der anderen glücklich zugestalten wisse.

Zu den *makroperspektivischen* Theorien zählen auch die in der Fachliteratur häufig wenig Beachtung findenden *organisationssoziologischen Theorien*.³⁸ Sie greifen zwar einen zentralen Aspekt funktionalistischer Theorien heraus, bleiben aber auf technokratischer, verwaltungsspezifischer Ebene stehen, blenden also den dynamisch bestimmten, funktionalen Aspekt von Organisationen bzw. Institutionen, so etwa der Schule, weitgehend aus.

Sie widmen sich zwar dem hochdifferenzierten, subtilen Mechanismus komplexer Organisationsgebilde, den möglichen Folgen von Störungen; sie beschäftigen sich mit Optimierungsfragen, interessieren sich aber, wenn überhaupt, nur marginal für die gesellschaftliche und individuelle Zielbestimmung schulischen

³⁷ Für sie steht ebenfalls der bereits zitierte S. Bernfeld, der schon in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts – quasi in Kontrapunkt zu den ersten geisteswissenschaftlichen Versuchen – seine Vorstellungen von einer gerechten Gesellschaft und Schule dargelegt hat. Nicht formulierte, intendierte Erziehungsziele sowie die vermittelten Inhalte erziehen, sondern die organisatorische Struktur der Institution Schule, die Bedingungen, unter denen Schule stattfindet (vgl. S. Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925). Frankfurt a.M. 2/1967, S. 98-106 (*Effekte der Schule aus materialistischer Sicht*)).

³⁸ Für sie stehen z.B. Autoren wie Jürgen Feldhoff: *Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule*. In: *Soziologie der Schule*. Hg.: K. Hurrelmann. Weinheim-Basel 1974, S. 245-261

und unterrichtlichen Handelns. Sie liefern damit Material, dem im Zusammenhang mit der Intention dieser Arbeit nur geringfügige Relevanz zukommt und das in den für Schule wesentlichen Gesichtspunkten von der struktur-funktionalistisch³⁹ beeinflussten Theorie H. Fends mit verarbeitet worden ist.

Schultheorien, die *struktur-funktionalistische* Ansätze bzw. Einflüsse ein- und verarbeiten, nehmen eine Perspektive ein, die sie erheblich über den engen Raum des Unterrichtsgeschehens sowie anderer schulischer Einfluß- und Vermittlungsprozesse hinausführt – weshalb sie schon per Definition zu den makroperspektivischen gehören und als solche auch tragende Säulen moderner und aussagekräftiger Schultheorien sind.

Sie erlauben nicht nur einen Blick auf makroorganisatorische Phänomene des Schul- bzw. Bildungssystems, sondern beleuchten neben dieser Dimension schulischen Handelns auch korrespondierende mikroorganisatorische Befindlichkeiten und Prozesse. Darüberhinaus fragen sie nach der mit den Dimensionen, mit den Handlungsebenen von Schule verschränkten Zweckbestimmung, nach der Funktion des Schulsystems, nach der Leistung für die Gesellschaft, aber auch für das handelnde Subjekt.⁴⁰

Die Funktion der Erziehung zur Erhaltung von Strukturen der Gesellschaft durch Wiedergabe eines Systems von Werten und Normen (kulturelle Transmission) an die nächste Generation und durch die soziale Formung von Persönlichkeiten (Sozialisation) ist auf jeden Fall zentrales Thema strukturell-funktionaler Theorie.⁴¹

Strukturell-funktionale Analyse von Schule will aufdecken, ob und wie die Abläufe in Subsystemen und Austauschprozesse zwischen den Subsystemen zur Stabilität des Gesamtsystems und seinem "Funktionieren" beitragen oder ob sie diese Integrationsprozesse gefährden.⁴²

³⁹ Als Begründer der struktur-funktionalistischen Theorie, einer Weiterentwicklung auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Forschung, gilt der US-Amerikaner Talcott Parsons (1902 - 1978). In seinem Aufsatz: *The classroom as a social system* (1959/1964 – in deutscher Übersetzung 1968 erschienen) stellt er dar – auf empirisches Material gründend –, daß die Struktur der Schule eine Folge ihrer gesellschaftlichen Funktionen ist; er zeigt, wie Jugendliche vielgestaltige Rollenmuster der Erwachsenenwelt übernehmen, wie sie als personale, *psychische Systeme* – verhaftet in psychodynamische Prozesse (wie sie z.B. von der Psychoanalyse S. Freuds beschrieben sind) – sowohl in Rollenerwartungen /Rollenmuster der Gesellschaft als auch in jene ihrer unmittelbaren Lebenswelt hineinwachsen (soziale Positionen). Er stellt die spezifischen Strukturmerkmale des gesellschaftlichen Teilsystems „Schulklasse“ dar und zeigt anhand empirischen Datenmaterials deren Beitrag für die Reproduktion der Gesellschaft und damit für deren Stabilität.

Parsons vermittelt ein Bild grundsätzlich gelingender Sozialisationsprozesse, bei denen universalistische, im wesentlichen auf Leistung bezogene Orientierungen von Kindern und Jugendlichen internalisiert werden, zumindest aber auf – wenn auch nicht offenkundige – Akzeptanz stoßen.

⁴⁰ Damit in Korrespondenz stehende wissenschaftstheoretisch unterschiedlich besetzte Grundpositionen - systemtheoretische vs alternative sozialwissenschaftliche oder ideologiekritische Sprachregelungen - werden an anderer Stelle aufgegriffen. So weicht z.B. Parsons individueller Handlungsbegriff (vgl. K.-J. Tillmann: *Sozialisationstheorien*. Reinbek bei Hamburg:Rowohlt 1989, S. 108 f.) wesentlich von dem der kritischen Sozialwissenschaften (Habermas) ab. Fend hat sich – soviel sei schon vorweggenommen – in seiner Theorie auf die ideologiekritische Seite geschlagen.

⁴¹ K. Fingerle: *Von PARSONS bis FEND - strukturell-funktionale Schultheorien*. In: K.-J. Tillmann, a.a.O., S. 4

⁴² K. Hurrelmann: *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim 1995, S. 41.

Struktur-funktionalistisch gefaßte Theorien stützen sich bei ihrer Erkenntnisgewinnung auf Daten, die sie weitgehend aus eigenen umfangreichen empirisch-analytischen Untersuchungen herleiten. Allerdings bedienen sie sich bei der Erschließung des Verwertungszusammenhanges, der (möglichen) Folge- und Wirkungsrelevanz ihrer Ergebnisse, notwendigerweise auch hermeneutischer Verfahrensweisen.

Mit ihrem hypothetischen Charakter sind sie wissenschaftstheoretisch im positivistisch geprägten *Kritischen Rationalismus*⁴³ verankert.

Als bedeutendster Vertreter struktur-funktionalistisch beeinflusster Theoriebildung gilt Helmut Fend, gleichwohl er in seinem Hauptwerk die mechanistische Orthodoxie rein struktur-funktionalistischer Sichtweise durchbricht, zumindest erheblich relativiert.

Seine *Theorie der Schule* von 1980 ist ein Produkt interdisziplinärer Forschung von großer übergreifender Wirkung und Tragweite.

3.3 Helmut Fends bildungssoziologische Schulforschung⁴⁴

Der Schul- und Bildungsforscher, der in seiner 1980 veröffentlichten, in der Fachwelt Aufsehen erregenden „Schultheorie“ noch auf zahlreiche frühere empirische Untersuchungen zurückgriff, die er nun in einem Konzentrat zusammenführte – mit einer erstaunlichen Ansammlung an Fakten, an Daten –, überwand im Laufe der Jahre seine primär soziologisch bestimmte Ausrichtung und ließ dann in seinen im Jahre 2001 auf den Markt gebrachten „Reflexionen zur Qualität im Bildungswesen“ ein vielbeachtetes Werk folgen, das neue Herausforderungen aufgreift und sich dabei einer auffallend bildungstheoretisch verorteter Terminologie bedient.

⁴³ Der in Österreich geborene jüdische Philosoph Sir (1964) Karl Raimund Popper (1902-1994) gilt als Begründer und Hauptvertreter des sogenannten *Kritischen Rationalismus*. In Auseinandersetzung mit dem *Neopositivismus* der *Wiener Schule* schuf er eine Wissenschaftstheorie, die induktive Erkenntnisprozesse ablehnt und betont deskriptiv und wertneutral Erkenntnisgewinnung betreibt. Im sogen. *Trial-and-error-Verfahren* versucht er sich der Wahrheit zu nähern, die aber letztendlich nie erreicht werden kann, weil immer die Option einer möglichen *Falsifikation* der jeweiligen Erkenntnis akzeptiert werden muß.

Die *Verifizierbarkeit* empirisch-wissenschaftlicher Sätze – wie dies der *Neopositivismus* fordert – hielt er für nicht leistbar, weil u.a. pragmatischen, rationalen Postulaten, wie z.B. dem Zweck-Mittel-Prinzip, widersprechend. Popper stand zur *Kritischen Theorie* der *Frankfurter Schule* (u.a.Th. Adorno, J. Habermas) in gegensätzlicher Position – nicht zuletzt deshalb, weil er normative Setzungen, wie dies die kritische Sozialwissenschaft / Sozialphilosophie bis heute postuliert, ablehnte.

⁴⁴ Der 1940 im österreichischen Hohenems/Vorarlberg geborene Helmut Fend sammelte zu Beginn der 60er Jahre als *Volksschullehrer* selbst unmittelbare Unterrichtserfahrung.

Nach ergänzenden Studien in den Fächern Erziehungswissenschaft und Psychologie beschäftigte er sich seit 1968 hauptsächlich mit Fragen und Problemen der *Bildungsforschung*. Zwischen 1974 und 1978 - an der Universität Konstanz lehrend - legte er 4 Bände über *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation* vor. Wesentliche Erkenntnisse dieser mit großem Aufwand angestellten empirisch-quantitativen Untersuchungen brachte er in seine 1980 veröffentlichte *Theorie der Schule* ein.

Seit 1987 ist er Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich. Neben seiner pädagogisch-psychologischen Schwerpunktforchung - vornehmlich auf dem Feld der jugendlichen Identitätsentwicklung (immer mit dem Blick auf die Einflußfaktoren schulischer Sozialisation) - setzt er sich nach wie vor mit elementaren Fragen und Anliegen der Bildungssysteme sowie der Schulentwicklung auseinander.

3.3.1 H. Fends *Theorie der Schule* (1980) – Grundpositionen

H. Fend hat seine interdisziplinär erweiterte Schultheorie weitgehend auf der wissenschaftstheoretischen Grundlage kritisch rationaler Erkenntnisgewinnung aufgebaut (siehe auch S. 20, Anm. 43).⁴⁵

Er greift aber auch Anregungen aus den systemtheoretisch verorteten, strukturfunktionalistischen Arbeiten T. Parsons auf (vgl. Fend, a.a.O., S. 11, 13 f.), „überwindet [aber] zugleich die Schwächen dieses Ansatzes.“⁴⁶

Fend verläßt den Boden strenger und wertfreier kritisch-rationaler Faktensammlung und -analyse, indem er auf ausgewiesenen Problemfeldern, insbesondere aber in dem Kapitel: *Die normative Dimension einer Theorie der Schule* Sozialisationsleistungen fordert – vor dem Hintergrund erwarteter, wünschenswerter Sozialisationseffekte –, die seine Nähe zu ideologiekritischen Positionen erkennen lassen (vgl. a.a.O., S. 11 sowie S. 343).

Indem er konkurrierende Sichtweisen miteinander verknüpft, ihre Synthese versucht, beschreitet er neue schultheoretische Wege und kommt so zu einem komplexen Modell schulischer Funktionen, Aufgaben und Wirkungen – einmal die Ansprüche des lernenden Individuums, zum anderen gesellschaftspolitische Erwartungshaltungen berücksichtigend.

Fend konstruiert mithin ein Modell, das die Schule in ihrer *doppelten Funktion* beschreibt, was per se Sozialisationsprozesse beinhaltet, die in zwei Richtungen zielen.

Er erläutert ihre Aufgaben – vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen und Tatsachen – sowohl gesellschaftstheoretisch als auch anthropologisch; er bezieht also auch die Natur des Menschen in seine Überlegungen ein und greift damit alle wesentlichen Gesichtspunkte auf, die sich für den Bestand einer Gesellschaft, eines Kulturverbandes stellen.

Bereits in seinem *Vorwort* weist er unmißverständlich darauf hin, worauf es ihm bei seinen langjährigen Forschungsarbeiten in erster Linie angekommen ist, nämlich darauf, „das Ganze dessen, was Schule bedeutet, sichtbar zu machen.“

Fend geht in seiner wissenschaftstheoretisch übergreifenden Arbeit methodenpluralistisch vor:

So bleibt er nicht dabei stehen, die quantitativ erhobenen und statistisch ausgewerteten Daten lediglich aufzulisten, sondern er schickt sie durch hermeneutische Klärungsprozesse, zieht Schlußfolgerungen, zeigt mögliche Konsequenzen

⁴⁵ Entscheidende Anregungen in diesem Zusammenhang hat Fend nicht zuletzt während seiner Konstanzer Forschungsjahre auch durch seine Begegnung mit dem Erziehungswissenschaftler W. Brezinka erhalten, der in der Tradition des Kritischen Rationalismus steht..

⁴⁶ Siehe K. Fingerle, a.a.O., S. 48. Fingerle will damit sagen, daß Fend die jungen Menschen nicht nur rollendefiniert sieht, sondern ihnen Subjekthaftigkeit zubilligt – das Vermögen zu alternativen Entscheidungen, das Recht auf individuelle Bedürfnisbefriedigung, auf „optimale Selbstentfaltung“ (vgl. S. 29).

Der sichtbare Einfluß Parsons, seines systemtheoretisch- strukturfunktionalistischen Ansatzes, zeigt sich in Fends Werk vor allem dort, wo er jene mikroorganisatorischen und interaktionalen Strukturen und Phänomene herausarbeitet (auf das soziale System der Schulklasse bezogen), die statusdifferenzierende Folgen haben, wo er z.B. Wertefragen aufgreift (z.B. die Bedeutung des Leistungsprinzips), die systemstabilisierende Funktion haben.

auf, bestätigt, ergänzt oder verwirft existierende Auffassungen. Auf den hypothetischen Charakter seiner Ausführungen weist er wiederholt hin, die Möglichkeit einer Widerlegung durch die erlebte, erfahrene Praxis behält er damit stets im Blick.

Seine zumeist mit dem Attribut *sozialwissenschaftlich*⁴⁷ charakterisierte *Theorie der Schule* gestaltet Fend so, daß er zuerst einmal einen Blick auf die *gesellschaftlichen Funktionen institutionalisierter Erziehung* wirft (Fend, a.a.O., Kap. 2, S. 13 ff.).⁴⁸ Das bedeutet in der Konsequenz, daß Fend in den *gesellschaftlichen Funktionen* der Schule, in den ihr zugeschriebenen wünschenswerten *Sozialisierungseffekten*, ein wesentliches Moment für deren institutionelle Daseinsberechtigung sieht – nämlich ihre Klientel für die Berufs- und Arbeitswelt zu *qualifizieren*, sie sozialen Gruppierungen zuzuweisen (*Allokation*).

Schülerinnen und Schüler sind mithin über statusdistribuierende Prozesse, durch schulartenspezifische Prüfungen und Berechtigungen durch Selektionsverfahren zu schicken, womit das gesellschaftlich-politische System, seine Werte und Normen, seine Rollenerwartungen schließlich in deren Köpfen zu *legitimieren* ist (was Schule damit selbst zu legitimieren beabsichtigt) – und was im Ergebnis zu systemstabilisierenden *Sozialisierungseffekten* führen soll.⁴⁹

Über kritische Einwände, die Fend in diesem Zusammenhang einbringt, wird noch zu reden sein.

Unmittelbar in diesem Zusammenhang spricht er Fragen an, die sich auf die gesellschaftliche *Kontrolle des Schulsystems*, auf Autonomieprobleme, auf Maß und Umfang schulischer Handlungskompetenz beziehen.

⁴⁷ Fend nennt seine Theorie aber auch immer wieder eine erziehungswissenschaftliche, insbesondere dort, wo er die pädagogischen Aufgaben, wünschenswerte Effekte, normative Aspekte der Schule bzw. des Schulsystems im Vordergrund sieht. Insofern verpflichtet er sich keiner eindeutigen Sprachregelung. Fend weist aber ausdrücklich darauf hin, daß ihm bei der interdisziplinären Integration versch. Ansätze besonders daran gelegen ist, „theoretische Ansätze nicht unpräzise zu vermischen“ (a.a.O., S. 1).

⁴⁸ Hier greift er dezidiert auf die strukturfunktionalistisch bestimmten systemtheoretischen Erkenntnisse T. Parsons zurück, auf die in dieser Arbeit bereits marginal eingegangen wurde. Das von Parsons entwickelte sogenannte AGIL-Schema („A“ steht für *Adaption*, „G“ für *Goal attainment*, „I“ für *Integration* und „L“ für *Latent pattern maintenance*) erlaubt die funktionalistische Analyse sozialer System.

Sie zielen auf die Funktionseinheiten a) der qualifikatorischen Leistungserwartungen zur Anpassung an die ökonomischen Bedingungen, b) der statusdistribuierenden Prozesse für die Erreichung individueller und kollektiver Ziele, c) der notwendigen Integration in das Normengeflecht der politischen Ordnung und d) der Aufrechterhaltung kultureller Traditionen zur Erhaltung und Sicherung des Kultursystems. Alle 4 stehen untereinander in *Interdependenz*, so daß jede Funktionseinheit der Existenzsicherung und –erhaltung der anderen dient, also Mitverantwortung für das funktionierende Ganze trägt.

Helmut Fend hat dieses 4er-Schema auf ein 3-er Schema reduziert, die 4er-Gesellschaft zu einer 3er-Gesellschaft minimiert, indem er die Kulturübertragungsfunktion den übrigen 3 Funktionen punktuell zugeordnet hat – insbesondere seiner mit der Integrationsfunktion verschweißten Legitimationsfunktion.

⁴⁹ Fend spricht in diesem Zusammenhang auch von der *Integrationsfunktion* der Schule, so z.B. in seinem Strukturbild (a.a.O., S. 17). Die institutionell durchgeführte Reproduktion existenter Normen, Werte und Interpretationsmuster dient, laut Fend, der *gesellschaftlichen Integration* (a.a.O., S. 16), wodurch sich Schule als Institution erst legitimiert. Daraus fällt ihr wieder selbst die Aufgabe zu, das, was die Gesellschaft insgesamt ausmacht – in ihrer ganzen Verfaßtheit – in Sozialisationsprozessen immer neu zu legitimieren. Diese Funktion hält Fend für die wichtigste Repro-Aufgabe der Schule. Die Beschäftigung mit ihr steht deshalb auch im Vordergrund seiner Schrift.

Fend verweist auf historische Faktizitäten, deren Berücksichtigung, deren Einbeziehung für aktuelle Erklärungsmodelle er für unverzichtbar hält.

Normative Vorgaben der Verwaltung, der Administration zielen nach seinem Dafürhalten in erster Linie darauf ab, die *Legitimationsfunktion* der Schule zu sichern, zu stabilisieren.

Der subjektive Faktor der Einflußnahme und Kontrolle gewinne aber neben dem öffentlich-rechtlichen immer mehr an Bedeutung, betont er – womit er auf Elternverbände, Berufsorganisationen der Lehrer, Printmedien u.a. zielt.

Daran, daß das Bildungswesen, insbesondere seine institutionelle Verkörperung eine Einrichtung des Staates sein sollte, grundsätzlich staatlicher Kontrolle unterliegen sollte –, was nach Fend aber immer nur eine Zeitaufnahme sein kann – läßt er keinen Zweifel aufkommen.

Im übrigen schließt er sich einer Empfehlung des *Deutschen Bildungsrates* von 1973/74 an, der Kontrollfunktionen auf Planungs-, Beratungs- und Betreuungsaufgaben reduziert sehen will (vgl. Fend, a.a.O., S. 52 f.)⁵⁰

Indem Fend nun die zwei Seiten des Sozialisationsprozesses, die Ebenen der *sozialen Beeinflussung* in aller Breite ausführt, reflektiert und beschreibt er jene Dimensionen, jene Handlungsebenen, sprich: Makro- und Mikroebenen⁵¹, auf denen die o.g. in Interdependenz stehenden Sozialisations- und Lernprozesse organisiert werden und stattfinden (vgl. Fend, a.a.O., S. 378).

Diese in zwei Richtungen zielende *institutionelle Sozialisation* als eine „systematische Resubjektivierung kultureller Objektivationen“ realisiert sich einerseits in ihrer *Reproduktionsfunktion*, mit der sich Schule als gesellschaftliches Teilsystem legitimiert (vgl. a.a.O., S. 7).

Auf dieser Ebene stellt sie die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit des Einzelnen und damit auch die Weiterexistenz der Gesellschaft⁵² sicher (was oben in aller Kürze dargestellt ist).

Andererseits realisiert sich „Resubjektivierung kultureller Objektivationen“ in ihrer *individualisierenden Funktion*, nämlich – wie Fend dies sinngemäß formuliert – in der Verpflichtung, „glückliche und tüchtige Menschen heranzubilden“ bzw. die Bedingungen und Ressourcen für diesen Individuationsprozess bereitzustellen (vgl. a.a.O., S. 328).

⁵⁰ Gesellschaftspolitischen Strömungen, die einen mechanistischen, untrennbaren Zusammenhang zwischen spätkapitalistischen Interessen und schulischen Aufgabenbestimmungen erkennen, erteilt er eine Absage (a.a.O., S. 54). Damit unterstreicht Fend, daß er weit entfernt von *materialistischer Theoriebildung* ist.

⁵¹ Die sogenannte Meso-Ebene spielt erst in seiner 1998 erschienenen Ergänzungsarbeit über die *Qualität des Bildungswesens*, die in Kapitel 3.3.2 dieser Arbeit vorgestellt wird, eine Rolle.

⁵² Fend weist aber ausdrücklich darauf hin, daß es nicht um die bloße Reproduktion, also die dauerhafte Stabilisierung von Vorhandenem geht, sondern daß *Reproduktion* eine kontinuierliche Veränderung i. S. einer Integration aufkommender neuer Bedürfnisse sein muß.

Beide greifen in tatsächlich nicht trennbarer, nach außen nicht unterscheidbarer Form ineinander. Sie erstrecken sich auf sämtliche Handlungsebenen (Dimensionen) des Bildungssystems.⁵³

Dies bezieht sich einmal auf die *Mikro- bzw. Unterrichtsebene* im Zuge didaktischer und methodischer Planungen und Entscheidungen sowie pädagogischer Maßnahmen. Fend's Recherchen belegen u.a., daß zu erwartende optimale Sozialisations- bzw. Lernerfolge in Kompromißlösungen, z.B. in einer Mischung zwischen reformpädagogischen, kindgemäßen Ansätzen sowie Verfahrensweisen liegen, wie sie etwa in der klassischen Instruktionsschule gepflegt werden (vgl. Fend, a.a.O., S. 71 ff.)⁵⁴

Zum anderen ist die Makroebene involviert – und zwar durch curriculare sowie basale (unterrichts-) organisatorische Vorgaben bzw. rechtliche Rahmenbedingungen.⁵⁵

Während auf der Mikroebene Anliegen der inneren Reform behandelt werden, sind makroorganisatorische Fragestellungen Diskussionsgegenstand äußerer Schulreform.

Fend schließt sich einmal mehr der Auffassung des *Deutschen Bildungsrates* an (1973), daß nämlich formale Kontrolle, behördliche Reglementierungen, ihre Grenzen dort haben sollten, wo nur eigenverantwortliche Gestaltungsspielräume effektives pädagogisches Arbeiten zulassen.

Autonomisierungsprozesse der Schule dürften aber andererseits das Gebot weitgehender Gleichbehandlung nicht unterlaufen, müßten die Vergleichbarkeit von Abschlüssen, (Aus-) Bildungsangeboten und -bedingungen gewährleisten, hebt er hervor (vgl. Fend, a.a.O., S. 56 ff.).

Fend beleuchtet nun in Kapitel 4 seiner *Theorie* die mit den Funktionen in Interdependenz stehenden *Lern- und Erfahrungsfelder*, jene Ebenen, auf denen Schüler – eingebunden in die o.g. Zielvorgaben und Rahmenbedingungen – erzogen und sozialisiert werden, auf denen sie Kultur verinnerlichen, vermittelt durch persönliche Begegnungen und institutionelle Gegebenheiten und Einflüsse.

Einmal werden über institutionalisierte Fächer- bzw. Lehrplaninhalte – neben fachspezifischen qualifizierenden Wirkungen im Sinne konkreter Kenntnisse

⁵³ Indem Fend bis in den Bereich pädagogisch-didaktischer Entscheidungen hineinwirkt – mit dem Blick auf die Eingebundenheit in gesellschaftliche Determinanten, in Prozesse der Interdependenz – erfüllt er genau jene Kriterien, die an kompetente, multiperspektivische schultheoretische Konstrukte zu stellen sind.

⁵⁴ Fend stellt hier klar, daß die jeweilige Lösung methodisch-didaktischer Grundprobleme in hohem Maße von historischen sowie gesellschaftlich-kulturellen Faktoren auf der einen Seite sowie vom jeweiligen pädagogisch-technischen Wissen einer Zeit abhängig ist. Beispiel dafür sind die heftigen Reaktionen der *Reformpädagogen* gegen die von den *Herbartianern* (Ziller, Rein u.a.) zur Erstarrung gebrachten pädagogisch-didaktischen Positionen J. F. Herbart's (1776 – 1841). Fend hält sich auffallend aus einer Parteinahme heraus; er warnt gar vor der Euphorie, vor dem Glauben an die grundsätzliche Planbarkeit von Lernprozessen (vgl. H. Fend, a.a.O., S. 71 ff.).

⁵⁵ Vgl. die Ausführungen auf S. 26 f., wo es um Fragen und Probleme unterschiedlicher Schulorganisationsmodelle geht, die dort einander vergleichend gegenübergestellt werden.

und Fertigkeiten – *Normen und Interpretationssysteme / Weltsichten* sowie *individuelle Kompetenzen* vermittelt, werden kulturelle Werte tradiert.⁵⁶

Kulturvermittlung und -tradierung stellen nach Fend den „Kern des schulischen Sozialisationsprozesses dar“ (vgl. a.a.O., S. 149).⁵⁷

Dem *Deutschunterricht* weist Fend hierbei einen besonderen Stellenwert zu. In ihm sollen Haltungen, sollen Einstellungen – als *fächerübergreifende Wirkungen* – vermittelt werden, die nicht zuletzt der Verinnerlichung, der Akzeptanz des *Leistungsprinzips* in einer konkurrierenden Industriegesellschaft zuarbeiten sollen.⁵⁸

Fend führt in Anlehnung an Untersuchungen Claus Offes aus (Fend, a.a.O., S. 24), daß *überfachlichen Qualifikationen*⁵⁹, wie z.B. Lernbereitschaft, Mobilität, Flexibilität, Disponibilität, ein besonders stabilisierender Effekt zukomme.⁶⁰

Daneben haben *interpersonale Interaktionen*, insbesondere die vom Lehrer gesteuerten Beeinflussungsprozesse einen grundsätzlich nicht zu unterschätzenden *fächerübergreifenden Charakter*⁶¹ – neben altersgruppenspezifischen Wertorientierungen und familiären Einflüssen.

⁵⁶ Fend macht einsichtig, daß sowohl die Legitimations-/Integrationsfunktion als auch die Selektions-/ Allokationsfunktion komplexe Kulturtradierungsprozesse mittragen: „Ist die Legitimationsfunktion der Schule für die Auswahl von Unterrichtsinhalten von großer Bedeutung, so ist für die Transformation, also für die ‘Verschulung’ von kulturellen Inhalten, eine andere Funktion entscheidender: die Selektionsfunktion. Schulisches Lernen, das ja immer multifunktional ist, dient [...] auch dazu [...] Schüler berufsantizipierend auf bestimmte Schullaufbahnen zu verteilen“ (Fend, a.a.O., S. 147). Hieraus läßt sich ableiten, welche enorme Integrationskraft auch und gerade von der Selektionsfunktion ausgeht.

⁵⁷ Im Sinne Fends dient Kulturvermittlung der Legitimation des politischen Systems, der optimalen Integration in dieses. Die *Kulturübertragungsfunktion*, wie sie W. Klafki als 4te Funktion einführt (vgl. Kapitel 3.4.1), hat eine andere Zielbestimmung.

⁵⁸ Auf den Seiten 155 ff. (4.1.2.2) seiner *Theorie* führt Fend – in Übernahme Parson’scher Positionen – aus, welche Zusammenhänge zwischen kulturellen Wertsystemen, repräsentiert im jeweiligen Bildungssystem, und sozialen Systemen bestehen. Vor allem „Leistung“ [sei] für die Erreichung der schulischen Ziele funktional[...].“ In den Lehrplänen sieht Fend „[...]Filter für die Gesamtheit der kulturellen Überlieferung“ (a.a.O., S. 329).

⁵⁹ Was hier mit *überfachlichen Qualifikationen* bezeichnet wird, ist zwischenzeitlich unter dem Terminus *Schlüsselqualifikationen* zu einem festen Bestandteil des Forderungskataloges der Industrie und Wirtschaft an Arbeitskräfte und damit per se an schulische Sozialisationsprozesse geworden. Sie sind Teil allgemeiner Handlungskompetenzen und können ebenfalls den *fächerübergreifenden Wirkungen* schulischer Sozialisation – auf alle Ebenen bezogen – zugerechnet werden.

⁶⁰ Mit dem Blick auf *qualifizierende Bildungsgüter* im weitesten Sinne greift Fend bildungspolitische Forderungen auf, daß nämlich auf jeden Fall *sogen. Sockelqualifikationen* vermittelt werden sollten, die eine Art Grundausstattung für eine möglichst breite Teilhabe am öffentlichen Leben darstellen. Schließlich seien aufgrund allgemeiner Erfahrungen Prognosedefizite der Wirtschaft zu berücksichtigen, d.h. daß Schule ein hohes allgemeines Qualifikationsniveau sichern müsse, das je nach Bedarf in ein ausgebautes flexibles System der Weiterbildung einmünden könne. Grundsätzlich gelte, daß hohe (Aus-)Bildungsqualifikationen die Beschäftigungschancen steigern (vgl. Fend, a.a.O., S. 25 ff.).

⁶¹ Vgl. H. Fend, a.a.O., S. 165 ff. Fend befindet sich hier durchaus in der Nähe geisteswissenschaftlicher Pädagogik, so z.B. auf der Linie H.Nohls (was auch seine sozialwissenschaftlich geprägte Begriffssprache nicht verwischen kann), daß nämlich der Pädagoge durch sein Agieren, seinen Erziehungs- und Vermittlungsstil, sein Beispiel eine enorme Verantwortung für die Selbstwerdung seines/des Zöglings hat und deshalb mit großer Sensibilität, mit großem Geschick sein persönliches „know how“, sein berufliches Instrumentarium einbringen bzw. einsetzen sollte. Daß aber selbst subtil inszenierte Instruktionen und Beeinflussungsprozesse das intendierte Ziel verfehlen können, Jugendliche „Eigengesetzlichkeiten“ gehorchen, daß nicht alles machbar, beeinflussbar ist (vgl. z.B. Luhmanns Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der er ein Technologiedefizit unterstellt), wissen nicht nur jene, die professionell mit Erziehungsfragen beschäftigt sind. Fend weist dies anhand beeindruckender empirischer Erhebungen nach.

So weist Fend anhand seiner Schulklima-Untersuchung nach, welche enorme Bedeutung „[...] die individuelle Haltung des Lehrers, das Maß seiner Kritikfähigkeit, seine Kompetenz in Konfliktsituationen, für die konkrete Gestaltung der sozialen Beeinflussungsprozesse [hat]“ (a.a.O., S. 188). Er hält z.B. das Lehrerverhalten nicht nur für die Ausbildung intellektueller Kompetenz für elementar, sondern vor allem für die Qualität des Klassegeistes, für die fächerübergreifende Vermittlung und Wirksamkeit *sozialer Tugenden* (vgl. Fend, a.a.O., S. 373).

Fend weist nach, daß die Qualität des interaktionalen Zusammenspiels, das Maß der Homogenisierung innerhalb von Altersgruppen und familiären Konstellationen, die entscheidenden Voraussetzungen gelingender schulischer Erziehung, schulischer Sozialisation sind (vgl. Fend, a.a.O., S. 122 ff.).

Das dürfe aber nicht den Blick dafür verstellen, daß der familiären Primärsozialisation die entscheidende Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, für den Lebensplan eines Schülers zukomme (vgl. Fend, a.a.O., S. 349 ff.).

Daß die *Lernumwelt*, so z.B. die jeweilige organisatorische Struktur, ihre Durchsichtigkeit und Schülernähe, aber auch bürokratische Reglementierungen nicht zu unterschätzenden Beeinflussungscharakter haben, hebt Fend ausdrücklich hervor.⁶²

Seine Analysen zeigen, daß vom Lernumfeld *fächerübergreifende* Wirkungen ausgehen, die in erster Linie das *Leistungsverhalten* beeinflussen – welches dann seinerseits in Relation zum *Sozialverhalten* sowie zu grundsätzlichen Einstellungen gegenüber Autoritäten steht.

Fend verleiht dieser wirkenden Kraft – in Anlehnung an bildungssoziologische Sprachregelungen – den Terminus technicus *institutionelles* bzw. *heimliches Curriculum* (vgl. a.a.O., S. 128).

Anhand einer vergleichenden Studie über gelungene Sozialisation in *differenzierten* sowie *stratifizierten* Schulorganisationsmodellen⁶³ legt er Indizien dafür vor, daß die ersteren der „intraindividuellen Begabungsstruktur“, den unterschiedlichen, individuellen Lernvoraussetzungen sowie der Interessenlage der Schüler mehr entgegenkommen als die letzteren (vgl. a.a.O., S. 77ff.).

An dieser Stelle sei daran erinnert, daß auch die interaktionale Handlungstheorie in der Lehrerpersönlichkeit einen mitentscheidenden Faktor für Gelingen oder Mißlingen von Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozessen sieht – in diesen Zusammenhang gehören z.B. Verhaltensbeeinflussungen durch *Etikettierung* („labeling approach“) bzw. die Auswirkungen der *self-fulfilling-prophecy* im Bereich pädagogischer Interaktion (Pygmalion-Effekt).

⁶² Fend setzt sich in diesem Zusammenhang mit Überlegungen auseinander, die z.B. den marxistischen Gesellschaftstheoretiker S. Bernfeld dazu bewegten, der organisatorischen bzw. strukturellen Beschaffenheit der Institution Schule die tatsächlich entscheidende erzieherische Effizienz zuzuweisen – weshalb es diese, nach Bernfelds Auffassung sozialistisch umzubauen gelte.

⁶³ Die differenzierten Schulorganisationsmodelle, wie die integrierten Gesamtschulen (IGS), erscheinen in der Literatur auch häufig unter der Bezeichnung „Stufenmodelle“ bzw. „horizontal“ organisierte Schulformen. Die stratifizierten Modelle sind auch bekannt als „gegabelte“ bzw. „vertikale“ Schulformen (vgl. dtv-Wörterbuch der Pädagogik, S. 491). Fend bezeichnet letztere zumeist – eingedeutscht – als „Schichtenmodelle“.

Fend bestätigt beiden Modellen, selbst dem stratifizierten, Probleme der Binnengliederung von Lernprozessen aufzugreifen. Unter dem Stichwort *Zukunftsperspektiven* (Kap. 3.1.4 seiner Arbeit) stellt er Modelle vor, die an US-amerikanischen Schulen mit großer Effizienz erprobt worden sind – so z.B. ein *Privatlehrer-Modell*, das ein höheres Maß *individualisierter Instruktion* erlaubt, also eine „beinahe perfekte Individualisierung“ (vgl. a.a.O., S. 89 ff.).⁶⁴

In der Struktur des 3-gliedrigen, schichtenspezifischen Systems spürt Fend das bildungspolitisch legitimierte Abbild traditioneller sozialer Hierarchien auf. Daß dem so sei, habe u.a. ein Infratest aus dem Jahre 1975 gezeigt. Das *Gabelungsprinzip* reproduziere und stabilisiere vorhandene Verhältnisse, weshalb es gerade im sogenannten Bildungsbürgertum auf hohe Akzeptanz stoße. Außerdem werde – nach erfolgter früher Gabelung – mehr oder weniger nur noch der „Durchschnittsschüler“ optimal bedient, so daß das Motivationsvermögen sowohl schwacher als auch guter Schüler negativ beeinflusst werden könne.

Er reflektiert schließlich in seinem 5. Kapitel die tatsächlichen *fachlichen* und *erzieherischen Wirkungen* der vielgestaltigen Beeinflussungsprozesse – und auch dies einmal mehr im Rahmen ihrer doppelten Zielrichtung und Zwecksetzung.

Gerade hier stützt er sich auf umfassendes Datenmaterial – allerdings in dem Bewußtsein, daß mit seiner Hilfe nur immer augenblicklich zutreffende Aussagen möglich sind – in ihrer ganzen Bedingtheit –, daß schultheoretische Reflexionen die zeitliche und räumliche Abhängigkeit aller gesellschaftlichen und damit auch schulspezifischen Prozesse und Erscheinungsformen grundsätzlich wahrzunehmen, zu berücksichtigen haben.

Fend, der – wie bereits mehrfach bemerkt – das kritisch-rational bestimmte sozialwissenschaftliche Postulat wertfreier, lediglich faktenbezogener Darstellung verschiedentlich durchbricht und sich zum einen von einem ideologiekritisch eingefärbten erkenntnisleitenden Interesse steuern läßt, zum anderen aber auch aus der sinnhaften Erschließung und Interpretation von Fakten und Phänomenen

⁶⁴ Fend geht hier von idealtypischen Voraussetzungen aus, die er bereits in seiner 1998 veröffentlichten Ergänzungsschrift über die *Qualität im Bildungswesen* wieder modifiziert hat (vgl. a.a.O., S. 210 ff.). Zwischenzeitlich existiert das starre, klassische Schichtenmodell selbst in Baden-Württemberg und Bayern nicht mehr (vgl. u.a. die Ausführungen in Kap. 7.2); andererseits gelten die *Integrierten Gesamtschulmodelle*, z.B. in Hessen, Niedersachsen und NRW als gescheitert, weil sie ihrem Anspruchsniveau nicht gerecht werden konnten (sowohl im Leistungsbereich als auch auf dem Feld der sozialen Kompetenz), so daß im Rahmen der *Schulentwicklung* an alternativen, verbesserten Modellen, an Kompromißlösungen gearbeitet wird.

Mit diesem Lernmodell bezieht sich Fend auf Untersuchungen an amerikanischen Schulen. Damit greift er Überlegungen auf, die in der Nähe systemtheoretischer Theoriebildung anzusiedeln sind. Wirklichkeit ist z.B. nach N. Luhmanns Auffassung eine bloße Konstruktion des Gehirns, d.h., daß sich jedes Individuum seine eigene Wirklichkeit konstruiert, was revolutionäre Folgen auf didaktisch-methodischem Gebiet zur Folge haben müßte – wenn dem tatsächlich so wäre. Systemtheoretiker greifen dabei auf empirische Untersuchungen zurück, die beweisen, daß Kinder z.B. im Einzelunterricht viel schneller und effektiver lernen, daß sie auch ihren ganz eigenen Weg finden, wenn es darum geht Stofffülle bzw. komplexe Sachverhalte zu reduzieren, daß sie selbst den optimalen Weg zu effektivem Lernen (zum Lernen des Lernens) finden (vgl. u.a.D. Lenzen: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg:Rowohlt 1999, S. 155 ff.).

mögliche Sollensgehalte⁶⁵ bzw. Forderungen ableitet (was ihn in die Nähe primär hermeneutisch vorgehender Wissenschaften führt), stellt auf beiden Ebenen schulischer Sozialisation eingefahrene Selbstverständlichkeiten in Frage, fokussiert in kritischer Weise Erscheinungsformen und Gepflogenheiten, die sich bewährt zu haben scheinen, aber einer zeitgemäßen Schule – vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher und individueller Ansprüche – deshalb nicht immer gleich genügen müssen.

Er fordert daher ausdrücklich, daß eine Schultheorie auch *normative* Gesichtspunkte aufzunehmen habe – und zwar auf beiden Sozialisationsebenen.

Normativ orientiert sich i.S. Fends aber nicht an von wem auch immer begründeten und gesetzten außerpädagogischen Wertordnungen bzw. Prinzipien, sondern zielt auf das „Kriterium der Lebensbewahrung“.

Sein leitendes Erkenntnisinteresse geht dahin festzustellen, welchen Beitrag die Schule für eine „glückliche und erfolgreiche Bewältigung von Lebenssituationen“ leistet, inwieweit sie aufgeklärte, kritisch-konstruktiv denkende und handelnde Demokraten in die Gesellschaft entläßt, inwieweit ihre Funktionen einerseits Stabilität und Kontinuität, andererseits aber auch konstruktive Veränderungen zulassen (vgl. u.a. Fend, S. 383).

Fend fordert dazu auf, die menschliche Schöpfung *Schule* angesichts vielschichtiger Probleme immer neu in die Verantwortung, in die Pflicht zu nehmen: für die Gestaltung humaner Verhältnisse im Bildungswesen, zur Verbesserung der Lebensbedingungen⁶⁶ auf allen Ebenen menschlicher Existenz – in seiner gesellschaftlichen Eingebundenheit ebenso wie in seiner individuellen Lebensbewältigung.

So fordert er z.B. in betont sozialkritischer Sprache - in deutlicher Abkehr von Parsons struktur-funktionalistischem, wertfreiem Erkenntnisinteresse – daß dem Leistungsprinzip, dem eine zentrale Bedeutung in konkurrierenden Industriegesellschaften zukommt, sowohl das *Sozial- wie auch das Humanprinzip* ergänzend hinzuzufügen sei – weil die Solidargemeinschaft nicht unterhöhlt werden, weil Menschlichkeit nicht zur Nebensache werden dürfe (vgl. Fend, S. 260 ff. sowie 374 ff.).

Der Bildungsforscher weist gar auf die Gefahren hin, die mit einer Ideologisierung des Leistungsprinzips einher gehen können.⁶⁷

⁶⁵ Dies widerspricht nicht seinem grundsätzlichen Anspruch, aus dem Sein nicht gleich das Sollen ableiten zu können (vgl. Fend, a.a.O., S. 11). Es geht – vergleichbar mit geisteswissenschaftlichem Verständnis – immer um mögliche Sollensgehalte, die sich vor dem Hintergrund historischer Prozesse sowie des gesellschaftlichen Wandels tatsächlich ändern können.

Da Schule eine von Menschen gestaltete Realität ist, bezeichnet Fend es als wichtigstes Anliegen „zu erfahren, wie etwas, was mehr oder weniger in unsere Macht gestellt ist, denn eigentlich sein soll[...]“ (ebenda).

⁶⁶ Fends normative sozialisationstheoretische Position läßt auch Einflüsse Robert Dreebens, eines Schülers T. Parsons, erkennen. Fend nennt ihn ausdrücklich als wichtigen Impulsgeber (vgl. Fend, Theorie, S. 109).

⁶⁷ Wenn hier eine Nähe zu gesellschaftskritischen Äußerungen S. Bernfelds (vgl. a.a.O., S. 98 ff.) durchschimmert, etwa zu dessen These, daß die Schule als Instrument zur Erhaltung und Legitimation kapitalistischer Klassenherrschaft diene, dann ist dies auf den ersten Blick sicher nicht völlig zu verneinen. Allerdings bleiben Fends Formulierungen im Hypothetischen, sie stützen sich auf gründliche Analysen, auf Beobachtungen und Befürchtungen, die jederzeit falsifiziert werden können; Fend ideologisiert nicht.

Der Wert des Menschen dürfe nicht primär an den erbrachten Leistungen gemessen werden, an seiner „Tüchtigkeit [in] Leistungs- und Prüfungssituationen zu bestehen“, sondern vielmehr an seinem Vermögen, seiner Bereitschaft, „soziale[n] Einsatz, Rücksichtnahme und Mitmenschlichkeit“ (vgl. a.a.O., S. 382) zu zeigen.⁶⁸

Der werdende Mensch habe den Anspruch auf unverbrüchliche *Menschenrechte*, die seiner „optimalen Selbstentfaltung“ (a.a.O., S. 375) zuarbeiteten.

Fend sieht ein mögliches Korrektiv in wissenssoziologischen⁶⁹ Bemühungen (entgegen üblicher soziologischer Gepflogenheiten, die sich vornehmlich auf Interaktions- und Organisationsaspekte konzentrieren), durch die schulische Lerninhalte und ihre Effizienz für individuelle Einstellungen und Orientierungen aufgeheilt und damit fehlerhaften Entwicklungen entgegengewirkt werden könnten.

Sein besonderes Interesse gilt der Untersuchung *demokratiestützender Bewußtseinsstrukturen*. Seine Recherchen, die er in diesem Zusammenhang in der *Nach-68er-Ära* angestellt hat, fallen weitgehend positiv aus, lassen Stabilisierungstendenzen erkennen (a.a.O., S. 341 ff.).

Allerdings bemerkt er, daß sowohl in niedrigen Bildungsschichten (z.B. an Hauptschulen) als auch in den Oberstufen der traditionell geführten Gymnasien die Bereitschaft zu kritischer Loyalität, zu wachem Demokratiebewußtsein häufig unbefriedigend ausgebildet sei – gewiß aus unterschiedlichen Motiven heraus.

Die Terrorismusproblematik zeige genauso wie die vorhandenen faschistoiden Strukturen, daß die Schule auf dem Feld ihrer gesellschaftlichen Funktionen – insbesondere mit dem Blick auf mögliche fächerübergreifende Effekte – besondere Verantwortung zu tragen habe; hier seien daher gezielte und regelmäßige Überprüfungen ihrer Leistungserbringung erforderlich.

Ungeachtet dessen weist Fend darauf hin, daß den schulischen Bemühungen Grenzen gesetzt seien –, weil außerschulische interaktionale Einflüsse (z.B. innerhalb der *Peergroup*), vor allem aber familiäre Denkweisen, Erziehungsgepflogenheiten und Selbstverständnisse einen erheblichen Einfluß hätten (a.a.O., S. 349).

⁶⁸ Er zielt damit auf jene Fähigkeiten, auf jene erzieherischen Zielvorgaben, die W. Klafki in seiner kritisch-konstruktiven Bildungstheorie mit den Thermen *Mitbestimmung* und *Solidarität* besetzt.

⁶⁹ Der wissenssoziologische Ansatz unterscheidet sich von bildungstheoretischem Erkenntnisinteresse u.a. dadurch, daß er ideologieverkrustete Lerninhalte aufbricht, das Selbstverständnis schulischer Lerninhalte (Bildungsgüter) auf den Prüfstand bringt und seine tatsächliche Effizienz für sozialverantwortliche Menschenbildung herauszufiltern versucht. Letztere neigen eher dazu – vom kritisch-konstruktiven Ansatz einmal abgesehen – (sich auf) überlieferte Strukturen bzw. bewährte Modelle zu stützen, den von den Wissenschaften gelieferten und verordneten Fächerinhalten per se Bildsamkeit zu unterstellen.

Nicht zuletzt weist er darauf hin, daß trotz aller Bemühungen – und unter Berücksichtigung aller erzieherisch relevanten Parameter – *Rebellion statt Anpassung* die Folge schulischer Sozialisation sein kann.

In diesem Zusammenhang bewegt sich Fend im Gedankenkreis systemtheoretischer Auffassungen, wie sie Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr vertreten (vgl. auch S. 27, Anm. 64).⁷⁰

Er will damit einmal mehr auf Phänomene, auf mögliche Wirkungen hinweisen, die beim Sozialisationsprozeß zu bedenken sind und auf die u.a. auch die Vertreter der sogenannten *Kritischen Theorie* hingewiesen haben.⁷¹

Seine Ausführungen, seine Reflexionen und Untersuchungen werfen ein deutliches Licht auf seinen *heuristischen Ansatz*, nämlich Einblicke zu gewinnen, Erklärungen zu finden für subtile, vielschichtige Erscheinungsbilder interaktioneller sowie institutioneller Beeinflussung.

Bei aller Bedeutung, die Fend der sozio-kulturellen Reproduktion der Gesellschaft beimißt, entspricht es seiner erkenntnistheoretischen Überzeugung, daß er den institutionellen Beeinflussungsprozeß immer in seiner doppelten Zielbestimmung auffaßt, daß für ihn

[...]gelungene Erziehung [...] jenseits der Auseinandersetzungen zwischen kritisch-emanzipatorischen und traditional-harmonistischen Positionen Wirkungen in Dimensionen zu fördern [hat], in einer intellektuellen, einer personalen und einer sozialen (a.a.O., S. 384).

Damit stellt Fend deutlich heraus, daß für ihn „gelungene Erziehung“ neben ihrer reproduktiven Funktion vor allem auch die Herstellung der *Handlungsfähig-*

⁷⁰ Vgl. N. Luhmann/K.-E. Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart:Klett-Cotta 1979. Der Bielefelder Soziologe N. Luhmann (1927 – 1999) vertritt die Auffassung, daß Menschen, die er wie Parsons in transsubjektiver Verfahrensweise auf *Psychische Systeme/Bewußtseinsysteme* reduziert, autopoietischen, selbstreferentiellen Gesetzen gehorchen, unabhängig davon, wie die gesellschaftlichen Bedingungen beschaffen sein mögen. Pädagogische Effekte seien daher nicht alleine dadurch zu bewirken, daß Erziehung bzw. Sozialisation in (vermeintlichen) Idealsituationen veranstaltet werde (vgl. auch S. 25, Anm. 61).

In dieser Sache entfachte sich 1971 ein heftiger Streit zwischen dem Frankfurter Sozialphilosophen J. Habermas und N. Luhmann. Habermas warf Luhmann vor, die Subjekthaftigkeit bzw. Individualität des Menschen auszublenden, den Menschen zu entmenschlichen, sein wollen, Fühlen und Denken als unsichtbaren Teil des Ich auszuklammern, womit eine emanzipatorische Erziehung zu kritischem Selbstbewußtsein, zu solidarischem und empathischem Handeln (personale Handlungsfähigkeit) ausgeschlossen sei. Luhmann wolle nicht konstruktiv verändernd in Gesellschaft eingreifen, sondern seine Systeme zielten lediglich darauf ab, durch selektive, mechanistische Prozesse Komplexität zu reduzieren – gleich was dabei herauskomme. Das handelnde Subjekt werde zu einem Element im Systemgefüge abgewertet, was die gesellschaftlichen Verhältnisse in letzter Konsequenz stabilisiere.

⁷¹ Sie argumentieren zwar aus einer anderen wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischen Grundposition heraus, kommen aber - was die Prognosen über die Effizienz sozialer Beeinflussungsprozesse angeht – zu ähnlichen Ergebnissen. Theodor W. Adorno (1903 – 1969) und Max Horkheimer (1895 – 1973) kommen in ihrer *Dialektik der Aufklärung* zu dem Schluß, daß die dem menschlichen Emanzipationsanspruch und –bedürfnis dienende Aufklärung kurioserweise immer auch die Möglichkeit in sich berge zu scheitern oder gar reaktionär umzuschlagen. Menschliches Verhalten – vor allem das Heranwachsender – ist letztendendes nicht berechenbar, folgt keiner Logik, hat seine eigenen Gesetze, ist Ergebnis kompliziert ablaufender Prozesse (vgl. hierzu: R. Lassahn: *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg-Wiesbaden:UTB 1995, S. 124 f.).

keit des Individuums, die *Konstitution der Persönlichkeit* impliziert, die er für ein wesentliches Moment aller schulischen Bemühungen hält.⁷²

Nur aus seinem weit ausgreifenden interdisziplinären Ansatz bzw. Verständnis heraus läßt sich diese Forderung an eine „gelungene Erziehung“ verstehen, die er „[m]ehr aus intuitiver Überzeugung denn aus erfahrungswissenschaftlicher Evidenz“ erhebt.⁷³

Die *individuelle Funktion* der Schule, der Fend eine elementare Bedeutung zu- mißt, hat er allerdings nicht – gleich der gesellschaftlichen Repro-Funktion in Kapitel 2, die er in einer Strukturskizze abgebildet bzw. sichtbar gemacht hat (siehe a.a.O., S. 17) – deutlich herausgelöst und in einem eigenen Kapitel (über den normativen Appendix in Kapitel 6 hinaus) dargestellt, sondern in seine all- gemeinen Ausführungen über schulische Sozialisationsprozesse in den Kapiteln 3 bis 6 einfließen lassen.

Schlußendlich besteht das bahnbrechende Verdienst Helmut Fends darin, daß er den Blick nicht nur auf die Schule selbst als Veranstalter von Unterricht richtet, nicht nur ihre Leistung für Kulturtradierung und Wertevermittlung berücksich- tigt, sondern diese Verengung aufbricht und die ganze Breite gesellschaftlicher Implikationen schulischer Beeinflussungsprozesse sowie seine Interdependen- zen herausarbeitet.

Daß er schließlich auch noch die Bedeutung institutioneller sowie interaktion- aler Parameter für Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozesse aufzeigt, die fächer- übergreifenden Wirkungskräfte intendierter sowie nicht-intendierter Lernproses- se⁷⁴ aufhellt, verleiht seinem Werk besondere Originalität.

Fend selbst hat schultheoretische Fragestellungen – trotz alternativer For- sungsinteressen nie aus dem Blick verloren und neben vielen kleineren Bei- trägen, die er in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts abge- liefert hat, im Jahre 1998 eine vielbeachtete Schrift vorgelegt, die neuere Ent- wicklungen aufgreift und sich primär mit *Qualitätsfragen* auseinandersetzt, welche die Diskussion auf dem Bildungssektor bis heute beherrschen.

Sie darf als Weiterführung, als Ergänzung seiner *Theorie der Schule* aufgefaßt werden.

⁷² Die Forderung H. Nohls (vgl. a.a.O., S. 194-218), daß nämlich Schule neben der Reproduktionsfunktion pri- mär ein Ort zweckfreier individueller Bildung sein soll, liegt durchaus auf der Schiene Fends – allerdings ist dies für ihn kein gesichertes Wissen – wie für das Gros geisteswissenschaftlicher Theoretiker –, sondern nur mögliche Zuweisung, das immer wieder einer empirischen Überprüfung bedarf.

⁷³ Wenn H. Meyer, SchP I, S. 235, in Fend keinen reinen Funktionalisten sieht, sondern einen in mancherlei Hin- sicht „verkappten Bildungstheoretiker“ (mit kritisch-konstruktiver Etikettierung !) dann hat er wohl Bekenntnis- se dieser Qualität vor Augen.

⁷⁴ In der klassischen Pädagogik ist dieser Gegensatz mit den Begriffen intentionale und funktionale Erziehung besetzt worden – die letztere korrespondiert dabei mit Einflüssen aus informellen Gruppen bzw. mit den unter- richtiglich, schulisch bzw. gesellschaftlich-kulturell mitschwingenden erzieherischen Wirkungen.

3.3.2 Fends Reflexionen zur *Qualität im Bildungswesen* (98/2001)⁷⁵

Fend spürt der *Qualität des Bildungswesens* auf drei organisatorischen Ebenen, auf drei Systemebenen nach: auf der Makro-, der Meso- und der Mikroebene. Die theoretische Grundlage für deren Offenlegung liegt nach seiner Auffassung in einer „bildungstheoretisch angereicherte[n] Entwicklungstheorie“, womit Fend nicht in erster Linie die Verfügbarkeit des Edukanden, des jungen Menschen für gesellschaftliche Zielsetzungen im Auge hat, nicht seine Funktionalisierung für äußere Zwecke, sondern die Leistungen der drei Systemebenen für die Auseinandersetzung des Menschen mit den Erscheinungsformen seiner kulturellen Umgebung, mit Wertfragen, die seiner Selbstverwirklichung zuträglich sind.

Einer frühen Forderung, nämlich die o.g. schulischen *Handlungs- und Wirkungsebenen* in ihrer systematischen und vielgestaltigen Eingebundenheit, in ihren Interdependenzen zu analysieren und zu beschreiben, ist er hier nachgekommen.⁷⁶ Sein besonderes Augenmerk gilt dabei der Qualität der *Zwischenebene*, der sogenannten *Meso-Ebene*, die in seiner Theorie von 1980 nur eine untergeordnete Rolle spielt, expressis verbis schon gar nicht erscheint, sondern in ihren substantiellen Referenzen in makro- oder mikroorganisatorische Sachverhalte und Problemstellungen eingearbeitet ist.

Die *Meso-Ebene* umfaßt den Kultur- und Erfahrungsraum *Schule*; sie ist die Plattform, auf welcher den „Teilkulturen“: den Leitungsgremien, der Lehrer-, der Eltern- und Schülerschaft von administrativer Seite neue Möglichkeiten der eigenverantwortlichen Gestaltung und damit *Entwicklung von Schule* geboten werden – was eine Stärkung und Erweiterung schulischer *Teil-Autonomie* bedeutet.⁷⁷

In diesem Zusammenhang taucht u.a. das Schlagwort der *Kundenorientierung* auf (vgl. z.B. a.a.O., S. 14 f./ 207 f./ 357 ff.), das bis in die Gegenwart hinein eine zentrale Rolle in den Diskussionen über Möglichkeiten und Grenzen der *Schulentwicklung* (Schulreform) einnimmt.

Die Veränderung organisationsrechtlicher Rahmenrichtlinien, die Übertragung von Kompetenzen, von Verantwortung auf die mittlere und untere Ebene des Bildungssystems kommt einem *Paradigmenwechsel* gleich und führt in der Tat zu neuen Handlungsspielräumen, zu größerer Flexibilität vor Ort, bietet z.B.

⁷⁵ Die zweite Auflage von Fends *Qualität im Bildungswesen* – erschienen im Juli 2001 – ist unverändert geblieben. Sie ist lediglich von einigen Editionsfehlern bereinigt – außerdem gibt Fend den 4 Teilen seines Werkes Untertitel, die das jeweilige Konzentrat widerspiegeln. Offensichtlich haben sich auf dem Feld der Schule zwischenzeitlich keine bahnbrechenden, diskussionswerten Neuerungen gezeigt. Wäre dem anders, hätte Fend diese in seiner Neuauflage vermutlich berücksichtigt.

⁷⁶ Fend, a.a.O., S. 358 räumt allerdings mit einem Verweis auf systemtheoretische Erkenntnisse ein, daß das Bildungswesen in seiner Komplexität, in dem schwer durchschaubaren Prozeß sich gegenseitig bedingender und durchdringender Elemente und Aktivitäten nur schwer eine Antwort darauf zulasse, worauf z.B. Lernleistungen und Erziehungserfolge tatsächlich zurückzuführen seien – für den gegenteiligen Effekt gilt dies genauso.

⁷⁷ Mit der Dezentralisationsproblematik hat sich Fend bereits in seiner *Theorie der Schule* (80) befaßt, vor allem aber in seinem 1986 erschienenen Aufsatz: *Gute Schule – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. In: Die Deutsche Schule 3/1986, S. 275-293. Dort weist er auf die fruchtbaren Aspekte einer Schulentwicklung hin, die auf erweiterter *Teil-Autonomie* aufbaut.

Chancen für *marktorientiertes* schulisches Handeln – vor dem Hintergrund örtlicher sowie regionaler Gegebenheiten.

Fend gibt allerdings zu bedenken, daß damit auch der schleichende Verfall öffentlicher Systeme⁷⁸ drohen könne. *Entsolidarisierungstendenzen*⁷⁹ könnten aufkommen, *Chancenungleichheit* gefördert und auf Dauer der soziale Friede beschädigt werden.

Er fordert daher (bei aller Experimentierfreudigkeit) einen *Mindestkonsens* ein, Abschlüsse und Berechtigungen sollten qualitativ vergleichbar sein, Bildung müsse ein transparentes, öffentliches Gut bleiben. Nur „auf dieser Grundlage können Bildungsabschlüsse wichtige *Instrumente der Lebensplanung* werden“, resümiert er (a.a.O., S. 361).

Grundsätzlich gelte es, betont Fend, das staatliche Schulwesen dergestalt zu reformieren, daß es flexibler auf Veränderungen reagieren könne, so z.B. durch alternative Steuerungsmodelle vor Ort, durch ein zeitgemäßes *Management*, das eben auch *Kundenwünsche* bzw. spezielle Bildungsbedürfnisse wohl dosiert berücksichtigen könne.

Notwendige öffentlich-rechtliche Regelungen sowie Freiheiten der Eigengestaltung vor Ort sind so in eine möglichst allen Erwartungen gerecht werdende Balance zu bringen.

Dazu gehört u.a., daß *individuelle Profile* bildungs- und demokratietheoretisch begründbar sein müssen (vgl. a.a.O., S. 364) – eine Konsequenz könnte sein, daß z.B. alternative Kontrollorgane, evaluative Gremien, aus der Lehrer- und Elternschaft heraus gebildet werden.⁸⁰

Fend wendet sich vor allem gegen die Aufweichung qualifikatorischer Ansprüche, so spricht er sich z.B. für die Beibehaltung des Zentralabiturs aus.

„Schleichwege“, die zu hohen Standards führen, gebe es nicht, betont er. Der *Leistungsgedanke* sei nicht ohne Schaden wegreformierbar.

Daß der Leistungsgedanke Gefahr laufen könne ideologisiert zu werden, wie Fend dies noch in seiner *Theorie der Schule* zu bedenken gibt, ist hier kein Thema mehr.

Schließlich widmet er sich dem Geschehen auf der *Mikroebene* (der Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktionen, der pädagogischen und didaktischen Entscheidungen).

Er stellt die Ergebnisse eigener Studien zur *Qualität des Lehrers* vor, geht akribisch der auch in Forscherkreisen verbreiteten Auffassung nach, daß letztenendes – mit Blick auf den Lernerfolg sowie eine optimale Persönlichkeitsbildung – alles auf den Lehrer und die Qualität seines Unterrichts ankomme. Er relativiert

⁷⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen zu J. Oelkers *Schulreform und Schulkritik* in Kapitel 3.4.4.

⁷⁹ Hier gilt es anzumerken, daß „Entsolidarisierung“ immer auch einen gesellschaftlichen *Solidarpakt* voraussetzt, der bei kritischer Beäugung so nicht existiert. Dieser Begriff geht auf die Arbeiterbewegung zurück und ist klassenkämpferisch besetzt; inwieweit er auf eine pluralistische und heterogene Gesellschaft wie die der Bundesrepublik Deutschland übertragbar ist, kann hier nicht ausgeführt werden (vgl. hierzu u.a. H. Giesecke: *Pädagogische Illusionen*. Stuttgart:Klett-Cotta 1998, S. 208 ff.).

⁸⁰ H. Fend hat in Kapitel 2.4 seiner *Schultheorie* auf diese quasi systemimmanente Form der Kontrolle und Überprüfung von Schul- und Unterrichtseffizienz noch nicht hingewiesen.

diese Meinung, indem er die vielschichtigen Einflüsse der administrativen sowie der einzelschulischen Ebene auf unterrichtliche Gestaltungsprozesse offenlegt – bestätigt aber im wesentlichen die elementare Bedeutung des Lehrers für gelingende Sozialisation und schließt daran die Forderung an, die Handlungskompetenz der Lehrer kontinuierlich zu fördern – auch über öffentliche Lernanbieter.

Grundsätzlich gelte, daß „nur selbstverantwortliche und mündige Lehrer [...] auch selbstverantwortliche und mündige Schüler erziehen“ können (a.a.O., S. 371).

Indem er die pädagogische und didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrer für Lernerfolge, für die Produktivität des Unterrichts⁸¹ heraushebt, erteilt er orthodoxen systemtheoretischen Auffassungen eine deutliche Absage.⁸²

Es gehe um die „Förderung des aufgeklärten, mündigen und selbständigen Menschen“ (ebenda).⁸³

Fend läßt keinen Zweifel daran aufkommen, daß Lernen auch ein „schmerzhafter Prozeß“ sein kann, daß in Schülern das Bewußtsein geschärft werden müsse, daß sie z.B. ihr Wunschziel nur „über das Fertigwerden mit Lernwiderständen“ realisieren können (vgl. a.a.O., S. 378).

Nach Fends Auffassung ist die optimale Konfiguration, die richtige Abstimmung zwischen Rahmenvorgaben und Entscheidungsspielräumen schließlich dafür verantwortlich, ob *Schule* ein *optimierter Entwicklungskontext* (a.a.O., S.379) sein kann, ob sie den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft gewachsen sein wird.

Er warnt vor einem zu weit reichenden Abbau struktureller Rahmenbedingungen, weil er die „gemeinschaftliche Wohlfahrt“ gefährden könnte. Hierin besteht sein zentrales Anliegen.

In Fends Forderungen spiegelt sich immer wieder die in seiner *Theorie der Schule* propagierte doppelte Funktion schulischer Sozialisation, die einmal auf die gesellschaftliche Reproduktion, zum anderen auf die Herstellung persönlicher Kompetenzen zielt – wobei auffällig ist, daß er sich vom Sozialisationsbegriff weitgehend entfernt hat und gezielt auf bildungstheoretisch besetztes Vokabular zurückgreift.

Das unterstreicht Fends Ausgangsthese, sein leitendes Erkenntnisinteresse, nämlich schultheoretische Problem- und Fragestellungen primär von (aufgeklärten) bildungstheoretischen Gesichtspunkten her anzugehen, also funktionalistische Zwecksetzungen hintenan zu stellen, was ja auch im wesentlichen den Trend

⁸¹ Ein produktiver Unterricht setzt nach Fend methodisch-didaktisches Gespür voraus, das sowohl im Katalog reformpädagogischer Ansätze als auch dem der klassischen Instruktionsschule zu finden ist – abhängig von der jeweiligen Vermittlungssituation.

⁸² Es zeigt sich hier einmal mehr, daß Fend dort systemtheoretische Anregungen aufnimmt, wo sie in seine Konzeption passen, dort aber zurückweist, wo sie seinen elementaren Prinzipien seines Gesellschafts- und Menschenbildes entgegenlaufen. Auch hier beweist sich wieder sein interdisziplinärer, mehrperspektivischer Ansatz.

⁸³ Damit erhebt Fend Forderungen, die u.a. in dem kritische-konstruktiven Katalog des Bildungstheoretikers W. Klafki zu finden sind (vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.4.1).

der 90er Jahre widerspiegelt – von systemtheoretischen Einwüfen einmal abgesehen.

Alle 3 Ebenen im Blick, der Gefahr bewußt, daß Einzelaspekten oft zu große Bedeutung beigemessen wird, bringt Fend abschließend in einem Konzentrat die Intention seiner Arbeit noch einmal auf den Punkt:

Es geht[...] um eine konsistente Gestaltung des Ganzen. Die Qualität beginnt bei bildungspolitischen Vorgaben, bei strukturellen Rahmenbedingungen, bei Lehrplänen und Lehrwerken, sie setzt sich fort bei Schulgestaltungen auf lokaler Ebene und mündet in das Lehr-Lerngeschehen im Klassenzimmer und endet bei den Schülern und ihren Leistungen und Lebenshaltungen. Von hier steigt sie wiederum zum Ganzen auf und verweist auf die umgebende Kultur, in die Lernen eingebettet ist. Jede Nation hat ihre eigene kulturell [!] „DNS“, in der dem Lernen und der optimalen Entwicklung heranwachsender Menschenkinder ein je unterschiedlicher Wert zugeschrieben wird. Darin ist auch ein pädagogisches Ethos eingelagert, das auf tiefe Wurzeln in weltanschaulichen und sozialen Quellen verweist (Fend, a.a.O., S. 383).

Seine *bildungstheroetisch angereicherten* Forderungen verbindet Fend ausdrücklich mit dem gesellschaftlichen Auftrag von Schule, nämlich zu qualifizieren, zu selektieren und zu legitimieren – was deutlich beweist, daß sich seine neueren Forschungen in der Tradition seiner *Schultheorie* verstehen, in der konsequenten Weiterführung bzw. systemgerechten Perspektivenerweiterung und Korrektur früher beschriebener Zustandsbilder und daraus abgeleiteter Hypothesen und Postulate.

3.4 Schultheoretische Konstrukte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts

Jene schultheoretischen Veröffentlichungen der zurückliegenden zwei Jahrzehnte, vor allem aber der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, die in der breiten Fachwelt Akzeptanz gefunden haben, die immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher, zum Teil kontrovers geführter Diskussionen gewesen sind, vermögen an der Auseinandersetzung mit Fends epochalem Werk nicht vorbeizukommen. Sie knüpfen an dessen interdisziplinäre Forschungsleistung an und spiegeln in kritischer, aber weitgehend wohlwollender Weise dessen Recherchen, dessen Erkenntnisse wider.

Bevor die beiden neben H. Fends *Qualität im Bildungswesen* wohl meistdiskutierten Konzeptionen der jüngsten Zeit, die *Theorie der Schule* (1997) von J. Diederich sowie H.- E.Tenorth sowie J. Oelkers *Schulreform und Schulkritik* (2000) in ihrer Essenz vorgestellt werden, sollen die bildungstheoretisch verorteten Beiträge W. Klafkis (89) sowie H.-J. Apels (1995) in ihrem innovativen Gehalt skizziert werden.

Die Auswahl aus dem Fundus der Gesamtveröffentlichungen zu diesem Genre folgt ausschließlich sachbezogenen Gesichtspunkten. Maßstab ist alleine die Perspektivenbreite, in der schultheoretisch relevante Sachverhalte berücksichtigt sowie verarbeitet sind.

Auch in diesem Zusammenhang geht es schließlich darum, Material zu sichten und punktuell herauszugreifen für die Konstruktion eines schultheoretischen Raster-Modells, auf dem bildungs- bzw. schulpolitische Programme einem optimalen Ansprüchen genügenden Vergleich unterzogen werden können.

3.4.1 Der kritisch-konstruktive Theoriebeitrag W. Klafkis (1989)

W. Klafki skizziert in seinem auf 31 Seiten gebrachten Beitrag die „zentralen Dimensionen einer kritischen Schultheorie“ – als Antwort auf Forderungen und Selbstverständnisse konservativer Schulpolitik.

Bereits aus dem Titel läßt sich Klafkis fundamentales Anliegen, seine Grundposition ableiten: *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft* darzustellen.

Ähnlich wie H. Fend, der sich zwar noch in vieler Hinsicht einer soziologisch bzw. struktur-funktionalistisch determinierten Sprache bedient, sich aber etwa bei Detailproblemen vom parsons'schen, rollendefinierten Handlungsbegriff entfernt und dem habermas'schen, subjekthaft besetzten kommunikativen Handlungsbegriff zuwendet – ohne „theoretische Ansätze [...] unpräzise zu vermischen“ (vgl. Fend, *Theorie*, S. 1 / vgl. auch S. 21, Anm. 46) –, bewegt sich Klafki ebenfalls in alternativen Zwischenräumen, führt er in seiner Abhandlung Ebenen zusammen, die unterschiedlich positioniert sind, was er ja bereits in seiner kritisch-konstruktiven, aus der Bildungstheorie hervorgegangenen „Spätwerk“ demonstriert hat.⁸⁴

Klafkis Ausführungen machen deutlich, daß das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft immer aus seinem historischen Gewachsensein heraus aufgefaßt werden sollte.

Indem er sich ausdrücklich an Fends integrative, mehrperspektivische Konzeption anlehnt, legt er Wert auf die Feststellung, daß sein Beitrag einer *pädagogischen Zielperspektive* folgt.⁸⁵

Klafki weist der Schule in „entwickelten Gesellschaften“ *vier Hauptfunktionen* zu, die in seinem wissenschaftlichen Selbstverständnis damit auch „Wahrheits-

⁸⁴ Vgl. hierzu insbesondere Klafkis Ausführungen in seinen 1985 erstmals erschienenen *Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, in denen er sich vor dem Hintergrund klassischer Bildungsideale, vor allem des Schleiermacherschen Ansatzes, mit einer zeitgemäßen Allgemeinbildung auseinandersetzt, aus der seine kritisch-konstruktive Didaktik erwächst (W. Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz 5/1996)

⁸⁵ Daß auch Fends Arbeit dieses Prädikat durchaus für sich beanspruchen darf, stellt u.a. K. Fingerle mit dem Verweis auf deren *normative Dimension* heraus: „[...] Indem er es zur Aufgabe einer Theorie der Schule macht, die Schule an umfassenden erzieherischen Ansprüchen zu messen, verdient sein Ansatz, trotz seines interdisziplinären Charakters, eine pädagogische Theorie der Schule genannt zu werden“ (In: Tillmann, a.a.O., S. 57 f.).

momente“ bzw. unverbrüchlicher Kern aller modernen Schultheorien⁸⁶ sein müssen – unabhängig davon, ob die am Bildungsgeschehen Beteiligten dies wahrnehmen oder nicht.

Dabei greift er einmal auf die drei schon von Fend eingeführten gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen zurück, fügt aber noch eine vierte hinzu: die „Funktion der Kulturüberlieferung“.

In welcher qualitativen Interdependenz die Funktionen zueinander stehen, läßt Klafki offen – er spricht in diesem Zusammenhang von einem „offenen Hypothesenkomplex“, der immer in einem historischen Bedingungsgefüge stehe. Diesen Funktionen bzw. Leistungen bestätigt er basale Bedeutung – Kritik sei, wenn überhaupt – nur an den Realisationsformen zu üben.

Anders als Fend, der seine *normative Dimension* gewissermaßen aufpropft bzw. normative Gesichtspunkte an gebotenen Stellen einstreut, stellt Klafki seine *pädagogischen Zielsetzungen*, welche kritisch-konstruktiven, mithin auch normativen Charakter haben, den vier Funktionen von Schule quasi als Kontrapunkt gegenüber. Er stellt sie mit anderen Worten in kritisch-dialektischen Bezug zu den gesellschaftlichen Funktionen (vgl. a.a.O., S. 4).

Klafki setzt bei der Beschreibung der drei bereits bei Fend genannten Funktionen einige Akzente, die erwähnenswert sind:

So weist er nachdrücklich darauf hin, daß die *Qualifizierungsfunktion* nicht nur dem Fortbestand der Gesellschaft in all ihren Ausformungen dienen, sondern auch der ganz persönlichen Existenzbewältigung zuarbeiten soll, der optimalen Organisation bzw. Planbarkeit des eigenen Lebens – was einmal mehr deutlich werden läßt, wie eng verschränkt die gesellschaftlichen Aufgaben der Schule mit ihren individuativen sind.

Klafki macht bewußt, daß die in allgemeinbildenden Schulen vermittelten Qualifikationen (Grundqualifikationen) lediglich „historisch vermittelte Deutungen des vermeintlich Notwendigen“ sind (vgl. a.a.O., S. 12)⁸⁷, d.h., daß sie nicht zwingend Grundlage für spätere Spezialisierungen sein müssen.

Gleich Fend bemüht auch Klafki den Politikwissenschaftler C. Offe und dessen Untersuchungen auf diesem Feld.

Was Fend mit *überfachliche Qualifikationen* titulierte (vgl. S. 25 f.), die das weitgespannte Feld *fächerübergreifender Wirkungen* bereichern, findet sich bei Klafki als *extrafunktionale Qualifikationen* wieder, womit ja jene *Handlungskompetenzen* gemeint sind, die unter dem Schlagwort *Schlüsselqualifikationen*⁸⁸

⁸⁶ Klafki betont ausdrücklich, daß dies auch auf sozialistische Systeme zutrefte (die ja zur Zeit des Erscheinens seines Aufsatzes noch existent waren) – lediglich die Selektions- bzw. Allokationsfunktion sei anders besetzt, was per se gesellschaftstheoretische Gründe habe.

⁸⁷ Es geht hier um historisch geprägte Bildungsgüter, die sich sukzessive verselbständigen haben und Teil des Autonomieanspruches der Schule sind.

⁸⁸ Diese Forderung, die an einen effizienten, weitsichtigen Unterricht gestellt wird, kommt im übrigen aus der Industrie, aus der Wirtschaft schlechthin, ist also nicht „hausgemacht“. Vor allem die mangelnde Sozial- und

in Bildungspläne und Schulbücher eingegangen sind, aber auch regelmäßig bei schulischen sowie privatwirtschaftlichen Fortbildungsveranstaltungen thematisiert werden.

In der *Selektions-* und *Allokationsfunktion* der Schule sieht Klafki wesentliche Elemente ihrer *Integrations-* und *Legitimationsfunktion* bereits realisiert. Er nimmt gleich Fend das historisch begründbare schulische *Leistungsprinzip*⁸⁹ aus einem kritisch-konstruktiven Blickwinkel ins Visier.⁹⁰

Von der Schule fordert er kompensatorische, ausgleichende Bemühungen, um leistungsschwache Schüler – im Rahmen organisatorischer, sachlicher und personaler Vorgaben bzw. Möglichkeiten – optimal zu fördern, damit sie gesellschaftlichen Mindestansprüchen genügen können.

Inwieweit Gesamt- bzw. Einheitsschulen diesem Anspruch tatsächlich gerecht werden können, läßt er offen.

Die bisher gemachten Erfahrungen würden allerdings nicht optimistisch stimmen, betont er.⁹¹

Aus der Sicht der *Integrations-* und *Legitimationsfunktion* – einmal herausgelöst aus ihrer Verschränkung mit den übrigen Funktionen –, über die sich ja Schule und Gesellschaft permanent rechtfertigen wollen, greift Klafki erneut den gesellschaftspolitisch erwünschten und weit ausgreifenden Geist des *Leistungsprinzips* heraus, der die o.g. selektierenden und allozierenden Maßnahmen in positives Licht tauchen und zu deren Akzeptanz führen soll.

Dieser im Grunde *übergreifenden Funktion* bestätigt Klafki herausragende Bedeutung, insbesondere aus der Sicht des politisch-ökonomischen Systems und dessen durchaus berechtigtem Interesse an Kontinuität und Stabilität. Selbst aufgeklärte Bildungspolitik habe sich letztendendes mit diesem staatlichen Anspruch zu arrangieren, stellt er sinngemäß fest (vgl. a.a.O., S. 16 ff.).

Methodenkompetenz der im Ausbildungsprozeß stehenden jungen Menschen, die in einem veränderten Produktions- und Dienstleistungsgefüge zu erheblichen Störungen geführt haben, sind Ausgangspunkt dieser Forderungen gewesen.

⁸⁹ Was ursprünglich ein wirkungsvolles Instrument in der Hand des Bürgertums – gegen den herrschenden Adel – sein sollte, entwickelte sich schließlich zu einer „Keule“ des Bürgertums gegen das im 19. Jahrhundert aufkommende Proletariat und führte damit auf Dauer zu Desolidarisierungstendenzen innerhalb der Gesellschaft – ein Negativum vor allem dann, wenn es um demokratiewirksame Forderungen ging bzw. geht.

⁹⁰ Vgl. hierzu auch S. 75 ff. seiner *Neue[n] Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Der überkommene Leistungsbegriff muß nach der Auffassung Klafkis in einer demokratischen Schule revidiert, er muß neuen Bedingungen angepaßt werden. Eine pädagogische Leistungsbeurteilung soll Informationen „für das Kind“ und nicht „über das Kind“ liefern, damit es seinen eigenen Lernprozeß steuern und erfolgreich in ihn eingreifen kann (vgl. S. 225-237 a.a.O.).

Inwieweit Klafki hier Idealsituationen konstruiert, die der alltäglichen Erfahrung in der Schule wenig entsprechen, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Die jahrelangen schulischen Erfahrungen des Verfassers dieser Arbeit – gerade auch in Sachen „Versuche eines alternativen Zensierens/Beurteilens von Leistungen“ – stehen Klafkis Überlegungen eher entgegen.

⁹¹ Klafki hält die Grundidee der IGS – vor dem Hintergrund einer in vieler Hinsicht noch zu verbessernden bzw. zu erneuernden demokratischen und humanen Gesellschaft – für eine „schulpolitisch notwendige Leitperspektive“; inwieweit dieser Zielvorstellung allerdings Erfolg beschert ist, knüpft er vor allem an das Engagement der Unterrichtenden. Insofern sieht er auch Realisationsmöglichkeiten bei allen anderen Schulformen und –stufen (vgl. Klafki, a.a.O., S. 305 ff.).

Historische Erfahrungen machten es allerdings ratsam, resümiert Klafki, gerade diese systemtragende Funktion immer wieder kritisch zu beleuchten, weil Schulen nicht zu staatlichen Machtinstrumenten werden dürften.

Es gelte im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrages *kritische Loyalität* zu wecken bzw. zu fördern – weshalb gerade auch die *relative Autonomie* der Schule erhalten werden müsse.

Allerdings dürfe, so Klafki, relative Autonomie nicht in lebensferne Konstrukte einmünden, nicht zu Alleingängen führen – wie dies etwa in völlig privatisierten, alternativen Bildungseinrichtungen leicht der Fall sein könne.

Klafki fügt den 3 *klassischen Funktionen* noch jene hinzu, die in älteren Modellen nicht selten die einzige, zumindest aber die bedeutendste gewesen ist: die *gesellschaftliche Funktion der Kulturübertragung*.⁹²

Für Klafki sind die 3 vor allem auf die gesellschaftspolitische und ökonomische Welt zielenden Funktionen eine Verkürzung der Gesamtheit dessen, was menschliche Lebenswelt ausmacht. Um kulturelle Kontinuität bzw. Identität zu wahren, den geistig-ästhetischen Horizont zu garantieren, existentieller Sinndeutung zuzuarbeiten (z.B. auf musisch-sportlichem, aber auch religiös-weltanschaulichem Feld) hält der Bildungstheoretiker diese Funktion für unentbehrlich – wengleich sie – wie er betont – in vielfältiger Weise mit den anderen Funktionen verquickt sei.⁹³

Im letzten Abschnitt seiner Abhandlung kommt Klafki zu deren Kernstück, zu seinen Gedanken über den *pädagogischen Auftrag* der Schule, zu den Leistungen also, welche die Schule für das Individuum selbst, für dessen aufgeklärte Bildung zu erbringen hat.

Anders gesagt: Den bildungssoziologischen Perspektiven stellt er nun – in *dialektischer Vermittlung* – die *pädagogischen Aufgaben der Schule* gegenüber, nämlich den jungen Menschen *optimale Selbstentfaltung, Mündigkeit und Selbstbestimmung*⁹⁴ zu ermöglichen. Gerade darin, in dieser Aufgabenerfüllung

⁹² Damit entspricht Klafkis Funktionsmodell (ob in erklärter bzw. beabsichtigter Anlehnung entzieht sich dem Verfasser dieser Arbeit) dem AGIL-Schema T. Parsons, der ja von 4 miteinander korrespondierenden Funktionseinheiten eines Gesellschaftssystems ausgeht (vgl. S. 22, Anm. 48).

⁹³ Fend läßt diesen funktionalen Aspekt in seiner Theorie zwar nicht vermissen, integriert ihn aber in sein Kapitel 4.1: *Schule als kulturelles Lernfeld: Normen und Interpretationssysteme*. Dieses *schulische Lern- und Erfahrungsfeld* zeigt in seiner Konzeption Wirkungen und Konsequenzen auf allen 3 funktionalen Ebenen, vor allem aber auf jener der Integration bzw. Legitimation (vgl. S. 23 ff. dieser Arbeit).

⁹⁴ Bildung (zeitgemäße Allgemeinbildung – Bildung im Spiegel des Allgemeinen) besteht für Klafki – auf der Folie seiner kritisch-konstruktiven Konzeption – aus dem Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten: der Fähigkeit zur *Selbstbestimmung* (hier geht es um individuelle Lebensbeziehungen und Sinndeutungen), der *Mitbestimmungsfähigkeit* (in der Verantwortung für die Gestaltung der gemeinsamen politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse) sowie der *Solidaritätsfähigkeit*. An die kritischen Bemerkungen in diesem Zusammenhang sei erinnert. Klafki versteht hierunter den kämpferischen Anspruch, dem sich jeder stellen sollte, wenn es darum geht, andere aus einer möglichen Unterdrückungssituation zu befreien, für andere einzustehen, der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sich nicht ausbilden kann (vgl. Klafki, *Neue Studien...*, S. 52 ff.). Hierin verschränken sich die genannten gesellschaftlichen (bildungssoziologischen) sowie pädagogischen Aufgaben der Schule.

nämlich, bemerkt Klafki, manifestiere sich die *relative Autonomie* der Schule, werde ihr gewissermaßen Leben eingehaucht.

Die dialektische Vermittlung sieht Klafki darin, „junge Menschen um ihrer selbst willen zum Leben und zur Mitwirkung in dieser Gesellschaft zu befähigen“ (siehe: a.a.O., S. 27).

Aus dieser Aufgabe zieht die Schule jene Legitimation, die sie vor den Augen der Gesellschaft, vor allem aber der Heranwachsenden als gesellschaftliche Institution rechtfertigt.

In 9 Thesen formuliert Klafki nun, welchen Bedingungen eine demokratische Schule zu genügen habe:

- so z.B. zu *Konfliktfähigkeit* und damit zu *konstruktiver Kritik* zu erziehen,
- außerdem zu der Einsicht, daß Werte wie *Chancengleichheit*, *Solidarität* und *Mitbestimmung* immer neu zu erringen seien,
- daß der Erziehungs- und Bildungsprozeß *kompensatorisch* zu wirken habe,
- daß der Mensch immer in seiner Ganzheit gesehen werden müsse,
- daß Schule Einblicke in gesellschaftliche *Schlüsselprobleme* zu schaffen habe (vgl. hierzu S. 67, Anm. 137).

Um dieser Aufgabe glaubhaft und wirkungsvoll genügen zu können, müsse Schule auch über den eigenen gesellschaftlichen Tellerrand hinausschauen und internationale Entwicklungen focusieren.

Die Leistung Klafkis liegt vor allem darin, diesen aufklärerischen pädagogischen Auftrag der Schule hervorzuheben, daß sie nämlich zuvorderst zu kritischem Demokratiebewußtsein zu erziehen habe, daß sie ganz persönliche, individuelle Handlungskompetenz zu fördern habe, ohne dabei ihren gesellschaftspolitischen, vor allem aber ökonomisch bestimmten Auftrag gleich zu schmälern.

3.4.2 H. J. Apels *Historische und systematische Grundlinien einer Theorie der Schule* (1995)

Der Bayreuther Erziehungswissenschaftler Hans Jürgen Apel (* 1939) schickt seinen eigenen schultheoretischen Reflexionen eine umfassende Bestandsaufnahme des *Nachdenkens über Schule* voraus.

Auf einer systematischen Überlegungen folgenden Basis, in die er fünf wissenschaftliche Disziplinen einbindet⁹⁵, die sich mit grundlegenden schulischen Anliegen und Aufgaben aus unterschiedlichen, sich z.T. aber auch überschneidenden schultheoretischen Sichtweisen beschäftigen, baut er in drei leicht über-

⁹⁵ Apel referiert schultheoretische Forschungsbeiträge aus der Soziologie, der Sozialpsychologie, der Sozialpädagogik, der Bildungsforschung sowie der Erziehungswissenschaft. Vor allem aus Aspekten der letzteren entwickelt er dann seinen eigenen Ansatz zu einer *Pädagogischen Theorie der Schule*.

schaubaren Kapiteln auf 23 Seiten seine eigenen Vorstellungen zu diesem Forschungskomplex auf.

Seine Ausführungen lassen deutlich werden, daß er sich in der Tradition und Fortführung von Ansätzen versteht, wie sie z.B. Hartmut von Hentig in Anlehnung an John Dewey vertritt – was sich nicht alleine darin niederschlägt, daß er von Hentigs elementare Auffassung wiederholt zitiert, daß es nämlich vor allem anderen Aufgabe der Schule sei, die *Sachen zu klären* und die *Menschen zu stärken*.⁹⁶

Im Rahmen seines evidenten Forschungsinteresses, nicht nur *Ansätze und Möglichkeiten zu einer Theorie der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* kritisch zu sichten, sondern auch einen eigenen Beitrag hierzu zu leisten, versucht er verschiedene Ansätze in eine kompatible Linie zu bringen, weil er „sich dessen bewußt [ist], daß der Gegenstand einer Theorie der Schule für erziehungswissenschaftliche Zwecke nur multiperspektivisch erfaßt werden kann“ (a.a.O., S. 131).

Es geht Apel darum, historisch gewachsene Fakten und existente Forschungsergebnisse gebührend zu berücksichtigen.

Eine *erziehungswissenschaftliche* Theorie habe von ihrem Anspruch, von ihrem aufgeklärten Selbstverständnis her nicht nur *bildungstheoretische Gesichtspunkte* zu berücksichtigen – also pädagogische und didaktische Phänomene aufzuspüren und zu diskutieren –, sondern auch *empirisch* gewonnene gesellschaftswissenschaftliche *Erkenntnisse* gebührend zu verarbeiten.

Zur Unterfütterung seines eigenen Ansatzes greift auch er auf Forschungsergebnisse des Bildungssoziologen Helmut Fend zurück, so z.B. auf dessen Feststellung, daß erfolgreiche schulische Sozialisation – womit per se sowohl die Leistungen für die Gesellschaft als auch jene für die Konstituierung der Persönlichkeit gemeint sind – einmal von den unterrichtsdidaktischen Entscheidungen der Lehrenden, vor allem aber von deren pädagogisch sensibel gestalteter Interaktion abhängig sei – bei aller Unberechenbarkeit tatsächlicher Folgen und unter Berücksichtigung institutioneller, sowie interaktionaler, fächerübergreifender Einflüsse aus dem unmittelbaren, aber auch weiteren Umfeld des Schülers.

Die erfolgreiche Bewältigung schulischer Sozialisationsaufgaben ist für Apel (in Übernahme Fend'scher Forderungen) Gradmesser für die erzieherische Qualität einer Schule (vgl. Apel a.a.O., S. 238 / Fend, *Theorie*, S. 380 ff.).

Apel stellt in diesem Zusammenhang nachdrücklich heraus, daß schulische Sozialisation nicht nur offene Prozesse und Wirkungen, sondern auch verdeckte beinhalte. Er übernimmt Fends soziologische Sprachregelung, indem er die letzteren als „institutionelles“ bzw. „heimliches Curriculum“ bezeichnet (vgl. S. 26).

⁹⁶ Vgl. H. v. Hentig: *Die Sachen klären. Die Menschen stärken. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart:Reclam 1985

Schule habe den aus berechtigten gesellschaftlichen Ansprüchen her- bzw. ableitbaren *Leistungsgedanken* als eine wesentliche Konstituente ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages zwar zu beachten – da er außer der funktional-selektiven Zweckbestimmung auch der Persönlichkeitswerdung, der Entwicklung eines produktiven Selbstbewußtseins diene –, dürfe aber, so fordert er in kritisch-konstruktiver Anlehnung an Klafki, die Förderung der *Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit* des Schülers nicht vernachlässigen (a.a.O., S. 240). Hierin verdeutlicht sich einmal mehr Apels mehrperspektivischer Ansatz, seine Bemühungen unterschiedliche Sichtweisen zu integrieren.

Apel stellt fest, daß eine Theorie auf erziehungswissenschaftlicher Grundlage neben pädagogischen Sichtweisen den didaktischen Aspekt nicht ausblenden dürfe. Diese Dimension – fügt er kritisch hinzu – werde häufig vernachlässigt:

„Unterrichten und pädagogische Interaktion sind Grundelemente einer Gestaltung der Schule in pädagogischer Absicht“ (a.a.O., S. 229).

Damit will er sagen, daß in schulischen Leistungssituationen neben die Ebene der menschlichen Begegnung, neben den Bereich des Erlebens und Verhaltens auch jener der Grundbildung, der Vermittlung von Wissen und Können, der Verinnerlichung von „Urteils- und Handlungsfähigkeit in sozialer Verantwortung“ treten müsse (a.a.O., S. 230).

Da beide Ebenen nicht so einfach zu trennen seien, sondern sich gegenseitig bedingen, einander in vielfältiger Weise durchdringen würden, sei Fends allgemeine Charakterisierung der Schule als einer „Instanz der formalisierten Lernprozesse“ vielleicht die beste Alternativlösung, wengleich der pädagogische Aspekt hierbei leicht ins Hintertreffen geraten könne, der Instruktionsschule auf den ersten Blick Präferenz eingeräumt werde.

Vor diesem Hintergrund und im Spiegel der zuvor diskutierten schultheoretischen Ansätze bringt Apel schließlich in den Kapiteln: *Die überforderte Schule, Mündig durch die Schule?* sowie *Fazit: Schwerpunkte einer Schultheorie aus pädagogischer Sicht* seine eigenen Gedanken zu einer *Schultheorie* auf den Punkt.

Er wendet sich entschieden gegen eine inhaltliche Überfrachtung der Institution Schule mit immer neuen Aufgaben. Sie führe nicht nur zu einer Überforderung der Lernenden, sondern auch der Lehrenden, die in steigendem Maße und ohne über die erforderlichen Kompetenzen zu verfügen, in defizitäre gesellschaftliche Räume hineinwirken müßten – so z.B. die Folgen familiärer Auflösungserscheinungen zu kompensieren hätten – was auf Kosten einer gedeihlichen, konzentrierten pädagogischen und unterrichtlichen Arbeit gehe, so z.B. einer erfolgversprechenden *Demokratieerziehung*.

Apel geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, inwieweit Schule überhaupt erfolgreich der *Mündigwerdung* ihrer *Zöglinge* zuarbeiten kann und in-

wieweit Schultheorie diese Probleme konstruktiv in die Diskussion bringen kann.

Der Erziehungswissenschaftler holt hierbei weit aus und bemüht selbst die *Kant'sche Erkenntnistheorie*.

Er legt sich schließlich darauf fest, daß „Selbstdenken [...] notwendige Voraussetzung mündigen Handelns [ist]“ (a.a.O., S. 262).

Durch *Sachlichkeit* und *Mitmenschlichkeit* im Bildungsprozeß könne der Educandus zu mündigem Denken, Urteilen und Handeln geführt werden, betont Apel. Dies sei die *zentrale Aufgabe* der Schule.

Dazu gehöre auch, daß Lehrende sich selbst immer wieder konstruktiver Kritik aussetzen, daß sie bereit seien, in einen offenen Dialog einzutreten.

Indem sich Schule am Lehrplan und am Leben orientiere, komme sie an *normativen* Zieldiskussionen nicht vorbei, habe Position zu beziehen, Schüler in die gemeinsame Wahrheitssuche vor dem Hintergrund gemeinsam erarbeiteter Regeln, akzeptabler Konventionen einzubinden.

Die entscheidende Erkenntnis Apels ist aber, daß *Mündigkeit* nicht lehrbar, daß sie nur durch *Selbstbildung* erreichbar sei (vgl. a.a.O., S. 269) – und zwar in erster Linie durch den Gebrauch des *eigenen Verstandes* in *selbsttätigen* Bemühungen.

In seinem letzten Kapitel legt Apel sein eigentliches Credo nieder, in ihm befindet sich das Konzentrat seiner schultheoretischen Reflexionen.

Hier verdeutlicht er noch einmal, daß der bei Fend im Zentrum stehende *Sozialisationsbegriff* auch für ihn existiere, Schule aber „mehr als eine Stätte öffentlicher Sozialisation“ sein müsse (a.a.O., S. 270). Apel favorisiert den bildungstheoretisch bestimmten Charakter schulischer Aufgabenbewältigung. Für ihn liegt die Subjektwerdung im *Spannungsfeld* zwischen *Enkulturation* und *Individuierung*. Persönlichkeitsbildung müsse durch *Kommunikation* und *Handeln* in sozialen Situationen geschehen, betont er.

Im Erprobungsfeld *Schule* – zwischen Familie und Außenwelt – habe die Schule jenes soziale Feld zu bieten, in dem der Schüler sein *Selbstkonzept* aufbauen, grundlegende *Einsichten* gewinnen und verantwortliches *soziales Handeln* einüben könne.

Schule könne in einer pluralistischen Welt nicht alle Erwartungen erfüllen, habe aber zumindest die Aufgabe, eine Balance zwischen den wachsenden Außenforderungen und den ureigenen Rechten auf Selbst- und Mitbestimmung anzustreben. Im Zweifelsfall – fordert er – sei den letzteren der Vorzug zu geben.

Abschließend stellt er die Frage, was nun eine *Theorie der Schule* zu diesen Forderungen bzw. Erwartungen beitragen könne.

Eine Theorie habe auf den Erkenntnissen der Schulforschung aufzubauen und sich elementaren Fragen zuzuwenden, die etwa in die *Schulentwicklungsfor-*
schung hineingreifen – so z.B. grundsätzlichen systemischen Fragen, die sich

auf ein Überdenken makroorganisatorischer Selbstverständnisse, also die Gliederung des Schulwesens beziehen.

Hierzu gehören für Apel aber auch Fragen, die auf die pädagogische und organisatorische Lenkung vor Ort zielen, auf mehr *Eigenverantwortung*, jene Bereiche also, die Fend z.B. im mesoorganisatorischen Feld ansiedelt.

Nicht zuletzt sei aber die Person des bzw. der Lehrenden, ihre Überzeugungs- und Darstellungskunst von entscheidender Bedeutung für die Wirksamkeit von Erziehung und Bildung.

Apel setzt in seiner „multiperspektivischen Ausrichtung“ unverkennbar Schwerpunkte, die aus geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischer Tradition kommen und in kritisch-konstruktive Sichtweisen einmünden. In seinem eigenen Theoriebeitrag richtet er den Blick auf das pädagogische Geschehen, auf den Erziehungsprozeß; funktionale Gesichtspunkte, die gesellschaftliche Rolle schulischer Sozialisation haben in seiner Theorie nur marginale Bedeutung.

Wesentliche Erkenntnisse bzw. Aspekte, welche in den bisher vorgestellten Konzeptionen völlig außen vor geblieben wären, bietet Apels eigener Entwurf nicht.

Mit seinem Versuch, eine *pädagogische Schultheorie* auf den Weg zu bringen, betritt er kein Neuland – was aber nicht heißt, daß er nicht den einen oder anderen besonderen Akzent zu setzen, auf dringenden Handlungsbedarf aufmerksam zu machen vermag – so z.B. darauf, daß sich die Schule vor zunehmender Überforderung schützen, daß sie ihren bedingten Autonomieanspruch bewahren müsse – wozu u.a. gehöre, daß sie sich nicht als „gesellschaftlicher Reparaturbetrieb“ mißbrauchen lassen dürfe (vgl. a.a.O., S. 255).

3.4.3 Die *Theorie der Schule* von J. Diederich / H.-E. Tenorth (1997)

Den neben Helmut Fends *Theorie der Schule* wohl meistbeachteten Forschungsbeitrag in diesem Genre haben die beiden Berliner Erziehungswissenschaftler Jürgen Diederich und Heinz-Elmar Tenorth geliefert – an der Schwelle zum 21. Jahrhundert.

Da jede schultheoretische Veröffentlichung, die auf Fends fundamentales Werk folgte, entweder auf dessen Erkenntnissen aufbaut oder diese punktuell einarbeitet – was in hohem Maße auch auf Diederich/Tenorth zutrifft⁹⁷ –, zumindest aber in kritischer Auseinandersetzung mit diesen steht, sollen in einem Konzent-

⁹⁷ Diederich/Tenorth rühmen Fends *Theorie* gar als historische Leistung von *einheitsstiftender* und *übergreifender* Bedeutung. Hierbei heben sie insbesondere auf Fends *Grundüberlegung* ab, daß die Schule als gesellschaftliche Einrichtung *zwei Aufgaben* miteinander verschränkt, die *Reproduktion der Gesellschaft* und den *Aufbau der Persönlichkeit* (vgl. a.a.O., S. 72 f.).

rat hauptsächlich jene Gesichtspunkte herausgestellt werden, welche die originäre Handschrift der beiden Bildungsforscher tragen.

In ihrem interdisziplinären, mehrperspektivischen Ansatz sehen sie sich primär dem kritisch-rationalen Wissenschaftsdenken verpflichtet,⁹⁸ nehmen aber auch Anregungen der Systemtheorie Niclas Luhmanns sowie bildungstheoretische Aspekte auf.

Ganz im Gegensatz zu H. Fend klassischer Orientierung verzichten sie z.B. weitgehend auf den *Sozialisationsbegriff* und bevorzugen den historisch mit Schule eher verschränkten *Bildungsbegriff*⁹⁹, insbesondere dort, wo es um schulische Vermittlungs- bzw. Beeinflussungsprozesse geht.

Der zentrale Erkenntnisbeitrag der beiden Wissenschaftler, den sie in ihrem auf *Teil III* folgenden *Nachwort für Kollegen* ausdrücklich herausstellen, liegt darin, daß sie „die Schule als einen Rahmen für das Aufwachsen“ bezeichnen, der historisch entstanden ist und aus 6 Grundbegriffen gebildet wird (vgl. a.a.O., S. 184 sowie Kap. 3.1 dieser Arbeit).

Diederich/Tenorth stellen *Soziale Gebilde* (Institutionen, Interaktionen, Organisationen) und Erwartungen, die an diese gestellt werden (Reaktivität, Selektivität und Programmatik) in Zeitbezüge. Diese Bestimmungsgrößen bilden die Parameter, die den Rahmen für schulisches Alltagsgeschehen abgeben:

In *Institutionen*, die historisch gewachsenen sind, finden in ein Kontinuum gestellte Bildungsprozesse mit reaktiver Grundstruktur statt, Antworten auf jeweilige gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen, die auf die „doppelte Leistung“ der Schule zielen – soweit der Grundansatz Diederich/Tenorths.

Im Zuge alltäglich stattfindender Interaktionen, vielgestaltiger kultureller Begegnungen bzw. Berührungen werden „selektive Strukturen“ erneuert, ergänzt und modifiziert, wird Gesellschaft permanent erneuert.

Hierfür müßten immer neu, mit dem Blick auf künftige Entwicklungen, jene organisatorischen Bedingungen, räumlichen Dispositionen geschaffen, jene Strukturen bereitet werden, die *produktive Interaktion* möglich machten, die dem Gesamtprogramm pädagogischer und didaktischer Zielvorstellungen ein Feld angemessener Realisationen bieten würden – so die beiden Bildungsforscher sinngemäß.

Dieser hier in aller Kürze dargestellte „Rahmen“ beeinflusst quasi als Bedingungsgefüge das Aufwachsen, versucht es zu steuern und zu normieren, kann aber nach den „analytisch“ gewonnenen Erkenntnissen Diederich/Tenorths in-

⁹⁸ Diederich/Tenorth stützen sich - anders als Fend - ausschließlich auf empirische Forschungsergebnisse aus zweiter Hand. Sie stellen ihre hermeneutisch und analytisch gewonnenen Ergebnisse bzw. Erkenntnisse in betont deskriptiver Weise dar. Ob und inwieweit sie grundsätzlich einem leichten „Weberianismus“ frönen, soll hier nicht ausgeführt werden.

⁹⁹ In der neueren Schulforschung erlebt der Bildungsbegriff überhaupt eine erstaunliche Renaissance – wenn gleich er in aufgeklärtem Verständnis eingebracht wird. Dies trifft ja auch auf Fends *Qualität im Bildungswesen* zu, worauf an entsprechender Stelle bereits hingewiesen wurde.

tendierte Ziele bzw. wünschenswerte Verhaltensdispositionen – gleich welcher Qualität – nur eingeschränkt erreichen.¹⁰⁰

Die beiden Schulforscher sehen in der Unberechenbarkeit „interagierender Lebewesen“ den Grund für normative sowie strukturelle Konflikte – aber paradoxerweise auch jenen für die funktionale Durchsetzungsfähigkeit, für das historische Überdauern des Konstruktes Schule.¹⁰¹

Mit dem Blick auf *Teil III* ihrer *Theorie*, in der sie die *Steuerungs- bzw. Normierungsversuche* von Schule beschreiben, erklären sie bereits in ihrer *Einleitung für Anfänger*:

„[...] Es ist – so das zentrale Argument – die begrenzte Regierbarkeit der Schule, die sie so erstaunlich anpassungsfähig macht“ (a.a.O., S. 14).

Damit stellen sie klar, daß die Schule ihr Überleben nicht zuletzt ihrem *Eigensinn* verdankt, der sich einer Totalsteuerung entzieht.

Gleich, welche Spielräume der Staat bzw. die Administration der Schule zubilligen mögen, ihre *Eigendynamik* werde sich immer autonome Strukturen, nicht gänzlich zu vereinnahmende Freiräume schaffen, betonen Diederich/Tenorth.¹⁰²

Obwohl sie andererseits keinen Zweifel daran lassen, daß das Schulwesen grundsätzlich unter staatlicher Aufsicht zu stehen habe, um z.B. unkontrollierbaren Wildwuchs, der sich in abgenabelten Eigenentwicklungen gefährliche Räume schaffen könnte, möglichst zu verhindern, vor allem aber eine wirkliche Vergleichbarkeit schulischer Leistungen nicht mehr zulasse, reden sie einer Kompetenzverlagerungen von oben nach unten das Wort, vertreten sie die Auffassung:

„Nur so viele Gesetze, wie unbedingt nötig – und so wenig Verwaltung wie irgend möglich[...]“ (vgl. a.a.O., S. 143, Anm. 34).

Der „Rahmen“ soll auf unbedingt Notwendiges reduziert werden, die genannten Prinzipien der Organisation und Interaktion sollen verstärkt auf die Mesoebene verlagert werden.

Schule als soziales Gebilde kann nach der Auffassung Diederich/Tenorths nur funktionieren, nur ihre *Erwartungen* erfüllen, wenn sie einen *Mindestkonsens* anstrebt, wenn sie einen Katalog *elementarer Handlungsregeln* erarbeitet, wenn sich mit anderen Worten von überzogenen, auf Totalität ausgerichteten Ansprüchen befreit.¹⁰³

¹⁰⁰ Diederich/Tenorth machen klar, daß es hierbei immer nur darum gehen kann Unerwünschtes auszuschließen, weniger darum Erwünschtes zu erreichen (vgl. a.a.O., S. 127 ff.).

¹⁰¹ In diesem Zusammenhang macht sich der systemtheoretische Einfluß besonders deutlich. Die Eigenschaft von Systemen bzw. Subsystemen (wie z.B. der Schulklasse, des Schulverbandes oder aber psychischer Systeme (Bewußtseinssysteme) äußert sich ja gerade darin, daß sie in selbstreferentiellen Steuerungs- und Kommunikationsprozessen in permanenter Abgrenzung bzw. Neubestimmung gegenüber der Umwelt bzw. anderen Systemen stehen. Sie befinden sich quasi in einem oszillierenden Zustand (vgl. hierzu auch S. 30, Anm. 70).

¹⁰² Selbst die Nationalsozialisten vermochten ihren Dirigismus nicht vollständig in der Schule zu verwirklichen – sie entzog sich letztendlich totaler Kontrolle.

¹⁰³ Wenn H. Fend (siehe S. 33) einen *Mindestkonsens* fordert, um *Qualität im Bildungswesen* zu sichern und damit – trotz seines Plädoyers für [letztlich nicht aufhaltbare, aber eben deshalb zu lenkende !] Eigenentwicklungen – auf die *Vergleichbarkeit von Abschlüssen* zielt, argumentiert er zwar aus einem anderen Beweggrund

In *Teil II* ihrer Theorie: *Wie das Schulwesen funktionieren soll* (a.a.O., S. 68-126), durchmischen Diederich/Tenorth strukturfunktionalistisch beeinflusste Passagen aus H. Fends Erklärungsmodell mit Erkenntnissen der neueren Systemtheorie N. Luhmanns.

Sie decken auf, wie systemtheoretisch erklärbare Phänomene zumindest punktuell die eher mechanistisch greifenden funktionalen Abläufe durchbrechen bzw. in Frage stellen (vgl. hierzu S. 30, Anm. 70).

Sie weisen darauf hin, daß *qualifizierende, selektierende* und *integrierende / legitimierende* schulische Maßnahmen – im Rahmen der *doppelten institutionellen Leistung*, die Schule zu erbringen hat – sich einer nicht völlig kontrollierbaren *Eigenlogik* auf dem pädagogisch-didaktischen Feld beugen müßten, daß z.B. Schüler nicht gleich chancenlos und unglücklich sein müßten, wenn sie nach klassischem Muster herausselektiert werden, daß sie sich nicht selten ihre eigenen Lebenspläne schaffen würden, die von größerem persönlichen Erfolg gekrönt sein können, als dies ein von außen herangetragenenes Schubladen-Denken zu konstruieren vermöge (vgl. a.a.O., S. 170 ff.).¹⁰⁴

Daß auch *Widerstand* gegen die schulischen *Integrationsbemühungen* fruchtbare Momente enthalten, daß Eigensinn seine eigenen, oft erfolgreichen Wege gehen könne – was sozialer Verantwortlichkeit nicht notwendig entgegenlaufen müsse – sei ein nicht selten zu beobachtendes Faktum.

Diederich /Tenorth bestätigen H. Fends *Theorie* gerade in dieser Hinsicht ein „theoretisch fortgeschrittenes“ Profil, weil dieser schon früh darauf hingewiesen habe, daß Normen, Werte und Erwartungen nicht automatisch verinnerlicht würden, sondern ihre Vermittlung u.a. auch zu „Opposition statt Folgebereitschaft“, zu „Rebellion statt Fügsamkeit“ führen könne (vgl. S. 30).

Nicht nur in diesem Zusammenhang sprechen sie das die modernen Gesellschaften weitgehend konstituierende und damit charakterisierende *Leistungsprinzip* in seiner ganzen Problematik und Vielgestaltigkeit an.

Inwieweit Schüler dieses akzeptieren bzw. internalisieren, hänge weniger an strukturellen Vorgaben, sondern vielmehr an dem Klima (Leistungsklima), das durch *interagierende Prozesse* in der Schule, vor allem im Klassenverband selbst produziert werde.

heraus, sieht sich aber im Grunde dem gleichen Phänomen gegenübergestellt, das auch Diederich/Tenorth in ihrer Theorie beschäftigt.

¹⁰⁴ Systemtheoretische Ansätze vermögen auch hier Erklärungen anzubieten: Das psychische System (Bewußtseinsystem) Mensch steckt in einem kommunikativen, quasi oszillierenden Prozeß immer neu seine Grenzen ab, spürt seine Möglichkeiten auf, reduziert Komplexität – in ständiger Auseinandersetzung mit anderen Systemen der Umwelt und sichert damit sein Überleben in optimaler Weise. Was für das System Mensch gilt, der ja Ausgangspunkt aller Systeme ist, gilt selbstverständlich auch für alle anderen Systeme und ihr auf Kontinuität zielendes Verhalten.

Die beiden Wissenschaftler legen Wert auf die Feststellung, daß Kinder ihre eigene Identität in permanenter Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt selbst entwickeln, auch mit schulischen Normen. D.h., sie entfalten in ihrer Welt auch und gerade in konflikthaften Situationen, lassen sich nicht widerstandslos in ein Korsett zwingen und deformieren (vgl. a.a.O., S. 171).

Ob nun ein um Differenzierung bemühtes, *integratives Gesamtschulmodell* das qualitativ bessere, also dem klassischen *Schichtenmodell* grundsätzlich überlegen sei, lassen Diederich/Tenorth offen – zumal letzteres keinem starren Selektionsmechanismus mehr folge, sondern Durchlässigkeit in vielgestaltiger Form zulasse.

Ziel von Schule muß nach der Überzeugung der beiden Wissenschaftler eine „ungleiche Behandlung ungleicher Voraussetzungen“ sein (a.a.O., S. 121), Chancengleichheit könne nicht Ziel von Bildungsbemühungen sein, sondern habe primär die Startsituation auszuzeichnen. Es gehe schlußendlich um weitgehende „Chancengerechtigkeit“.

Im Rahmen ihrer *doppelten pädagogischen Aufgabe*, nämlich *kulturelle Aneignungsprozesse* (nicht „Sozialisationsprozesse“ wie bei Fend !) auf zwei Ebenen zu gestalten, zu ermöglichen, weisen Diederich/Tenorth der *Persönlichkeitsbildung* bzw. *Individuation* ein besonderes Gewicht zu (vgl. a.a.O., S. 166 ff.).

Qualifizierende Fächerinhalte seien zwar Ausgangspunkt von Lernprozessen, aber nicht ausschließlicher Zielpunkt.

Thematische Verbindlichkeiten, kulturelle Sachverhalte seien einem darüberstehenden allgemeinen *Kanon* verantwortlich, der übergreifende Einsichten bzw. Haltungen zu ermöglichen, Horizonte des Weltverständnisses zu eröffnen, Wege der persönlichen Lebensbewältigung zu weisen habe (vgl. a.a.O., S 89 ff.).

Bei der in *Teil III* (a.a.O., S. 127 – 183) aufgegriffenen Problematik: *Wie das Schulwesen sich steuern läßt*, werden die *funktionalen* Gesichtspunkte und Fragestellungen aus *Teil II* unter anderer Perspektive erneut aufgegriffen, werden nicht nur die o.g. Aspekte auf *Mesoebene* diskutiert, sondern der Blick auf den *Unterricht* selbst und die *Zöglinge* geworfen.

Bei der Frage, ob nun Unterricht in lehrerzentrierter *herbartianischer* (im Klassenverband stattfindender frontal geführter Unterricht) oder aber in *reformpädagogischer* Tradition (in Gruppen- bzw. Projektform stattfindender Unterricht, der das *Prinzip der Selbsttätigkeit* verfolgt) den Herausforderungen der Zeit mehr gerecht werde, entscheiden sich die beiden Schulforscher für eine „gemäßigte reformpädagogische Lösung“, wengleich sie – die methodischen Umsetzungsformen einmal beiseite lassend – dem *Herbartianischen Kompensationsmodell* positive Seiten abgewinnen können¹⁰⁵.

In deutlicher Nähe zur Konzeption des Reformpädagogen Peter Petersen (1884 – 1952) relativieren Diederich/Tenorth den praktischen Nährwert reformpädagogischen Enthusiasmus'. Sie weisen darauf hin, daß „Projektunterricht“ – gleich in welcher Form er durchgeführt werde – zumeist mehr verspreche als er halten könne, er folge gewissermaßen dem paradox anmutenden Prinzip: „Je mehr schiefgehen kann, desto größer ist die Lebensnähe“ (vgl. a.a.O., S. 155).

¹⁰⁵ Dieses geht davon aus, daß der Unterricht die Lehren des praktischen Lebens in einen darüber hinausgehenden theoretischen Gedankenkreis einzuordnen habe.

Grundsätzlich gelte aber, daß die kreative persönliche sowie gemeinschaftliche Begegnung und Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten der bloßen reproduzierenden Tätigkeit vorzuziehen sei. In der Folge dürfe z.B. die *soziale Kompetenz* des einzelnen nicht mehr in einer wenig aussagekräftigen Kopfnote abgebildet werden, sondern sollte in einer *separaten Sozialnote* ausgewiesen werden. Die beiden Schultheoretiker wollen die Reproduktion bloßen Wissens eingebunden sehen in einen weiterführenden Prozeß, der mit Transferleistungen sowie der kritischen Anwendung und Beurteilung von Inhalten verbunden ist.¹⁰⁶

Die Nähe zu bildungstheoretischen Positionen W. Klafkis, der sich für eine kritisch-konstruktive Kulturaneignung ausspricht, ist hier unverkennbar.

Den auffälligen Wandel in der fachdidaktischen Tradition, die *Abkehr* vom *Instruktionsprinzip* hin zu einer *aufgeklärten Lernkultur*, welche die Qualität einer Schule nicht mehr ausschließlich an den Leistungen der Schüler, sondern vor allem an der *Güte des Unterrichts* festmache – was auch zu neuen Formen der Bewertung von Schülerleistungen führen müsse, bezeichnen Diederich/Tenorth als „kopernikanische“ Wendung (vgl. a.a.O., S. 159).¹⁰⁷ Sie erfordere auch neue Formen der Diagnostik, insbesondere innerschulisch initiierte kollegiale Kontrollmechanismen, sprich: *Evaluationsmaßnahmen*.¹⁰⁸

Mit dem Blick auf die Lernenden selbst und damit auch auf die Versuche, „Menschen zu normieren“, geben die Berliner Erziehungswissenschaftler ein Plädoyer für ihr Verständnis einer „Erziehung durch Bildung“¹⁰⁹ ab:

Sie treten entschieden der weitverbreiteten Auffassung entgegen, daß die „Natur des Kindes“ eine beschreibbare Größe sei, aus welcher sich vernünftige pädagogisch-diaktische Überlegungen und Maßnahmen zwingend herleiten ließen. Die „Natur des Kindes“ sei ein „pädagogischer Entwurf“, ein „Konstrukt eigener Hoffnungen und Visionen“, das in Konzeptionen über Regeln eines „kindgemäßen“ Unterrichts eingehe und dabei die Realität verfehle.

Sie betrachten dies als einen zu verwerfenden normativen Anspruch, der u.a. die tatsächlich berechtigten Erwartungen an den Zögling weitgehend ausblende – nämlich Mit-Träger gesellschaftlicher Reproduktion zu sein.

¹⁰⁶ In diesem Zusammenhang verweisen D/T auf einen Beschluß der KMK über „Einheitliche Prüfungsanforderungen“ vom 01. 12. 1989. Sie schlagen vor, die Abituraufgaben nach diesem Prinzip zu konstruieren.

¹⁰⁷ D/T verweisen in diesem Zusammenhang vor allem auf neue Ansätze in der Curriculumentwicklung in den USA und in England.

¹⁰⁸ Die *Methodenfreiheit*, die seit der Weimarer Zeit (1920) ein wesentliches Moment der Handlungskompetenz des Lehrers bestimmt, stellen Diederich/Tenorth nicht in Frage. Sie ist eine „Schutzzone [...]beruflicher Selbstverantwortung (Fend, *Qualität im Bildungswesen*, S. 371), die im je situativen Entscheidungshorizont des Pädagogen bleiben muß – zum möglichen Wohle seiner Klientel selbstverständlich.

¹⁰⁹ Bereits im Zusammenhang mit der Beschreibung der *Schulklasse als Ort der Integration* (a.a.O., S. 109), stellen D/T heraus, daß Bildungsgütern grundsätzlich auch eine erzieherische Funktion zukommt, daß es neben dem Bildungsprozeß keinen parallel laufenden Erziehungsprozeß gibt, sondern daß beide eine unlösbare Einheit bilden (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu J. Oelkers, S. 56).

Entschieden treten sie dafür ein, daß Schüler aus der Perspektive der *doppelten pädagogischen Aufgabe* zu sehen seien, welcher sich Schule zu verpflichten habe.

Das Schülerdasein sei daher „Beruf“ und nicht „Berufung“, lediglich ein „Segment“ im Leben des Menschen mit ganz eigener Wirklichkeit.

Schule könne das Kind nicht in seiner umfassenden Persönlichkeit sehen, sondern nur in seiner spezifischen Rolle. Diese Grenze dürfe und könne nicht durch normative Bestimmungsversuche durchbrochen werden.

Ziel pädagogischer Bemühungen – i.S. Diederich/Tenorths – könne daher *nicht ganzheitliche Persönlichkeitsbildung* sein, sondern *Wissensvermittlung* sei vielmehr die Kernaufgabe von Schulen in hochkomplexen Gesellschaften – eine zentrale erzieherische und sozialisatorische Aufgabe.

Diesem Anspruch könne Schule nur genügen, wenn sie empirische Erkenntnisse kleinarbeitet und programmatisch ihrem System einfüge.

Last but not least sind Diederich/Tenorth der Auffassung, daß die Schule ihre Aufgaben nur erfüllen, ihre *doppelte Leistung* nur erbringen kann, „wenn sie Schule bleibt, auf das Lernen konzentriert, einem Curriculum verpflichtet, fern der Verführung den ganzen Menschen gezielt verändern zu wollen[...]“ (a.a.O., S. 174).

Wenn die *Qualität des Unterrichts* eine entscheidende Komponente für die Leistungsfähigkeit des Schülers ist (vgl. die „Kopernikanische Wende“ in der Didaktik!), treffen Normierungsversuche per se vor allem die Pädagogen. Für sie müssen aber die gleichen Regeln bzw. Erkenntnisse gelten wie für alle anderen in Schule involvierten „Lebewesen“: Auch sie sind nur bedingt greifbar.

Tugendkataloge, wofür etwa H. v. Hentigs Verhaltenskodex¹¹⁰ ein Exempel bietet, lehnen Diederich/Tenorth ab. Pädagogisch-professionelle Kompetenz halten sie eingeschränkt für erlernbar, angeborene, der Profession förderliche Persönlichkeitsmerkmale für unabdingbar (vgl. a.a.O., S. 178 ff.).

Diederich/Tenorths grundlegender Beitrag für eine *erziehungswissenschaftliche Theorie* (denn eine solche intendieren sie – vgl. a.a.O., S. 181), besteht darin, daß sie den historisch gewachsenen „Rahmen“ des Schulwesens abstecken, ihn bestimmen, daß sie – so ihre Worte – in betont „deskriptiver Forschungsarbeit“ aufzudecken versuchen, wie Schule im Bedingungsgefüge dieses Rahmens „funktionieren soll“, wie sie ihrer „doppelten pädagogischen Aufgabe“ gerecht werden soll.

¹¹⁰ Hartmut von Hentig hat seine Ansprüche an den Lehrerberuf in seinem sogenannten „Sokratischen Eid“ formuliert. Er soll eine Art Selbstverpflichtung des Lehrers darstellen und enthält nach der Auffassung nüchternen Praktiker here Forderungen, die im Alltag nur schwer, wenn überhaupt realisierbar sind – so z.B. das Gebot: „Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich [...] seinen Willen [den des Kindes] nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft der Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren [...]“ (H. v. Hentig: *Die Schule neu denken*. München:Hanser 1993, S. 246 f.).

Diesem Sollens-Anspruch¹¹¹ stehen ganz offensichtlich jene Kräfte entgegen, welche die beiden Wissenschaftler an den „eigenlogischen Strukturen“ des Schulwesens festmachen, jene Kräfte mithin, die sich *qualifizierenden, selektierenden* und *integrierenden/legitimierenden* Bemühungen widersetzen. Die Ursachen dieser Problematik decken sie beispielhaft auf. Sie wollen deutlich machen, daß hinter allen Prozessen letztlich „Lebewesen“ stehen, die sich „totaler Kontrolle entziehen“, die sich letzten Endes ihre „autonomen Räume“ schaffen, so daß administrative Steuerungsbemühungen auf systemischer, schulischer und personaler Ebene nur immer „Steuerungsversuche“ sein können – weil sie in jeweiligen systemeigenen Selbstregulierungsmechanismen, in selbstreferentieller Dynamik ihre Grenzen finden. Anstrengbar und erreichbar sei lediglich ein „Mindestkonsens“, seien Regulative auf einem kleinen gemeinsamen Nenner, resümieren sie.

Mit ihren *Reflexionen* über Schule, über schulische Praxis, beabsichtigen sie – so ihr Tenor – „Wissensformen“, mithin unterschiedliche Ebenen von „Wissen über Schule“ (vgl. hierzu auch S. 9, Anm.14) an ebenso unterschiedliche Adressaten zu transportieren und damit ein schwer durchschaubares, „komplexes Phänomen“ durchschaubarer, begreifbarer zu machen.

Die beiden Schulforscher verstehen es, unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze zu einem geschlossenen Ganzen miteinander zu verbinden. So zeigen sie z.B., daß *bildungstheoretisch* begründete Bemühungen und Ansprüche (wenngleich diese am Eigensinn agierender bzw. kommunizierender „Systeme“ punktuell ihre Grenze finden mögen) zur Konzeption eines funktionierenden Bildungswesens gehören sollten, sich aber auch immer neu in Frage stellen lassen müssen – also gewissermaßen dem *Falsifikationsprinzip* zu unterliegen haben.

3.4.4 J. Oelkers *Schulreform und Schulkritik* (2000)

Mit dem in Bern/Schweiz lehrenden, 1947 in Buxtehude geborenen Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers soll die Reihe bedeutender, in dieser Arbeit zu Wort kommender Schulforscher der „Nach-70er-Ära“, i.e.S. der Zeit nach 1989/90 abgeschlossen werden.

J. Oelkers hat seine Reflexionen über schulische Entwicklungen, Phänomene und Perspektiven in seiner im Jahre 2000 erschienenen Schrift (in 2., vollständig überarbeiteter Auflage): *Schulreform und Schulkritik* aufgenommen.

¹¹¹ Hinter diesem Sollens-Begriff steht tatsächlich kein prinzipienwissenschaftliches Bekenntnis Diederich / Tenorths – also kein präskriptiver „Ausrutscher“ –, sondern sie wollen damit lediglich Zweifel anmelden, Selbstverständnisse in Frage stellen, ob das Schulwesen tatsächlich so funktioniert, wie *funktionale Theorien* dies vorgeben, zum anderen, ob dem – wenn mechanistische Prozesse dies tatsächlich so richten „sollten“ – affirmative oder lediglich konstatierende Qualität bzw. Bedeutung zukommen soll (vgl. D/T, a.a.O., S. 68, Anm. 2).

Obwohl Oelkers seinen Beitrag nicht *expressis verbis* als *Schultheorie* bezeichnet, sondern ihm die bescheiden anmutende Etikettierung „Theorieversuch“ verleiht, erfüllt das Werk doch in seiner Konsistenz, in der diskutierten Problematik in vieler Hinsicht die *Kriterien einer Schultheorie*.

Die recht polemisch, in vieler Hinsicht provokativ angelegte Arbeit Oelkers will Denkprozesse anstoßen, alltäglich Erfahrenes, Hingenommenes hinterfragen, Selbstverständlichkeiten entlarven.

Oelkers Theoriekonstrukt beansprucht „kein Lager, sondern kompiliert verschiedene Ansätze und Modelle“ (vgl. a.a.O., *Vorwort*).

Seine Ausführungen lassen einmal Ansätze kritisch-rationalen Wissenschaftsverständnisses erkennen¹¹², stehen aber auch in der Tradition geisteswissenschaftlicher Forschung, verraten insbesondere Nähe zu ihrer dialektisch-reflexiven Variante, für die etwa Theodor Litt (1880-1962) steht. So ist es offensichtlich ein Anliegen J. Oelkers, Ungereimtheiten reformerischer Bemühungen u.a. auch als Ausfluß des Spannungsverhältnisses zwischen Theorie und Praxis darzustellen.

Ganz entschieden lassen sich an Oelkers Werk die systemtheoretischen Einflüsse N. Luhmanns festmachen – bis in die konsequente Übernahme sprachlicher Figuren hinein.¹¹³

Sein Interesse gilt primär den organisatorischen Strukturen bzw. Handlungsebenen der Schule, ihrem gesellschaftlichen Auftrag widmet er sich lediglich marginal.¹¹⁴

Er fordert allerdings entschieden, daß sich die systemtypischen Abgrenzungs- bzw. Autonomiebestrebungen der Schule den berechtigten, von außen an sie herangetragenen öffentlichen und politischen Forderungen zu stellen, ihnen zu genügen haben (vgl. a.a.O., S. 10) : „Nur im Hinblick auf [die Befolgung von] Standards ist Individualität hinnehmbar“ (a.a.O., S. 127).

Oelkers stellt die Begriffe *Schultheorie* und *Schulkritik* einander gegenüber, stellt sie in einen dialektischen Bezug.

Während letztere defizitäre Entwicklungen und Strukturen aufdecke, aus dem historischen Prozeß herausgewachsene, nachvollziehbare Schief lagen ins Visier

¹¹² Reformerscheinungen, schul- und bildungspolitische Modetrends falsifiziert Oelkers u.a. anhand empirischer Materialien, die er nicht nur aus dem deutschsprachigen Raum herausgreift, sondern auch US-amerikanischen Untersuchungen und Studien entnimmt.

¹¹³ Interessant ist in diesem Zusammenhang die theoretische Nähe zur Arbeit Diederich/Tenorths, so z.B. die Auffassung, daß autopoietische Kräfte zu immer neuen Systemabgrenzungen führen, zu eigenlogischen Strukturen, die von außen nur bedingt steuerbar sind. Allerdings fügt Oelkers den systemtheoretischen Ansatz noch entschiedener in seine Arbeit ein.

Sowohl Diederich/Tenorths als auch Oelkers Bemühungen, verschiedene Ansätze zu kompilieren bzw. schultheoretisch zu verarbeiten, kommen in etwa den Vorstellungen nach, die in analoger Weise Dieter Lenzen mit einer *reflexiven*, verschiedene Modelle integrierenden *Erziehungswissenschaft* verbindet (vgl. D. Lenzen: *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1999, S. 176).

¹¹⁴ Den funktionalen Aspekt, die reproduktive gesellschaftliche Aufgabe der Schule mit ihren Implikationen klammert Oelkers aus. Eine wie auch immer gestaltete Auseinandersetzung mit Fends Theorie findet nicht statt. Lediglich Aspekte aus dessen Ergänzungswerken: *Qualität im Bildungswesen* sowie *Gute Schulen – schlechte Schulen*, die sich gleich Oelkers *Schulreform und Schulkritik* primär auf den organisatorischen Ebenen von Schule bewegen, greift er auf.

nehme, entwickle erstere mehr oder weniger normative Muster, abstrakte Kriterien von Schule und sei damit als permanentes Korrektiv schulischer Realisationsversuche zu verstehen, streicht er heraus.

Er hält Theoriearbeit für ein schwieriges Unterfangen, weil sie sich auf einem hochgradig komplexen, vielschichtigen Feld bewege, das keine Vereinfachungen zulasse, quasi keine Rezepturen für das Gelingen von Schule anbieten könne (vgl. a.a.O., S. 22).

Theoriearbeit stifte Unruhe, könne mithin ein *Störfaktor* sein (vgl. a.a.O., S. 22), bemerkt er.

Nach Oelkers Auffassung ist Schultheorie „fast immer die abstrakte Legitimation von Schule *an sich*, des „Prinzips“ Schule, das normativ verstanden wird“ (vgl. a.a.O., S. 18).

Damit sind Schulen der Alltagswelt im Sinne von Oelkers immer nur Alternativen von Schulen, (vgl. a.a.O., S. 18). Er lehnt die Sehnsucht nach pädagogischen Ganzheiten, nach der perfekten Schule, nach der Totalität von Forderungen ab, weil sie nicht realisierbar seien, weil sie angesichts der menschlichen Praxis Stückwerk bzw. Modell bleiben müßten.

Anzustreben seien Reformen, die aber immer „Risiken [sind], wie Schulen selbst Risiken sind“ (a.a.O., S. 19). Sie könnten schon alleine aufgrund der Systemkomplexität immer nur Teilbereiche in ihre Veränderungskonzeption einbeziehen, sie müßten sich an Belastungsgrenzen orientieren.

Bereits in seinem *Vorwort* weist Oelkers darauf hin, daß Schulentwicklungskonzepte nur wirkungsvoll sein können, wenn sie in „Feldnähe“ und mit „Systemperspektive“ erfolgen, wenn sie sich von überzogenen Forderungen freimachen. In der Effizienz von Schule – abzulesen an ihrer Resistenz, ihrer Fähigkeit Krisen zu überdauern, lernfähig zu sein und zugleich eigene Räume zu sichern – liegt für Oelkers ihr normativer Charakter, gewissermaßen *das* qualitative Kriterium ihrer gesellschaftlichen Existenzberechtigung.

Er bezeichnet Schulen als „lernende Systeme, die sich „auf sich selbst“ beziehen und ihre relevanten Umwelten wesentlich unter diesem Gesichtspunkt wahrnehmen“ (a.a.O., S. 20).¹¹⁵

Schule sei nur „wirklich“ im Blick auf sich selbst, behauptet er. Die Wirklichkeiten der Schule verhalten sich im Verständnis Oelkers weder zyklisch noch linear, sie sind „selbstreferent-progressiv [und zwar] auf mehreren, komplex und oft widersprüchlich verbundenen Ebenen“ (a.a.O., S. 22).

Aus der historischen Perspektive seien sowohl „Kontinuität“ als auch „Lernfähigkeit“ charakteristische Merkmale von Schule – dies käme zwar einer Paradoxie gleich, entspreche aber der Realität, merkt Oelkers an.

¹¹⁵ Mit diesem Statement stützt Oelkers die oben stehende Feststellung, daß er dezidiert von systemtheoretischen Überlegungen des Luhmann'schen Konstruktes ausgeht, von der Selbstreferenz eines Systems, hier des Systems *Schule*.

Vor allem die seit den 80er Jahren zunehmend propagierten *reformpädagogischen Ansätze* und Anstrengungen – im Rückgriff auf Modelle der 20er Jahre – nimmt Oelkers kritisch in den Blick:

Einmal würden nur ihre positiven Seiten herausgekehrt, die Ebenen ihres Scheiterns verschwiegen, wegselektiert und zum anderen gehe man davon aus, daß sich Geschichte so einfach herübertransferieren lasse in die Gegenwart. „Flops werden nie in Rechnung gestellt“, fügt er an.¹¹⁶

Vor dem Hintergrund seiner oben dargelegten Basisorientierung greift er zentrale Fragestellungen und Entwicklungstendenzen sowie Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Schulentwicklung auf, die das Handlungsfeld, die Dimensionen des Schulwesens elementar beeinflussen bzw. bestimmen.

Aktuellen Fragestellungen und Entwicklungstendenzen auf dem Feld der Schulentwicklung begegnet Oelkers mit auffallend kritischer Distanz. Öffentliche Anspruchshaltungen und tatsächliche Chancen ihrer Realisation bringt er in einen nüchternen Vergleich.

So bekritelt er z.B., daß aus dem reformpädagogischen Postulat der *Kindorientierung* kurzerhand die *Kundenorientierung* abgeleitet worden sei. Man könne nicht einfach aus einem bildungstheoretisch besetzten Feld hinüberwechseln auf die Ebene ökonomischer Denkweise bzw. *marktorientierter Sprachregelung*. Damit sei per se die Gefahr verbunden, sich auch zugleich auf einem Markt bewegen zu müssen, der von Einzelinteressen gesteuert, der von Beliebigkeit diktiert werde (vgl. a.a.O., S. 156).

Oelkers warnt vor einer „Heiligsprechung“ installierter pädagogisch-didaktischer Kunstgriffe, davor, Trends unreflektiert aufzugreifen, Veränderung zum Selbstzweck werden zu lassen; er stellt aber auch selbstverordnete und – installierte Überprüfungs- bzw. Regulierungsmechanismen in Frage.¹¹⁷

Dabei denkt er etwa an kollegial gesteuerte „Evaluationsprozesse“, an neue Formen der Lehrerbildung, die nicht selten nur Eigendynamik erzeugende Aktivierungsbestrebungen, Beschäftigungstherapie seien, während sich an den Fak-

¹¹⁶ Reformen müssen historische Tatsachen und Bedingungen aufgreifen, berücksichtigen, sie müssen zum „Feld“ passen. In diesem Zusammenhang drängt sich Oelkers die Frage auf, ob Reformen, die sich anpassen, überhaupt Reformen sein können, ob dies nicht ein Widerspruch in sich selbst ist (vgl. a.a.O., S. 19).

Er beantwortet diese Frage gewissermaßen rhetorisch, indem er Beispiele aufzählt, kritische Alternativmodelle, Versuche des Ausschierens aus der historischen Reihe und beweist an ihnen, daß solche Brüche zumeist „Eintagsfliegen“ waren bzw. sind: „[...] wo ist der *partnerschaftliche Unterricht* der fünfziger Jahre geblieben, wo der *programmierte Unterricht*, Favorit der sechziger Jahre, die *gruppendynamische Selbstreflexion*, das Trendthema der siebziger Jahre, der *offene Unterricht*, von dem alle Reformer in den achtziger Jahren überzeugt waren, er allein würde die *Innere Schulreform* [kursive Passagen sind im Original in Anführungszeichen gesetzt!] auf den Weg bringen[...]“.

¹¹⁷ „[...]Zwischen liberal-ökonomischen *Effizienzforderungen*, *reformpädagogischer* Schülerorientierung, soziologischer *Schulentwicklung* oder *didaktischer* Innovation gibt es keine definierte Gemeinsamkeit, oft konkurrieren die Projekte um knapper werdende Ressourcen, ohne die Kräfte gezielt zu bündeln.[...]“, merkt Oelkers (a.a.O., S. 89) kritisch an.

toren erfolgreichen oder erfolglosen Unterrichts in letzter Konsequenz oft wenig ändere.¹¹⁸

Er spricht den *Medialisierungswahn* im Bildungsprozeß an, bei dem der Blick oft mehr an der *Präsentationskunst* haften als an dem tatsächlich transportierten Bildungsgewinn. Neuerungen seien mit Augenmaß bzw. Bedacht zu erproben und müßten die Option der Veränderung bzw. vollkommenen Infragestellung implizieren. Allzuschnell würden sie zu „eklektischen“ und „eruptiven Größen“ hinaufstilisiert, kritisiert Oelkers, wollten schnelle Resultate und begünstigten am Ende eben deshalb nicht selten den „Status Quo“ (vgl. a.a.O., S. 88).

Sehr kritisch geht Oelkers mit dem *Reformenrummel* im Zusammenhang mit Fragen der *Schulentwicklung*, ihren Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ins Gericht.

Konservatives Beharren sei grundsätzlich negativ besetzt, inszenierte Veränderungen, Slogan-Kommunikation, der eigene Griff in den Zeitlauf immer gut. Es bestehe die Gefahr, daß bereits Ziele als Veränderung, als reformerische Größe kommuniziert werden, nicht die tatsächlichen Ergebnisse (vgl. a.a.O., S. 207).

Oelkers führt als Beispiel die neuere Organisationsentwicklung an, deren Protagonisten das *Top:Down-Prinzip* endgültig der Geschichte überantworten und *Bottom:Up* zum alleine seligmachenden Prinzip erheben wollten, den Schlüssel zu allen Problemen gefunden zu haben glaubten.¹¹⁹ Oelkers lehnt nach bloßer Wirkung zielende Rhetorik ab.

Wenn überhaupt, dann seien jeweils angemessene „organisatorische Mischformen“ sinnvoll, betont er.

Oelkers bejaht Reformen, welche die Systemgeschichte nicht ausklinken, sie sinnvoll eingliedern; er will die Inhalte, das „Schulwissen“ – Grundlage jeden Weltverständnisses – nicht modernistischen Floskeln opfern, nicht das Lernen von der „Kompetenzdiskussion“ überlagern lassen, hinter Schlagworten verschwinden sehen, die sich etwa in der Endlosaufreihung von „Schlüsselqualifikationen“ widerspiegeln würden – so der Schulforscher.

Die Organisation Schule sei selbstverständlich nicht „sakrosankt“; sie müsse einen sinnvollen Wandel durchlaufen, sich Effizienzfragen stellen, den Ertrag im Auge haben, sich niemals auf das Ganze beziehen, sondern immer nur auf Teile, auf Überschau- und Kontrollierbares, weil das Ganze nicht greifbar sei (vgl. a.a.O., S. 280).

Seinen Theorieversuch schließt Oelkers mit einigen *Reflexionsproblemen* ab, die er aus der Fülle schulpädagogischer Fragestellungen herausgreift.

¹¹⁸ Es gibt zwischen Lehrkraft, Unterricht und Schüler „keinen magischen Kanal, der die Wirkungen bestimmen könnte“, hält Oelkers evaluativen Selbstverständnissen und Machbarkeitsphantasien entgegen (vgl. a.a.O., S. 301)

¹¹⁹ Oelkers verweist in diesem Zusammenhang auf den Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke, auf dessen Werk: *Pädagogische Illusionen: Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart:Klett-Cotta 1998, der sich mit der Ausschließlichkeit, die jede neue Reform für sich beansprucht, ebenfalls kritisch auseinandersetzt. Oelkers sieht sich mit H. Giesecke darin einig, daß periodisch *neue Nöte* erzeugt werden, um Reformen zu installieren und mit ihnen zugleich frühere Reformen abzuwerten, sie *polemisch* ins Abseits zu drängen.

Er lehnt sich bei seinen Darlegungen auffällig an philosophisch-anthropologische bzw. erziehungsphilosophische Autoritäten an.

Dabei zeigt er, wie Theorien im historischen Lauf immer wieder für öffentliche Ziele bzw. Absichten instrumentalisiert worden sind und werden, wie ihre kritischen bzw. analytischen Erkenntnisse einmal Beachtung, ein anderes Mal Mißachtung erfahren (haben) – dem jeweils herrschenden Zeitgeist unterworfen.

So habe Theorie immer neu die Frage zu beleuchten, inwieweit die Lehrerleistung bzw. die dargebotenen Inhalte und die Art und Weise ihrer Vermittlung für die „Qualität des Unterrichts“ bzw. die „Effizienz der Schülerleistung“ verantwortlich seien.¹²⁰

Oelkers gibt dabei aber zu bedenken, daß Schüler selektiv wahrnehmen und auch lernen, daß z.B. zur „Selbsttätigkeit“ auch das „Vergessen“ gehöre. (vgl. a.a.O., S. 281).

Damit weist er einmal mehr auf ein systemtheoretisch verortetes Phänomen hin, daß nämlich Systemstabilität durch Reduktion – über den paradox anmutenden Weg Instabilität zuzulassen – geschieht.

Damit arbeitet er überzeugend heraus, daß Leistungsvermögen und Leistungsbild eines Schülers in einer vielschichtigen kommunikativen Verknüpfung, daß sie in Interdependenz stehen, sich in einem steten Prozeß der Selbstorganisation befinden, zu dem auch scheinbare Anpassung gehören kann – gewissermaßen eine Spielart der Überlebensstrategien menschlicher Wesen.¹²¹

Unter anderem nimmt er sich auch den zur Formel erstarrten Topos vom *Erziehenden Unterricht* vor.

Hier habe man ein genuin in sich verflochtenes, sich dialektisch bedingendes Phänomen vermittlungstechnisch getrennt.

Erziehender Unterricht (zumeist als Erziehung und Unterricht / Erziehung und Bildung verstanden) sei aber ein in sich geschlossener dialogischer Vorgang.

Unterricht erziehe schon als solcher, betont Oelkers, „weil es kein Schulfach gibt, das nicht auch Werte repräsentieren und Tugenden verlangen oder Gefühle ansprechen würde“ (a.a.O., S. 289).

¹²⁰ Daß die Leistungen der Schüler - neben anderen Faktoren - grundsätzlich auch ein Licht auf die Güte des Unterrichts werfen, auf das didaktische und methodische Vermögen des Lehrers, versteht sich von selbst. In diesem Zusammenhang sei an Ausführungen Diederich/Tenorths erinnert, die feststellen, daß Schülerleistungen u.a. nicht nur auf der Folie schulischer Qualität zu sehen sind – was den guten oder schlechten Ruf einer Schule angehe (vgl. S.49)!

¹²¹ Obwohl Oelkers mehr oder weniger evidente Beispiele für seine systemtheoretische Nähe liefert, kann er nicht als radikaler Vertreter konstruktivistischer bzw. systemtheoretischer Erklärungsmodelle bezeichnet werden. Letztere sehen die Aufgaben der Pädagogen lediglich noch darin, die lernenden Organismen (psychische Systeme), die als nicht frei handelnde, strukturell festgelegte, selbstreflexive handelnde Subjekte verstanden werden, in ausgesuchte Lernumwelten zu stellen, kommunikative Anregungen zu bieten, Impulse zu setzen. Die tatsächliche Wirksamkeit dieser Maßnahmen bleibt aber schließlich dem *System Schüler* selbst überlassen. Damit können sich aber Schulen mit ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht verantwortlich zurückziehen. D. Lenzen, der ein entschiedener Anhänger dieser Richtung ist, sieht eine befriedigende Antwort in den Zielstellungen einer ästhetischen Erziehung, die er in den Ansätzen einer *reflektiven Erziehungswissenschaft* erfüllt sieht. Seine individuelle Entfaltungsgrenze soll der Schüler dort finden, wo die „Aura“ des anderen beginnt (vgl. D. Lenzen, a.a.O., S. 175 f.).

Erziehung und Unterricht erzielen im Verständnis Oelkers integrale Effekte, „die sich für die Bildung des Menschen summieren lassen“ (a.a.O., S. 291).¹²² Er bezieht sich hier auf einen Term, der von J. F. Herbart (1776 – 1841) theoretisiert wurde und der noch heute – häufig falsch verstanden oder interpretiert – durch die Schulstuben irrt.

Entschieden stellt er sich auch gegen das häufig unkritisch propagierte, aus der *Reformpädagogik* herübergeholte Diktat, daß das Kind „Mittelpunkt der Erziehung“ sein müsse und jede pädagogisch-didaktische, aber auch administrative Maßnahme darauf abzustimmen sei (vgl. a.a.O., S. 293 ff.).

Mit dem Postulat, eine „Pädagogik vom Kinde aus“ zu betreiben, sei ein Kind-Verständnis impliziert, das es so, in seinem ganzheitlichen Verständnis nicht geben könne.

Oelkers plädiert gerade in diesem Zusammenhang für differenziertes, nüchternes Denken und Handeln.

Das Kind dürfe nicht in „mathematischer Mystifizierung“, in idealistischer Überhöhung – wobei Oelkers auf den der Romantik verpflichteten Pädagogen Friedrich Fröbel (1782 – 1852) zielt – ein „metaphorisch besetztes Mittelpunkt-Dasein“ einnehmen. Kinder seien allenfalls als Kleinkinder „für sich selbst“ der Mittelpunkt – weshalb sie (quasi als Narzismusersatz) nicht auch gleich in der Schule Mittelpunkt sein müßten (vgl. a.a.O., S. 299).

Oelkers fordert, daß Schule eine realistische Position einnimmt. Er lehnt reformpädagogisch infizierte „Erlösungsphantasien“ ab – immer die Ganzheit des Kindes¹²³ im Auge:

Das „ganzheitliche Kind“ wird weder erreicht noch entwickelt, es tritt gar nicht auf; allenfalls stellt die pädagogische Sprache eine moralische Option her, die dann auf tatsächliche Kinder projiziert wird [...] (Oelkers, a.a.O., S. 303).

Eine den Zeitproblemen sachlich und offen gegenüberstehende Schule dürfe ihre Planungen, ihre Konzeptionen, ihr Handeln nicht an pädagogischer Idealität festmachen, fordert Oelkers.

Last but not least macht Oelkers nachhaltig bewußt, daß schulische Evaluationskonzepte – gleich auf welcher Stufe bzw. in welcher Umsetzungsform – vor vielgestaltige Schwierigkeiten gestellt sind und sich von traditionellem Denken verabschieden müssen, wollen sie erfolgreich in die Gestaltung von Schule hineinwirken.

¹²² Damit bewegt sich Oelkers i.w.S. auf der Linie Herbarts. Unter Erziehung versteht letzterer i.w.S. *Regieren, Zucht und Unterricht* – Kernstück ist allerdings der Unterricht, wobei der Transport von Wissen hinter der Erzeugung von Einstellungen bzw. Haltungen zurücksteht. Ziel der Erziehung, des pädagogischen Bemühens ist die Bildung des „Gedankenkreises“, die „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (vgl. A. Reble: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart:Klett-Cotta 1995, S. 241 ff.). Vgl. hierzu auch die Ausführungen auf S. 49, Anm. 109 zum Erziehungs- bzw. Bildungsverständnis Diederich/Tenorths.

¹²³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu Diederich/Tenorths Schultheorie – insbesondere deren Position zur „Natur des Kindes“, auf S. 49. Die beiden Berliner Wissenschaftler liegen sinngemäß auf der Verständnisebene J. Oelkers. Auch hier dürften systemtheoretische Überlegungen nicht ohne Einfluß gewesen sein.

Oelkers stellt Schulen als komplexe Organisationen vor, als ineinandergreifende Teilfunktionen eines Systems, das seinerseits wieder mit anderen Systemen sehr vielgestaltig und mit recht differenzierter Wirkungskraft vernetzt sei; Schulen seien, hebt er hervor, von nur schwer aufeinander abstimmbaren, oft auch rivalisierenden Motiven und Interessen bestimmt:

- Input und Output seien nicht linear verknüpfbar, Ideal und Wirklichkeit nicht deckungsgleich;
- Erwartungen und tatsächliche Ergebnisse ließen sich nicht in Kongruenz bringen,
- formulierte Ziele brächten selten intendierte Effekte (vgl. a.a.O., S. 304).

Der konsequent aus der Geschichtlichkeit von Schule herausentwickelte „Theorieversuch“ Oelkers beabsichtigt nicht zuletzt die in vieler Hinsicht zu Formeln erstarrten Begrifflichkeiten einer Pädagogik entlarven, die mehr oder weniger ungeprüft der Vergangenheit entnommen, in ein neues Kleid gesteckt und gegenwärtigen Verhältnissen übergestülpt werden.

Er will sie vielmehr einer nüchternen Analyse und Betrachtungsweise zuführen und damit zu mehr Nachdenklichkeit, zu echter pädagogischer Reflexion, zu sensibilisiertem Denken auf dem Feld der „Reformeneuphorie“ – so Oelkers – anregen.

Nach dem wissenschaftlichen Verständnis J. Oelkers muß eine Theorie der Schule bedenken, daß es keine „Gesamtwirksamkeit“ gibt, sondern nur schwer isolierbare einzelne „Effekte und Effektbündel“ (vgl. a.a.O., S. 305).

Produktive und dialektisch fruchtbare Reflexion müsse suchen, müsse Dualismen annehmen, hinterfragen, gewissermaßen alten Wein in neuen Schläuchen sichtbar machen. Theorie müsse sich auf dialektische Risiken einlassen, wenn Sentimentalität und die Neigung zum Trivialen vermieden werden sollen. Genau dies herauszustellen ist J. Oelkers besonderes Anliegen.

Reformen machen für ihn nur Sinn, erfüllen ihren Zweck nur, wenn sie von distanzschaffender theoretischer Perspektive begleitet werden, um die Gefahr unreflektierter Loyalität auf der einen oder blinden Ausschluß auf der anderen Seite zumindest zu verringern, möglichst aber auszuschließen.

4. Schul- und bildungspolitische Beiträge mit schultheoretischer Relevanz

Die in Kapitel 3 dargestellten Schultheorien bzw. schultheoretischen Ansätze und Versuche liefern in ihrer Konsistenz, in ihrer gedanklichen Substanz, die wesentlichen Parameter für das in Kapitel 5 zu konstruierende schultheoretische Analyseraster, auf dem – wie bereits bemerkt – die relevanten schul- bzw. bildungspolitischen Parteiprogrammatiken abgebildet bzw. in einen aussagekräftigen Vergleich gestellt werden sollen.

Ergänzend hierzu sollen in diesem Kapitel an ausgewählten Beiträgen aktuelle, teilweise konträr zueinander stehende bildungspolitische Positionen wissenschaftlicher Autoritäten sowie gesellschaftlicher Mächte i.w.S. herausgestellt werden, die nicht unmittelbarer Ausfluß parteiprogrammatischer Entscheidungen sind, denen aber von ihrer Problemorientierung her schultheoretische Bedeutung zugemessen werden kann.

Sie enthalten in ihrem Kern Aspekte, die – punktuell von leitbildhaften oder polemischen Überformungen bzw. Einwüfen gereinigt – der Bestätigung, Modifizierung, aber auch Infragestellung der Theorieaspekte dienen können; sie stehen als Entscheidungshilfen bei der Konstruktion des Analysemodells zur Verfügung, sollen zusätzlich aber auch Garanten für Feld- bzw. Problemnähe sein.

4.1 In Parenthese: Komplexe Veröffentlichungen mit Leitbildcharakter

In diesem Kapitelteil sollen in eher flüchtigen Einblendungen Erziehungswissenschaftler zu Wort kommen, die vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen wissenschaftstheoretischen Grundorientierung sowie „Weltanschauung“ differenzierte leitbildhafte Vorstellungen von Schule repräsentieren und gerade deshalb fruchtbare, wenn auch mitunter recht polemische, ideologisch gefärbte Diskussionsbeiträge liefern.

Mit großer Eindringlichkeit vermittelt Hartmut von Hentig (* 1925) in seiner schul- und bildungspolitischen *Bekanntnisschrift* von 1993: *Schule neu denken*. München-Wien: Carl Hanser Verlag, daß Schule viel mehr sein muß als nur ein Ort kognitiver Dienstleistungen an der heranwachsenden Generation.

Schule soll im normativ verorteten Horizont von Hentigs primär eine Stätte erzieherischen Handelns (der Entwicklung personaler Kompetenzen), aber auch des Einübens interaktionaler Kompetenzen sein – also sozialisatorischen Aufgaben gerecht werden.

Als Maßstab bzw. Vorbild – freilich in kunstfertiger Verkürzung und Verformung des historischen Vorbildes – dient dem Altphilologen von Hentig dabei die „griechische Polis“ (die gewachsene Stadtgemeinde), in der er beispielhaft eine alle Bedürfnisse / Anliegen befriedigende, übergreifende Lebensordnung sieht.

Der wie W. Klafki und H. J. Apel zu den geisteswissenschaftlich verwurzelten Bildungstheoretikern zählende, zwischenzeitlich emeritierte Bielefelder Wis-

senschaftler hat seine Intention, nämlich normativ geprägte Orientierungs- und Verhaltensmuster sowie Wertekonzepte¹²⁴ weiterzugeben, sie in den schulischen Alltag einzubringen, in seiner Bielefelder Laborschule praktisch umzusetzen versucht.¹²⁵

H. v. Hentig will Schule vom „Eigenrecht“, von der „Natur des Kindes“ her gestaltet wissen – ganz im Gegensatz zu den Grundpositionen Diederich/Tenorths, Oelkers, aber auch Fends –; er konzipiert gewissermaßen eine pädagogisch gestaltete Gegenwelt, in der die Schule einen *Lebens- und Erfahrungsraum* und damit auch einen „Schonraum für das Aufwachsen“ bietet – aber eben keinen „Rahmen zum Aufwachsen“, wie ihn z.B. Diederich/Tenorth als Beeinflussungs- und Beziehungsgefüge historisch-systematisch herausarbeiten.

H. v. Hentigs *schulischer Schonraum* soll aber durchaus in aufgeklärten politischen Diensten stehen, in ihm sollen „demokratische Gesellschafts- und Lebensformen“ eingeübt und gepflegt werden, soll mithin Erziehung (Selbsterziehung) für das Leben und Überleben in einer mit Hilfe schulischer Einflußnahme humaner werdenden Gesellschaft passieren.

Vor dem Hintergrund abhanden gekommener Primärerfahrungen, fehlender Handlungsmöglichkeiten, weist von Hentig der Schule kompensatorische Aufgaben zu, mithin Aufgaben, die der Daseinsbewältigung des jungen Menschen dienen sollen.

Als Streiter gegen eine primär wissenschaftsorientierte, verkopfte Bildung, als Protagonist einer *pädagogischen Schule* (wobei beides nicht in Gegensatz zueinander stehen muß!), ist er ein entschiedener Befürworter eines Lebens- und Erfahrungsraumes, in dem Bildung alleine nicht genügt, in der Werte nicht über Belehrung transportiert, sondern durch Erfahrung verinnerlicht werden sollen, [allerdings in einer eher künstlich erzeugten Welt!] in der Individualität bzw. individuelle Differenzierung gepflegt und kein gleichgeschalteter Gemeinschaftsgeist vorherrschen soll (vgl. a.a.O., S. 219 ff.).

H. v. Hentig möchte in seiner Schule mithin nicht das Prinzip einer letztendenden nicht leistbaren Gleichmacherei – in Fortsetzung utopischer, sozialistischer Menschheitsträumereien – verwirklicht sehen, sondern eine allen zugängliche Angebotspalette, auf die jeder nach seiner individuellen Voraussetzung und Neigung zugreifen kann (vgl. a.a.O., S. 212 f. / S. 236).

In Anlehnung an seine pädagogischen Vorbilder J. J. Rousseau, H. Pestalozzi und J. Dewey propagiert er das didaktische Prinzip des *learning by doing*. Seine *Bielefelder Laborschule* dient ihm hierbei als Experimentierfeld.

¹²⁴ Zum grundlegenden Geschäft der geisteswissenschaftlich orientierten Wissenschaftler gehören Sollens-Sätze nicht. Sie sind lediglich darum bemüht, der jeweiligen Praxis sinnerschließend bzw. -erfassend zu begegnen und wenn überhaupt, mögliche Orientierungshilfen anhand praktischer Einsichten bzw. Überzeugungen zu leisten. H.v.Hentig steht damit zumindest auf der Schwelle zwischen bildungstheoretischer und prinzipienwissenschaftlicher Ausrichtung.

¹²⁵ Dies sollte ein Versuch sein, die *Schule zu entschulen* – ein Unterfangen, welches als Hentig-Paradoxon in die schulpädagogische Diskussion eingegangen ist, weil von Hentig damit Schule als Lernort auch stabilisieren bzw. legitimieren wollte (vgl. Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 218 ff.).

Lebens- und Welterfahrung soll nicht mehr über den schulüblichen Fächerkanon transportiert werden, sondern in ausgesuchten Erfahrungsbereichen, auf Feldern des Lernens erfolgen – und zwar in weitgehender *Selbsttätigkeit* – wobei Gruppen- und Projektarbeit in angemessener Dosierung wünschenswert sind, aber nicht zum Prinzip erhoben werden sollen.

So steht etwa der Erfahrungsbereich: „Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem und Geschriebenem“ für die traditionellen sprachlichen Fächer sowie Mathematik.¹²⁶

In dem Bemühen, reformpädagogische Forderungen bzw. Rituale in zeitnahe Bezüge zu setzen – so z.B. im Rahmen projektorientierter Veranstaltungen bzw. erlebnispädagogischer Aktivitäten – will von Hentig Grunderfahrungen vermitteln und bereitstellen, damit sich die jungen Menschen *ganzheitlich* erfahren und verwirklichen können: *körperlich, sinnlich, intellektuell, ästhetisch, politisch und sittlich* (vgl. a.a.O., S. 68).

Der Forderungskatalog von Hentigs läßt sich beispielhaft auf den Punkt bringen anhand des Titels seiner 1985 erschienenen Schrift: *Die Sachen klären, die Menschen stärken [...]*¹²⁷, der auch zugleich wissenschaftliches Bekenntnis und Programm des engagierten Forschers ist.

Bei den Pädagogen selbst fordert er ein beispielhaftes *Berufsethos* ein, das er im sogenannten „Sokratischen Eid“ quasi kodifiziert hat. (vgl. hierzu auch die Ausführungen auf S. 50, Anm. 110 dieser Arbeit).

Aus dem Selbstverständnis von Hentigs heraus, könnte daraus die auf den nüchternen Erfahrungswerten eines jeden Pädagogen aufbauende Maxime formuliert werden, daß nämlich das "wichtigste Curriculum des Lehrers [...] seine eigene Person" ist.¹²⁸

Die Problematik der auf der Ebene von *Schule geronnenen Welt* des Bielefelder Erziehungswissenschaftlers liegt einmal darin, daß sie durchaus eine Reihe origineller Gedanken und wünschenswerter Ansätze beinhaltet (vgl. hierzu auch die *NRW-Denkschrift*, auf die in dem folgenden Abriß über H. Giesecke noch einzugehen sein wird), die aber lediglich auf einer programmatischen Stufe stehenbleiben, also nicht den Schritt zu einer allseitig greifenden Realisation zu vollziehen vermögen.

Hierzu ermangeln sie insbesondere einer zuverlässigen empirischen Absicherung, die eine vertretbare, erfolgversprechende Integration in vorhandene Strukturen für alle gesellschaftlichen Gruppen akzeptabel erscheinen läßt. Übertragbarkeit sollte garantiert sein.

¹²⁶ Differenzierte Erfahrungen mit dieser curricularen Variante sollen in jüngerer Zeit zu punktuellen Veränderungen in der Konzeption der Bielefelder Laborschule geführt haben. So habe man sich etwa wieder zur Teilerückführung traditioneller Fächer entschieden (vgl. H. Meyer, SchP II, S. 96).

¹²⁷ Siehe: H. von Hentig: *Die Menschen stärken, die Sachen klären – ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart:Reclam 1985

¹²⁸ Vgl. H. von Hentig: *Zeitschrift Neue Sammlung*. 21. Jahrgang, Heft 2/1981, S. 110

Zum anderen birgt sie darin einen Schwachpunkt, daß sie gewissermaßen eine *Welt in der Welt* propagiert – in Anlehnung an die *Polis-Metapher* –, daß sie quasi eine *res humana* als Miniaturausgabe einer *res publica* fordert. Hier stehen modellhafte Vorstellungen Pate, die auf von Hentigs fast schwärmerische Affinität zu historisch-antiken Bezügen schließen lassen, aber in einer pluralistischen, von schwer überschaubaren Interessen gelenkten Welt kaum auf Realisation hoffen dürfen – wenn, dann eben in einer Laborsituation.

Ob und – wenn ja – inwieweit von Hentigs Programmschrift *Die Schule neu denken* den Maßstäben einer *Schultheorie* zu genüg vermag, soll hier aber nicht in aller Entschiedenheit untersucht werden.

Wenn allerdings „Realismus [...] ein gefährliches Prinzip“ ist, wenn Pädagogik gar „zu Idealismus verpflichtet“ ist (v. Hentig, a.a.O., S. 24), dann ist der Weg zu ideologischer Verhärtung nicht weit, dann droht der klare, nüchterne Blick für das tatsächlich Machbare leicht verloren zu gehen.

H. v. Hentig selbst spricht seinem Werk „schultheoretische Höhe“ zu – was sich aus seinen Ausführungen auf den Seiten 183 ff. a.a.O. unschwer herausdestillieren läßt, wenn er den Leser auf den Gipfel des „Pädagogikon-Gebirges“ führt, um mit ihm die weite Ebene des Schulalltages distanziert zu betrachten.

Nach den in dieser Arbeit angelegten Kriterien bleibt *Die Schule neu denken* auf der dritten schulpädagogischen Reflexionsstufe stehen, hat also lediglich modellhaften Charakter, weil ihr Perspektivenbreite sowie historische und systematische Tiefenschärfe fehlen, weil sie keine detaillierte Auseinandersetzung mit den makro- meso- und mikroorganisatorischen Ebenen und den vielgestaltigen Vernetzungen von Schule bietet, weil ihr die weitsichtige Eingewobenheit in gesellschaftlich-kulturelle Bezüge und Erfordernisse fehlt – also die gehörige Distanz zum erlebten, praktisch vollzogenen Schulalltag.

Vor dem Hintergrund brennender gesellschaftlicher Probleme, insbesondere zunehmender familiärer Auflösungserscheinungen sowie des sichtbaren Zusammenbruchs konservativer, „Halt gebender“ Strukturen (verbunden mit höherer Delinquenz bei Kindern und Jugendlichen, mit Orientierungslosigkeit und psychischer sowie sozialer Verarmung), greift der Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck (* 1942) das Wort.

So fordert er – zumindest im Elementarbereich – eine Schule, die *Lebenshilfefunktionen* übernimmt, die jene *Primärsozialisation* leistet, der Eltern bzw. Angehörige aus den unterschiedlichsten Gründen vermehrt nicht mehr nachkommen können.

Er fordert vor allem aber – insbesondere in seinem 1997 erschienen Taschenbuch¹²⁹ : *Erziehung von gestern. Schüler von heute. Schule von morgen*. Mün-

¹²⁹ Im November 2000 ist die Schrift in unveränderter, ungekürzter Fassung beim dtv-Verlag in München erschienen – was beweist, daß sich zwischenzeitlich im Horizont P. Strucks keine nennenswerten Umschichtungen bzw. Veränderungen eingestellt haben.

chen-Wien:Carl Hanser Verlag – eine Schule, die nicht mehr Belehrungsanstalt ist, sondern die tatsächlichen Bedürfnisse und Erfordernisse für ein Leben und Überleben in der Gesellschaft von heute und morgen aufgreift, die in erster Linie *Humanfunktion* verkörpert.

P. Struck beklagt in seinem *Vorwort* die auch so betitelte *Unzeitgemäße Schule* (a.a.O. S. 9-17), die an den wahren Bedürfnissen ihrer Klientel vorbeibilde, antiquierte Werte vermittele, statt Werteentscheidungen auf den Prüfstand zu bringen, sie in einem *bewegten Haus des Lernens* zu diskutieren und die tatsächlichen Erfordernisse der Informations-, Erlebnis- und Kreativgesellschaft, des Wissenschaftsstandortes Deutschland zu Themen zu machen.

So seien z.B. nicht mehr fachlich definierte Lernziele gefragt, sondern *Schlüsselqualifikationen, Handlungskompetenzen*, wie sie sich z.B. in *Konfliktbewältigungskompetenz, Teamfähigkeit, Solidarität* oder der Fähigkeit zu *vernetztem Denken* darstellen.

Lehrerinnen und Lehrer seien ihren Aufgaben deshalb häufig nicht mehr gewachsen, klagten über das *Burn-out-Syndrom*, pflegten gewissermaßen deshalb den frühen Ausstieg, weil sie den vielschichtigen Erwartungen nicht mehr gerecht werden könnten, weil sie für die Bewältigung der täglich neu auf sie einströmenden Probleme ungenügend ausgebildet seien.

Struck fordert eine Schule, in der junge Menschen nicht mehr traditionell geführt werden, sondern mit den Lehrerinnen und Lehrern in ganztägigen Lebens- und Lerngemeinschaften leben, die sie gemeinsam gestalten. Struck fordert eine *Lernpartnerschaft*, in der bisherige Autoritätsstrukturen der Vergangenheit angehören.

Lehrerinnen und Lehrer sollen unter Abschaffung des 45-Minuten-Taktes in offenen Unterrichtsformen *coachen* und sich nicht mehr als Stundengeber verstehen.

Es soll „viel Zeit für die Pflege von Leib, Seele, Sozialkompetenz und politischer Mündigkeit“ zur Verfügung stehen (vgl. a.a.O., S. 45).

Er will die permanente Diskussion über Vor- und Nachteile der Ein- bzw. Dreigliedrigkeit von Schulsystemen beendet wissen und fordert die 2-gliedrige Schule¹³⁰, ein sogenanntes Zwei-Wege-Modell, dem auf jeden Fall eine *6-jährige Grundschule* vorgeschaltet sein soll, weil Verhaltens- und Lernentwicklungen so besser begleitet, kontrolliert und gefördert werden – , weil Leistungsprofile so deutlicher hervortreten könnten (vgl. a.a.O., S. 105).

Auf der einen Seite soll das Gymnasium stehen, an dem primär unterrichtet und sekundär erzogen wird, auf der anderen die Gesamt- bzw. Sekundarschule, an der vor allem erzogen und erst in zweiter Linie unterrichtet wird. An letzterer soll Prävention stattfinden können, sollen mögliche persönliche Entwicklungs-

¹³⁰ Dies soll aber nicht i. S. des sächsischen Modells geschehen, mit seinen je eigenen Hauptschul- oder Real-schulabschlüssen im Sekundarstufenbereich.

defizite kompensiert werden¹³¹ und schließlich – nach der 10. Klasse – entweder der direkte Übergang in eine Berufsausbildung erfolgen oder auch der Wechsel an ein berufliches Gymnasium möglich sein, mit abschließendem Abitur.

Für Struck liegt der Schlüssel für eine *zeitgemäße Schule*, in der *ertragreiche Lernformen* vorherrschen, u.a. in überfachlichen *Lernbereichen*¹³², in den Möglichkeiten, die *multimediales* bzw. *Tele-Lernen* bieten, darin, daß Lernentwicklungsberichte die bisherigen Notenzeugnisse ablösen. Struck will der „Verhaustierung“ der Schüler entgegenarbeiten, will das „Verfolgen von Fehlern mit roter Tinte“ abschaffen, weil es zur „Hirnschrumpfung“ führe.

Er weist Schülern jene *ganzheitlichen Umfassungsbedürfnisse* zu (vgl. a.a.O., S. 46), die ihnen z.B. Diederich/Tenorth aber auch J. Oelkers absprechen.

Der Hamburger Wissenschaftler entwirft ein Leitbild, dessen Realisierung erst noch Widerstände der unterschiedlichsten Provenienz abzuwerfen haben wird (beim Transfer von der Makro- auf die Mesoebene von Schule) – sollten die bundesweit vorangetriebenen Reformen tatsächlich so weit gehen.

So sieht er seine Modellvorstellungen nur und erst dann verwirklicht, wenn Schule „eine [absolut] autonome, profilierte kommunale Schule“ vor Ort ist, die den jeweiligen Gegebenheiten optimal entsprechen kann. In diese Richtung will er *Schulentwicklung* gehen sehen.

Damit verbindet er eine Absage an die *Einheitsschulidee* z.B. sozialistischer Werteordnungen und ein Plädoyer für eine „bunte Schullandschaft mit einer Fülle von Profilbildungsgängen“ (a.a.O., S. 47) – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund multikultureller Ansprüche.

Auf welche Innovationen eine künftige *Zeitgemäße Schule* bereits hoffen darf, führt er in seinem *Nachwort* an Beispielen aus, die er der Schulentwicklungsdiskussion in einigen Bundesländern entnommen hat:

So kennen z.B. die neuen Bundesländer im wesentlichen tatsächlich nur noch die Zweigliedrigkeit; hieraus folgert Struck, daß die zusehens unbeliebter werdende Hauptschule in ihrer traditionellen Verfaßtheit grundsätzlich und flächendeckend vor dem Aus steht. Das Saarland habe in den westlichen Bundesländern bereits eine Vorreiterrolle übernommen. In den nördlichen Bundesländern, NRW und Hessen eingeschlossen, lägen Entwürfe auf dem Schreibtisch, welche eine zunehmende *Autonomisierung* der Schule vorsehen würden, so z.B. in Per-

¹³¹ „Erst wenn Lernen eingebettet ist in Erziehen, also in Kompensation, Prävention, leibliche Versorgung, Familienergänzung, soziale Integration, Medienerziehung, Musisches und Mußvolles, kann es zu optimalen Bildungseffekten kommen [...], betont P. Struck auf S. 44 f. seiner Schrift. Dies schließt ein Bekenntnis zum Industriestandort Deutschland und seinen internationalen Verpflichtungen und Erwartungen ein. Struck versucht damit den schwierigen Spagat zwischen menschlicher Zuwendung einerseits und kognitivem Erwartungsdruck auf der anderen Seite. Er bastelt an einer Idealität, die sich so nur schwer realisieren läßt, die aber Kernpunkt seines Leitbildes von Schule ist.“

¹³² Hier zieht er mit von Hentig, W. Klafki sowie vielen anderen progressiv orientierten Bildungstheoretikern sowie Bildungspolitikern gleich – vgl. hierzu den Hinweis auf das NRW-Papier in den Ausführungen über H. Giesecke.

sonalangelegenheiten, auf der Ebene eigener Budgetierung, durch initiierte Sponsorenverträge, in differenzierten Formen des Schulmanagements oder erweiterten Möglichkeiten der Privatisierung (vgl. a.a.O., S. 306).

Ob P. Struck in seinem *Haus des Lernens*, in dem „Unruhe und Mobilität bejaht werden“ (a.a.O., S. 98), in dem *entprofessionalisierte Lehrer als Freunde und Familienhelfer* der Schüler, gewissermaßen als *Animateure*¹³³ wirken, tatsächlich mehr *Mündigkeit* und vor allem bessere *Lernfortschritte* erreichen würde (vor dem Hintergrund der realistisch formulierten Erwartungen des in weltweiter Konkurrenz stehenden Wirtschaftsstandortes Deutschland), kann er zumindest empirisch nicht belegen.

Seine Darlegungen bleiben in vieler Hinsicht erst einmal Konstrukt, Wunschvorstellung, *Leitbild*, ohne perspektivische Totalität – wenngleich sie Überlegungen enthalten, die in der Diskussion sind und auch bleiben sollten.

Strucks Schule ist soziale Reparatereinrichtung, verlängerter Arm der Familie und gesellschaftlich-wirtschaftlicher Erfüllungsgehilfe zugleich. Beides in Einklang zu bringen, erfordert nahezu perfekt greifende, kompliziert aufeinander abgestimmte Mechanismen, die der Praktiker so nur schwer für realisierbar halten mag.

Der letzte hier zu Wort kommende leitbildhaft orientierte Schulexperte ist der emeritierte Göttinger Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke (* 1932), der als entschiedener Protagonist der wissenschaftsorientierten Schule gilt.

Seinem 1996 veröffentlichten Buch: *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart:Klett-Cotta, in dem er u.a. die Position vertritt, daß die Schüler Opfer „pluraler Sozialisation“ seien, aber daß es nicht Aufgabe der Schule sein könne das Elternhaus zu ersetzen – daß es vielmehr Aufgabe und Pflicht der Eltern sein müsse, ihre Kinder „unterrichtsfähig“ an der Schultür abzuliefern¹³⁴, folgte bereits zwei Jahre später seine Streitschrift: *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart:Klett-Cotta. Aus dieser sollen hier zentrale Positionen dargestellt werden.

Giesecke greift vieldiskutierte Fragen der Schul- und Bildungspolitik auf, setzt sich aber weder mit schultheoretischen Konstrukten auseinander, noch rührt er an grundsätzlichen Fragen institutioneller Aufgabenzuweisung und -beschreibung der Schule; er bleibt auf der Stufe der unmittelbaren Konfrontation mit bildungspolitischen Entwicklungen und Entscheidungen der jüngsten Zeit stehen, die er auf der Folie seiner orthodoxen bildungstheoretischen Grundposition bloßlegt und beurteilt.

¹³³ Vgl. hierzu P. Strucks Ausführungen in dem 1994 erschienen Buch: *Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule*. Darmstadt:Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

¹³⁴ Giesecke macht den von der 68er – Generation inszenierten und zu verantwortenden „Zeitgeist“ für die allgemeine Misere verantwortlich. Er will die Schule von lästigen, weil nicht lösbaren Erziehungsaufgaben befreit wissen und Schule auf ihre originäre Aufgabe, auf die Erarbeitung des Stoffes konzentriert sehen.

Er sieht das *Bildungssystem* der *Bundesrepublik Deutschland* in einer schweren *Krise*, was er an verschiedenen Beispielen aufzeigt – so z.B. an der öffentlich häufig beklagten Grundbildung der Lehrlinge und Studenten oder am Beispiel leistungsverweigernder, gewaltbereiter Schüler.

Er versucht die Ursachen dieser *Bildungsmisere* aufzudecken und macht sie vor allem an bildungspolitischen Programmen fest, die seit dem Ende der 60er Jahre zu einer Umwälzung auf dem Bildungssektor geführt haben, zum Bruch mit bis dahin gepflegten Selbstverständnissen und Traditionen.

Giesecke sieht in dem Aufklärungs- und Demokratisierungsrausch dieser Zeit, in der nun jedem grenzenlose *Bildbarkeit* suggeriert worden sei, in der die Auffassung Blüten getrieben habe, daß jeder für alles *begabt* werden könne, den Ausgang für die von ihm so betitelte „Bildungskatastrophe“ der folgenden Jahrzehnte.

Damit einher seien überzogene Erwartungshaltungen vieler Eltern gegangen, die nun ausschließlich die Schule für das mögliche Versagen ihrer Kinder verantwortlich gemacht hätten und noch machen würden.

Gymnasiale Bildung sei zum Maß aller Dinge erhoben worden – verbunden mit der gleichzeitigen Abwertung der Hauptschulbildung. ¹³⁵

Die Folge sei eine noch andauernde allgemeine *Senkung* der *Leistungsstandards* im gymnasialen Bereich – freilich in föderativ bedingter Differenzierung.

Damit habe gewissermaßen die Demontage der Bildung durch „Bildungszerstörungsreformen“ begonnen.

Giesecke reklamiert, daß insbesondere seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts im Zuge reformpädagogischer Rückgriffe und „Fehlgriffe“, die *Leistungsschule* in ihren positiven Ausformungen sukzessive demontiert worden sei und noch werde.

Dabei hat er in erster Linie die von Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktiver Bildungsauffassung beeinflusste NRW-Denkschrift von 1995 im Auge: *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. ¹³⁶

¹³⁵ Der sogenannte Sputnik-Schock von 1957 hat auch in der Folge in der damaligen Bundesrepublik Deutschland das Bedürfnis nach Ausschöpfung aller Bildungsreserven erhöht und so zu einem Aufbrechen traditioneller Strukturen geführt.

¹³⁶ Die *NRW-Denkschrift*, die unter maßgeblicher Beteiligung Klafkis entstand, geht davon aus, daß sich Schulreform in einem permanenten Prozeß der Selbststeuerung befindet und zwar durch Kommunikation der unmittelbar an ihr beteiligten Kräfte. Bei dieser Formulierung standen ganz offensichtlich systemtheoretische Auffassungen Pate – W. Klafki zeigt jedoch in diesem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang (nach den Einblicken des Verfassers dieser Arbeit !) keine weiteren, offensichtlichen Neigungen.

Die *Denkschrift* als bildungspolitisch bedeutsames Papier hatte im Grunde nur zwei nennenswerte Vorläufer, die sich gleichfalls auf Neugestaltungen auf dem Gebiet des Schul- und Bildungswesens konzentrierten: den „Rahmenplan“ des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1953 – 1965), der ein parteiungebundenes Experten-Gremium war, sowie den „Strukturplan“ des *Deutschen Bildungsrates* (1965 – 1975), der zwar von den Länderregierungen sowie der Bundesregierung initiiert wurde, aber nur beratende Wirkung erreichte.

In ihr wird u.a. *Allgemeine Bildung*, der ihr zugrunde liegende Fächer- und Stoffkanon, durch einen neu formulierten Katalog von *Schlüsselproblemen*¹³⁷ ersetzt oder aber entscheidend ergänzt.

Schule sei zum *Haus des Lernens* umfunktioniert, die Subjektivität in ihr zum Prinzip, zum Kult erhoben worden, beklagt Giesecke.

Der *Lernbegriff* (neue *Lernkulturen* braucht das Land...) sei an die Stelle des Unterrichts- bzw. *Bildungsbegriffes* gerückt, die Schule als *Lern- und Lebensraum* habe ihre traditionelle Funktion als *Bildungsanstalt* ersetzt.

Giesecke kritisiert, daß der *Erziehungsgedanke* die *Bildungsidee* in dieser Konzeption überforme, daß die von Klafki bemühten „Grundfähigkeiten“ *Solidarität, Selbstbestimmung und Mitbestimmung*, die der optimalen Gestaltung von Lebenssituationen dienen sollen, den Bildungsgedanken an die Wand drückten.

Da in der Auseinandersetzung mit *Schlüsselproblemen* in erster Linie *Schlüsselqualifikationen, Handlungskompetenzen* erworben werden sollen, verliere der Lehrer seine eigentliche Rolle als *Wissensvermittler* und sehe sich immer mehr in die Position eines Arrangeurs, eines „Coaches“ gedrängt, der in gemeinsamen Erfahrungsräumen (als Lehrender unter Lernenden) Lernkompetenz aufbauen, Lernvermögen beeinflussen soll – „[...]aber mit welchem Wissen?“, fragt Giesecke (vgl. a.a.O., S. 151).

Wissenschaftlichkeit als Prinzip für die Lerninhalte werde aufgegeben, bemängelt Giesecke. *Schulpädagogik* reduziere sich auf *Methodik*, sei auf „Sozialromantik“ ausgerichtet (vermengt mit „basisdemokratischer Schwärmerei“) – zumindest in der für die Generierung von intellektual besetzten Lebensbewältigungsstrategien so elementaren Grundschule (vgl. a.a.O., S. 176).

Zeugnisse etwa seien lästiges Ärgernis. Leistungsbeurteilung und selektive Regelungen gerieten so leicht in den Verdacht der Unmenschlichkeit. Der leidenschaftliche Verweis auf das „Wohl des Kindes“ ersticke jede Form von Kritik (vgl. a.a.O., S. 205).¹³⁸

Gieseckes entschiedenes Eintreten für eine allgemeine Bildung, für *Bildungswissen*, richtet sich in erster Linie an Bedingungen, an Erwartungen, denen der junge Mensch im *Berufsleben* begegnet.

Es zeige sich immer wieder, daß Maß und Umfang einer guten Allgemeinbildung wichtige Voraussetzung für beruflichen Erfolg und für qualifizierte Zugänge seien (vgl. a.a.O., S. 223).

¹³⁷ Vgl. hierzu auch die Ausführungen über W. Klafki in Kap. 3.4.1. Zu den in der *Denkschrift* genannten 16 *Schlüsselproblemen* gehört z.B. die Kriegs- und Friedensproblematik, die Umweltfrage, das Verhältnis der Generationen zueinander, Möglichkeiten und Gefahren des technischen und ökonomischen Fortschrittes, Mehrheiten und Minderheiten, die Konkurrenz der Kirchen und Glaubensgemeinschaften und ihrer Botschaften [...], die epochal bedeutsam und daher erweiterbar sind – mit dem steten Blick auf gegenwärtige und künftige Problemlagen und Aufgaben (vgl. W. Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, S. 56 ff.).

¹³⁸ Den tatsächlichen Nutzen an dieser revolutionären Neu- bzw. Umgestaltung haben nach Giesecke die „Architekten des Hauses“ und nicht seine Bewohner. Hiermit nimmt er kritische Bemerkungen des Karlsruher Erziehungswissenschaftlers Jürgen Rekus an der NRW-Denkschrift auf (vgl. a.a.O., S. 159).

Giesecke ist der Auffassung, daß die „Ersatzstoffe“, die einer wie auch immer gestalteten Bildungsidee übergeordnet worden sind, das Bildungswesen „geistig ruiniert“ haben (a.a.O., S. 229). Indem das Denken auf die Lebenswelt eingeengt werde bzw. die unmittelbare Berufspraxis im Blick habe, werde der Mensch seines umfassenden *Bildungsanspruches* beraubt, einer Wissenspalette, die unverzichtbarer Schlüssel zu seiner Lebensgestaltung in wechselvollen Zeiten sei.

Giesecke stellt sich nicht generell gegen reformpädagogische Bestrebungen; er will in ihnen aber nicht die Meßlatte für jede Reformanstrengung sehen, er will mit seiner polemisch gehaltenen Schrift ihre „Übertreibungen wieder zurechtrücken“ (vgl. a.a.O., S. 255).

Handlungswissen soll *Bildungswissen* nicht dominieren, *Subjektivierung* nicht Maß aller schulischen Anstrengungen sein.

Giesecke führt den Begriff der *Partizipation* ein, der Aneignung von Bildung, weil die „partizipiale Begründung [...] besser zu konkretisieren [ist] als die bildungstheoretische“, so der Bildungstheoretiker (vgl. a.a.O., S. 260).

Der *Erziehungsbegriff* löse in unserer pluralistischen Gesellschaft derart diffuse Assoziationen aus, daß er kein einigendes Band darstellen könne und selbst die Bemühungen um einen Minimalkonsens schwierig seien.

Vor allem über *Partizipation von Bildung* könne Welt erfaßt und Sozialität gewährleistet werden – Partizipation dürfe aber nicht in didaktischen Verkürzungen, dürfe nicht im sogenannten „Kindgemäßen“ steckenbleiben, fordert er. Bildung als gesellschaftliche „Teilhabehilfe“ könne insbesondere über *kategoriale Einsichten* vermittelt werden, über die Verinnerlichung grundsätzlicher Verständnismodelle.¹³⁹

Fächer- und Stoffkanon müssen nach seinem Dafürhalten *wissenschaftsorientiert* sein, müssen sich öffnen und diskussionsfähig bleiben, dürften aber eben nicht übergreifenden Themen geopfert werden.

Als vermittelnde Größe bleibt der *Lehrer* für Giesecke eine *zentrale Gestalt* jeder Form von Bildung – unabhängig von methodischen Verfahren der Stoffaneignung. In und mit seiner Persönlichkeit wachse bzw. falle ihre Akzeptanz und Wirkung (vgl. a.a.O., S. 294).

Bevor sich *fächerübergreifende* (Giesecke meint hier zweifellos *fächerverbindende*!)¹⁴⁰ Einblicke generieren könnten, müsse erst einmal fachliche Kompetenz reifen. Selbst Lehrer seien selten Fachleute für mehrere Fächer und daher in aller Regel überfordert, um here Vorstellungen zumindest einigermaßen befriedigend realisieren zu können.

Die auf allen Ebenen ausgetragene *Wertediskussion* – ein zentrales Anliegen der subjektiven Seite des Bildungsgeschehens – stellt für Giesecke ein besonde-

¹³⁹ So hält Giesecke z.B. auch den Einzug einer umfassenden, alle Schuljahre erreichenden EDV-Ausbildung für erforderlich.

¹⁴⁰ In dieser Arbeit wird der Terminus „fächerverbindend“ für Bemühungen und Themen verwendet, die inhaltliche Aspekte aus Gründen einer vernetzten Schau ineinandergreifender Phänomene meinen. Sogenannte „fächerübergreifende“ Momente und Ziele beziehen sich hingegen auf übergeordnete Einsichten und Fähigkeiten, die sowohl aus den Stoffen einzelner Fächer als auch aus ihrer Verbindung resultieren können.

res Problem dar. Es gelinge allenfalls, resümiert er, sich auf *Verhaltensregeln* eines *gedeihlichen Zusammenlebens* zu einigen, quasi auf einen *Mindestkonsens*, Werte müsse jeder selbst aus den ihm zu- und eingängigen Bildungsgütern herausdestillieren.

Wo und in welcher schulischen Form nun Bildung passieren soll, läßt Giesecke weitgehend offen. So will er keine neue Diskussion für und wider die *Gesamtschule* eröffnen.¹⁴¹ Offen müsse Schule lediglich für differenzierte Ansprüche, für ungleiche Voraussetzungen bleiben. Sie müsse den Erwartungen der sie umgebenden Welt gerecht werden und dürfe selbst nicht solche für die Welt definieren.

Die Forderung nach *Chancengleichheit* habe viel Verwirrung und Enttäuschung gestiftet – was nicht heiße, daß nicht jedes Kind optimal zu fördern sei. Es gehe schlußendlich um „Chancengleichheit“ bei der grundsätzlichen Mitgestaltung von Zukunft und dies könne auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen.

Die *Streitschrift* Gieseckes vermag in der Tat Probleme des deutschen Bildungssystems offenzulegen, weist auf Unzulänglichkeiten hin, die allerdings aufgrund des föderativ strukturierten Bildungswesens nicht flächendeckend in gleicher Weise zutreffen. Gieseckes Darlegungen können als mögliches Korrektiv, als Anregung dienen – wenn auch punktuell überzeichnet formuliert. Er will mit seinen gezielt polemisierenden Ausführungen überzogene Erwartungen an gesetzte oder noch zu implementierende *Novellen* wieder auf eine nüchterne Betrachtungsebene heruntertransferieren. Damit zielt er – in seiner Denkungsart – zumindest auf die Option einer realistischen Ansprüchen gerecht werdenden *Reform der Reformen*.

4.2 Kristallisationsthemen in Beiträgen der Printmedien

Der Einfluß der sogenannten „Vierten Gewalt“ auf die Erkenntnisgewinnung in schulischen Angelegenheiten, auf die Meinungs- und Urteilsbildung auf allen Ebenen des Bildungsgeschehens ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Schulpädagogische, schultheoretische Überlegungen und Konstrukte – unter Berücksichtigung der gebotenen Distanz sowie einer gründlichen Reflexion des vorliegenden Materials – können und dürfen an deren Recherchen, an deren öffentlichen Foren nicht vorbeigehen, ohne nicht auch zugleich wesentliche Aspekte prozessualer Entwicklungen, elementarer Bedürfnislagen, aktueller Frage-

¹⁴¹ Giesecke bedauert, daß ein von der Grundidee her positives Modell so in Schiefelage gekommen sei. Dies führt er darauf zurück, daß pädagogische mit politisch-ideologischen Zielen verknüpft worden seien bzw. die letzteren die ersteren sogar überformt hätten. „Wäre sie pragmatisch beim ursprünglichen Ansatz, nämlich der optimalen Förderung des einzelnen Schülers zu seiner bestmöglichen Leistung, geblieben [...] stünde sie heute besser da [...]“ (vgl. a.a.O., S. 99). Damit eröffnet Giesecke der Gesamtschule gewissermaßen eine Chance, sich mit einem reformierten Programm zurückzumelden und damit auf Akzeptanz in der breiten Öffentlichkeit zu stoßen.

stellungen mit zukunftsweisender Brisanz auszublenden. Mediale Beiträge bieten elementare Fundstellen für eine produktive Theoriebildung.

Daher ist es unumgänglich, an dieser Stelle zumindest jene Veröffentlichungen zu sichten und Schwerpunkte herauszudestillieren, die sich in der Zeit vor und nach der Jahrtausendwende herauskristallisiert und in Position gebracht haben, Themen- und Problemfelder, die bis heute in der öffentlichen Diskussion einen hervorragenden Platz einnehmen.

Sie stützen, ergänzen und aktualisieren die in den Kapiteln 3.2, 3.3, 3.4 sowie 4.1 dargelegten Positionen und Beiträge.

Insbesondere in den 90er Jahren stand die *Innere Schulreform*, standen Fragen der *pädagogischen Schulentwicklung* vermehrt im Brennpunkt des bildungspolitischen Interesses.

Die Schule sollte mit Kompetenzen, mit Vollmachten zur Verbesserung der *Bildungsqualität*¹⁴² versehen werden, die bis dahin entweder noch nicht für relevant gehalten wurden oder aber auf *Meso- und Makroebene* angesiedelt waren und als mehr oder weniger verbindliche Vorgaben an die „pädagogische Front“ weitergereicht wurden.

So forderte *SCHULINTERN*, ein regelmäßig erscheinendes Blatt des Ministeriums für Kultus und Sport in BW, das „Informationen für Lehrerinnen und Lehrer“ enthält, z.B. in Heft 8/1995, daß das eigene kreative Potential vor Ort mehr genutzt werden sollte, vor allem auch in der engen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhäusern, daß erzieherische und organisatorische Freiräume der selbstständigen Suche nach Problemlösungen, der individuell besseren Optimierung der Kräfte dienen könnten, was ein stringender Dirigismus, was bindend von oben nach unten weitergereichte Verwaltungsanweisungen, ein eng konzipiertes Curriculum eher vereitelten als förderten:

Der Aufbruch der Schulen zu mehr Eigenleben war damit angesagt!

Insbesondere eher progressiv ausgerichtete Schulforscher und Bildungsexperten forderten eine *neue, veränderte Lernkultur* in den Schulen.

Einer der Auslöser war nicht zuletzt die ernüchternde Konfrontation mit den Ergebnissen der *TIMSS-Studie*¹⁴³ von 1995, die bei vielen Experten den Schluß nahelegten, daß „herkömmlicher Unterricht“ nur „mittelmäßige Leistungen“ zu

¹⁴² H. Fends Untersuchungen (vgl. Kapitel 3.3.2) sind nur ein, wenn auch markantes Beispiel für den geistigen Aufbruch in Sachen Bildungsqualität, in der Sorge um eine angemessene, den Zeitproblemen gerecht werdende Bildung in deutschen Schulen.

¹⁴³ Die TIMSS-Studie (Third International Mathematics and Science Study) war eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die in Deutschland vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB), dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN) sowie der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB) verantwortlich begleitet wurde. Dabei wurden Daten zu den Leistungen von ca. 500 000 Schülerinnen und Schülern in ca. 15 000 Schulen in 45 Ländern erhoben und ausgewertet. Inbegriffen waren Daten zum Lernfeld der involvierten Klientel sowie Aspekte zur außerschulischen Lebenswelt.

erbringen vermag¹⁴⁴ und daß daher die dringende Notwendigkeit bestehe, die Vermittlung soliden „intelligenten Wissens“ mit Formen der „Selbstorganisation des Lernens“ in eine fruchtbare Verbindung zu bringen (*PÄDAGOGIK*, ebenda). Die Autoren der genannten Studie weisen ausdrücklich darauf hin, daß *fächerübergreifendes* Denken und Arbeiten, aber auch *selbstorganisierte Lernprozesse*, alternative methodische Verfahren nur auf der Grundlage eines gründlich angeeigneten Wissens produktive Ergebnisse erwarten lassen.¹⁴⁵

Im Zusammenhang mit Anliegen der *Inneren Schulentwicklung* tauchten von nun an in der Literatur immer häufiger die *vier Lern- bzw. Handlungskompetenzen* auf, die zum Prüfstein erfolgreicher pädagogischer Arbeit avancierten oder avancieren sollten: *Fach-, Sozial-, Methoden- und personale Kompetenz*.¹⁴⁶

Die Überzeugung, daß mit der Übertragung und Einübung eigenverantwortlichen Arbeitens die Handlungskompetenz, insbesondere die *Kommunikations- und Teamfähigkeit* der jungen Menschen erheblich verbessert und damit zugleich auch Leistungsstandards automatisch gehoben werden könnten, war und ist unverrückbarer Bestandteil progressiver wissenschaftlicher Hypothesenbildung.¹⁴⁷

Die kritischen Vorbehalte, die vor allem in konservativen politischen Kreisen häufig gegen die tatsächliche Wirksamkeit der *Gesamtschulmodelle*¹⁴⁸ vorgetragen werden, daß sie nämlich die intendierten, idealisierten Ziele nicht erreichen werden u.a. in einer *Max-Planck-Studie*¹⁴⁹, die zwischen 1991 und 1997 an 25 *Integrierten Gesamtschulen* in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, bestätigt.

¹⁴⁴ Vgl. *PÄDAGOGIK* [Fachzeitschrift für Schule, Weiterbildung und Studium]. Heft 11: PÄDAGOGISCHE SCHULENTWICKLUNG II. Weinheim: Beltz-Verlag 1998, S. 6 ff.

¹⁴⁵ Gerade der letzte Punkt scheint wenig beachtet worden zu sein – worüber an späterer Stelle noch einzugehen sein wird.

¹⁴⁶ Sowohl Pädagogische Tage als auch regionale und überregionale Lehrer-Fortbildungsseminare nehmen sich vermehrt dieser Problematik, dieser Thematik an. Nicht zuletzt Forderungen der Wirtschaft, welche insbesondere die mangelnde Eigenverantwortlichkeit und Teamfähigkeit beklagen, sind Anstoß hierfür gewesen. Fortbildner, wie etwa der Erziehungswissenschaftler Heinz Klippert nehmen sich dieser neuen Aufgabe mit großem Engagement an – gefördert von der Kultusbürokratie und den untergeordneten Administrationen. Zwischenzeitlich existiert ein kaum mehr überschaubar und differenzierbares Angebot an Fachliteratur und Seminaren auf diesem Feld.

¹⁴⁷ Da der *Leistungsbegriff* u.a. mit konservativen Elementen besetzt ist, die für ideologiekritische Kreise faschismusförderlich sind, steht er seit den 70er Jahren immer wieder im Blick heftiger Dispute – mit dem Versuch, ihm gewissermaßen ein alternatives Kleid überzustreifen, ihn in neue, sozialverträgliche Bezüge zu bringen (vgl. hierzu die Darlegungen in den zurückliegenden Kapiteln – vor allem bei Diederich/Tenorth, aber auch bei Peter Struck oder bei Hermann Giesecke).

¹⁴⁸ Die IGS wurden zu Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts auf Empfehlung des Deutschen Bildungsrates eingeführt – allerdings nicht flächendeckend und zum Teil nur als Modell- bzw. Erprobungsschulen. Sie verschmelzen von ihrer Konzeption her Haupt-, Realschule und Gymnasium und bieten fachspezifische Leistungskurse an, die unterschiedliche Anforderungsprofile haben. Vor allem wollte man mit ihnen bzw. durch sie die Bildungschancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher verbessern. Allerdings ist nicht zwingend an jeder Gesamtschule eine Oberstufe eingerichtet – so z.B. in NRW.

¹⁴⁹ Siehe Ausgabe der *Hamburger Welt* vom 26.03. 1997. Daß die hierauf erfolgten Reaktionen – wenn auch nicht bundesweit einheitlich und in gleicher Weise getroffen – offensichtlich zumindest im Leistungsbereich nicht die erhofften Resultate brachten, zeigen neuere Untersuchungen, insbesondere die im Dezember 2001 veröffentlichte PISA-Studie, in die auch die IGS eingebunden waren. Auf die Studie wird noch an späterer Stelle besonders eingegangen.

Weder die psycho-soziale Entwicklung werde besonders günstig beeinflußt noch sei die soziale Motivation besser als in Schulen, die *horizontal*, also klassisch *gegliedert* seien. Sie blieben weit hinter ihrem Anspruch zurück, vor allem „Schulen des sozialen Lernens“ zu sein, stellten die Forscher fest.

Bei *Leistungstests* – etwa im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich – zeigten sie gar einen deutlichen Abfall gegenüber gleichaltrigen Schülern an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien:

Auffällig sei auch das Ergebnis des wachsenden *individuellen Selbstwertgefühls* der Schüler der 4 Schulformen in Nordrhein-Westfalen, so die oben zitierte Studie des *Max-Planck-Institutes*. Während sich die Gesamtschüler in der siebten Klasse noch selbstbewußter als die Haupt- und Realschüler gezeigt hätten, habe deren Selbstwertgefühl drei Jahre später niedriger gelegen als das aller Altersgenossen.

So nimmt es nicht Wunder, daß selbst in Hamburg, Brandenburg und Berlin, wo die IGS-Idee am konsequentesten umgesetzt wurde und daher auch die größte Dichte an *Gesamtschulen* existiert, trotzdem nur ca. jeder Dritte eine solche besucht. In NRW und Hessen beispielsweise, wo ebenfalls viel Aufwand betrieben und massiv für die IGS geworben wurde, ist gar nur jeder 10. Schüler auf einer solchen zu finden.¹⁵⁰

Dies ist deshalb um so erstaunlicher, weil IGS, die zu 90% als *Ganztages*schulen konzipiert sind, eine höhere Zahl an Unterrichts-, Förder- und Betreuungsstunden anbieten können als herkömmliche Schulformen und daher auch personell, räumlich sowie finanziell – pro Schüler – besser ausgestattet sind.

Nachdenklich stimmt, daß die Zahl der Schulabbrecher, also jener Schüler, die ohne qualifizierten Abschluß die Schule verlassen, an IGS im Verhältnis insgesamt höher als an traditionell geführten Schulen ist. Dies trifft allerdings nicht auf den *Hauptschulbereich* selbst zu. Hier ist die Abbrecherquote an traditionell organisierten und geführten HS ungefähr doppelt so hoch wie an IGS.

Die Zahl der Abiturienten ist an IGS deutlich geringer als im *dreigliedrigen System*¹⁵¹, dafür aber der Anteil jener Schüler höher, welche den *Mittleren Bildungsabschluß* favorisieren.

¹⁵⁰ Die genannten Daten sowie die folgenden Ausführungen stützen sich auf den Artikel „Integrierte Gesamtschulen – Probleme mit der Leistung“, der vom *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (idw)* in Heft 23 am 08. Juni 2000 veröffentlicht wurde. Der *idw* hat seine Informationen den einschlägigen Studien des *Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung* in Berlin sowie amtlichen Schulstatistiken entnommen. Das NRW-Bildungsministerium sei seit 1999 - aufgrund der unbefriedigenden Ergebnisse - bemüht, die Leistungsanforderungen sowie die Unterrichtsstandards der IGS an die der Schulen des gegliederten Systems heranzuführen (ebenda). Seit 2000/01 werden an NRW-IGS tatsächlich in den 9ten und 10ten Klassen Leistungstests durchgeführt sowie zentrale Klassenarbeiten in den Kernfächern geschrieben, damit die Weichen für gehobene Bildungsabschlüsse besser gestellt werden können.

¹⁵¹ An anderer Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, daß die klassische-strenge Dreigliedrigkeit heute nicht mehr existiert. So z.B. in BW, wo durch die Einführung der WRS sowie zahlreiche Möglichkeiten des Seiteneinstieges in höhere Bildungsgänge selbst frühe Entscheidungen nach der GS-Zeit wieder korrigierbar sind. In diesem Zusammenhang sei auch an die Ausbildung unterschiedlicher Profile an den Haupt- und Realschulen erinnert.

Der Artikel weist allerdings darauf hin, daß die sogenannte *BIJU-Studie* (Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter) des *Max-Planck-Institutes* klarstellt, daß Kinder aus sogenannten besseren Elternhäusern, die häufig auch ein angepaßteres *Leistungsverhalten* und -vermögen besitzen, recht selten an IGS geschickt werden und sich schon deshalb weniger positive Entwicklungen der Schülerlaufbahnen an diesen Schulen zeigen würden (vgl. hierzu auch die Ausführungen von H. Fend, S. 27 sowie D/T auf S. 47).

Der Vorteil der IGS liege zweifellos darin, daß sie mit ihrem gymnasialen Profil einer Klientel den *Hochschulzugang* ermöglichen, die im klassischen System nur bedingt eine Chance habe – aufgrund der *frühen Selektion*, bei der soziale Zugehörigkeiten häufig doch eine erhebliche Entscheidungsrolle spielen.

Eine wissenschaftliche Studie des *iwd* (Nr. 45 vom 09. 11. 2000) beschäftigt sich gezielt mit der Bedeutung und Effizienz von *Ganztageschulen*.

Die Autoren kommen dabei zu dem Schluß, daß gerade für die unteren und mittleren Bildungsgänge die *ganztägige Betreuung* sozial stabilisierende sowie leistungsfördernde Funktion habe, daß sie mehr *Kontinuität* in die *Lebensplanung* bringen könne.

Eine individuelle Förderung sei möglich – allerdings sei sie nicht billig zu haben.

Mit dem Blick auf internationale Vergleichsstudien, die für Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen nur mittelmäßige bis schlechte Zensuren aufweisen, konnten die möglichen kompensatorischen, leistungssteigernden Wirkungen einer *ganztägigen Beschulung* – insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I – nicht einfach übergangen werden, stellen die Autoren fest.

Gescheitert seien ernsthafte, flächendeckende Umsetzungen aber bislang weniger an pädagogischen Überlegungen, sondern vielmehr an den enormen Kosten, welche damit einhergingen – durch den nötigen personellen und räumlichen Mehraufwand.

Unabhängig von der Dichte bzw. Zahl der IGS in einem Bundesland, unabhängig von deren tatsächlicher Effizienz im sozialen und kompensatorischen Bereich aufgrund ihrer Grundidee, würden Kinder und Jugendliche nicht zuletzt deshalb dorthin geschickt, bemerken die Autoren, weil in aller Regel eine „*ganztägige Betreuung*“ gewährleistet sei.

Die Vorteile einer *ganztägigen Beschulung* liegen offensichtlich darin, daß etwa im Hauptschulbereich eine geringere Quote von Abbrechern zu verzeichnen ist, was wohl vor allem auf die besseren Möglichkeiten einer individuellen Zuwendung und Förderung zurückzuführen ist.

Ein entscheidender Vorteil – zumindest aus der Sicht der Elternhäuser, die ja zunehmend von Alleinerziehenden getragen werden – liegt sicher darin, daß Aufgaben und Pflichten auf die Schule übertragen werden, welche in der famili-

¹⁵² Die Gesamtschule läuft damit Gefahr, zum Aufbewahrungsort für Kinder und Jugendliche zu werden, zu einer Art „Sozialstation“, was eher dem von Peter Struck propagierten Schulzweck, nämlich Lebenshilfeeinrichtung zu sein, entspricht.

ären Umgebung häufig – aus diversen Gründen – nicht mehr befriedigend übernommen werden können.¹⁵²

Im Zusammenhang mit der Forderung, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler vor allem in den *naturwissenschaftlich-mathematischen* Fächern anzuheben, um international konkurrenzfähig zu bleiben, um den Standort Deutschland zu sichern sowie mit der unumgänglichen Forderung – hinter der vor allem Wirtschaft und Industrie stehen – der *multimedialen Frühausbildung* der Kinder und Jugendlichen in der Schule mehr Platz einzuräumen, sind Überlegungen im Spiel, dafür andere Fächer stundenmäßig zu kürzen oder gar zu streichen und in den Bereich von AG's abzudrängen.

Daß hierbei in erster Linie die musisch-künstlerischen Angebote vom Rotstift bedroht sind, liegt nahe. Daß dies aber kurzsichtig, wenn nicht gar deplaziert wäre, beweist eine Langzeitstudie, die an *Berliner Schulen* durchgeführt wurde.¹⁵³

In Vergleichsstudien mit konventionellem 1-stündigem *Musikunterricht* zeigten sich in dem Pilotprojekt, das 2 Wochenstunden umfaßte und die Erlernung eines Instrumentes sowie gemeinsames Musizieren in der Gruppe einschloß, erstaunliche Ergebnisse:

Die *soziale Kompetenz* wurde positiv verstärkt, Ausgrenzungen gingen sichtbar zurück. Die zunehmende musikalische Kompetenz erhöhte bei den Kindern auch die IQ-Werte. Schüler mit auffallenden Konzentrationsdefiziten erhöhten ihre Merkfähigkeit. Das *allgemeine Leistungsbild* verbesserte sich – auch in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

Vergleichbare Untersuchungen in anderen Bundesländern sollen im übrigen die *Berliner Studie* bestätigt haben (vgl. a.a.O.).

Die Sachzwänge folgende, kontinuierliche programmatische Ausweitung des täglichen Unterrichts, sollten sich Kürzungen tatsächlich als kurzsichtig erweisen, spricht zweifellos für einen ganztägigen Unterricht – allerdings mit entsprechenden Entspannungs- bzw. Ruhezeiten.

Im Zuge eines zusammenwachsenden *Europa* und der daraus resultierenden Notwendigkeit, sich zumindest sprachlich – alle noch existierenden anderen

¹⁵³ Vgl. A. Kormann, R. Hafen, M. Koch: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz:Verlag Schott Musik Verlag International 2000.

Hierzu gilt anzumerken, daß in Berlin reine Hauptschulen – soweit es diese dort noch gibt – nur in Ausnahmefällen *Ganztagesunterricht* anbieten. Hier liegt dann auch die Zahl der Abbrecher bei erheblichen 37%. Ob dies allerdings alleine hierauf basiert, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Sicher sind die Ursachen multidimensional.

Von 1992 bis 1998 fand das Forschungsprojekt „Zum Einfluß von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern an fünf Berliner GS als experimentalpsychologische Studie statt.

¹⁵⁴ Vgl. *Infodienst Schule* Nr. 3 vom November 2000 sowie Nr. 5 vom Juni 2001. Eine regelmäßig erscheinende Info-Schrift des Ministeriums für Kultus und Sport für alle Lehrkräfte in Baden-Württemberg.

Sicher scheint zu sein – und hierüber liegen Langzeituntersuchungen vor – daß eine Erweiterung der Sprachkompetenz sich grundsätzlich positiv auf die substantielle Belastbarkeit und Flexibilität auswirkt, eine zusätzliche Fremdsprache sich also in letzter Konsequenz nicht belastend, sondern viel eher fruchtbar für die Ausbildung personaler, intellektueller, sozialer und methodischer Kompetenzen (Handlungskompetenzen) erweist. Vgl. hierzu auch die *Dokumentation der 2. Sprachkonferenz in Offenburg* am 9. Juli 2001. Eine Veröffentlichung des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg.

Sonderheiten hinweg – ständigen zu können, führt zunehmend zu der Einsicht, daß *fremdsprachlicher Unterricht* nicht erst in der Sekundarstufe erfolgen, sondern über vereinzelte Pilotprojekte hinaus zu einem flächendeckenden Bildungsangebot werden sollte. Letzteres soll etwa in *Baden-Württemberg* nach einem Vorauf, der mit Beginn des Schuljahres 2001/02 startete, ab 2004/05 der Fall sein.

Allerdings beinhaltet die Umsetzung ministerieller Planungen gerade in BW einiges an Zündstoff in sich. Hier soll nämlich im grenznahen Gebiet zu Frankreich, also in den beiden badischen Regionen, anstelle von Englisch das Fach *Französisch im Stundenplan* der Grundschüler stehen. Da aber Englisch die dominierende Sprache ist – insbesondere auf dem technisch-wissenschaftlichen sowie multimedialen Sektor –, gilt es elterliche Widerstände durch begleitende Alternativprogramme abzubauen, gilt es viel Überzeugungsarbeit zu leisten, um diese curriculare Novellierung zu etablieren.

Einwände von Seiten der Elternhäusern beziehen sich insbesondere darauf, daß die Kinder bei einem möglichen Wohnortwechsel in ein Gebiet mit Grundschul-Englisch erhöhten Lernbelastungen ausgesetzt seien oder daß bei einem Wechsel in die Hauptschule – sollte es denn sein müssen – ohnedies Englisch alleinige Fremdsprache sei.

Das Ministerium versucht zwar nach wie vor diesen Vorbehalten entgegenzuwirken, indem es mit Zusatz- bzw. Alternativangeboten (z.B. durch die Installation von Überbrückungs- oder Kompensationskursen) möglichen Härtefällen begegnen will, kann aber Bedenken nur schwer ausräumen, da auf entsprechende Erfahrungswerte bis heute noch nicht zurückgegriffen werden kann.¹⁵⁴

Zu den herausragenden *schultheoretischen* Anliegen gehört der kritische Blick auf *qualitätsschaffende* Momente im Bildungswesen; dies sowohl hinsichtlich der Entwicklung sowie Ausbildung *individueller Fähigkeiten* als auch mit Blick auf die Qualifizierung für gemeinschaftliche, für *gesellschaftliche Aufgaben*. In diesem Zusammenhang haben beispielsweise bereits H. Fend sowie Diederich/Tenorth der *Rolle des Lehrers* eine maßgebliche, wenn auch nicht alles entscheidende Rolle zugewiesen.

In den zurückliegenden Jahren gerieten gerade Lehrer zunehmend in das Kreuzfeuer der Kritik: Das Schlagwort vom *Burn-out-Syndrom* machte seine Kreise – damit drängten sich aber auch Fragen über die Ursachen des „Nicht-mehr-Könnens“, des Ausgebranntseins oder gar der punktuellen Lustlosigkeit auf (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu H. J. Apel, Kapitel 3.4.2).

So nahm u.a. die *FOCUS-Ausgabe* Nr. 15 vom 09. April 2001 dieses Thema unter dem Schlagwort: „Höllensjob Lehrer“ auf.

Hier wird u.a. der Vorsitzende des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) zitiert – mit der provokativ und doch zugleich nachdenklich stimmenden Phrase: „Der Lehrer mutierte von der Amtsperson zum Freiwild“ (a.a.O., S. 62).

FOCUS stützt sich dabei primär auf eine Erhebung, die zutage brachte, daß die Mehrheit der Befragten nicht die Lehrer, sondern Unzulänglichkeiten auf Seiten

der Elternhäuser für die Misere im Bildungswesen, für die z.T. besorgniserregenden Verhältnisse an deutschen Schulen – quer durch alle Schularten bzw. Schulformen – verantwortlich machte.¹⁵⁵ Hierzu gehören vor allem:

- Erziehungsdefizite vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen,
- mangelnder Wille zu gedeihlicher Kooperation mit der Schule.

So ist es leicht erklärbar, daß das Prestige des Lehrers in der Bevölkerung generell gesunken ist:¹⁵⁶

Das gesellschaftliche Ansehen der Pädagogen sei noch nie so schlecht gewesen wie heute, meinen 56 Prozent der von FOCUS repräsentativ befragten Deutschen. Verspottet von Politikern und allein gelassen von vielen Eltern, müßten Pädagogen unter verschlechterten Bedingungen immer mehr Aufgaben bewältigen und immer schwierigere Kinder bändigen. Folge: Kaum jemand wolle noch Pauker werden (vgl. a.a.O., S. 64).

Vor allem der Dauerstreß sei es, behaupten die Autoren der *iwd-Ausgabe* vom 12. Juli 2001 – im Vergleich zu anderen streßbesetzten Berufen (u.a. Polizist, Feuerwehrmann, Arzt) – der zu einem erheblichen Substanzverlust und damit zu Ausfallerscheinungen der unterschiedlichsten Art führe: immer größer werdende Klassen, immer schwieriger werdende Schüler sowie die wachsende Zahl der Unterrichtsstunden sowie der sonstigen schulischen Verpflichtungen bringe die Pädagogen an die Grenze ihrer Belastbarkeit.¹⁵⁷

Ob es nun um die Frage der richtigen, der angemessenen *Schulform* geht – mit der unterschiedlich begründete und motivierte Forderungen nach *ganztägiger Beschulung* und *Betreuung* in enger Beziehung stehen – ob der *Fächer- bzw. Stoffkanon*, seine Relevanz, seine inhaltlichen Besetzungen für die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft einer kritischen Analyse unterzogen wird oder ob schließlich die *Pädagogen selbst*, die schwieriger werden Bedingungen ihrer täglichen Schularbeit in der öffentlichen Diskussion stehen – immer wieder spielt dabei das von den Schultheoretikern so dezidiert behandelte Problem des *Leistungsprinzips* eine Rolle. Schließlich ist es tragende Säule einer Leistungsgesellschaft, wesentliche Orientierungsgröße insbesondere im Rahmen der *gesellschaftlichen Funktion* der Schule.

¹⁵⁵ Vgl. hierzu auch die Forderung H. Gieseckes, daß Kinder, die eine unzulänglich Primärsozialisation genossen haben, kein Klientel für die Schule sein dürfen, sondern in den Elternhäusern oder zuständigen Organisationen, die der Staat notfalls zu schaffen habe, erst schulreif gemacht werden müßten (vgl. 4.1., S. 65)

¹⁵⁶ Für Statistiker interessant: Nach wie vor stehen Ärzte an der Spitze der Prestigeleiter, gefolgt von Geistlichen und Juristen.

¹⁵⁷ Hinzu kommt noch, daß die Lehrer an deutschen Schulen heute ein Durchschnittsalter von ca. 45 - 50 Jahren haben und damit – schon alleine aufgrund des psychischen „Abriebs“ – den wachsenden Herausforderungen in vieler Hinsicht nicht mehr gewachsen sind (sein können) – insbesondere vor dem Hintergrund einer sich immer differenzierter entwickelnden Jugend (sub)kultur: mit ihrer eigenen Sprache (Soziolekt), mit ihren eigenen „Entgrenzungen“ (Aus-Grenzungen!?), mit ihrem eigenen, oftmals diffus erscheinenden „Wertesystem“.

Freilich ist das Maß seiner Akzeptanz, seiner Gewichtung in der Gesamtkonzeption dessen, was Schule sein sollte, wem sie wie und in welchem Umfang dienen sollte, von den jeweils unterschiedlichen Ansätzen, den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundausrichtungen abhängig.

Zweifellos steigt oder fällt aber das Ansehen der Schule mit den Ergebnissen der *gesellschaftlichen Tüchtigmachung*, insbesondere mit der meßbaren Effizienz, die sie für das Funktionieren einer Gesellschaft abwirft.

In diesem Zusammenhang fragte z.B. der *STERN*, Heft Nr. 4, vom 21. 01. 1999: „Sind Deutschlands Schüler fit für die Zukunft?“ Das Wochenjournal stellte die Ergebnisse einer eigenen Untersuchung vor, die vor allem offenlegen sollte, wie es um die Allgemeinbildung deutscher Schüler bzw. der Schüler an deutschen Schulen steht.¹⁵⁸

Die Untersuchung, von namhaften Bildungsexperten begleitet, brachte ein „alarmierendes Ergebnis“ zutage.¹⁵⁹

Insbesondere das *Desinteresse an Schule* und eine damit einhergehende, erschreckend um sich greifende Konsumhaltung auf Seiten der Schüler wird in dieser Studie beklagt.

Die Erkenntnis, daß es keine Bildung ohne Anstrengung gibt, sei der wachsenden Auffassung gewichen, daß Schule vor allem der Unterhaltung, der Förderung des *Lustprinzips* dienen müsse, stellen die Autoren fest. Allerdings wird in der Studie auch bemängelt, daß an deutschen Schulen viele Stunden ausfallen – nicht zuletzt deshalb, weil Lehrerinnen und Lehrer dem gehörigen täglichen Streß, den expandierenden Aufgaben nicht mehr standhalten könnten.

Dem oft geäußerten Vorwurf, es fehle an den nötigen Mitteln, um Schule effizienter zu machen, wird ein Statement des Essener Bildungsexperten Prof. Klaus Klemm entgegengehalten, der die Überzeugung vertritt, daß die vorhandenen Ressourcen lediglich besser, d.h. optimal eingesetzt werden müßten.

Ohne ein *solides Wissensfundament* zu erarbeiten, das eben hart erarbeitet werden müsse – unbesehen der Bedeutung *sozialer Kompetenzen* – gehe es nicht, wenn Schule erfolgreich sein, wenn Qualität sichtbar sein soll, wird der Wissenschaftler Olaf Köhler vom Berliner Max-Planck-Institut sinngemäß zitiert.

Effektiver Fachunterricht dürfe der von vielen Seiten propagierten „Kuschel-ecken-Pädagogik“ nicht zum Opfer fallen, die „Lernschule dürfe keiner „Spaß-

¹⁵⁸ Anlaß für den *STERN*-Artikel war ein auf Allgemeinbildung bezogener Test, den das Kölner Ifep-Institut im Auftrag des *STERN* an 1960 Schülerinnen und Schülern im Alter von 14 bis 16 Jahren im ganzen Bundesgebiet durchführte. Auf das desaströse Ergebnis reagierten nicht nur Bildungsexperten betroffen, sondern auch an führender Stelle Bundespräsident R. Herzog sowie Bundestagspräsident W. Thierse, die beide die Neubelebung traditioneller Werte forderten. Arbeitgeberpräsident D. Hundt befürchte gar den Abstieg in die „bildungspolitische Drittklassigkeit“, die Mainzer „Stiftung Lesen“ einen weiter um sich greifenden Analphabetismus, stellen die Autoren des *STERN*-Artikels, W. Metzner, I. Olfen und U. Schönert fest.

¹⁵⁹ Interessant in diesem Zusammenhang ist der in dem Artikel festgehaltene Nachweis, daß es in Deutschland ein sogenanntes Nord-Süd-Gefälle in der Bildung geben soll. Ausgerechnet jene Schulen, die den Gesamtschul-konzeptionen nach wie vor weitgehend ein Absage erteilen, die im wesentlichen an traditionellen Werten und Organisationsformen festhalten, wie in Bayern und Baden-Württemberg, haben sichtbar besser abgeschnitten als die Schüler beispielsweise in NRW oder Hessen.

und Spielschule“ geopfert werden, fordern Bildungspolitiker, die vor allem auf die Ergebnisse der immer wieder im Blick stehenden *TIMSS - Studie* verbittert reagierten und ein fehlgeleitetes Verständnis von Schule für das Abrutschen deutscher Schüler in die Mittelmäßigkeit verantwortlich machten. Ob und in welchem Umfang die Qualität im Bildungswesen mit gezielten evaluativen Maßnahmen gesteigert werden könnte, sei eine von weiteren Fragen, die diskutiert, aber nicht abschließend beantwortet werden könne, stellen die Verfasser des Artikels fest.

Einen *Königsweg* zur möglichst schnellen Hervorbringung besserer Leistungsergebnisse im internationalen Vergleich gebe es nicht.

Es herrsche noch längst keine Klarheit über Prioritäten, darüber, „wie die Schule 2000 wirklich aussehen soll“ (vgl. a. a. O., S. 68), resümieren die Autoren.

Einig seien sich die Fachleute lediglich darin, daß die einzelnen Schulen mehr Autonomie brauchten, was sich einmal auf die Finanzhoheit vor Ort beziehe, aber auch auf die Personalhoheit, nämlich Lehrer z.B. selbst einstellen zu können.

Das heißt, daß die bereits eingangs genannte Forderung nach einer Kompetenzverschiebung von oben nach unten, einer gründlichen *Inneren Reform* (*Schulentwicklung*) unverbrüchliches Anliegen über alle ideellen oder gar ideologischen Grenzen hinweg zu sein scheint.

Die Forderungen namhafter Bildungspolitiker und Experten, die in dem Artikel angeführt werden, beziehen sich u.a. auf die *Reduktion redundanter Lehrpläne*, auf mehr anwendungsbezogenes, problemlösendes und damit nachvollziehbares Denken und Lernen und schließlich auf die Heranbildung einer „neuen Lernkultur“, weg von der weitgehend gepflegten „Belehrungskultur“.

Der *Bildungssektor*, insbesondere seine *Leistungsfähigkeit*, seine qualitative Seite, blieb fortan eines der Lieblingsthemen in deutschen Blättern.

Einmal mehr griff auch der *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd)*, in Heft 13 vom 30. März 2000 sowie in Heft 23 vom 07. Juni 2001 das Leistungs-Thema auf:

So berichten die Verantwortlichen darüber, daß die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) sich wachsender Unbeliebtheit bei deutschen Schülerinnen und Schülern erfreuten und daß dem nur unbefriedigend begegnet werde. Insbesondere seien die Lehrpläne dafür verantwortlich, die auf anwendungsbezogene Inhalte, auf die experimentelle Ebene zu wenig Gewicht legten und zumindest in einigen Bundesländern auch einen frühen Ausstieg aus diesen für eine führende Industrienation so wichtigen Fächern bzw. Sachverhalten ermöglichten.

Damit seien sie konsequenterweise auch in den Studiengängen an Hochschulen und Universitäten unterrepräsentiert.

Über alle Fachbereiche hinweg beklagten Hochschullehrer, schließt der Artikel, daß die *Studienanfänger* mit erheblichen *Wissenslücken* aufwarteten – vor allem

an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit mangle es – was sich u.a. auch auf Präsentationsfähigkeiten beziehe; die Schwächen seien im gesamten kognitiven Bereich beobachtbar.¹⁶⁰

Bemerkenswert sei, hebt das Blatt weiter hervor, daß die sozialen (z. B. Hilfsbereitschaft) sowie die personalen Kompetenzen (z.B. Aufbau von Ich-Stärke) dabei im Vergleich besser abschnitten.

Wenige Monate vor Veröffentlichung der letzten *PISA-Studie* beschäftigte sich der *SPIEGEL* – Nr. 14 vom 02. 04. 2001 – unter Federführung von Thomas Darnstädt mit der Frage: *Was sollen Kinder lernen? SPIEGEL-Report über Deutschlands Schulen.*¹⁶¹

Hier werden dezidiert Antworten auf Fragen gesucht, wie sie von Schultheoretikern allenthalben, über unterschiedliche Ansätze hinaus, aufgeworfen und reflektiert werden: Wozu ist die Schule da ? – wohlbemerkt die *Schule als Institution*.

So bekommt z.B. die *Gesamtschule* in ihrer praktizierten Form – am Beispiel NRW's – einmal mehr *schlechte Noten*: Kritiker behaupteten, bemerkt der Spiegel-Autor, daß zwar vielfach die Noten der Schüler besser würden, „nicht aber ihre Leistungen“: chancenausgleichende Erziehung stehe im Vordergrund, aber ein Katalog klarer Leistungsanforderungen fehle.

Der Ulmer Pädagogikprofessor U. Herrmann wird zitiert, der das Abiturzeugnis als einen „Fahrschein in Leere“ bezeichnet haben soll – was meint, daß die Zeugnisnoten keinen tatsächlichen, ernstzunehmenden Nachweis mehr über das tatsächliche Leistungsvermögen abgeben.

Der Leser erfährt, daß der Berliner Schulforscher Lehmann mit Verwunderung festgestellt habe, daß z.B. in Hamburg für Bildung zwar das meiste Geld ausgegeben werde, die Leistungen aber um Welten hinter denen der süddeutschen Länder, in denen IGS die Ausnahme seien, herhinkten.¹⁶²

„Das Niveau wird gesenkt, wenn die Spitze sich an den Langsamem orientieren muss“, wird der Hamburger Bildungsexperte zitiert.

Am kognitiven *Leistungsniveau* der Schülerinnen und Schüler läßt sich zweifellos die *Qualität der Schule* erkennen, aus der sie kommen – dies ist mehr oder weniger der Tenor aller Experten, die in dem Artikel zitiert werden (was im wesentlichen Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 44 entspricht).

¹⁶⁰ In Heft 2 des iwd vom 10. 01. 2002 wird eine Umfrage unter 1.435 Hochschulprofessoren vorgestellt, bei der das Gros die Auffassung vertritt, daß das Abitur heutiger Qualität keinen Nachweis mehr über die Studierfähigkeit abgibt. Bedenklich seien vor allem die Lücken in Deutsch und Mathematik – nicht zuletzt deshalb, weil diese beiden Fächer in einigen BL abgewählt werden könnten. Die Professoren fordern daher – laut iwd – einen verbindlichen Fächerkanon im Abitur.

¹⁶¹ Hier sollen insbesondere jene Gesichtspunkte referiert werden, die bereits Gesagtes erhärten und damit von wesentlicher Bedeutung für die Konzeption des schultheoretischen Rasters sind – in Ergänzung der schultheoretischen Konstrukte – ferner jene, die so in den bisherigen Ausführungen noch nicht in die Diskussion gebracht worden sind

¹⁶² Dies beweist erneut, daß eine Diskussion alleine um die finanziellen und sachlichen Mittel das Problem selbst nur unzureichend, wenn überhaupt trifft.

In der Studie wird einmal mehr deutlich, daß kein wirklicher Konsens darüber herrscht, was nun eigentlich wesentlich ist und tatsächlich – mit Blick in die Zukunft – gelehrt und gelernt werden müsse.

Zumindest scheint Einigkeit darin zu herrschen, daß es einen *Bildungsschatz* gibt, den z.B. die Kulturfächer vermitteln und der sinnstiftenden Charakter hat, der das Gemüt bereichert und damit Lebensqualität abwirft – sie sind Quelle, aus der die Generierung personaler Verantwortung gespeist wird.

Der ehemalige Hamburger Englischprofessor D. Schwanitz kommt in diesem Zusammenhang zu Wort, der in einer Zeit beschleunigten Informationsverbrauchs langlebige Wissensbestände als Filter vermittelt sehen will.

Einigkeit soll auch weitgehend darüber herrschen, daß *Wissenserwerb* dem *Kompetenzerwerb* vorangehen muß, daß die sogenannten *Schlüsselqualifikationen* (key-skills) immer mehr ausbauchen und zu reinen Schlagwörtern zu verkommen drohen.¹⁶³

Ob der neue „moderne Bildungskanon“, der in Baden-Württemberg augenblicklich konzipiert wird, der die klassischen Fächerinhalte in *fächerverbindende Themenbereiche* überführen will und auf den in dem Artikel näher eingegangen wird, tatsächlich auch so über den Tisch geht und in den Lehrerzimmern liegen wird, ist angesichts der nicht enden wollenden PISA-Diskussion noch fraglich.

Zumindest scheint Baden-Württemberg in der bundesdeutschen Bildungsszene eine Art Vorreiterrolle für einen Aufbruch in neue Dimensionen des Verständnisses, der Aufgaben von Schule zu sein – angeführt von der Erkenntnis, daß *Wissen* auf Wesentliches reduziert werden und dafür mehr *Methodenkompetenz* erworben werden soll¹⁶⁴ – es soll ganz im Sinne W. v. Humboldts darum gehen, daß alle Fähigkeiten an einer möglichst geringen Zahl von Gegenständen gebildet werden.

¹⁶³ Für die ehemalige Baden-Württembergische Kultusministerin A. Schavan gebe es nur 3 Schlüsselqualifikationen, führt der Autor an: Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen. Sie halte den Begriff für ein „pädagogisches Unwort“ (a.a.O., S. 77).

¹⁶⁴ *Problemlösendes Lernen* ist das Schlagwort der Zeit (Scientific Literacy = wissenschaftliche, kunstfertige Fähigkeit zu lesen und zu schreiben), die Meßlatte der PISA-Studien – stur auswendig gelerntes Wissen bringt schlechte Voraussetzungen für die Lösung der vorgelegten Aufgaben, Kreativität und gedankliche Flexibilität sind gefragt – Authentizität und Praxisnähe. TIMSS hingegen testete nur herkömmliches Schulwissen.

Nach der Checkliste für *Literacy*, die von dem PISA-Mitarbeiter Weinert erstellt wurde, muß *Schulwissen* u.a. *intelligentes Wissen* sein (kontextunabhängig und übergreifend zugleich), *Kompetenzen* für mögliche künftige *Problemlösungen* beinhalten, die *sprachliche Kommunikationsfähigkeit* steigern, die *soziale und moralische Kompetenz* vergrößern, *persönliche Lernkompetenzen* fördern.

Daß damit neue Formen der Leistungsbeurteilung korrelieren, versteht sich von selbst. So soll z.B. in BW künftig – über die wenig aussagekräftigen Kopfnoten hinaus – Leistung nicht nur produktorientiert, sondern auch prozeborientiert bewertet werden, sollen auch soziale und methodische Kompetenz bewertet werden, d.h. als solche in die Zeugnis-Dokumente eingehen.

Vgl.: *Neue Formen der Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung und Leistungsdokumentation in der Realschule*. in: <http://lbs.bw.schule.de/realschule/rsonline/leistung.htm> - vom 11. Sept. 2000

Der Spiegelbeitrag zitiert den Bildungsreformer Tom Stryck (a.a.O., S. 89), der vorschlägt, ergänzend zu Lehrern auch Praktiker in die Schulräume zu schicken: Ärzte, Manager, Wirtschaftsfachleute, Banker u.a. – wodurch als positiver Nebeneffekt Personalausgaben für Lehrer eingespart werden könnten.

Damit sei aber die Frage, was nun wesentlich und was eher nicht wesentlich sei, noch nicht beantwortet – dies bleibe wohl ein strittiger Punkt in aller Zukunft, schließt der Artikel.

Am 04. 12. 2001 wurden die für Deutschland wenig erfreulichen Ergebnisse des internationalen Vergleichstests *PISA* (Programme for International Student Assessment)¹⁶⁵ der Öffentlichkeit vorgestellt, in den 32 Industrienationen mit insgesamt ca. 260 000 Schülerinnen und Schüler eingebunden waren.

Der Test wurde im März des Jahres 2000 in 219 nach dem Zufallsprinzip ausgesuchten Schulen durchgeführt; erfaßt wurden ca. 10 000 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren.

Im Zentrum der Tests stand die *Sprach-* bzw. *Lesekompetenz*. Mathematik, Naturwissenschaften, die Fähigkeit zu selbständigem Lernen, zu kooperativem Arbeiten sowie allgemeine Problemlösefähigkeiten (Reflexion, Verstehen und Anwendung von Wissen) wurden nur am Rande getestet – sie folgen schwerpunktmäßig bei weiteren Tests in den Jahren 2003 und 2006.

Die in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler belegten bei dem von der *OECD* (Organisation for Economic Cooperation and Development) durchgeführten Test in der Lesekompetenz den 21. sowie in der mathematischen Kompetenz den 20. Platz.

In beiden Fällen landeten sie damit auf den hinteren Plätzen, was sich in der in Deutschland gebräuchlichen Benotungsskala im Bereich zwischen 5 (mangelhaft) und 6 (ungenügend) ansiedeln läßt.

Jeder fünfte Schüler hat damit beim Lesen und Verstehen von Texten nur das unterste Leistungsniveau, also *Minimalkenntnisse* erreicht. Zehn Prozent der deutschen Schüler erreichten nicht einmal dieses Leistungsniveau.

Zu den nachdenklich stimmenden Befunden zählt in diesem Zusammenhang die Feststellung, daß in Deutschland *die soziale Herkunft* in besonders krasser Weise für den *Bildungserfolg* verantwortlich zu sein scheint.

Das Leistungsgefälle zwischen guten und schwachen Schülerinnen und Schülern ist nach dieser Studie in Deutschland besonders groß.¹⁶⁶

¹⁶⁵ PISA dient der Qualitätssicherung von Bildung und ist Teil einer breit und langfristig angelegten Strategie international gültige Standards in zentralen Kompetenzbereichen zu formulieren sowie ihnen gerecht zu werden. Erstmals wurde 1997 im Rahmen einer KMK in Konstanz die Bereitschaft erklärt, an internationalen Studien teilzunehmen. Federführend für die Untersuchung im Bereich der Bundesrepublik Deutschland ist Prof. Dr. Jürgen Baumert, Direktor am MPI für Bildungsforschung in Berlin.

¹⁶⁶ Hierbei kann einmal unberücksichtigt bleiben, daß die im Jahre 2002 veröffentlichte PISA-E-Studie zumindest den Ländern, die nach wie vor eine frühe Selektion im klassischen Stil befürworten bzw. betreiben – nämlich Baden-Württemberg und Bayern – mit Abstand die besten Leistungsergebnisse bescheinigt.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß *Deutschland* dereinst weltweit die Spitzenplätze auf dem *Bildungs- und Wissenschaftssektor* belegte, stimmt(e) dieses Ergebnis verständlicherweise niederschmetternd und führt(e) zu Reaktionen recht unterschiedlicher Art – abhängig von den jeweiligen ideologisch besetzten bzw. parteipolitisch geprägten Selbstverständnissen.

Weit mehr als noch die Ergebnisse der *TIMSS-Studie* wurde das Resultat von den Medien zu einem Spektakel ersten Ranges hochgespielt, wurde eine zuvor in dieser Form noch nie dagewesene öffentliche Anteilnahme erreicht, verbunden mit der Suche nach den Verantwortlichen des Desasters, mit Schuldzuweisungen der unterschiedlichsten Art und Qualität – bis unter die berühmte Gürtellinie reichend.

Eine *KMK-Pressemitteilung* vom 05. 12. 2001¹⁶⁷ verkündete bereits, daß eine eilends einberufene *Kultusministerkonferenz* Einigung mit den *Lehrerverbänden* über Konsequenzen aus dieser Studie erzielt habe:

Über „zentrale Handlungsfelder“, so die Baden-Württembergische Kultusministerin A. Schavan, sein ein Konsens erzielt worden, ein 7-Punkte-Programm, das nun in den Ländern umgesetzt werden solle.

Dazu gehören vor allem – laut Programm:

- die vermehrte und gezielte Förderung besonders schwacher Schüler, aber auch von Schülern mit hohem Leistungspotential
- die Qualitätssicherung durch Festlegung eines Mindeststandards in zentralen Kompetenzbereichen
- die frühere und bessere Diagnostizierung schwacher Schüler und damit einhergehend eine erweiterte Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer
- die intensivere Nutzung potentieller Lernzeiten, wozu auch die Organisation ganztägigen Unterrichts gehört – früher einsetzende Förderung der kommunikativen Kompetenz – evtl. auch durch erweiterte Angebote im Vorschulbereich
- die Überprüfung und punktuelle Verbesserung der Professionalität im Bereich der Hochschulausbildung sowie der Lehrer-Fort- u. Weiterbildung
- die Erweiterung und Verbesserung der Lehr- und Lernforschung.

¹⁶⁷ Vgl. <http://www.kmk.org/aktuell/pm011205a.htm> vom 08. 12. 01

In der Samstagsausgabe der *Welt* vom 08. 12. 2001 äußert sich Annette Schavan in einem Interview dezidiert über ihre persönlichen Vorstellungen zu einer Verbesserung der *Qualität im deutschen Bildungswesen*:

So fordert sie die Vertiefung relevanten Wissens¹⁶⁸ und will weg von der permanenten Kumulation von Spezialwissen in der *Allgemeinbildenden Schule*. Um Konzentration zu erreichen, sollen die Lehrpläne gestrafft werden und zugleich die Zeit bis zum Abitur auf 12 Jahre verkürzt werden.

Sie will das *Einschulungsalter* heruntersetzen und vor allem weg von der spielerischen Ausrichtung der Grundschule:

„[...]Wir schulen zu spät ein, wir erteilen zu wenig ernsthaften Unterricht, wir scheuen die Benotung. Alles muss in der Grundschule *spielerisch* sein. Aus Angst, die jüngsten Schüler zu überfordern, haben wir ihnen die Chance frühzeitigen Lernens genommen[...]“, so A. Schavan, die seit 2005 Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung ist, in der *Welt*.

Sie bemängelt ferner, daß *Lernen und Leistung* ins Abseits geraten seien und daß insbesondere die *Gesamtschulen* in diesem Zusammenhang fehlerhafte Ansätze zeigten. Es müsse außerdem bundesweit vergleichbare Maßstäbe für Schulleistungen geben – wozu u.a. auch ein flächendeckendes *Zentralabitur* dienen könne.

Eine objektive Beurteilung der PISA-Studie vor dem Hintergrund des deutschen Abschneidens birgt freilich ihre Tücken in sich.¹⁶⁹

So sieht der in dieser Arbeit bereits zu Wort gekommene Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck in der Studie einen Vergleich von „Birnen mit Äpfeln“. Das Schulsystem sei ein Netzwerk, das nicht in ein Vergleichschema gepreßt werden könne; wenn „Paukschulen“ beispielsweise – wie etwa in Korea oder Japan – weit vor Deutschland lägen, dann lasse dies noch lange keine Schlüsse etwa auf die soziale Kompetenz der Schüler, auf ihre Lebendigkeit zu, merkt er kritisch an.¹⁷⁰

Inwieweit eine fehlerhafte *Ausländer-Integration* für die wenig erfreuliche Platzierung der deutschen Schulen mitverantwortlich sein könnte, hat sich zum Streitpunkt innerhalb der politisch sowie ideologisch unterschiedlich besetzten Lager entwickelt – und dies erstmals in heftiger Form im Vorfeld der Bundestagswahl von 2002.

¹⁶⁸ Vgl. hierzu den zitierten Spiegelartikel auf S. 80 f. über Fragen einer didaktischen Reduktion überlieferter curricularer Festschreibungen.

¹⁶⁹ Zu unterschiedlich waren die Bedingungen, unter denen die Studien stattfanden. So stellt sich z.B. die Sozialstruktur in Finnland im Vergleich zu Deutschland homogen dar. Während etwa der Anteil sprachlich restringierter ausländischer Schüler, die an der Studie teilgenommen haben, in Deutschland bei 20 % liegt, macht er in dem nordeuropäischen Land gerade mal 2 % aus – und hierbei handelt es sich vor allem um schwedische Kinder und Jugendliche.

¹⁷⁰ Vgl. <http://www.online.wdr.de/online/politik/schulstreit/kritik.phtml> - vom 08. 12. 2001

In Parenthese: Diese Auseinandersetzung hält bis heute an und treibt insbesondere dann Blüten, wenn einmal mehr Offenbarungen – gleich welcher Provenienz – vor dem Hintergrund der beklagten *Bildungsmisere* das Land erschüttern.

So greift der Essener Universitätsprofessor Klaus Klemm in seinem Beitrag in der *Frankfurter Rundschau* vom 06. 12. 2001 einige mögliche Ursachen für die genannte *Bildungsmisere* an deutschen Schulen heraus: Primär sieht er in der mangelhaften Förderung von Migrantenkinder – und hier vornehmlich türkischer Kinder und Jugendlicher – einen entscheidenden Grund für das schlechte deutsche Abschneiden.

Eine legitime Grundsatzfrage muß selbstverständlich bleiben, ob die *Testkriterien* der OECD, die ja den PISA-Studien zugrunde liegen, den einzelnen Schulsystemen sowie ihrer unterschiedlichen strukturellen Beschaffenheit auch tatsächlich gerecht werden, ob es auf alle 32 Industrienationen gleichermaßen anwendbare Kriterien gibt – bei z.T. völlig unterschiedlichen historischen Entwicklungsgängen und auch erheblich voneinander abweichenden gesellschaftlichen Grundproblemen und – anliegen.¹⁷¹

Hier eröffnet sich für *Schultheoretiker* ein weites Feld – gerade hinsichtlich der kritischen Diskussion über Quantität und Qualität notwendiger, den aktuellen Herausforderungen gerecht werdender Reformansätze auf dem Boden des deutschen Bildungswesens. Daß im Zeitalter der nicht mehr rückgängig zu machen den Globalisierung Entscheidungen nur mit dem Blick über die Grenzen hinaus erfolgen können, ist dabei Faktum.

4.3 Interventionsbeiträge der Bundespräsidenten in Sachen Bildung

Die Tatsache, daß seit Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts das offensichtlich nachlassende Leistungsniveau, die in vieler Hinsicht beklagenswerte Bildungsqualität an deutschen Schulen vor dem Hintergrund internationaler Maßstäbe vermehrt Thema veröffentlichter sowie öffentlicher Diskussionen war und ist, rief nicht zuletzt auch die jeweils amtierenden Bundespräsidenten auf den Plan, die in *Bildungsreden an die Nation* die jeweils vorherrschende Situation kritisch analysierten und in konstruktiver Weise ihre zentralen Forderungen darlegten.

¹⁷¹ Die Tatsache, daß vor allem aufgrund der Arbeitsmigration in den vergangenen 15 Jahren viele Kinder an deutschen Schulen über erhebliche sprachliche Mängel verfügen – anders als in Ländern mit zumindest sprachlich kompatibler kolonialer Zuwanderung (wie etwa Frankreich) – zeigt, daß das deutsche Bildungssystem mit z.T. anders gelagerten Schwierigkeiten und Herausforderungen fertig zu werden hatte und hat als andere, in der Untersuchung besser platzierte Länder.

In der vielbeachteten Rede, die Roman Herzog auf dem *Berliner Bildungsforum* im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt am 05. 11. 1997 hielt¹⁷², forderte er „eine nationale Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems“.

Wissen sei gerade in einem rohstoffarmen Land wie Deutschland nun einmal die wichtigste Ressource, betonte er eingangs.

Auf dem Bildungssektor müsse die *Weltgeltung*, die *Deutschland* einst gehabt habe, wieder zurückerobert werden, setzte er hinzu, weshalb dringender Handlungsbedarf bestehe.¹⁷³ Es gehe insbesondere darum, „Tabus zu knacken, Irrwege abzubrechen und falsche Mythen zu beseitigen.“

So gebe es durchaus unterschiedliche Begabungen, denen nach Kräften Förderung zukommen müsse, damit jeweils optimale Abschlüsse möglich seien.

Bildung sei grundsätzlich mit *Anstrengung* verbunden. Dies müsse sich in Noten niederschlagen, die für die Leistungsmessung unabdingbar seien; pädagogische „Kuschelecken“ könnten keine Lösung, kein zureichendes Rezept für eine Verbesserung der Bildungsqualität sein, fuhr er fort.

Nicht zuletzt gehöre *Wertvermittlung* zu den hervorragenden schulischen Aufgaben, bemerkte er; dies geschehe einmal durch die Vorbildfunktion der Pädagogen, aber auch durch „Diskurse“ in den jeweiligen Fächern.

Auf keinen Fall sei die Schule ein „Reparaturbetrieb für alle Defizite der Gesellschaft“, stellte der Präsident fest (vgl. H. J. Apel, S. 44 sowie H. Giesecke, S. 66).

„Hier sind schon auch die Eltern gefordert! Die Schule kann die Eltern bei der Erziehung nur unterstützen, ersetzen kann sie sie nicht“, ergänzte Herzog.

Der Bundespräsident sieht in *privaten Initiativen* - wozu insbesondere private Bildungseinrichtungen gehören – mitentscheidende Träger einer Steigerung der Bildungsqualität.

In diesem Zusammenhang fordert Herzog einen gesellschaftlichen „Grundkonsens“, einen Kern, der die Bildungsziele beschreibt.

Sechs Eigenschaften, welche die bereits o.g. Forderungen noch ergänzen, sind nach Herzog wünschenswert, um ein qualifiziertes, allen Ansprüchen gerecht werdendes Bildungssystem mit Zukunft zu schaffen.

Hierzu gehöre in erster Linie die Erkenntnis, so Herzog, daß Bildung nicht alleine aus einer Kumulation von Wissen bestehen dürfe, sondern daß eben der *Vermittlung von Werten* ein gleichwertiger Rang zukomme. Hierzu gehörten nicht nur die Werte, „der auf Freiheit setzenden abendländischen Gesellschaft“, die Werte, die sich aus prägenden Traditionen herleiten ließen, sondern auch oft be-

¹⁷² Vgl. http://www.bundespraesident.de/dokumente/Rede/ix_12065.htm - entnommen am 17. 10. 2001.

¹⁷³ Der Bundespräsident bezieht in seine Rede alle Ebenen des Bildungsgeschehens ein, also auch jene, die in dieser Arbeit nur marginal, sofern überhaupt angesprochen werden: die Berufsbildung sowie die Ausbildung an Hochschulen und Universitäten

lächelte *Tugenden*, wie „Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Disziplin“, ohne die eine funktionierende Gesellschaft undenkbar sei.

Herzog weist in diesem Zusammenhang ein weiteres Mal darauf hin, daß es *Leistung* ohne *Anstrengung* nicht geben könne. Hier wie grundsätzlich komme es auf das „täglich gelebte Beispiel von Eltern, Lehrern und Erziehern“ an.

Der Präsident beklagte darüberhinaus in seiner Rede, daß ca. 15 % aller Lehrstellenbewerber im Bereich der deutschen Volkswirtschaft nicht ausbildungsfähig seien, weil ein breites *Wissensfundament* fehle. Zu früh werde Spezialwissen in die Köpfe der Jugendlichen transportiert – auf Kosten einer soliden, auf das Wesentliche beschränkten Grundbildung.

Das Bildungssystem müsse sich, wenn es zeitgemäß sein wolle, insbesondere *neuen Technologien und Medien* kompromißlos öffnen. Nicht zuletzt die tägliche praktische Lebensbewältigung verlange dies.

Ein tatsächliches Grundverständnis von den Zusammenhängen der uns umgebenden Welt verlange, so Herzog, daß über den klassischen Fächerkanon hinaus *projektorientiertes und interdisziplinäres Lernen* die Schulsäle erobere.

Fächerverbindendes, vernetztes Lernen, Verknüpfungen auch über die Grenzen wissenschaftlicher Grundausrichtungen¹⁷⁴ hinaus – auf der Basis eines breiten Fachwissens – sei nicht nur das Gebot der Stunde, sondern zukunftsweisende Aufgabe.

Die *internationale* wirtschaftliche und kulturelle *Vernetzung*, vor allem das näher zusammenrückende *Europa* vor Augen, sieht Herzog eine der drängendsten Aufgaben darin, eine breite *sprachliche Kompetenz* zu schaffen und zu fördern. Für einen besonders gedeihlichen Weg in diese Richtung hält er den Ausbau des *bilingualen Unterrichts*, wozu nicht zuletzt auch die Verbesserung und Erweiterung von Austauschprogrammen gehören müsse.

Ein besonderes Anliegen stellt für den Präsidenten die *Vielgestaltigkeit des Bildungssystems* dar – verbunden mit einem gesunden Wettbewerb, einem produktiven Konkurrenzdenken und -verhalten. Jede Begabung soll die ihr gemäße Förderung erhalten können, gleich ob in praktischer oder theoretischer Ausprägung – wozu auch klare Maßstäbe für *gut* und *schlecht* gehörten:

„Wir sollten wieder den Mut finden, gute Schüler gut und schlechte Schüler schlecht zu nennen“, merkt Herzog an.

Der Bundespräsident erwartet von einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Bildung, daß sie nicht nur auf zu früh einsetzende Spezialisierung verzichtet, sondern daß das Wissensfundament auf Elementares beschränkt bleibt, daß aus dem *Massenangebot an bildenden Gütern* – soweit dies überhaupt formulierbar

¹⁷⁴ Hierbei erteilt Herzog den Grabenkämpfen zwischen Geisteswissenschaften auf der einen und Naturwissenschaften bzw. technischen Wissenschaften auf der anderen eine deutliche Rüge. Er fordert eine „veränderte Kommunikationskultur“.

ist – *Exemplarisches* herausgefiltert wird. Damit jeder den Herausforderungen auch tatsächlich gewachsen sei, aus der unüberschaubaren Fülle an Wissen, an Information das für ihn Wesentliche abrufen könne, benötige er die Fähigkeit ökonomisch zu lernen – d.h. in der Konsequenz, daß richtiges *Lernen gelehrt* werden sollte.

Herzog weist mit dieser Forderung, mit dieser Eigenschaft auf die Bedeutung der Methodenkompetenz bei der täglichen Auseinandersetzung mit der auf uns einströmenden Stoffflut hin.¹⁷⁵

Seine Forderungen sieht der Bundespräsident vor allem dann erfüllt, wenn auf der *Meso- und Mikroebene* jener Raum geschaffen wird, der für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit, für die Realisierung breit angelegter Kompetenzen (Handlungskompetenzen) erforderlich ist.

Er redet damit einer Entwicklung das Wort, die unter dem Terminus *Innere Schulentwicklung* schon in den frühen 90er Jahren entschieden aufgegriffen wurde und über den Jahrtausendwechsel hinweg an Bedeutung hinzugewonnen hat – angesichts elementarer und bereits wiederholt angesprochener Herausforderungen.

Mit einer mehr oder weniger verfolgten Gleichmacherei auf allen Ebenen verhindert man nach der Auffassung Herzogs die Möglichkeiten, das *Potential*, das die *einzelnen Bildungseinrichtungen* in sich bergen – und zwar in ihren historischen, regionalen oder örtlichen Besonderheiten, in ihrer ganz eigenen Entwicklungsgeschichte und Eingebundenheit. Mehr Flexibilität, mehr Entscheidungsbefugnisse vor Ort seien daher gefragt, Qualitätsunterschiede müßten transparent gemacht werden, müßten in einen gesunden Wettbewerb einmünden.¹⁷⁶

Wünschenswerte Grundbedingungen, einen günstigen Nährboden für die besondere Mobilisierung *kreativer Kräfte* sieht Herzog im *föderativen Aufbau der Bundesrepublik* angelegt, der gerade im Bildungswesen besonders sichtbar wird und dem Verlangen nach Vielgestaltigkeit entschieden zuarbeitet. Mehr als in zentral gelenkten Gesellschaftsordnungen vermögen hier Eigenentwicklungen – insbesondere im Privatschulbereich – dem Reichtum menschlichen Ausdrucks- und Gestaltungswillens eine Plattform zu bieten. Diese dürfen sich allerdings nicht – so die Forderung Herzogs – an den tatsächlichen gesellschaftlichen Bedürfnissen gänzlich vorbeibewegen, sondern sollten sich an vorgegebenen Mindeststandards orientieren.

Das deutsche Bildungssystem sei „einst ein Modell für die ganze Welt“ gewesen, resümiert der Bundespräsident – und diese Spitzenposition sei nicht zuletzt

¹⁷⁵ Damit zielt er auf jene Forderung, die Annette Schavan in ihrer kritischen Auswertung der PISA-Studie vom Dezember 2001 (vgl. im vorausgehenden Kapitel) in dem Begriff einer *neuen Lernkultur* formuliert. Der Einzelne soll nicht in der bloßen Rezeption von Wissen verharren, nicht über einen Trichter Wissen eingespeist bekommen – wenn auch wohl dosiert bzw. „vorgekaut“ – sondern soll zu einem aktiven, kritischen Aneigner werden.

¹⁷⁶ Herzog verweist in diesem Zusammenhang auf ein Verfahren, das zwischenzeitlich zum Schlagwort in öffentlichen Diskussionen geworden ist – und immer dann hervorgekehrt wird, wenn es um das Bedürfnis geht, qualitative Unterscheidungsmerkmale und Zuweisungen sichtbar zu machen: das *Ranking*.

auch deshalb verlorengegangen, weil in langen Ausbildungs- bzw. Bildungsgängen viel Substanz, viel Kraft verlorengehe, weil es an der gehörigen Konzentration, an der stringenden Verfolgung von Zielen fehle.

So fordert er etwa das Aufspüren *brachliegender Begabungen* bereits im *Vorschulalter*, „weil viele Kinder in den prägendsten Lebensjahren nicht hinreichend gefördert werden.“ Die relative Kürze des menschlichen Lebens im Blick ruft der Präsident die Verantwortlichen auf, kostbare Zeit nicht zu vergeuden und endlich flächendeckend das *12jährige Abitur* einzuführen, was in anderen Ländern bereits erfolgreich praktiziert werde.

Herzog will alles in allem ein Bildungssystem, das nicht in Traditionen und Normen erstarrt, in dem vielmehr „bürokratische Fesseln“ gesprengt werden. Er plädiert für ein Bildungssystem, das flexibel auf die Aufgaben und Herausforderungen unserer Zeit reagiert, in dem vor allem auch Leistung gefördert wird, Leistung den ihr gebührenden Platz erhält.

Die permanente Fortentwicklung des Bildungssystems, einem selbstlernenden System, soll zum Prinzip erhoben werden – so das abschließende „Credo“ Roman Herzogs.¹⁷⁷

Herzogs Bildungsrede legt schonungslos Schwächen, Defizite des deutschen Bildungssystems offen und enthält Forderungen, die von Schultheoretikern seit zwei Jahrzehnten erhoben werden. Nicht zuletzt die ernüchternde Konfrontation mit den Ergebnissen der PISA-Studie vom Dezember 2001 verleiht der Berliner Rede zusätzliche Brisanz, läßt sie in einem besonders grellen Licht erscheinen.

Der zwischenzeitlich verstorbene Bundespräsident Johannes Rau brachte auf dem „Ersten Kongress des Forum Bildung“, am 14. 07. 2000 in Berlin, noch einige andere Gesichtspunkte in die Bildungsdiskussion ein, griff aber im wesentlichen die schon von Roman Herzog beklagten Defizite auf.

Obgleich die Bürger der Bundesrepublik Deutschland den weltweit dritthöchsten Ausbildungsstand haben, betont er, sei eine Diskrepanz offenkundig.¹⁷⁸ Diese zeige sich insbesondere darin, daß es an hochqualifizierten Fachkräften im Bereich der „Neuen Technologien“ fehle.

Die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, die im Horizont Raus überzeitlichen Charakter haben, also einer Langzeitperspektive dienen sollten, müßten auch immer die Bewahrung des sozialen Friedens im Blick haben. So dürfe etwa auch der Computer nicht zum Beherrscher des Menschen werden, sondern müsse Helfer bleiben, hebt der Präsident hervor.

¹⁷⁷ Es ist durchaus bemerkenswert, daß Roman Herzog hier – möglicherweise ohne die Zusammenhänge zu kennen – einen Grundgedanken der Luhmannschen Systemtheorie aufgreift, womit er dem Bildungssystem quasi eine selbstgestalterische Dynamik zuweist und es aus dem politischen Interessengerangel herauslösen will.

¹⁷⁸ Nach Raus Recherchen haben 84% der in Deutschland lebenden Menschen eine abgeschlossene Berufsausbildung oder verfügen über die Studienreife.

Rau erweist sich in seiner Rede als Vertreter eines *ganzheitlichen Bildungsverständnisses*, das – ganz im Grundton Pestalozzis – die *Vereinigung von Kopf, Herz und Verstand* zum Ziel haben sollte.

Im Sinne der doppelten Funktion von Schule, sieht er im Bildungsgeschehen jenen Prozeß, der den Menschen zu sich selbst führt – auf dem Weg über das Verstehen der ihn umgebenden Welt. Bildung sollte Orientierung in allen Fragen des Lebens bieten – so Rau.

Der Präsident lehnt es entschieden ab, die Schule zu einem Experimentierfeld zu machen. Gleich Herzog forderte er in seinen Ausführungen die Ausschöpfung und Förderung aller Begabungen – wozu er ausdrücklich auch die Hochbegabtenförderung zählt.

Rau setzt dabei drei Schwerpunkte:

- die Entwicklung der Persönlichkeit,
- die Teilhabe an der Gesellschaft sowie
- die Berufsvorbereitung.

Letzteres geht im Grunde in der gesellschaftlichen Funktion von Schule auf, trotzdem verleiht Rau ihr einen besonderen Akzent.

Er hebt zwar die Bedeutung fächerübergreifenden Denkens, die Ausbildung von Schlüssel- bzw. Handlungskompetenzen in diesem Zusammenhang hervor, weist aber zugleich auch darauf hin, daß diese Kompetenzen Fachwissen nicht zu ersetzen vermögen.

Der möglichst frühen Fremdsprachenförderung – auch der frühen Konfrontation mit den Werten und Inhalten nicht nur der eigenen, sondern auch fremder Kulturen – redet er ebenso wie Herzog in seiner 97er-Rede das Wort. Sie müssen nach Raus Auffassung Teil der *ganzheitlichen Bestimmung* des Menschen sein. Jener Akzent, den Roman Herzog noch dem *Leistungsprinzip* zudachte, ist aus Johannes Raus Rede so *nicht* herauszufiltern.

Er ließ die Zuhörer vielmehr wissen, daß „die beste Schule“ immer noch die sei, „die auch für das weitere Leben Spaß am Lernen“ vermittele. Er könnte daher nicht verstehen, bemerkte er, daß „gelegentlich vor einer Spaßschule gewarnt“ werde.¹⁷⁹

Das größte Problem sieht Rau dort, wo es um die tatsächliche Umsetzung gedanklicher, der Ganzheit förderlicher Bildung und Ausbildung geht – nämlich in der entsprechenden Organisation schulischen Bildungs- und Erziehungsgeschehens.

¹⁷⁹ Wie dieser zweifellos schwierige Spagat zwischen Leistung und Spaß im Schulalltag aber grundsätzlich zu meistern sein könnte, welche Ideal-Rezeptur dies realisieren könnte, ließ J. Rau in seiner Rede offen.

In diesem Zusammenhang beklagt er vor allem die hohe Zahl ausfallender Unterrichtsstunden.

Ein von R. Herzog so noch nicht fokussiertes Problem, das gerade in jüngster Zeit (nach der einschneidenden Offenbarung der PISA-Ergebnisse) auf allen gesellschaftlichen Ebenen heftig diskutiert wird, ist die von Rau in seiner Rede geforderte bessere *Integration* ausländischer Kinder und Jugendlicher.

Rau zielt dabei besonders auf die „katastrophalen Sprachdefizite“, die er für viele Fehlleistungen und Mängelzustände in unserer Gesellschaft verantwortlich macht. Sie seien „Hauptursache für deren Mißerfolge in der Schule“. Daher müsse in der Schule *deutsch gesprochen* werden.¹⁸⁰

Die gemeinsam gepflegte Sprache hält Rau für ein wesentliches Bildungsziel und damit für einen Schlüssel gegen Rassismus und Fundamentalismus.

Aus dem gleichen Denkansatz heraus wie bereits Herzog, der ja in der Schule keinen „Reparaturbetrieb der Gesellschaft“ sehen will, lehnt Rau in seiner Bildungsrede die Schule als „grenzenlosen Dienstleistungsbetrieb“ ab.

Die Grundlagen von Erziehung und Bildung seien Zuhause zu legen, so der Präsident.

Gleichwohl – und auch hierin sind sich beide Präsidenten einig – sei die Qualität der Bildungseinrichtungen vor Ort zu verbessern, was mehr *Eigenverantwortung* verlange und damit die Chance ermögliche, ein *eigenes Profil* auszubilden.

Schulen benötigten auf der einen Seite Freiheiten, Selbständigkeiten – auch Beratung und Hilfe, schrieb der Präsident seinen Zuhörern ins Stammbuch.

Damit treten sowohl Rau als auch Herzog unüberhörbar für die Beibehaltung der *klassischen Schulaufsicht* ein.

Beide Reden gehen weitgehend mit dem konform, was die schultheoretische Forschung der zurückliegenden 10 Jahre – insbesondere auch die neueren Ausführungen H. Fends (98), sowie J. Diederichs/H.-E. Tenorths (97) – in Grundzügen fordert.

Behutsam legen die beiden Staatsoberhäupter ihren Zeigefinger auf die wunden Stellen unseres Bildungssystems, nicht ohne dabei auch den einen oder anderen therapeutischen Ansatz zu empfehlen.

¹⁸⁰ Damit erhebt Rau eine Forderung, die in jüngster Zeit nahezu von allen Parteien, fast allen gesellschaftlichen Kräften zu vernehmen ist. Ob dies freilich in einer Zeit noch möglich ist, in der Englisch mehr und mehr zur global verbindlichen Sprache zu werden scheint und Deutsch – selbst für Deutsche – in den Rang einer Zweitsprache abzugleiten droht, ist fraglich. Die jungen Menschen – was der sprachliche Integration nicht gerade zuträglich ist – erfahren täglich, insbesondere in ihrer konsumorientierten und -beladenen Welt anderes.

5. Die Entwicklung eines schultheoretischen Analysemodells

Es geht nun darum, die aus den dargestellten Schultheorien, Theorieansätzen sowie schultheoretischen Reflexionen gezogenen Erkenntnisse kritisch zu sichten (3.2 bis 4.3), zusammenzuführen und in einen überschaubaren, in sich schlüssigen Rahmen zu bringen, in ein Analysemodell.

Im Zuge dieses Arbeitsprozesses erfahren die o. g. Sachverhalte eine „Filterung“; sie passieren in Abwägung der unterschiedlichen Positionen den hermeneutisch-pragmatisch verorteten Erfahrungshorizont des Verfassers dieser Arbeit.

Es ist evident, dass hierbei objektiven Maßstäben nicht entsprochen werden, daß ein auf intersubjektiven Konventionen beruhender Gemeinssinn (sprich: intersubjektive Überprüfbarkeit) nicht erreicht werden kann. Es geht vielmehr darum, interindividuelle Sinnverständigung zu ermöglichen.

Ein weitgehend schultheoretisch begründetes Analysemodell kann nicht alleine auf Schule bezogene Phänomene in ein überschaubares System bringen und beschreiben. Es hat auch Positionen zu beziehen, Erscheinungsformen kritisch zu reflektieren und Entscheidungen zu fällen, die normativen Charakter haben. Hierin folgt die vorliegende Konzeption in ganzem Umfang dem Grundanliegen Helmut Fends.

Schultheorie darf daher auch einen normativen Auftrag für sich einfordern – nicht zuletzt deshalb, weil Schule selbst normative Setzungen vornimmt, die immer neu einer kritischen Überprüfung standzuhalten haben¹⁸¹ und damit kontroverse Stellungnahmen geradezu provozieren.

5.1 Entscheidungskriterien – Probleme der Gestaltung und Zuweisung

Der Konstruktion des Kriterienrasters liegt die elementare schultheoretische Auffassung zugrunde – die in besonders nachhaltiger Weise von Helmut Fend vertreten wird –, daß der *institutionalisierten Schule* eine *doppelte Zweck- bzw. Zielbestimmung* zukommt, daß sie nach zwei Seiten hin Leistungen („Funktionen“) zu erbringen hat – nämlich einmal gegenüber den berechtigten Erwartungen der jeweiligen Gesellschaft, zum anderen gegenüber den ureigenen Anliegen der jungen Menschen, die sich in verantwortliche Lebenstüchtigkeit einüben sollen, gepaart mit persönlicher Erbauung.

¹⁸¹ Normativ meint hier keine für die Ewigkeit geschnürten Regelungen, sondern Setzungen, die sich an der Realität messen zu lassen haben, die sich möglicher Falsifizierbarkeit zu beugen haben und damit hypothetischen Charakter im Sinne Fend'scher Theorieauffassung besitzen müssen. Es geht hier nicht um die Durchsetzung eines naturrechtlich abgeleiteten Wertekanons, sondern um Konventionen, die vor allem auf unverbrüchliche Menschenrechte zurückgehen – mit dem Ziel, Bewahrenswertes zu erhalten, Veränderungsbedürftiges aufzugreifen und (soweit überschau- und beurteilbar) Unveränderliches zu akzeptieren (vgl. Fend, Theorie, S. 383 sowie die Ausführungen auf S. 28 f.) Zentrales Kriterium sei die Fähigkeit zur „Lebensbewährung“, die zu gewährleisten sei – so der Bildungsforscher.

Das Konstrukt soll weder der einen noch der anderen Seite in besonderer Weise geneigt sein; individuelle Ansprüche sowie gesellschaftliche Forderungen sollen in der Waage bleiben, sollen gleichgewichtige Ebenen beschreiben.

Es soll weder subjektivistischen Zielsetzungen das Wort geredet, noch soll der im Erziehungs- und Bildungsprozeß stehende künftige Staatsbürger zu einem primär funktionierenden Gesellschaftswesen geformt werden. Beide Ebenen stehen per se in Interdependenz, in Interpenetration zueinander – haben ein harmonisches Ganzes zu konstituieren.¹⁸²

Das Feld, auf dem Leistungen (bzw. Funktionen) der Schule ihre Realisation erfahren, erstreckt sich auf die Dimensionen bildungspolitischer, schulorganisatorischer sowie pädagogisch-didaktischer Entscheidungen – mithin auf die verantwortlichen Handlungsebenen des Schulsystems, die sich zwischen der makroorganisatorischen sowie der mikroorganisatorischen Ebene bewegen.

Die ausgewogene, immer wieder auf den Prüfstand zu nehmende produktive Wechselwirkung zwischen diesen schulischen Aufgabenfeldern, das gedeihliche Ineinandergreifen der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion sowie der Humanaufgabe i.S. individueller Zuwendung ist unabdingbare Voraussetzung für ein allen und allem gerecht werdendes Funktionieren des Erziehungs- und Bildungsprozesses.

5.1.1 Das gesichtete Material in seinem Stellenwert für die Modellentwicklung.

Wie bereits oben bemerkt, basiert das in der Folge zu konstruierende Modell weitgehend auf den grundlegenden schultheoretischen Arbeiten Helmut Fends, auf dessen sozialwissenschaftlich begründetem Ansatz, den er in seiner 1980 veröffentlichten *Theorie der Schule* interdisziplinär ergänzt. In seiner 1998 auf dem Markt erschienenen Schrift *Qualität im Bildungswesen* setzt er sich mit Schulentwicklungsfragen der Gegenwart auseinander – „beackert“ also fast ausschließlich jenes Feld, das die Dimensionen, die Handlungsebenen von Schule markiert.

Weder in den schultheoretischen Versuchen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch in den Engführungen psychoanalytischer oder interaktionaler Ansätze, geschweige denn in starren materialistischen Konstruktionen ist die perspektivische Weite, ist die Flexibilität der kritisch-rational begründeten und mit hypothetischem Anspruch auf den Weg gebrachten Forschungsleistungen H. Fends zu finden.

¹⁸² Hartmut von Hentig hat zu diesem Problem in treffender Weise Stellung genommen: „Nicht hinnehmbar ist: wenn Bildung das eine beansprucht (die Werte, die Kultur, die Verantwortung, die Mündigkeit, die Führung) und das andere betreibt (die Bedienung der Wirtschaft, die Regelung des Arbeitsmarktes, das Fitmachen für die Laufbahn, die Aufbewahrung der Kinder und die Disziplinierung der Jugendlichen).“ Dieses Zitat entstammt dem Sonntagsblatt des Mannheimer Morgens vom 16. 06. 2002. H. v. Hentig warnt in seinem Beitrag vor der Überformung der Individuationsfunktion der Schule durch die Reprofunktion – hier durch deren qualifizierende und selektierende/allozierende Teilfunktion.

Fruchtbare Ergänzungen bieten die von Niklas Luhmanns Systemtheorie beeinflussten Arbeiten Jürgen Diederichs/Heinz-Elmar Tenorths sowie Jürgen Oelkers. Gerade erstere nehmen dabei in vielgestaltiger Weise die Forschungsleistungen Helmut Fends auf.

Sowohl J. Diederich/H.-E. Tenorth als auch J. Oelkers warten u.a. mit der empirisch gesicherten Erkenntnis auf, daß Schule nur begrenzt bestimmbar, nur bedingt lenkbar ist. Selbst gezielte Sozialisationsbemühungen, gezielte pädagogisch-didaktische Einflußnahmen und Instruktionen müssen den Eigengesetzlichkeiten auf Seiten des Zöglings Tribut zollen, haben zu berücksichtigen, daß der Erziehungs- und Bildungsprozeß ein in vieler Hinsicht sich selbst steuernder Vorgang ist.¹⁸³

Dies soll in dem zu erstellenden *Modell* ebenso Berücksichtigung finden wie etwa deren Hinweis darauf – im Gegensatz zu reformpädagogisch geprägten, idealistischen Ausgangspositionen –, daß der Mensch niemals in seiner Ganzheit wirklich erreichbar ist, daß er ein multidimensional gesteuertes Wesen ist und sich immer nur in seinen situativ bedingten jeweiligen Befindlichkeiten, nur in Segmenten seiner Persönlichkeit zeigt.

Auf die enorme Bedeutung unterrichtsexterner Einflußfaktoren für erfolgreiche Erziehungs- und Bildungsprozesse (Enkulturation/Sozialisierung), weist H. J. Apel hin. Er verweist damit auf das von H. Fend in die Diskussion gebrachte „Institutionelle oder Heimliche Curriculum“. Apel sieht in einer damit korrelierenden, erweiterten Teilautonomie der Schule zwar einen Zugewinn in individuativer Hinsicht, warnt aber davor, die Schule auf einen sozialen Reparaturbetrieb zu reduzieren.

Der sich gleichfalls an Fend anlehrende Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki macht mit seinem kritisch-konstruktiven Ansatz bewußt, daß der individuell zu verortende Mündigwerdungs-Prozeß immer auch im sozialen Kontext zu sehen ist, daß es keine schulische Individuation geben darf, die nicht zugleich auch die *Demokratieerziehung*, die Erziehung zu *Mitbestimmung* und *Solidarität* im Blick hat.¹⁸⁴ Junge Menschen sollen „um ihrer selbst willen zum Leben und zur Mitwirkung in dieser Gesellschaft“ befähigt werden (vgl. S. 40). Hierin ist Klafki uneingeschränkt zuzustimmen.

Hartmut von Hentigs Erkenntnis, daß die Schule den heranwachsenden Menschen einen Lebens- und Erfahrungsraum bieten sollte, seine Forderung, daß Schule die „Menschen zu stärken und die Sache zu klären“ habe, daß Bildung in letzter Konsequenz nicht lehrbar, sondern primär eine Sache der Selbstbildung sei, kann schultheoretisch nicht in Zweifel gezogen werden und sollte Richtschnur für bildungspolitische Programme sein.

¹⁸³ In diesem Zusammenhang soll in Erinnerung gerufen werden, daß u. a. auch R. Herzog in seiner bildungspolitischen Rede (vgl. S. 88) diese Überzeugung vertritt

¹⁸⁴ Der *Solidaritätsbegriff*, den W. Klafki der sozialkritischen Theorie entnommen und in seine kritisch-konstruktive Bildungstheorie transferiert hat, wird in Kapitel 5.2.2 im Zusammenhang mit den Individuationsleistungen der Schule problematisiert.

Peter Strucks Modell einer weitgehend sozialpädagogisch ausgerichteten *Lebenshilfeschule*, die darin erhobene Forderung, nahezu alle Sozialisationsaufgaben der Schule zu übertragen, insbesondere Sozialisation vor Instruktion zu platzieren, den „Rotstift“ zu negieren (vgl. S. 64) – den gymnasialen resp. höheren Bildungssektor ausgeklammert – muß sich fragen, wo der grundgesetzlich verankerte Pflichtpart der Eltern, der Erziehungsberechtigten bleibt, insbesondere aber, wie die Finanzierbarkeit eines solchen gesellschaftlich implementierten Aufbewahrungs-, Betreuungs- und Instruktionsapparates gesichert werden soll. Sie kann wohl Interventions-, aber nicht Modellcharakter haben – vor dem Hintergrund der Herausforderungen, mit denen sich eine hochentwickelte Industriegesellschaft zu identifizieren hat.

Nicht zuletzt auf der Folie neuester Erkenntnisse, die sich insbesondere im Zuge der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse als weitgehender Konsens in Sachen Handlungsbedarf herausgebildet haben – z. T. selbst über ideologisch unterschiedlich besetzte Richtungen hinweg –, finden sich Gedanken und Forderungen (vgl. Kap. 4.2), welche der als „Hardliner“ bekannte Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke in seinen *Pädagogischen Illusionen* (1998) zu Papier gebracht hat – wenn auch in der Formulierung weniger orthodox. Er fordert z.B.:

- eine konzentrierte, wissenschaftorientierte Grundlagenbildung, der in einer Lernschule am erfolgreichsten entsprochen werden könne. Giesecke will damit keiner nur reproduzierenden, einkanaligen Instruktionsschule das Wort reden, sondern weist auf das produktive Wirkungspotential selbstorganisierter Lernprozesse hin;
- die Abkehr von einer reformpädagogische orientierten Erlebnis- und Spielschule, weil ihr Effizienz vor dem Hintergrund internationaler wünschenswerter Wettbewerbsfähigkeit fehle

Dies sind wesentliche Beispiele für Reflexionsresultate schultheoretischer Provenienz, die in dem Kriterienmodell Tragfähigkeit verleihen sollen.

Es gilt abschließend noch zu bemerken, daß ein schultheoretisches Analysemodell – insbesondere auf dem Feld der Handlungskonstituenten – nicht alle schul- und bildungsprogrammatischen, mitunter auch leitbildhaften Charakter berührenden Entwürfe in kritischer Stellungnahme einarbeiten und „kleinarbeiten“ kann, will es nicht selbst auf leitbildhaftes Niveau absinken.

Der Focus soll vielmehr auf Detailfragen und –probleme gelenkt werden, die vor dem Hintergrund dargelegter Theorien hohe Relevanz für die doppelte Leistungserbringung von Schule haben.

5.1.2 Entscheidungen zu Aufbau und Strukturierung des Modells

Die Gestaltung des Analyseschemas basiert – wie bereits mehrfach herausgestellt – vornehmlich auf den Forschungsleistungen Helmut Fends, auf dessen schultheoretischem Konstituentengerüst – welches bis in akribisch recherchierte Detailfragen hinein sich auf die ganze Komplexität bezieht, welche Schule ausmacht.

Die drei von Fend gesetzten gesellschaftlichen Reproduktions-Funktionen¹⁸⁵: *Qualifikation*, *Selektion/Allokation* sowie *Integration* sollen durch die u.a. von W. Klafki geforderte vierte Funktion der *Kulturübertragung* ergänzt, erweitert werden.¹⁸⁶

Dies begründet sich darin, daß Schule in vielfältiger Weise in das gesellschaftliche Kulturschaffen eingefügt ist – Nahtstelle zu und Mitträger von allseits gepflegter, geübter Kultur ist – so z.B. im Sport-, Musik- und Theaterleben oder in der folkloristischen Brauchtumpflege. Die Legitimationsfunktion – im Verständnis Fends – akzentuiert dies in der Tat in verkürzter, nicht alle Erscheinungsebenen berücksichtigender Form, so daß hier Klafki entsprochen werden kann.¹⁸⁷

Die von H. Fend eingeführte *Legitimationsfunktion* (siehe H.Fend: *Theorie*, S. 39 ff.) , der er einen *reproduktiven Schwerpunkt* zuweist und daher einen vornehmen Platz im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen *Integrationsaufgabe* der Schule einräumt, steht in enger Verknüpfung und Überlappung mit den an-

¹⁸⁵ Dieser strukturfunktionalistisch verortete Begriff, den Fend in Anlehnung an T. Parsons übernimmt und der sich im Sinne von Parsons sozialwissenschaftlichem Verständnis in orthodoxer Auslegung nur auf rollenhaft beschriebene personale Systeme beziehen darf, also subjektiven, individuellen Entwicklungsdimensionen keinen Raum läßt, soll übernommen werden, weil der gesellschaftliche Auftrag der Schule – bei aller Verpflichtung, zu kritischer Loyalität, zu aufgeklärtem Demokratiebewußtsein zu erziehen, zu sozialisieren – doch in allererster Linie darin besteht, integrative Wirkungen zu erzielen, systemstabilisierende Mitträger der Gesellschaft heranzubilden, die in weitestem Sinne Rollenmuster zu übernehmen haben – so z. B. bei der Legitimationsfunktion oder der Kulturübertragungsfunktion. Fend hat ja selbst nicht immer einen strengen Maßstab an Begrifflichkeiten, an deren Trennungsschärfe, angelegt, sondern sie seinem interdisziplinären Ansatz entsprechend kompatibel gemacht...

¹⁸⁶ In Parsons AGIL-Schema (vgl. S. 22) ist der *Kulturübertragung* ein eigener Akzent zugemessen – Fend hat bekanntlich dieses Modell modifiziert und die Schule als *kulturelles Lernfeld*, als Ort der *Kulturtradierung* in seine *Legitimationsfunktion* eingefügt – wobei er Werte, Normen und Interpretationssysteme ausschließlich in systemstabilisierende Dienst stellt – ihnen politische Orientierung zumißt.

Zu *multi-ethnischen Perspektiven* der *Kulturübertragung* durch die Schule unseres Landes sollen einige Gedanken im folgenden Kapitelteil angefügt werden – ebenso zu länderübergreifenden, übernationalen Gesichtspunkten in Sachen Angleichung der Bildungssysteme im Rahmen der *Europäischen Integration*.

¹⁸⁷ Diederich/Tenorths Begriffsverständnis von der kulturellen Funktion der Schule soll hier nicht aufgegriffen werden – er ist übergreifender Natur, alle Ebenen berührend. Für sie ist Schule schlechthin ein Ort der „Kultivierung des Menschen und der Disziplinierung der Imagination“ (vgl. D/T, a.a.O., S. 93 ff.) – womit sie einen Gedanken des französischen Philosophen Diderot aufgreifen.

In seiner *Geschichte der Erziehung*, Weinheim/München 2000, S. 19, versucht H.-E. Tenorth semantische Klarheit in die Begriffsüberschneidungen und –verblässungen zu bringen: „...Erziehung wird als <Sozialmachung> beschrieben, Sozialisation als <Sozialwerdung>, beide als Momente der <Enkulturation>, also des <Lernens> von Normen und Werten einer Gesellschaft...“ Im Sinne Tenorths erstreckt sich der Enkulturationsbegriff damit sowohl auf den Individuationsprozeß als auch auf den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß.

deren drei Teil-Funktionen. Dies soll auch in dem zu entwerfenden Strukturbild zum Ausdruck kommen.¹⁸⁸

Allerdings soll der *qualifizierenden Funktion* mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden – ihre Bedeutung steht in keiner Weise hinter jener der Legitimationsfunktion zurück. Schule legitimiert sich selbst durch die Leistungen, welche sie für ihre gesellschaftlichen Reproduktionsbemühungen erbringt – und diese spiegeln sich gleichfalls sichtbar in den Leistungen der Schüler wider.¹⁸⁹

Insbesondere die PISA-Ergebnisse haben verdeutlicht, daß *Socketqualifikationen*, die sich in erster Linie auf allgemeine *Grundkenntnisse und –fähigkeiten* sowie mit diesen korrespondierenden *Schlüsselqualifikationen* (fächerübergreifende Qualifikationen) beziehen, in den zurückliegenden Jahrzehnten vernachlässigt worden sind.

Die bildungspolitischen Reden der beiden Staatsoberhäupter R. Herzog und J. Rau (vgl. 4.3) tragen das ihre dazu bei. Sie sind ein Konzentrat dessen, was sich – einem weitgehenden gesellschaftlichen Konsens entsprechend – nach wie vor als Gebot der Stunde erweist.

Diederich/Tenorth bringen das in schultheoretisch fundierter Weise auf den Punkt (vgl. auch S. 47):

In ihrer Leistung stabil und in der Leistungserbringung steigerbar ist Schule nur, wenn sie Schule bleibt, auf das Lernen konzentriert, einem Curriculum verpflichtet, fern der Verführung den ganzen Menschen gezielt verändern zu wollen (D/T a.a.O., S. 174).

So viel zum Stellenwert der Qualifikationsfunktion im Zusammenspiel mit den anderen 3 gesellschaftlichen Teil-Funktionen.

Da Schulsysteme in der Tat „Instrumente der gesellschaftlichen Integration“ (vgl. Fend, *Theorie*, S. 16) sind, kommt der von T. Parsons eingeführten (vgl. S. 19) und z. B. im Verständnis Volker Lenharts¹⁹⁰ unmittelbar an die *Selektionsfunktion* gekoppelten *Integrationsfunktion* eine übergeordnete Rolle zu.

Sie übergreift gewissermaßen die vier in Kapitel 5.2.1 noch näher zu beschreibenden Reproduktionsfunktionen, die durchgängig dem Ziel zu entsprechen haben, die jungen Menschen in die jeweilige Gesellschaft zu integrieren, damit Gesellschaft überhaupt funktionsfähig ist. Dieses Postulat darf jenseits ideologiekritischer Betrachtung erhoben werden.

¹⁸⁸ Die Legitimationsfunktion hat einen wesentlichen Anteil an dem, was der in der erziehungswissenschaftlichen Literatur dem *Sozialisationsbegriff* übergeordnete *Enkulturationsbegriff* umfaßt (vgl. H. Gudjons, *Pädagogisches Grundwissen*. 1999, S. 182).

¹⁸⁹ In diesem Zusammenhang sei an die von D/T so eingeführte „Kopernikanische Wende“ in der Didaktik erinnert.

¹⁹⁰ Volker Lenhart führt in seiner Schrift: *Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt* (S. 33 ff.) gleichfalls 4 gesellschaftstragende Funktionen des Schulsystems an. Unter die *Integrationsfunktion* subsummiert er die *selektiven* und *allozierenden* Maßnahmen der Schule, die Zuweisung sozialer Rollen. Die *Kulturübertragungsfunktion* betitelt er als *Interpretationsfunktion*, besetzt sie aber im wesentlichen mit den gleichen Inhalten, wie dies Fend vornimmt – letzterer allerdings im Rahmen der *Legitimationsfunktion*.

Das Integrationsgebot, dem sich Schule umfassend zu stellen hat, soll nicht auf die Ebene unsäglicher Diskussionen über die Forderung sowie – in der Folge – inhaltliche Besetzung einer „Leitkultur“ transferiert werden. Integration soll vielmehr dem Ziel verpflichtet sein, die Heranwachsenden zur Akzeptanz der verfassungsmäßigen Ordnung sowie der in ihr enthaltenen Wertvorstellungen zu erziehen, zu „enkulturieren“ (vgl. S. 102, Anm. 197).

Eng mit den gesellschaftlichen Funktionen der Schule verschränkt, im Sinne W. Klafkis in „dialektischer Vermittlung“ zueinander stehend (vgl. S. 32 dieser Arbeit), sind die *Individuationsleistungen*,¹⁹¹ die Schule zu erbringen hat, mithin deren *pädagogischer Auftrag*.

Sie haben die Konstituierung der Persönlichkeit zum Ziel, sie sollen – ganz in kritisch-konstruktivem Sprachgebrauch – die persönliche Handlungsfähigkeit eines jeden Einzelnen kultivieren oder aber erst herausentwickeln.

Die vier im Sinne dieses Modelles greifenden, sich gegenseitig bedingenden und ergänzenden *individuativen Teilleistungen*, die Schule zu erbringen hat, lehnen sich sowohl an die von H. Fend in seinen „normativen Dimensionen“ (vgl. Fend, *Theorie*, S. 386 ff. sowie S. 26 dieser Arbeit) geforderten Wirkungsebenen an – die seine mehrperspektivische Offenheit besonders beeindruckend demonstrieren –, als auch an die von W. Klafki aus kritisch-konstruktiver Perspektive geforderten pädagogischen Zielsetzungen:

Während Fend sich darauf festlegt, schulisches Wirken auf 3 Persönlichkeitskonstituenten zu beziehen – auf *personale, soziale* und *intellektuelle*¹⁹² – soll letztere in diesem Kapitel als *kognitive Konstituente* eingeführt werden und jenes umfassende Vermögen evozieren, jene Kompetenz vermitteln, die hier ein weiteres Mal zerlegt werden soll – freilich als ein in der Realität untrennbarer Prozeß – und zwar in *Problemlösungsstrategien* (die sich im wesentlichen mit dem decken, was heuristisch besetzt ist und als methodische Kompetenz in der Diskussion steht) sowie *Wissenstransferleistungen* (die per se in Korrespondenz mit den Wirkungen der *qualifizierenden* und *kulturübertragenden* gesellschaftlichen Funktion stehen).

¹⁹¹ Von einer strukturfunktionalistisch verorteten Begriffswahl soll hier – in Gegenüberstellung zur gesellschaftlichen *Reproduktionsfunktion* von Schule (vgl. hierzu S. 95, Anm. 185) – Abstand genommen werden, um Irritationen zu vermeiden. Fend (vgl. auch S. 19 f. dieser Arbeit), der in diesem Zusammenhang – in Anlehnung an T. Parsons rollendefinierten Funktionalismus – von der *Individuations-Funktion* der Schule spricht, subsummiert hierunter aber Begrifflichkeiten, die der subjekthaft besetzten kritischen Sozialtheorie entstammen und die etwa auch im kritisch-konstruktiven Ansatz des Bildungstheoretikers W. Klafki zu finden sind. Klafki spricht vom *Pädagogischen Auftrag* der Schule – i. S. von Leistungen für das Subjekt – vgl. auch S. 108, Anm. 211.

¹⁹² Während Fends *personale* und *soziale Individuationsleistungen* auf die Vermittlung, auf die Entfaltung von *Tugenden* zielen (vgl. Kapitel 5.2.2.2 seiner *Theorie der Schule : Lebenstüchtigkeit einer Person als Erziehungsziel* – u. a. S. 354 sowie Kapitel 6, S. 382 f.), soll der mit sittlicher Wertigkeit aufgeladene Tugendbegriff, in dem schwer greifbare Konnotate mitschwingen (was dem nüchternen Ansatz Fends im Grunde widerspricht!) auch hier durch den klar eingrenzbaeren *Kompetenzbegriff* ersetzt werden, den Fend zwar auch immer wieder in diesem Zusammenhang einstreut – aber dezidiert im Grunde nur auf der *intellektuellen* Schiene verwendet – und der im wesentlichen das abdeckt, was dem deutschen Begriff *Fähigkeiten* entspricht.

Sie sind wesentliche Handlungskonstituenten der alltäglichen, persönlichen Daseinsbewältigung.

Gerade der *kognitiven Kompetenz* wird in jüngster Zeit nicht nur in schultheoretischen Veröffentlichungen, sondern auch in öffentlichen Diskussionen eine enorme Bedeutung zugemessen – so vor dem Hintergrund des Vergleiches deutscher und internationaler *Schulleistungen*, vor dem Hintergrund der sichtbar gewordenen Bildungsdefizite.

Ihr wurde seit dem Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts immer weniger Bedeutung beim Prozeß der *Menschwerdung* zugemessen: der Entwicklung und Förderung *sozialer und personaler Kompetenzen* gehörten in curricularen Konzeptionen – wenn auch in differenzierter Ausbildung – das Hauptaugenmerk.

Der Tatsache, daß *Wissensleistungen* i.w.S. – sowie damit einhergehende *fächerübergreifende Qualifikationen/Schlüsselqualifikationen*¹⁹³ nicht ausschließlich in gesellschaftlichen, nicht in systemerhaltenden Diensten stehen, sondern nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Konstituierung des *Selbstkonzeptes* haben, wurde zu wenig Beachtung geschenkt.

In der leitbildhaft angelegten Streitschrift Hermann Gieseckes: *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*, in der er für eine *wissenschaftsorientierte Lernschule* votiert – in Ablehnung reformpädagogisch orientierter Überzeichnungen – liest sich einiges, was sich in der Tat mit Forderungen deckt, welche in den *Bildungsreden* des amtierenden Bundespräsidenten J. Rau sowie seines Vorgängers R. Herzog zu hören waren (vgl. 4.3 dieser Arbeit). Auch aus kultusministeriellen Vereinbarungen der jüngsten Zeit lassen sich Punkte herauschälen, die sich mehr der *klassischen Lernschule* zuordnen lassen und intellektuelle Forderung und Förderung favorisieren als der ganzheitlich ausgerichteten Reformschule das Wort zu reden. Letztere will die Schule primär als Schonraum, als ein in die Außenwelt projiziertes „Kinderzimmer“ verstanden wissen.

Aber selbst unter Berücksichtigung der in vieler Hinsicht gebotenen Überarbeitung unserer bundesdeutschen Bildungskonzeptionen – vor dem Hintergrund föderativ bedingter Unterschiede –, soll in dem hier darzustellenden Analysemodell schultheoretischer Konstituenten (analog zu den reproduzierenden gesellschaftlichen Funktionen der Schule) zwischen den individuell verorteten Teilbereichen Ausgewogenheit herrschen.

Die *kognitive Ebene* der schulischen Individuationsleistungen soll die zu bildenden *personalen* sowie *sozialen Kompetenzen* nicht überformen, nicht überragen. Sie soll lediglich den ihr zukommenden Platz im Gefüge des Erziehungs- und Bildungsprozesses beanspruchen dürfen – mit dem Blick auf den „Standort

¹⁹³ Zu diesen gehören z.B. die „Bereitschaft zu lebenslangem Lernen“, die „Fähigkeit, im Team zu arbeiten“ oder die „Fähigkeit zu zusammenhängendem, logischem Denken“

Deutschland“, seine Ansprüche und auch berechtigten Erwartungen an das Bildungssystem.

Umgesetzt und realisiert werden sowohl die gesellschaftlichen als auch die pädagogisch individuativen Leistungen, die Schule zu erbringen hat, auf den *Dimensionen*, den *Handlungsebenen* des Schulsystems: im täglichen Unterricht, im vielschichtigen Schulleben, auf höherer, schulrechtlich agierender Verwaltungsebene, in ministeriell verordneten Rahmenpläne, im Organisationsgefüge unterschiedlicher Schulformen oder/und –stufen.

Die wesentlichen konstruktiven Anregungen für die Gestaltung und Besetzung der *Handlungsebenen schulischen Wirkens*, der auf Schule bezogenen organisatorischen Vermittlungen und Entscheidungen, werden für dieses Modell neben den bereits o.g. Veröffentlichungen die vom Verfasser erfahrene und reflektierte Praxis sein – unter Berücksichtigung aktueller Beiträge (vgl. 4.2 / 4.3).

H. Fend, der noch in seiner 1980 erschienenen *Theorie der Schule* ausschließlich *makro-* und *mikroorganisatorische* Ebenen aufführt und inhaltlich beschreibt, Ebenen mithin, die in seinem Verständnis der systematischen Schaffung von Bedingungen zur erfolgreichen Veranstaltung von Lernprozessen dienen (Fend benutzt zu dieser Zeit noch den sozialwissenschaftlich besetzten Lern- anstelle des geisteswissenschaftlich verorteten Bildungsbegriffes), fordert bereits – im Zusammenhang mit beobachtbaren Dezentralisationserscheinungen – die Implementierung einer qualitativ eigenständigen *Mittleren Ebene*.

In seiner o.g 1998 erschienen Untersuchung über die *Qualität im Bildungswesen* widmet er dann den ersten Teil der „Entdeckung der Mesobene“, der *Mittleren Ebene* also, in welcher er Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ bezeichnet, ihr eine eigene funktionale und pädagogische Qualität zuweist (vgl. S. 32 ff.).

Dieser Strukturwandel, der für die *Schulentwicklung*¹⁹⁴ seit nahezu einem Jahrzehnt charakteristisch ist, nämlich die Verschiebung, die Verlagerung von Kompetenzen aus den makroorganisatorisch besetzten Feldern auf die *Mesoebene*, soll in dem hier zu entwerfenden Analysemodell abgebildet werden, soll konstitutive Bedeutung haben.

Dabei geht es um den *Autonomiespielraum*, den Schulen zunehmend bei der Gestaltung ihres Schullebens beanspruchen sollen und dürfen, um die Delegation von Schulverwaltungsaufgaben i. w. S. (was sowohl Angelegenheiten einer effizienten Schulaufsicht betrifft als auch Zuständigkeiten des Schulträgers), die Eigenregelung standortbedingter Anliegen und Wünsche, bis hin zu möglichen curricularen Modifizierungen i.S. einer gedeihlicheren Erziehungs- und Bildungsarbeit. Hier können *Schulleitbilder* gestalterisch einfließen, hier hat Schule die Chance als lokale oder gar regionale Identifikationsgröße Eigen-Kultur zu

¹⁹⁴ Die Schulentwicklung umfasst jene Bereiche, die in traditioneller Lesart sowohl die innere als auch die äußere Schulreform angehen. Da die Übergänge eher fließenden Charakter haben, erübrigt sich im Grunde die Trennung in äußere und innere Schulentwicklung.

schaffen und zu pflegen – immer in der Verantwortung vor dem umfassenden Enkulturations- bzw. Sozialisationsauftrag, unter Berücksichtigung verbindlicher Mindeststandards.

Insbesondere die Diskussion der PISA-Ergebnisse hat gezeigt, daß makroorganisatorisch zu regelnde, zentrale Steuerungsmaßnahmen unerlässlich sind. Der strukturellen bzw. makroorganisatorischen Ebene des Schulsystems gehören einmal grundsätzliche Fragen des Schulaufbaus, der Gliederigkeit des Schulwesens an. Hieraus können sich – gerade in einem föderalistisch geprägten System, wie dem der Bundesrepublik Deutschland – skurrile Situationen entwickeln – z.B. wenn es um Qualität und Vergleichbarkeit von Abschlüssen geht oder um Übergänge von einer Schulart in eine andere und damit verbundene qualifikatorische Fragen.

Damit in enger Verflechtung steht die gleichfalls in die Zuständigkeit der Makroorganisation eingebundene *curriculare Ebene*, jenes Feld, auf dem die länder-spezifischen *Kanon- und Lehrplanentscheidungen* fallen.

Ebenfalls auf der oberen Strukturebene finden sich noch *Schulrechts-* sowie *Schulverfassungsangelegenheiten*, die in den Artikeln 6 und 7 des Grundgesetzes sowie in den entsprechenden Artikeln der Landesverfassungen ihren Ausgangs-, ihren Bezugspunkt haben. Sie geben in Rahmenrichtlinien die Spielräume vor, die den einzelnen Schulen bei der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung und Bewältigung ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit zustehen: sie verantworten jene Autonomiespielräume, die der o.g. Mesoebene Leben einhauchen.

Auf der untersten, der *mikroorganisatorischen Ebene* ist schließlich das tägliche Unterrichtsgeschehen angesiedelt, jene Ebene, auf der *pädagogisch-didaktische Entscheidungen* fallen, auf der sich jenes Handlungsfeld befindet, welches durch das Beziehungsgefüge *Lehrer – Stoff – Schüler* konstituiert wird und in klassischen Modellen als sogenanntes *Didaktisches Dreieck* immer noch durch die Hörsäle und Seminarräume der Lehrerbildungseinrichtungen „geistert“.

In dem Analyseraster soll schlußendlich auch noch jenes Phänomen Gestalt annehmen, das in der schultheoretischen Literatur (so etwa bei Fend oder Diederich/Tenorth) als *institutionelles* oder auch *heimliches Curriculum* bezeichnet wird.

Es ist in schwer einschätzbarer Weise am Erziehungs- und Bildungsgeschehen beteiligt, hat enkulturativen Charakter und bezieht sich auf den gesamten Bereich der Mikro- und Mesoebene: Sowohl interaktionale Vorgänge aller am Schulleben Beteiligten wirken dabei mit als auch institutionelle (z.B. baulich-architektonische) sowie organisatorische Faktoren – bis etwa hin zur Konzeption der Hausordnung.

Das in Kapitel 5.2. inhaltlich im Detail auszuführende *schultheoretische Analysemodell* soll die vielgestaltigen Wirkungsprozesse des Schulsystems sichtbar

machen, die ihm immanenten Interdependenzen und Interpenetrationen. Es soll zeigen, daß der Erziehungs- und Bildungsprozeß ein vielgestaltiges, in vielschichtiger Weise zusammenwirkendes, aber auch gegeneinander wirkendes, letztlich schwer eingrenzbare Phänomen ist.

Nur aus distanzierter schultheoretischer Position und Interessenlage heraus, in akademischer Akribie versteht sich das Unterfangen, diesen „Komplex“ in seine einzelnen Funktions- und Wirkungsteile zu zerlegen – nicht zuletzt deshalb, um mögliche Indikatoren für Fehlleistungen sichtbar zu machen und „therapeutisch“ angehen zu können. Dies muß in dem Bewußtsein geschehen, daß bereits die Veränderung eines einzigen Segmentes zu nicht vorhersehbaren Folgen, zu einer empfindlichen Störung des subtilen Organisationsgefüges führen kann – was in letzter Konsequenz zu Lasten des wünschenswerten harmonischen Gleichgewichtes, zu Lasten wünschenswerter reproduzierender und individualisierender Wirkungen geht.

5.1.3 Grenz(en)überschreitende Perspektiven bei der Aufgabenbeschreibung der Schule

Im Zeitalter globaler Vernetzung, in der Epoche eines staatenbündlich zusammenwachsenden Europa mit zunehmend föderativen Strukturen, haben schulorganisatorische Entscheidungen – und hier insbesondere auf Makroebene – über den Tellerrand ihrer originären Kompetenzen hinauszublicken oder anders: Sie haben internationale Entwicklungen, das Bedürfnis etwa nach vergleichbaren Abschlüssen, nach transparenten Mindeststandards aufzugreifen. Entscheidungen auf Systemebene dürfen an Staats- und Gesellschaftsgrenzen nicht Halt machen. In besonders deutlicher Weise hat uns dies die von der OECD initiierte PISA-Vergleichsstudie vor Augen geführt.

Schultheorie, die ja eine spezifisch deutsche Schöpfung ist, beschäftigt sich im wesentlichen mit dem deutschen Schulsystem – von einigen Exkursen einmal abgesehen, wie sie z.B. in H. Fends *Qualität im Bildungswesen* zu finden sind.¹⁹⁵

Zumindest auf EU-Ebene scheint sich zwischenzeitlich das Bedürfnis für übergreifende Standards zu regen. Die Einsicht, daß Schule und Bildung eine Ange-

¹⁹⁵ In Kapitel 4.2 seiner Schrift: „Erst im Vergleich zeigt sich das Eigene: Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im internationalen Vergleich“ zeigt er an der Krise des amerikanischen Bildungssystems, welche Qualitäten gute Schulen auszeichnen sollten. Hierzu gehören u.a. Effektives Führen, das Setzen hoher Erwartungen an die Leistungen der Schüler, wobei sie permanent jeden zur Ausreizung seines Lern- und Leistungspotentials auffordern sollten. Weiter gehören stete Erfolgskontrolle dazu wie auch die optimale Gestaltung der Beziehungen zum jeweiligen Elternhaus sowie zur Schulgemeinde schlechthin. Als erfolgreiches Bildungssystem kehrt er in diesem Zusammenhang Japan heraus. Die Ergebnisse der PISA-Studie haben diese Einschätzung ja im übrigen bestätigt.

Des weiteren stellt Fend in Kapitel 4.3 einen Vergleich der erzieherischen „Wirkungen im deutschen und schweizerischen Bildungswesen“. Hierbei kommt er zu dem Ergebnis, daß das deutsche Bildungswesen klare Nachteile hat. Der alles herausragende Unterschied bestehe darin, resümiert er, daß sich in der Schweiz doppelt so viele Schüler in der Schule wohlfühlten als in Deutschland (vgl. Fend, a.a.O., S. 241).

legenheit ist, die auch im europäischen Haus zu regeln ist – vor dem Hintergrund der vielschichtigen zwischenstaatlichen und menschlichen Kontakte – hat im vergangenen Jahr den *Ministerrat*, das legislative Hauptorgan der EU, auf den Plan gerufen.

Er legte sich in einer Resolution darauf fest – mit Signalcharakter für künftig zu erwartende Initiativen –, daß die *Schlüsselqualifikation* „Bereitschaft zu lebenslangem Lernen“ fundamentales Anliegen einer sich in ungeheurem Tempo entwickelnden und verändernden Welt zu sein hat. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund vielfältiger *Schlüsselprobleme* der Fall, die es zu bewältigen gilt sowie täglich hinzukommender, neuer und schwer voraussehbarer Herausforderungen.¹⁹⁶

Zu den grenzüberschreitenden Perspektiven gehört auch der ebenfalls in dieses *Analysemodell* einfließende Beschluß der KMK (Kultusministerkonferenz) vom 23. 04. 1997. Er spricht „Empfehlungen“ über „Interkulturelle Bildung und Erziehung in Schule“ aus.¹⁹⁷

Grundlage für die ministerielle Resolution ist die Erkenntnis, daß unsere Zeit von „zunehmender Internationalisierung“ geprägt ist, daß Kultur in weltweiten Bezügen steht und durch persönliche und berufliche Mobilität „staatliche und kulturelle Grenzen überschritten“ werden, daß es homogene Gesellschaften in traditionellem Verständnis nicht mehr geben könne – weder „in sprachlicher noch nationaler oder ethnischer Hinsicht.“

Hieraus leiten die verantwortlichen Kultusminister und -ministerinnen spezifische Erziehungs- und Bildungsziele ab, die i. S. des hier zu *konstruierenden Modelles* als tragfähig bezeichnet werden können:

Auf der Grundlage „humanitärer und demokratischer Prinzipien“ soll schulisches Gemeinschaftsleben zu einem „Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft[...] finden.“¹⁹⁸

Sie zielen dabei auf beide von Schule zu erbringenden Leistungen ab: sowohl auf die reproduktiven: die gesellschaftliche Verwertbarkeit im Blick - als auch auf die individuativen: zur Herausbildung der Persönlichkeit.

¹⁹⁶ In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, einen Blick auf das „4-Säulen-Modell“ zu werfen, das der ehemalige Kommissions-Präsident der EU, Jacques Delors, entworfen hat. Es wurde in dem „UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhdt.“ veröffentlicht und erhebt folgende Postulate: *Lernen, Wissen zu erwerben – Lernen für das Leben – Lernen, zu handeln – Lernen zusammenzuleben und mit anderen zu leben.* (vgl. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Hg. von der Deutschen UNESCO-Kommission: Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand 1997, S. 18-19.

¹⁹⁷ Vgl. GEW-Jahrbuch 2000: *Handbuch des Schul- und Dienstrechts für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg.* Stuttgart: SPV 2000, S. 359 ff.

¹⁹⁸ Dies kommt zwar nicht der Implementierung einer von allen zu akzeptierenden Leitkultur gleich (vgl. CDU-Papier von 2001), soll aber wohl das umfassen, was Jürgen Habermas mit seiner Forderung nach einem alle einbindenden *Verfassungspatriotismus* zu umreißen versucht.

Zu dieser Problematik bezieht auch T. Parson in: *The Social System* (1951) – vgl. Fend, *Theorie*, S. 155 – Stellung. So fordere er, zitiert Fend, „daß ein Grundkanon gemeinsamer Wertungen und Anschauungen eine unentbehrliche Grundlage für die Stabilität einer Gesellschaft“ bilde. Fend benutzt in diesem Zusammenhang auch den Terminus „Sozialcharakter“, der quasi ein auf Konventionen beruhendes Band gemeinsamer Einstellungen und Verhaltensweisen sei.

Das Verständnis für die kulturellen Eigenheiten des jeweils anderen fördere „die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität“ und trage zugleich „zur gesellschaftlichen Integration“ bei, formulieren sie.

Interkulturelle Kompetenz sei fächerübergreifende „Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen“, sie trage zur privaten wie beruflichen „Lebensplanung“ bei, resümieren sie.

Was die inhaltlichen Umsetzungen dieses Papiers angeht, was in sinnvoller Weise auf schulische Handlungsebenen übertragen werden, was in sie eingehen sollte – weist Kapitel 5.2.3 dieser Arbeit aus.

Amy Gutman vertitt in ihrem Beitrag: *Herausforderungen des Multikulturalismus in der demokratischen Erziehung* (1996)¹⁹⁹ die Auffassung, daß es gelte, über kulturelle Unterschiede hinweg gemeinsame Werte zu gewährleisten.

Staatsbürgerliche und multikultruelle Zielsetzungen können nach ihrer Auffassung eine „prinzipienorientierte Verbindung“ eingehen – die allerdings ein hohes Maß an Toleranz auf beiden Seiten erfordere, fügt sie an.

Dies fügt sich nahtlos in den o.g. KMK-Beschluß ein und kann uneingeschränkt übernommen werden.

5.2 Inhaltliche Zuweisungen auf den schultheoretisch relevanten Entscheidungsfeldern

Im folgenden soll nun das schultheoretischen Maßstäben, schultheoretischem Reflexionsniveau zu genügende *Konstrukt* inhaltlich beschrieben und begründet werden – und zwar dergestalt, daß anhand begründeter Zuweisungen sowie Setzungen parteipolitische, die Schule betreffende Programmatiken zum einen darauf abbildbar sind²⁰⁰ und zum anderen untereinander in einen schlüssigen, in einen aussagekräftigen Vergleich gebracht werden können.

Die inhaltlichen Zuweisungen, die offenkundig, aber auch zugleich subtil miteinander vernetzten Funktions- und Handlungsfelder können nicht an dem Faktum vorbeiführen, daß *Schule* – will sie ihre Aufgaben verantwortlich erfüllen – wünschenswerte *Zielzustände normativ* setzen muß (vgl. Fend, *Theorie*, S. 377 sowie die konzentrierten Ausführungen hierüber auf S. 91 ff.) – weshalb auch *Schultheorie* – neben ihren deskriptiven, den Ist-Zustand reflektierenden Bemühungen – eine normative Dimension rechtfertigen kann.²⁰¹

¹⁹⁹ Vgl. in: Hans-Ulrich Grunder/Friedrich Schweitzer (Hg.): *Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule*. Weinheim / München:Juventa. 1999, S. 283 f. A. Gutman reflektiert hierbei Phänomene in der US-amerikanischen Gesellschaft, die sie für übertragbar auf europäische Verhältnisse hält.

²⁰⁰ Parteipolitische Programmpunkte (hier die Schule- und Bildungspolitik betreffend) können sich auf Detailprobleme, auf differenziert betrachtete Sachverhalte beziehen – unter Einschluß leitbildhafter, idealistischer Forderungen –, die auf den Handlungsfelder nicht expressis verbis ausgewiesen werden können oder sollen (vgl. auch 7.2). Das Kriterienmodell erhebt m.a.W. keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es enthält lediglich die für eine erfolversprechende doppelte Aufgabenerfüllung der Schule unabdingbaren Kriterien. Die Quellen hierfür sind in den Punkten 3.2. bis 4.3. ausgeführt.

²⁰¹ Davon abzusehen und in reiner Beschreibung vorhandener Fakten und Phänomene zu verharren, nur geschichtliche gewachsene, vom Schicksal gelieferte Ist-Zustände darzustellen, ohne Kritik an ihnen zu üben – so

Das läßt sich etwa daran verdeutlichen, daß verbindliche Regelungen erforderlich sind, die nicht hintergangen werden können, ohne die Funktionsfähigkeit des „Apparates Schule“ empfindlich zu stören, ohne Folgen für das Gelingen des schulischen Auftrages befürchten zu müssen.

Das alltägliche Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft kann ohne normative Entscheidungen vorgegebene Ziele nicht erfüllen. Eine Schultheorie kommt an diesem Faktum nicht vorbei, weshalb auch das hier zu entwerfende Analyseraster schultheoretisch verankerte Perspektiven mit normativem Charakter enthalten wird.

Zu diesen normativen Entscheidungen zählt nicht zuletzt, die *Qualität des Verhältnisses* zwischen den *gesellschaftlichen* sowie den *persönlichkeitsbildenden Aufgaben* der Schule zu bestimmen – vor dem Hintergrund begründeter Anspruchshaltungen sowohl der einen als auch der anderen Seite.

Während H. Fend zumindest punktuell dazu neigt, der *Individuationsaufgabe* *Priorität* einzuräumen, der Persönlichkeitsbildung, dem Glücksstreben des Einzelnen Vorrang gegenüber der gesellschaftlichen „Tüchtigmachung“ zu gewähren, sollen in dem vorliegenden Konstrukt beide *gleichgewichtig* einander gegenüberstehen (vgl. S. 92).²⁰² Der Grund liegt insbesondere darin, daß jüngste Untersuchungen beweisen (vgl. Kapitel 4), in welche defizitäre Situation das Bildungswesen gerade dadurch geraten ist, daß die Wohlfahrt des Einzelnen (von Kritikern häufig als pädagogische „Schmusewelle“/ „Weichspülung“ karikiert) fast 3 Jahrzehnte lang über gesamtgesellschaftliche Interessen und Anliegen gestellt wurde – freilich unter der Prämisse, dass ein Konsens darüber besteht, der Erhaltung des „Standortes Deutschland“ *Priorität* einzuräumen.

Normativer Forderung eines aus schultheoretischer Perspektive konstruierten Rasters über schulische Aufgaben und schulorganisatorische Entscheidungen bleibt außerdem aufzuzeigen, daß die Schule nicht Tummelplatz für indoktrinäre Zugriffe sein darf, dass sie vielmehr Erkenntnissen Raum zu geben hat, die Idealisierungen der zurückliegenden Jahrzehnte in Frage zu stellen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil diese die wünschenswerte Wirkungskraft des Bildungswesens – vor dem Hintergrund internationaler Herausforderungen – nicht unerheblich zu beeinträchtigen vermochten und vermögen.

fern sie begründbar ist – ist z.B. Intention sowohl geisteswissenschaftlicher Ansätze als auch positivistisch-empirisch verorteter Modelle und daher auch häufig Anlaß begründeter Kritik.

²⁰² Vgl. Fend, *Theorie*, S. 378 f. (Fend zeigt die Problematik exemplarisch daran auf, daß einerseits die *Legitimationsfunktion* der Schule der *Herrschaftssicherung* zuzuarbeiten hat, aber andererseits die „individuelle Funktion“ [so bei Fend] den einzelnen zu „kritischer Mündigkeit“ erziehen soll.

5.2.1 Die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion der Schule

Die Schule in ihrer historisch gewachsenen institutionalisierten Form ist per se gesellschaftlich verankert und damit auch von gesellschaftlichen Implikationen nicht zu trennen, nicht zu abstrahieren.

Im Sinne moderner Gesellschaftstheorien dient sie der Konstituierung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit, hat aber – vor dem Hintergrund neuzeitlicher Entwicklungen – zunehmend ihrer übernationalen, globalen Einbettung zu genügen, hat interkulturelle Ansprüche bei der Realisierung ihrer Aufgaben zu berücksichtigen. Der den vier reproduzierenden Teilfunktionen überlagerte integrative Charakter steht dabei in besonderer Weise in der Pflicht.

Dies muß zur Folge haben, daß im Bereich der *Qualifizierung* traditionelle Inhalte, die auf ein lediglich nationalökonomisches System zielen, ergänzt werden, daß die allgemein- und berufsbildenden Qualifikationen übernationale Bedürfnisse in ihre Planungen einzubinden haben. Hiermit korrespondieren fächerübergreifende Einsichten und Fähigkeiten, über die im Folgenden noch zu reden sein wird.

Damit eng verzahnt haben interkulturelle Aspekte in Abschlüsse und Berechtigungen einzufließen und zwar auf allen Ebenen *sozialer Statusdistribution*. Die sich immer mehr öffnende Arbeitsmarktsituation, die grenzüberschreitende Dynamik erfordert dies.

Die selektierende und allozierende Funktion der Schule hat im Rahmen ihrer Leistungs- und Sozialauslese darüberhinaus die besondere kulturelle, soziale und sprachliche Situation von Zuwanderern aufzugreifen und konstruktiv zu lenken.

Die *Legitimationsfunktion* der Schule realisiert sich nicht zuletzt auch darin, daß sie auf fächerübergreifende Wirkungen setzt, die sich nicht nur auf das Verfassungssystem, auf gewachsene Wertekonventionen innerhalb eines Kulturraumes beziehen dürfen, sondern vor dem Hintergrund verbindlicher Menschenrechte und demokratischer Regeln des Zusammenlebens nationalstaatliche Selbstverständnisse durchbrechen müssen.

Nicht zuletzt hat Schule in dieser Beziehung mit ihrer *Kulturübertragungsfunktion* Integrationskräfte zu wecken und zu formen, die jeden dazu auffordern sollten, das Kulturgut des jeweils anderen zu achten und es befruchtend neben das eigene zu stellen und ohne gleich Verschmelzungs- oder Identifikationsängste entwickeln zu müssen. Hiervon sind insbesondere der literarische sowie künstlerisch-musische Bereich betroffen.

So viel zu den grenzüberschreitenden Aspekten der gesellschaftlichen Funktion von Schule.

Die Pflichten, welche die Schule als Bindeglied, als Gelenkstelle zwischen dem einzelnen – in seiner familiären Eingebundenheit – und der Gesellschaft zu erfüllen hat, um ein zuverlässiges Kontinuum zu wahren, hat neben allgemein *qualifizierenden* Instruktionen²⁰³, neben den zu vermittelnden Bildungsinhalten Zusammenhänge zu eröffnen, allgemeine Einsichten und Fähigkeiten zu stiften, welche die persönliche und berufliche Stellung des Einzelnen in einer pluralen und in vieler Hinsicht immer undurchsichtiger werdenden Welt in verantwortlicher Weise ermöglichen und sichern.

Sie können als *fächerübergreifende Qualifikationen (extrafunktionale Qualifikationen* – vgl. die Ausführungen auf S. 20 ff. zu H. Fends *Theorie* sowie auf S. 37 zu W. Klafkis Beitrag) bezeichnet werden und beziehen sich z.B. auf die Ausbildung logischen Denkens und Handelns, auf die Erhellung von Vernetzungsphänomenen, auf berufliche Flexibilität oder die Einsicht in die Notwendigkeit lebenslangen Lernens - grundsätzlich also auf jene Felder, die der äußeren Existenzbewältigung dienen und damit vor allem Bausteine gesellschaftlicher Reproduktion sind.

Damit Schule allen gesellschaftlichen Erwartungen genügen und das Beschäftigungssystem ausreichend versorgen kann – ohne vermeidbare Brüche entstehen zu lassen – kann sie auf *selektierende und allozierende Maßnahmen* nicht verzichten. Daß dies vor allem organisatorische Konsequenzen haben muß und dabei nicht immer allen und allem gedient werden kann, ist nicht zu negierendes Faktum pluralistischer Gesellschaftsordnungen.

Auf keinen Fall kann ihre Aufgabe darin bestehen, gesellschaftssteuernde oder gar -verändernde Kräfte mobilisieren zu wollen. Schule ist immer auch Antwort auf gesellschaftliche Realität, sie ist gleichsam ihr Spiegel. Die statusdistribuierende Funktion kann nicht weggedacht werden, ohne nicht auch zugleich empfindlich in den eingespielten, der Harmonisierung dienenden Mechanismus gesellschaftlich-ökonomischer Konsistenz einzugreifen.

Das bedeutet allerdings nicht, daß ihr nicht auch Spielräume zugestanden werden sollten, die eine kritische Reflexion politischer, gesellschaftlicher und kultureller Zustände oder Entwicklungen zulassen.²⁰⁴

In Korrespondenz mit der schulischen *Legitimationsfunktion* gilt es einmal Einblicke in die Existenz gesellschaftlicher Rangordnungen zu ermöglichen, deren

²⁰³ Hierzu zählen neben den in erster Linie ökonomisch determinierten *Grund-Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben* auch die zwischenzeitlich zu *Socketqualifikationen* avancierten Fertigkeiten im *datenverarbeitenden Bereich* sowie *Fremdsprachenkenntnisse*. Die sogenannten Realien (Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften) sowie sozial-integrative Fächer (Religion, Soziologie, eingeschränkt auch Sport) und kultur-ästhetische Fächer (wie Literaturkunde, Kunst, Musik) werden nur bedingt in der Berufs- und Arbeitswelt abgefordert. Insbesondere letztere werfen keinen unmittelbaren, gesellschaftlich verwertbaren Nutzen ab – so daß sie weitgehend zum autonom gestalteten und verantworteten Anspruchskatalog von Schule gehören. Sie zielen vor allem auf Menschenbildung – in ihnen spiegelt sich auch der Widerspruch zwischen Ökonomie und klassischen Bildungsvorstellungen wider (vgl. auch Diederich / Tenorth, *Theorie der Schule*, S. 86).

²⁰⁴ In Anlehnung an Diederich/Tenorth (vgl. S. 49 ff.) ist in diesem Zusammenhang zu ergänzen, daß sich „Welt“ durch Schule nur sehr bedingt – wenn überhaupt – verändern läßt.

Akzeptanz zu begründen und zu stützen, andererseits aber auch Entwicklungen vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen zu hinterfragen – Schüler mithin zu wachsamem Staatsbürgern heranzubilden.

Durch ihr unterrichtliches und schulorganisatorisches Handeln hat sich Schule immer neu zu *legitimieren*. Sie hat permanent Zeugnisse ihrer gesellschaftlichen Daseinsberechtigung abzuliefern – insbesondere durch ihren „Output“.

Die *Qualifizierungs-* und *Legitimierungsfunktion* umfassen in ihrer Verschränkung das, was im wesentlichen die eine Seite des traditionellen Erziehungs- und Bildungsauftrages ausmacht: nämlich seine gesellschaftlichen Implikationen.

Über die Vermittlung von *Werten* und *Normen*, von *Interpretationssystemen*, die zu einem wesentlichen Teil nicht durch unmittelbare Instruktion, sondern auf dem Wege *fächerübergreifender Wirkungen*²⁰⁵ transportiert und internalisiert werden (sollen), ist jener Prozeß in Fluß zu halten, der zum einen Schule immer neu als gesellschaftliche Institution legitimiert und – damit korrespondierend – die jeweilige Herrschaftsordnung selbst legitimiert.²⁰⁶

Die primären Ziele bestehen darin:

- *Demokratiefähigkeit* und damit das Bewußtsein zu gesellschaftlicher *Mitverantwortung* zu stiften,
- *kritisch-konstruktive* Staatsbürger in die „Welt“ zu entlassen, die in *kritischer Loyalität* zur herrschenden Gesellschaftsordnung stehen und die darüberhinaus
- das den allgemeinen Lebensstandard sichernde, unter dem „Regular“ des *Sozialprinzips/Humanprinzips*²⁰⁷ stehende Leistungsprinzip akzeptieren.

Aus der Tatsache abgeleitet, daß *Menschenbildung*, dass die Generierung von *Gesellschaftsfähigkeit* (als lebenslang dauernder Prozess aufgefasst) i. w. S. nicht von Schule alleine geleistet werden können, sondern in besonderer Weise auch und gerade von außerfamiliären gesellschaftlichen Einrichtungen und Institutionen mitgetragen werden sollten, hat Schule eine *Kulturübertragungsfunktion*, hat Anregungen zu bieten, Impulse zu setzen, kooperative, quasi „ankuppelnde“ Leistungen zu erbringen, sie in ihr Programm aufzunehmen.

²⁰⁵ *Fächerübergreifende Wirkungen* sind von *fächerübergreifenden Qualifikationen* (extrafunktionale Qualifikationen / Schlüsselqualifikationen) in der Lesart dieser Arbeit insofern zu unterscheiden, als erstere weniger auf die unmittelbare berufliche und arbeitstechnische Verwertbarkeit zielen (auf Einsichten, Fertigkeiten, Fähigkeiten, die für die existentielle Grundsicherung bedeutend sind), sondern eher – in enger Verschränkung zu persönlichkeitsbildenden Gehalten – gesellschaftlich relevante Einstellungen und Haltungen betreffen.

²⁰⁶ Bei allem Optimismus, der schulischen Beeinflussungsprozessen, schulischer Erziehung und Bildung inhärent sein sollte, darf die Option nicht außer Acht gelassen werden (und hierin ist Fend zu folgen – vgl. S. 30 –, daß nämlich auch das Gegenteil intendierter Wirkungen eintreten kann – m.a.W.: „Rebellion statt Fügsamkeit“ oder was auch immer...

²⁰⁷ Hierin ist H. Fend zu folgen (vgl. S. 28 sowie 34) sowie H. J. Apel (S. 41 f.), aber auch Diederich/Tenorth auf S. 50 sowie W. Klafki (S. 38 f.), die das Leistungsprinzip – freilich unter gebührender Berücksichtigung des Humanprinzips – für unabdingbar in einer modernen Gesellschaft halten.

Sie hat nicht nur auf sich selbst zu verweisen - als primäre, gesellschaftlich bestellte Erziehungs- und Bildungsgewalt (schließlich ist Schule „Ausgeburt“ der staatlichen Exekutive!), sondern den Enkulturationsprozeß als übergreifenden Auftrag zu verstehen und damit auch außenstehende gesellschaftliche Kulturträger einzubinden.²⁰⁸

5.2.2 Die Individuationsleistungen²⁰⁹ der Schule – zur Konstituierung der Persönlichkeit

Die Reproduktionsfunktion der Schule steht in enger Wechselbeziehung, in Interpenetration mit den Leistungen, den Anstrengungen, die sie für den Einzelnen, für seine *Persönlichkeitsformung* zu erbringen hat.

Oberstes Handlungsziel ist die *Konstituierung der Persönlichkeit*, ist es gewissermaßen „Beihilfe“ zu *optimaler persönlicher Daseinsgestaltung* zu leisten. Es bedarf an dieser Stelle keiner ausführlichen Erklärungen, daß die vier vorgestellten *Repro-Funktionen* – mit der ihnen *inhärenten Integrationsfunktion* – in ihren Wirkungen, ihren Konsequenzen, ganz selbstverständlich auch in die *Individuationsbestrebungen* der Schule hineinwirken, die persönliche Handlungsfähigkeit der jungen Menschen beeinflussen und mitprägen.²¹⁰

Gerade die der Legitimationsfunktion erwachsenden, auf die Herausbildung von *Schlüsselqualifikationen* zielenden *fächerübergreifenden Wirkungen* qualifizierender sowie interagierender Prozesse leisten einen wesentlichen Beitrag, sind unverzichtbare Konstituenten beim „Entwurf“ der Persönlichkeit – neben der gesellschaftlichen „Tüchtigmachung“.

Von der Erkenntnis ausgehend, daß Schule nur bedingt vom Kinde, vom Jugendlichen aus gedacht und gestaltet werden kann, daß die Forderung nach „Kindgemäßheit“ des Unterrichts idealisierten pädagogischen Entwürfen entspringt (vgl. die Ausführungen zu Diederich/Tenorth, Kap. 3.4.3 sowie J. Oelkers, Kap. 3.4.4)²¹¹, muß es in erster Linie darum gehen, den *pädagogischen Auftrag*²¹² der Schule auf der Folie empirisch gesicherter Erkenntnisse sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Provenienz zu erfüllen.

²⁰⁸ Dies sind nicht nur kulturtragende Einrichtungen, wie z.B. literarische Vereinigungen, Museumsvereine, Kunst- und Musikschulen, Stätten der Gesundheitspflege und Körperertüchtigung, sondern auch Organisationen der privaten Fort- und Weiterbildung, wie Volkshochschulen, gewerkschaftliche, kirchliche Bildungsvereine u.a.m.

²⁰⁹ Der Begriff *Individuationsleistung* wird deshalb verwendet, weil er besonders markant ausdrückt, was Schule unter dieser Perspektive zu erbringen hat – nämlich dem Edukanden jene Möglichkeiten zu bieten, jenes Umfeld, jenen „Raum“ bereitzustellen, die er für seine Selbst-Entwicklung, für die Schaffung seines Selbst-Konzeptes benötigt.

²¹⁰ Beide vereint arbeiten i.S., in der Sprachregelung Fends der Entwicklung „kritischer Mündigkeit“ beim Heranwachsenden zu; soziale Beeinflussung soll im Selbstverständnis seiner *Theorie* in den Prozeß „aktiver Selbstbefreiung“ einmünden (vgl. Fend, *Theorie*, S. 378 f.)

²¹¹ Die „menschliche Natur“ sei letztendlich nicht bestimmbar, sondern ein *Konstrukt* und damit keine absolute, starre Größe, für die allgemeingültige Entwicklungs- und Erziehungsregeln (Normen) deduziert bzw. aufgestellt werden könnten – dies ist der Tenor der genannten Bildungsforscher.

²¹² Sowohl W. Klafki (S. 39 dieser Arbeit), aber auch Diederich / Tenorth sehen im *Individuationsvorgang* einen *pädagogischen Auftrag*, was sie an ausgewiesenen Stellen auch immer wieder einbringen. Diederich / Tenorth

Dabei sind Grundsätze, wie sie den *Konventionen der Menschenrechte* zu entnehmen sind sowie Gebote, die in der Tradition christlich-abendländischen Denkens stehen, mittragende Pfeiler verantwortbarer Individuationsleistungen.

Während der Heranwachsende aus reproduzierender Perspektive in erster Linie rollenhaft aufgefaßt wird, ihm darüberhinaus aber – in Fend'scher „Misch-Version“ – mit sozialkritischem Impetus versetzte „Beweglichkeit“ zugestanden wird, ist er aus individuadisierender Sicht primär in seiner Persönlichkeitssphäre, in seiner subjektiven Beschaffenheit Objekt schulischer Bemühungen. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß er auch hier nur in Segmenten seines So-Seins erreichbar ist, daß er auch hier in rollenhafte Muster eingewoben ist (vgl. auch S. 95, Anm. 185).

Der sich einem letzten Zugriff entziehende „Kern der Persönlichkeit“ kann daher nicht Objekt pädagogischer „Begierde“ sein – ihn erreichen zu wollen kann zwar Absicht sein - Absicht, die aber hinter der Wirklichkeit individuellen Selbstgestaltungswillens zurückbleiben muß.

Pädagogik darf sich nicht anmaßen in „Schutzräume“ vordringen zu können, in Refugien der Persönlichkeit, die – selbst wenn edle Motive hinter den Anstrengungen walten sollten - sich letzter Beeinflussung entziehen, die i.S. Diederich/Tenorths *nicht ansteuerbar* sind.

Die Gefahr von Indoktrination, wie sie von idealistisch geprägten pädagogischen Konzeptionen auszugehen vermag! (vgl. die intentionale Gemängelage schulischer Leitbilder, wie sie punktuell in Kapitel 4.1 dieser Arbeit vorgestellt werden) liegt zumindest nahe und ist – ad infinitum weitergedacht - integritätsbedrohend.

Ihre Identität entwickeln Schüler tatsächlich in der steten Auseinandersetzung, im permanenten Dialog mit ihrer sozialen Umgebung, in alltäglichen Interaktionen sowie im Beeinflussungsfeld des sogenannten „Institutionellen oder Heimlichen Curriculums“ (vgl. u. a. S. 26 dieser Arbeit.)

So entwickeln sie eigene, individuelle Bearbeitungsmuster von „Welt“ und bleiben dabei nicht selten als *scheinbar Angepaßte* im Grunde *Unangepaßte* (Diederich / Tenorth haben sich ja eindringlich mit diesem Phänomen beschäftigt – vgl. Kapitel 9.2, S. 167 ff. ihrer *Theorie der Schule*).²¹³

greifen in diesem Zusammenhang noch weiter und sehen im Gesamtwirken der Schule gar einen „doppelten pädagogischen Auftrag“ – also auch in ihrem gesellschaftsbezogenen Tun (vgl. D/T, a.a.O., S. 48 ff.).

²¹³ In diesem Zusammenhang hat der *Symbolische Interaktionismus*, der ja mikroperspektivische, sozialkritische Beiträge zur Schultheorie geleistet hat (vgl. S. 17), interessante Erkenntnisse eingestreut: So weist er etwa auf das sogenannte „Etikettierungsphänomen“ hin, darauf, daß interagierende Verhüllungs- und Täuschungshandlungen ein vermeintlich stimmiges kommunikatives Handlungsfeld generieren, in Wirklichkeit aber ein gestörtes soziales Klima schaffen – zurückzuführen auf differierende sprachliche Eigenheiten und Selbstverständnisse, auf das Auseinanderdriften zwischen Schülerinteressen und versprachlichtem, symbolisch verkleidetem Führungsanspruch.

Die in den vorausgegangenen Ausführungen dargelegte Begründung zur Struktur, zur grundlegenden Gestaltung der von Schule zu erbringenden *Individuationsleistungen* wird nun inhaltlich ausgeführt, wird beispielhaft erläutert.

An dieser Stelle soll noch einmal nachdrücklich darauf hingewiesen werden, daß die schulischen Bemühungen um die „Stärkung“ der Persönlichkeit nicht zu lösender Teil der umfassenden *Enkulturationsaufgabe* sind – d.h. Teil der alles umfassenden „systematischen Rebsubjektivierung kultureller Objektivierung“ sind (vgl. Fend, *Theorie*, S. 7).

Mit anderen Worten: Was der *gesellschaftlichen Integration* dienlich ist – gleich, ob in qualifizierender, allozierender, legitimierender oder Kultur transferierender Weise – , hat immer auch Konsequenzen auf der Seite der *Persönlichkeitsentwicklung*.

Umgekehrt gilt das gleiche: Wessen Fähigkeit zu *Mitmenschlichkeit* kultiviert wird, der vermag z.B. tätige Nächstenliebe dort aufzubringen, wo andere dem Druck der *Leistungserwartungen* nicht standhalten können und als „Opfer“ selektierender, distribuierender Maßnahmen zurückbleiben und damit in einen zumindest inneren Notzustand geraten könnten.

Damit ist bereits das *Individuationsfeld* zur Generierung *sozialer Kompetenz* herausgegriffen. Die o.g. Fähigkeit zu *Mitmenschlichkeit* soll den von W. Klafki in die Bildungsdiskussion eingebrachten, in den kritischen Sozialwissenschaften gebräuchlichen und in klassenkämpferischer Tradition stehenden Terminus *Solidarität* ersetzen (vgl. u.a. S. 39, Anm. 94).²¹⁴

Daß interkulturelle Aspekte – in Interdependenz mit der *Kulturübertragungsfunktion* sowie der *Legitimationsfunktion* - hier gleichfalls positioniert werden können, braucht nicht weiter begründet zu werden – sie zielen auf die Qualität übergreifender *Nächstenliebe*.

Zu den persönlichkeitsbildenden *sozialen Kompetenzen* sind außerdem - eng an *Mitmenschlichkeit* gebunden – *Empathiefähigkeit*, das Vermögen, sich in die Situation anderer einzufühlen sowie *konstruktive Kritik- und Konfliktfähigkeit* zu rechnen. Letztere – häufig auch als *Streitkultur* bezeichnet – steht gleichfalls, wie auch die Entwicklung von *Mitbestimmungsfähigkeit*, in untrennbarer Korrespondenz mit jenem umfassenden Anspruch, den Schule zu erfüllen hat, nämlich in gesellschaftslegitimierender Funktion *Demokratiefähigkeit* zu erzeugen.

Die *personalen Kompetenzen*, deren Ausbildung und Förderung gleichfalls ein Anliegen schulischer *Individuationsleistungen* zu sein hat, stehen in besonderer Nähe zu *anlagebedingten Dispositionen* und werden sich aus diesem Grund in je eigener Ausprägung, in je eigener Wesenheit entfalten.

²¹⁴ Fend selbst schwankt in seiner Theorie zwischen den Begriffen *Solidarität* und *Mitmenschlichkeit* hin und her – er verfolgt ja im Gebrauch von Begrifflichkeiten nicht durchgängig eine strenge Systematik, sondern ordnet seine begrifflichen Entscheidungen seinem interdisziplinären Verfahrensanspruch unter.

Gerade hier muß Schule um die Grenzen ihres Beeinflussungspotentials, aber auch ihres Beeinflussungsanspruches wissen – immer darauf achtend, daß die Integrität, der Persönlichkeitskern des Einzelnen gewahrt bleibt (vgl. S. 103).²¹⁵

Die *personalen Kompetenzen* richten sich primär auf die Fähigkeit *eigenverantwortlich* handeln zu können, darauf, *Selbstkritikfähigkeit* auszubilden und im Zusammenhang damit ein ausgewogenes *Urteilsvermögen* entwickeln zu können.

Grundsätzlich geht es hier um die Ausformung, die Entfaltung des *Selbstkonzeptes*, um den Aufbau „persönlicher Standfestigkeit“ (vgl. Fend, *Theorie*, S. 384)²¹⁶, wozu Schule Hilfestellung zu geben, wozu sie eine Plattform der Bewährung anzubieten hat. Schule darf nicht aus dem Blick verlieren, daß Erziehung, aber auch Bildung in letzter Konsequenz ein *sich selbst erziehen*, ein *sich selbst bilden* ist²¹⁷ – und damit Prozesse initiiert und begleitet, die ein hohes Vermögen an Selbstdisziplin und Zielstrebigkeit erfordern – vor dem Hintergrund der vielgestaltigen, nur vage vorhersehbaren Herausforderungen des Lebens.

Daß sich auch diese Enkulturationskomponente eng an die Konstituierung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit binden läßt, ist evident. Hierzu gehört es beispielsweise Entscheidungen zu akzeptieren, welche im Zuge der systemimmanenten Leistungs- und Sozialauslese fallen und daraus – in der je eigenen Situation – das Beste zu machen, sie in konstruktiver Weise seinem Selbst einzufügen.²¹⁸

Sowohl die *sozialen* als auch die *personalen Kompetenzen* eines Heranwachsenden, eines Menschen überhaupt, schöpfen wesentliche Substanz aus den existenten *kognitiven Dispositionen*, mit denen sie in permanenter Wechselbeziehung stehen.

Hierin verdeutlicht sich einmal mehr, daß *Persönlichkeitsentwicklung* ein Prozeß ist, bei dem sich Konstituenten nicht isoliert, nicht einkanalig „versorgen“, sondern aus einem „Sammelbecken“ sich gegenseitig durchwirkender „Ingre-

²¹⁵ Fend läßt in diesem Zusammenhang keinen Zweifel daran, daß Menschen lediglich dazu anzuregen, dazu zu befähigen sind, selbst „aktiv“ in „Anforderungssituationen“ bestehen zu können (vgl. S. 384 seiner *Theorie*).

²¹⁶ Die Selbst-Begrifflichkeiten haben im Zuge der Psychologisierung der Persönlichkeitssphäre seit den 70er Jahren fast inflationäre Ausmaße angenommen. Immer neue Wortschöpfungen bereichern die Fachliteratur. Wenn hier von der *Konstituierung des Selbstkonzeptes* die Rede ist, dann zählen dazu auch zum Teil synonyme oder nahezu deckungsgleiche persönlichkeitsbildende Qualitäten wie: Selbstentfaltung, Selbstfindung, Selbstbestimmung, Ausbildung von Selbstständigkeit, Selbstverantwortlichkeit, Selbstachtung, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstdisziplin...die schließlich alle das umfassende *Selbstwertgefühl* ausmachen.

²¹⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang den Vortrag, den der fast 100jährige Hans-Georg Gadamer (1900 - 2001) am 19. 05. 1999 im Rahmen einer Veranstaltungsreihe zu dem Thema: *Erziehung in der Krise – eine Chance für die Zukunft*“ in Eppelheim gehalten hat (H.-G. Gadamer: *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag 2000).

²¹⁸ In diesem Zusammenhang sei an Ausführungen Diederich/Tenorths erinnert, die auf S. 170 ff. ihrer *Theorie der Schule* (vgl. S. 47) darauf hinweisen, daß auch aus einmal eingeschlagenen Bahnen herausselektierte Heranwachsende immer noch die Chance haben, ganz eigene, mitunter sogar originelle Lebenspläne zu entwerfen und in der Folge ihre eigenen persönlichen Erfolge zu erringen (Zufriedenheit oder gar Glück und tatsächliche gesellschaftliche Effizienz sind schließlich schwer meßbar!). Die Akzeptanz des Leistungsprinzips ist damit nicht ad absurdum geführt, unterläuft die Legitimationsbestrebungen der Schule damit nicht, sondern findet lediglich ihre ganz individuelle Antwort.

dienzen“ schöpfen. Dies haben *Individuationsbemühungen* in besonderer Weise zu berücksichtigen.

Das unterrichtliche Vermittlungsgeschehen hat neben seiner qualifizierenden Komponente, neben den Folgen für die anderen reproduzierenden Teilfunktionen, wesentlichen Einfluß auf die Förderung und Ausformung *kognitiver Kompetenzen*.²¹⁹

Nachdem Verortung und Relevanz dieses Individuationsfeldes in ihren wesentlichen, in ihren zentralen Aspekten behandelt sind, geht es noch darum, den persönlichen Gewinn intellektueller Herausforderung herauszustellen.

So zeigt sich Wissenstransport und -aneignung per se nicht nur in messbaren und gesellschaftlich verwertbaren Ergebnissen, sondern kann durch die Rezeption, die Reflexion und Internalisierung kultureller Zeugnisse und Güter dem Einzelnen auch Antworten auf existentielle Sinnfragen geben.

Wissen vermittelt Macht – Macht, mit der „gewissenhaft“ umgegangen werden sollte. Wissen ist darüber hinaus in hohem Maße *Lebensbewältigungsinstrument*, steht im vornehmen Dienst der *Lebensbewährung*, ist wesentliche Komponente des *Selbstwertgefühls* und wirkt damit ganz erheblich auf die Ausbildung *personaler Kompetenz*.²²⁰

Kognitive Kompetenz beinhaltet neben der materialen inhaltlichen Verfügbarkeit auch *formale (instrumentale) Fähigkeiten*.

Schule hat an lebensnahen Beispielen, an vielgestaltigen exemplarischen Sachverhalten *Problemlösungsstrategien* zu trainieren, hat Hilfen zur Lebensplanung zu bieten. Sie hat Lernsituationen bereitzustellen, welche die Entwicklung und Förderung disponierenden und koordinierenden Denkvermögens ermöglichen, die alternative Handlungskonzeptionen „provokieren“.

Die *doppelte Leistung*, die Schule zu erbringen hat – mit Blick auf die „systematische Resubjektivierung kultureller Objektivierungen“ – nämlich *Wissen* in seinen mehrdimensionalen, gehaltvollen Effekten pädagogisch-didaktisch aufbereitet dem aktiven Erwerb bereitzustellen – kulminiert letztendlich in dem, was der traditionelle, nie ganz versiegende und in den letzten Jahren eine Renaissance erlebende *Bildungsbegriff* impliziert.

Die ihm inhärente und mit ihm transportierte Ziel- und Zweckbestimmung von Schule findet ihre organisatorische, offen und subtil gesteuerte sowie vermittlungsspezifische Verwirklichung auf den schulischen Handlungsebenen.

²¹⁹ Nach Fend, Theorie, S. 382 f., ist „Zielgröße“ *intellektueller Kompetenz* die „aktive Aneignung mit offenem Ausgang“. Aufbau und Wirkung primär kognitiver Leistungen sollen im Sinne dieses Analysemodells aber nicht der Beliebigkeit überantwortet werden, sondern ethischen, aber auch nützlichen Maßstäben nach allen Seiten hin gerecht werden.

²²⁰ Geschichte und erlebte Realität geben ja leider Beispiel genug, wie Wissen in gewissenloser, unverantwortlicher Weise zerstörerische Kräfte entfalten kann.

5.2.3 Die Handlungsebenen (Dimensionen) von Schule

Anknüpfend an die mehr allgemein gehaltenen, überblickhaft vorgeschalteten Bemerkungen auf den Seiten 103 ff. die sich auf die grundlegende Strukturierung des Kriterienmodells beziehen, geht es nun darum, das komplexe Organisations- und Handlungsfeld von Schule mit Indikatoren, mit inhaltlichen Entscheidungskriterien zu „bestücken“, die sich aus der bereits dargestellten und begründeten doppelten Aufgabenbestimmung der Schule deduzieren lassen.

Dies geschieht einmal auf makroorganisatorischer Ebene, indem zunächst grundsätzliche Fragen der *Organisation des Schulwesens*, dann das Spektrum sowie Entscheidungen *curricularer Gestaltungsprozesse* und zuletzt der weitausgreifende *Schulrechtskomplex* erörtert und im Kriterienraster verfügbar gemacht werden.

Zum anderen sollen die erweiterten Spielräume jener Ebene sichtbar gemacht werden, der sich die *Schulentwicklung* der letzten 10 – 15 Jahre mit Schwerpunkt widmet – der *Mesobene*. Hier geht es um die mit wachsender, zweckgerichteter *Handlungsautonomie* „belehnte“ Einzelschule.

Schließlich sollen auf der unteren Ebene, der *Mikroebene*, dort also, wo Schule in ihrer ureigensten Form stattfindet, wo sich die Qualität von Schule zuvorderst zu beweisen hat, die *interagierenden, Erziehung* und *Bildung* schaffenden *Prozesse* abgebildet werden.

Den inhaltlichen Ausführungen der 3 genannten Handlungsebenen / Dimensionen gehen dem jeweiligen Aufklärungsbedürfnis entsprechende konzentrierte Begleit- und Hintergrundinformationen voraus – und dies in dem Bewußtsein, daß einer hinlängliche Einbettung in die Gesamtproblematik des jeweiligen Sachverhaltes an dieser Stelle nicht entsprochen werden kann.

Die *makroorganisatorische Ebene* (bei Fend auch als „Systemebene“ bezeichnet) läßt sich auf 3 Feldern darstellen. Sie umfaßt:

- das Strukturfeld, das sich mit basalen Fragen des Schulaufbaus (des Schulwesens) beschäftigt;
- das curriculare Feld, das sich mit elementaren Kanon- und Lehrplanfragen auseinandersetzt sowie
- das juristische Feld, auf dem es um Schulrechts- und Schulverfassungsangelegenheiten geht, auf dem Schule als *Körperschaft des öffentlichen Rechts* ihren legitimierten institutionellen Existenznachweis festmacht.

Auf diesen drei makroorganisatorisch zu regelnden Feldern ist dann auch die Grundforderung an Schule im Sinne des hier zu konstruierenden Modells platziert:

Vor dem Hintergrund des in Deutschland vorherrschenden föderativen Systems kann es nur darum gehen, einen länderübergreifenden Mindeskonsens zu schaffen, der nicht auf Chancengleichheit zielt²²¹, sondern Chancenvergleichbarkeit anstrebt.

So sollte etwa ein Schulortwechsel von einem Bundesland in ein anderes nicht in eine existentielle Schiefelage führen – oder aus anderer Perspektive formuliert: nicht zu Vorteilen führen, die das Leistungsselbstverständnis anderer konterkarieren könnte.

Die grundsätzlich Frage darüber, welches *Schulsystem* den doppelten schulischen Auftrag am wirkungsvollsten zu erfüllen, Lernprozesse am nachhaltigsten in Gang zu bringen vermag, liegt auf der Entscheidungslinie zwischen den klassischen *3-gliedrigen Ausformungen*²²² sowie den insbesondere in den Ländern nördlich der Mainlinie sowie in Ostdeutschland anzutreffenden, mitunter auch zur Regelschule gewordenen *Integrierten Gesamtschulen* mit *reformierter gymnasialer Oberstufe*.²²³

Die Entscheidungsfindung für den Entwurf des hier zu leistenden Modells fällt nach gründlicher Abwägung auf der Folie empirisch nachweisbarer Vor- und Nachteile der divergierenden und konkurrierenden grundlegenden Auffassungen von Schule.

²²¹ Vgl. hierzu Diederich/Tenorth, *Theorie der Schule*, S. 120 ff. Ziel müsse – so D/T – die „ungleiche Behandlung ungleicher Voraussetzungen“ sein. Es sei ideologisch überzeichnet, weil faktisch aus mehreren Gründen nicht einlösbar, vollkommene Gleichheit zu versprechen, gewissermaßen allen die Studierfähigkeit in Aussicht zu stellen.

Den Kindern und Jugendlichen soll die organisatorische Grundlage für lebenslanges Lernen geboten werden – mit einer Vielzahl an Bildungsmöglichkeiten, an Bildungswegen. Schließlich kommen sie aus verschiedenen Elternhäusern mit unterschiedlichen Grundpositionen in Sachen Lebensbewährung, zudem verfügen sie über unterschiedliche Fähigkeiten, Interessen und Neigungen.

²²² Das 3-gliedrige Schulsystem (Selektions- oder Schichtenmodelle bzw. vertikale oder stratifizierte Modelle) war eine Errungenschaft der Weimarer Republik. Mit dem Grundschulgesetz von 1920 wurde die verbindliche 4-jährige Grundschule in Deutschland eingeführt und damit private Vorschulen aufgelöst. Trotz unterschiedlicher Auffassungen über die erforderliche Länge der Grundschulzeit – und damit einhergehender unterschiedlicher Praktiken – setzte sich die 4-jährige Variante durch. Obwohl sich in der Folge Bezeichnung und Angebot an Schulformen immer wieder veränderten Bedingungen angingen, blieb die Tatsache der systematischen Unterscheidung, die Grundstruktur der allgemeinbildenden Schulen konstant. So wird z.B. die „Oberstufe der Volksschule“ seit 1964 (Hamburger Abkommen der KMK) als „Hauptschule“ bezeichnet, Mittelschulen wurden in der Regel zu Realschulen (vgl. Kapitel 6.1). Auf neue Herausforderungen reagiert das System z.B. mit der Erweiterung des Angebotes (EBA an Hauptschulen), mit interner Ausdifferenzierung, mit neuen Bildungsgängen oder Profilen.

²²³ Vgl. auch S. 71, Anm. 148). Die IGS (Integrierten Gesamtschulen), mitunter auch als horizontal strukturierte, differenzierte Modelle oder Stufenmodell bezeichnet, werden als Sekundarschulen I von ca. 7% der Schüler in Deutschland besucht und sind schwerpunktmäßig in SPD-regierten Ländern (u.a. NRW, NS, HB, HH) eingeführt – neben weiterhin zum Teil noch parallel laufenden überlieferten klassischen Formen. In den neuen Bundesländern bietet lediglich Brandenburg die IGS als Regelschule an. Auf den Gesamtschulen baut entweder eine reformierte gymnasiale Oberstufe auf oder sie bieten die Möglichkeit, in sogenannten Kollegschulen (die allgemeinbildende mit berufsbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten verbinden) die Reifeprüfung zu erlangen.

Dabei wird einmal mehr aussagekräftiges Material der bereits mehrfach zitierten Schultheoretiker herangezogen.²²⁴

Nicht zuletzt die gründliche nationale Auswertung der PISA-Studie, sprich: der Ländervergleich innerhalb der Bundesrepublik Deutschland (als PISA-E titulierte, wobei das „E“ für „Erweiterungsstudie“ steht) beweist, daß in jenen Ländern, in denen das 3-gliedrige Schulwesen bis heute dominiert – neben einigen wenigen Alternativmodellen oder Pilotprojekten, die dort anzutreffen sind –, die messbaren Schülerleistungen die Spitzenpositionen einnehmen (vgl. auch S. 77, Anm. 159 sowie S. 82, Anm. 166).²²⁵

Vor dem Hintergrund der sich zeigenden Gesamtsituation, der dargelegten Sichtweisen und Argumente fällt in dem in 5.3 dargelegten Perspektivenraster die Entscheidung zugunsten eines *Misch-Modelles*, das tendenziell in den neuen Bundesländern bereits implementiert ist – so z.B. in besonders markanter Ausformung in dem bereits o.g. Bundesland Sachsen – und das in einer 2-Gliedrigkeit mit Abschlüssen des 3-gliedrigen Systems besteht (vgl. 7.2, S. 163 f.).

In Parenthese:

Es soll an dieser Stelle kurz erwähnt werden, daß Entscheidungen in dem genannten Segment per se eng an curriculare sowie schulrechtliche Sachverhalte und Bedingungen gekoppelt sind - was einmal mehr die das ganze Analysemodell durchziehende Interdependenz bzw. Interpenetration beweist -, weshalb zum besseren Gesamtverständnis punktuell immer wieder Querverweise nötig sein werden.

²²⁴ Vgl. u.a. H. Fend: *Qualität im Bildungswesen*. 1998, S. 211 ff. Fend, dessen Sympathien aus dem Blickwinkel seiner mehrperspektivischen Position eher auf der Seite des IGS-Systems zu sehen sind – weil er u. a. das geforderte kompensatorisch wirkende *Humanprinzip* dort besser realisiert sieht – verhehlt in seinen allerdings noch aus den 70er Jahren stammenden Untersuchungen nicht, daß das *Leistungsverhalten* bei der Beschulung in 3-gliedrigen Modellen ausgeglichener und ausgeprägter ist. Während es an IGS ein „absolutes Optimum“ gebe, das die Mehrheit letztendlich doch anstrebe, kenne das horizontal ausgerichtete Schulwesen den guten und den schlechten Hauptschüler, Realschüler oder Gymnasiasten. Hier sei also auch das „relative Maximum“ innerhalb einer Schulform erkennbar, was zu höherer Leistungsmotivation führe – und das „Leistungsprinzip“ hält Fend in seiner 98er-Arbeit ja hoch!

Die Eigenorientierung innerhalb einer Schulform bezeichnet Fend als bedeutenden, positiv besetzten Strukturunterschied. Sowohl H. Fend (Ebenda) als auch J. Diederich/H.-E. Tenorth (vgl. a.a.O., S. 67 und S. 116 ff. sowie S. 47) lassen keinen Zweifel daran, daß weniger modellspezifische Grundorientierungen, sondern vielmehr tatsächlich geleistete Erziehungs- und Bildungsarbeit das *Wohl* sowie die *gesellschaftliche Tüchtigkeit* der Heranwachsenden Gradmesser sind und die Effizienz von Schule ausmachen (vgl insbesondere W. Klafkis Aufforderung hierzu – S. 38, Anm. 91).

Insbesondere D/T bemängeln die Kluft, die bei IGS zwischen Anspruch und Einlösbarkeit besteht – weshalb sie eine Überarbeitung dieser Modellvariante anregen. Neuere Erhebungen des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* haben gezeigt (vgl. S. 71 f.), daß nicht nur das *Leistungsbild*, sondern auch das *Sozialverhalten* an traditionell geführten Schulen im Durchschnitt ausgeprägter ist als an IGS – und gerade letzteres haben die Pioniere dieses Modells ja mit Nachdruck auf ihre Fahnen geschrieben.

²²⁵ Vgl. *Informationsdienst des Instituts der Deutschen Wirtschaft (iwd)* Nr. 30, S. 4 vom 25. 07. 02 sowie *FOCUS*, Heft Nr. 25, vom 17. 06. 02: *Die Bundesländer im Pisa-Test. Wo gibt's die beste Bildung*. Dies trifft insbesondere auf die Länder Bayern und Baden-Württemberg zu, deren Schulsystem zwar 3-gliedrig ist, aber über eine hohe Durchlässigkeit verfügt – so daß trotz selektierender Maßnahmen unterschiedlicher Art und Qualität nahezu alle Bildungsoptionen offenbleiben (vgl. auch S. 16, Anm. 33) und sich durch zentrale Prüfungen sowie hohe Standards auszeichnet.

Die *Maxime*, unter der das alternative makroorganisatorische Strukturmodell steht, ist die einer gebotenen *hohen Durchlässigkeit*²²⁶ – so daß es in nahezu jeder schulischen Enkulturationsphase möglich ist, die dem persönlichen und intellektuellen Entwicklungsstand sowie der jeweiligen Daseinsplanung (u. a. von den Bedingungen der Berufs- und Arbeitswelt abhängig) gemäßen Bildungswege einzuschlagen.²²⁷

Zwei-Gliedrigkeit in der hier intendierten Ausformung sieht einmal eine kombinierte Schulform vor, welche sowohl zum Haupt- als auch zum Realschulabschluß (Sekundarstufe I) führt - auf der in diese Bildungsschiene integrierten 4-jährigen Grundschule aufbauend²²⁸ - zum anderen eine eigenständige gymnasiale Form (Sekundarstufe II).

Unter der o.g. Prämisse hoher Durchlässigkeit wird sowohl in der kombinierten HS/RS²²⁹ als auch in der Sek. I der Gymnasien eine *Orientierungsstufe (differenzierte Förderstufe)* installiert, die – anstelle einer verschiedentlich in der Diskussion stehenden 6-jährigen Grund- bzw. Primarstufe - alle Bildungsoptionen offenhält.²³⁰

Die Klassen 7-10 der kombinierten Haupt- und Realschulen sollen in einem vor allem auch für Eltern und Schüler durchsichtigen, überschaubar strukturierten *Kern-Kurs-System* (mit klar formulierten, differenzierten Leistungsanforderungen) zu den jeweils möglichen und angestrebten Abschlüssen führen.²³¹

Die *Hauptschule* beschreibt bei dieser Konzeption mitnichten eine Einbahnstraße, sondern ermöglicht mit ihren *Profilen*, ihren *Sockelqualifikationen* einen Zu-

²²⁶ Hier sind dezidiert schul- und schulverfassungsrechtliche Fragen berührt – schließlich geht es vor allem auch um Neu- oder Ergänzungsregelungen im Rahmen der „Multilateralen Versetzungsordnung“.

Jürgen Baumer, der für den PISA-Test in Deutschland zuständige Koordinator und Leiter des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung, schrieb in „Die Zeit“ vom 27. 06. 2002: „Kennzeichnend für Baden-Württemberg sind zwei Merkmale: eine moderne, praktisch orientierte Hauptschule und eine große Zahl beruflicher Gymnasien, die kluge und erfolgreiche Realschüler aufnehmen. Damit erreicht das Land einen hohen Leistungsstand, relativ <kleine> Risikogruppen und zugleich Abiturientenquoten wie Nordrhein-Westfalen. In dieser Hinsicht ist Baden-Württemberg vielleicht das modernste Land der Bundesrepublik.“

²²⁷ Das Prinzip: „Kein Abschluß ohne Anschluß“ - sollte Qualitätsmerkmal aller Bildungsgänge sein (vgl. hierzu Fend, *Qualität im Bildungswesen*, S. 199 f.).

²²⁸ Zur Gestaltung der Primarstufe sowie einer vielfach geforderten, darunter implementierten verbindlichen Elementarstufe – also einer vorgeschalteten Pflichtbeschulung im klassischen Kindergartenalter – wird in den beiden anderen makroorganisatorischen Feldern einiges anzuführen sein.

²²⁹ Im Freistaat Sachsen, der ja in der nationalen PISA-E-Studie mit Bayern und Baden-Württemberg die ersten Plätze belegt, ist die 2-Gliedrigkeit in der hier dargestellten Form in besonders eindrucksvoller Weise umgesetzt. Die kombinierte HS/RS läuft dort unter der Bezeichnung „Mittelschule“. Vergleichbare Zusammenführungen unter einem Dach gibt es auch in anderen Bundesländern – so z. B. in Mecklenburg-Vorpommern die „Regionalschule“, in Hamburg die „Integrierte Haupt- und Realschule“, in Rheinland-Pfalz die „Regionalschule“ (vgl. auch 7.2)

²³⁰ Damit gerade hier Begabungsreserven ausgeschöpft oder mögliche Defizite sowie Blockierungen unterschiedlicher ätiologischer Bestimmung abgebaut werden können, wird für eine weitgehende *Ganztagesbeschulung* plädiert – siehe Ausführungen auf der *schulrechtlichen Ebene* sowie auf der *Mesoebene*.

²³¹ Es soll eine allgemeine, aber auch berufsvorbereitende Bildung vermittelt werden, die u.a. Voraussetzungen für berufliche Qualifizierung i. w. S. schafft.

Ab Klasse 7 soll daher abschlussbezogener Unterricht stattfinden, der nach neigungsbezogenen Profilen ausgerichtet ist. Regionale bzw. lokale Besonderheiten / Sonderentwicklungen kultureller sowie ökonomischer Provenienz sollen dabei in besonderem Maß berücksichtigt werden. Wie bereits an anderer Stelle gesagt soll Englisch als Fremdsprache verbindlich sein, außerdem eine jeweils der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung angepaßte Ausbildung in anwendungsbezogener Datenverarbeitung.

gang zu nach wie vor *qualifizierten Handwerksberufen* (die im übrigen zwischenzeitlich ein hohes Maß an Abstraktionsvermögen verlangen – so etwa in den Berufsfeldern *Sanitär/Heizung/Klima* oder *Kfz-Mechatronik*) sowie – für „Spätentwickler“ – die Optionen über aufbauende *Fachschulen* unterschiedlicher Ausrichtung bis zur *Fachhochschulreife* zu gelangen.²³²

Die Gymnasien der Normalform sollten durch eine Konzentrierung des Bildungsangebotes sowie durch verbesserte Vermittlungsstrategien (methodische Innovationen) – bis hin zu organisatorischen Optimierungen – in der Lage sein, die Reifeprüfung nach 8-jähriger Schulzeit durchzuführen²³³, was ja zu einer stofflichen Konzentration in den 7./8. Klassen führt, die so z.B. in der differenzierten Mittelschule nicht vorgesehen ist.

Gymnasien sollten in flexibler Weise durch Profile ihre Bildungsangebote zeitnah erweitern und dabei verkrustete Denkweisen aufbrechen. Dies können z.B. auch berufsvorbereitende Kurse sein – wobei sie deshalb nicht gleich mit den *Beruflichen Gymnasien* konkurrieren müssen.²³⁴

Für jene Schüler, die nicht direkt im Anschluß an die *Förderstufe*, sondern später in den gymnasialen Bereich überwechseln wollen und können, soll weiterhin das 9-jährige gymnasiale Programm greifen – es sei denn, ihr Leistungsbild sowie die objektiv nachweisbare intellektuelle Belastbarkeit läßt den Grundweg zu.²³⁵

Die z.B. in Baden-Württemberg den Hauptschulen aufgepfropfte *Werkrealschule* (WRS)²³⁶ mit ihrem 7+3 Programm²³⁷ hat bis heute die in sie gesetzten Erwartungen nicht in befriedigender Weise erfüllen können. Gehörige Defizite im sprachlichen sowie mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich – z.B. beim Übergang in die *Beruflichen Gymnasien*, aber auch in *qualifizierte Berufsfelder*

²³² Alle Bundesländer – sofern es den „klassischen Hauptschüler“ gibt – bieten vielgestaltige Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung bzw. –qualifizierung.

²³³ Dahinter steckt nicht zuletzt auch die Absicht, die Einschulungsbedingungen an die Grundschule künftig flexibler zu gestalten, Bildungskapazitäten früher zu mobilisieren.

²³⁴ Tatsächlich sollen bereits Vorschläge darüber in den Schubladen liegen – so z.B. in Baden-Württemberg –, die *Beruflichen Gymnasien* auf Dauer in die *Allgemeinen* zu integrieren – im Zuge einer umfassenden Reform der letzteren. Dies soll aber hier nicht weiter Thema sein.

²³⁵ Im übrigen werden z.B. in Baden-Württemberg die *Beruflichen Gymnasien* – selbst dann, wenn ab 2006 flächendeckend nach erfolgreichem 12. Schuljahr das Abitur absolviert werden soll – nach dem bisherigen Stand der Schulentwicklungsplanung das 3-jährige Aufbauprogramm beibehalten (Rolf Dörfinger, ehemaliger Landesvorsitzender des BLBS Baden-Württemberg sowie ständiges Mitglied im Landesschulbeirat, der in enger Kooperation mit dem KM tagte, bestätigte dies in einem Gespräch mit dem Verfasser dieser Arbeit im April 2002). Sie nehmen ja in erster Linie Absolventen der Realschulen, Fachschulen sowie Werkrealschulen auf – aber auch Schüler der allgemeinbildenden Gymnasien, die das 10. Schuljahr mit erfolgreich bestandenen Testarbeiten abgeschlossen haben.

²³⁶ Die WRS als Modell wurde von dem früheren Baden-Württembergischen Kultusminister G. Mayer-Vorfelder eingeführt und sollte der Aufwertung der HS dienen. Sie wurde z.T. auch als 9+1 – Programm „gefahren“ (vor allem im großstädtischen Bereich), was sich aber innerhalb kurzer Zeit als ungeeignet erwies, weil sie dem Anforderungsprofil eines *Mittleren Bildungsabschlusses* ganz und gar nicht entsprechen konnte.

²³⁷ Das Zusatzprogramm in Mathematik, Deutsch und Englisch wird häufig nur lückenhaft durch- bzw. umgesetzt – was nicht zuletzt in fehlenden materiellen sowie personellen Ressourcen zu suchen ist.

– sind offenkundig, wobei die Meßlatte an das arithmetische Mittel und nicht an Ausnahmeleistungen angelegt wird.²³⁸

Eine *Mittlere Reife* „erster“ und „zweiter Klasse“ – denn darauf läuft diese Regelung letztendlich hinaus (wenn auch anders intendiert) – ist nicht nur aus pragmatischer, sondern vor allem auch aus bildungsethischer Sicht abzulehnen – insbesondere mit dem Focus auf die in 5.2.1 und 5.2.2 ausgeführten elementaren Aufgaben, die Schule zu leisten hat.

Das hier entwickelte *makroorganisatorische Strukturmodell* soll hypothetischen Charakter haben – d. h. jederzeit einer Modifikation standzuhalten haben bzw. durch reale Erfahrungen und neue Erkenntnisse widerlegbar, falsifizierbar sein. Alternativkonstrukte können und sollen Korrektiv sein, sofern sie sich als erfolgreicher erweisen sollten – vor dem Hintergrund immer neuer, schwer absehbarer Herausforderungen.

Auf keinen Fall dürfen Schulen auf dem Rücken der jungen Menschen zu Experimentieranstalten werden, dürfen die schwer auf allgemeine Ansprüche und Bedürfnissituationen übertragbaren, oft geschönten Ergebnisse – etwa von Laborschulen – zum „Schule machenden“ Exempel avancieren.

Es geht nicht um die Implementierung einer „bunten Bildungslandschaft“ (wie beispielweise P. Struck sie fordert), sondern um ein vor den Herausforderungen der Zukunft verantwortbares, stabiles, in seiner Organisationsform vertretbares und der Mehrheit gerecht werdendes Bildungswesen – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund bundesdeutscher politisch-ökonomisch bestimmter Standortfragen und -probleme.

Bevor die *curriculare Ebene* aufgabenbezogen in ihrer Problematik dargestellt wird, gilt es Klarheit in der Begriffswahl herzustellen, gilt es, einige grundsätzliche Anmerkungen zu dieser die Schule in besonderer Weise konstituierenden Teildimension vorzuschicken – ohne gleich in curriuculumtheoretische Tiefenstrukturen abzugleiten.

Der Gegenstandsbereich eines Curriculum²³⁹ im heute gängigen Verständnis bezieht sich sowohl auf jenes Feld, das der Begriff Lehrplan/Bildungsplan²⁴⁰ weit-

²³⁸ Der Verfasser dieser Arbeit ist seit Jahren im beruflichen Schuldienst tätig und kann auf differenzierte Erfahrungen in diesem Zusammenhang zurückblicken – durch Erfahrungen im WRS-Bereich ergänzt, aufgrund einer seit Jahren beratenden Begleitung von Studierenden der PH Karlsruhe im Tages- und Blockpraktikum an Haupt- und Werkrealschulen.

²³⁹ Curriculare Konzeptionen stehen im historischen Längsschnitt in der Nachfolge der sogenannten, auf die Sophisten zurückgehenden „septem artes liberales“ („7 Freien Künste“), die sich aus den formalen „Künsten“ Rhetorik, Dialektik und Grammatik (Trivium) sowie aus den materialen „Künsten“ Arithmetik, Astronomie, Geometrie sowie Musik (Quadrivium) zusammensetzten. Bis an die Grenze der Neuzeit heran bildeten sie – nicht zuletzt durch augustinische Weihen christlich abgesegnet – das Fundament abendländischer Bildung, auf dem sich etwa die klassischen Disziplinen Theologie, Medizin und Juristerei aufbauten.

Erst im Barockzeitalter wurden sie durch das Curriculum (Lehrplan) abgelöst. Zentrum und Ausgang aller Bildung waren nun die philosophischen Fakultäten, aus denen sich nach und nach die modernen Einzelwissenschaften herausentwickelten. Während sich in Deutschland ab dem 19. Jahrhundert der Lehrplanbegriff durchsetzte, übernahm die anglo-amerikanische Staatenwelt den Curriculumbegriff. Von dort kam er, mit neuen Merkmalen aufgeladen, in ein anderes Verständnis eingebettet, in den 60-Jahren des letzten Jahrhunderts nach Deutschland zurück – durch S. B. Robinsohn und seine Forderung nach einer „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, Neuwied/Berlin 1967.

gehend abdeckt als auch auf Verbindlichkeiten, die in den Begriff des Kanon, der nur noch marginale Relevanz beansprucht, eingeschmolzen sind.²⁴¹

Das *Curriculum* ist quasi Vermittlungsinstanz zwischen staatlichen Lehrplänen und der eigentlichen, zum Zuständigkeitsbereich der Didaktik gehörenden Unterrichtsplanung.

Curriculum im heutigen Verständnis, in der heutigen Praxis ist ein weitausgreifendes Feld, das den Bildungsgedanken nicht verstößt, sondern über die allgemein qualifizierenden Ziele hinaus auch auf die fächerübergreifenden Qualifikationen sowie Wirkungsqualitäten von Schule verweist, die nicht unmittelbar meßbar sind.

Es setzt auf ständige Überprüfung und Revision und ist sowohl der *Reproduktion der Gesellschaft* als auch der *Persönlichkeitsentwicklung* eines jeden verantwortlich.

Die curriculare Dimension von Schule – in ihrem beschriebenen umfassenden Anspruch – sieht sich seit nahezu 30 Jahren (auf eine Zeit der Erstarrung folgend) vermehrt Veränderungen ausgesetzt, aber auch immer wieder „Verwerfungen“ ausgeliefert, die in der Tat anschaulich vermitteln, daß in dem föderativen System der Bundesrepublik Deutschland – und dies nicht erst seit der deutschen Wiedervereinigung – der notwendige Handlungsbedarf nicht immer im Sinne eines funktionierenden Ganzen eingelöst wird – nicht zuletzt auch deshalb, weil die Koordination immer wieder von partikularer Eigentümelei, an mangelnder Flexibilität einiger Länderregierungen blockiert wird.

Vor allem die Offenlegung der PISA-Studie hat selbst bei unorthodoxer Betrachtung gezeigt, daß Deutschland in verschiedener Hinsicht den Anschluß an ein Niveau verloren hat, das internationalen Ansprüchen genügt.

Nicht nur Schulforscher und Bildungsexperten haben erkannt, daß im *Deutschen Bildungswesen* (über alle qualitativen Unterschiede hinweg) alarmierende *Unzu-*

Das moderne Curriculum verdrängte traditionelle, eher schwammige Formulierungen und setzte zielgerichtete Qualifikationen dagegen. Es baut auf exakte wissenschaftliche Verfahren mit dem primären Blick auf Lehren und Lernen, verlangt evaluative Maßnahmen, muß sich immer neu bewähren (also falsifizierbar sein) und ist daher vorrangig Ausfluß kritisch-rationalen, empirischen Wissenschaftsverständnisses.

²⁴⁰ Curriculare Konzeptionen „kursieren“ in der deutschen Bildungslandschaft unter den verschiedensten Bezeichnungen, was nicht heißen soll, daß sich dahinter auch gleich unterschiedliche ideologische Färbungen verbergen. Während Baden-Württemberg *Bildungspläne* hat, spricht z.B. Niedersachsen von *Rahmenrichtlinien*, Brandenburg von *Rahmenlehrplänen*, NRW gar von *Richtlinien und Lehrplänen*.

Alles in allem hat sich aber – wie beispielsweise in Bayern – der Begriff des „Lehrplanes“ durchgesetzt.

²⁴¹ *Lehrplan* und *Kanon* unterscheiden sich im wesentlichen darin, daß sich Lehrplan auf schulartenspezifische Fächer und Themenbereiche (Wissensstoffe) bezieht, Ziele formuliert, Exemplifizierungen liefert sowie Stundentafeln vorgibt (welche die Wochenstunden in Fächern, Stufen und Schulformen zuweisen), während der Begriff des Kanon darüber hinausweist, seine Ziele aus verfassungsrechtlichen Kodifizierungen ableitet, sich auf Wertvorstellungen etwa christlich-abendländischer Kultur bezieht, Grundlegungen der allgemeinen Menschenrechte einbezieht. Er verweist auf grundsätzliche Zweckbestimmungen von Schule zielt nicht nur auf die Kumulation von Schulwissen, sondern bietet oberhalb der Fächer Orientierungspunkte, intendiert die „Zivilisierung des Menschen“, will „Weltverständnis“ konstituieren und ist in erster Linie in der Präambel der Bildungs- bzw. Lehrpläne verwirklicht (vgl. Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 88 – 94 sowie S. 48 dieser Arbeit).

länglichkeiten einen das nationale Prestige wahren und den Lebensstandard sichernden *Wettbewerb* auf allen Ebenen in Frage zu stellen vermögen.²⁴²

Das dadurch in der Gesellschaft ausgelöste, spürbare Unbehagen, die Ernüchterung, die dem immer noch in einigen Köpfen sitzenden Selbstverständnis von der Weltgeltung deutscher Bildung folgte – und noch folgt – hat doch schon erste, mit Bedacht aufgegriffene Konsequenzen gezeitigt – so z.B. auch in Baden-Württemberg –, die in das *Kriterienraster* eingehen werden.²⁴³

Umwälzend in der Sache selbst (nämlich in der legitimierten makroorganisatorischen Zuständigkeit Lehrpläne vor dem Hintergrund politisch-gesellschaftlicher und individueller Ansprüche auf den Weg zu bringen) ist der besserem Wissen folgende Schritt auf *Machtverzicht*. Dahinter steht die wachsende Einsicht, das traditionellem landesherrlichem Selbstverständnis folgende *Verordnungsprinzip* (Normierungsprinzip) relativieren zu wollen, Privilegien abzustreifen, Zuständigkeiten zu transferieren und so eine neue *Verantwortungskultur* zu implementieren. Dies gehorcht dem demokratischen Prinzip *top-down- in bottom-up-Strukturen* zu überführen.

Gerade hier ist die enge Verzahnung mit schul- und schulverfassungsrechtlichen Fragestellungen besonders evident.

Das Ansinnen der neueren *Schulentwicklung* läuft tendenziell auf Macht- auf „Gewaltverzicht“ – mit dem alleinigen Ziel, der doppelten Leistung, der Schule nachzukommen hat, besser gerecht werden, flexibler auf Veränderungen reagieren zu können.²⁴⁴

Dies entspricht einer der Effizienz von Schule nützlichen Kompetenzverlagerung von der Makro- auf die Mesebene.

Die Einrichtung des *curricularen Kriterienfeldes* folgt den genannten Überlegungen – in dem Bewußtsein, daß gerade diese makroorganisatorische Dimension in ganz besonderer Weise mit den gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen an Schule verwoben ist, ja, daß sie im Grunde das Zentrum ist, aus dem Schule ihre Legitimität, ihre Zweckbestimmung schöpft, will sie nicht in partikulare, sektiererische Zellen zerfallen, die von Beliebigkeit begleitet sowie von diffusen Beweggründen und Zielvorstellungen gesteuert werden.

²⁴² Ob es allerdings volkswirtschaftlich (arbeitsmarktpolitisch) sinnvoll ist, daß 50% oder mehr aller in Deutschland lebenden Schülerinnen und Schüler die Reifeprüfung absolvieren (im Zusammenhang mit der „totalen“ Ausschöpfung der „Bildungsreserven“), wie dies etwa in skandinavischen Länder „Standard“ sein soll, müßte noch gründlich problematisiert werden. Dies hätte Implikationen, die für die sehr differenziert zu betrachtende Beschäftigungssituation in Deutschland schwer voraussehbar sind.

²⁴³ Vgl. auch S. 80. Obwohl in der Tat offensichtlich ist – und dies nicht erst seit PISA –, daß Deutschland in Sachen Bildung ins Hintertreffen geraten ist, warnen Politiker und Fachexperten zurecht immer wieder vor Panikstimmung, davor, zu übereilten Reaktionen zu schreiten. So können z.B. die Ergebnisse, die in Finnland oder Korea unter teilweise völlig anderen struktur- und gesellschaftspolitischen, organisatorischen und damit auch motivationalen Grundbedingungen erzielt worden sind, nur schwerlich mit in Deutschland vorherrschenden Verhältnissen verglichen werden (vgl. auch Kap. 6.2).

²⁴⁴ Die Erkenntnis, daß Schule vor Ort – innerhalb ihres ganz eigenen, keinen echten Vergleich zulassenden Bedingungsrahmens – erfolgreicher arbeiten, Bildungsansprüchen differenzierter gerecht werden kann – ist durch die Praxis bereits bestätigt. Auf diese Erfahrung stützen sich ja die zentral agierenden Bildungsplaner (vgl. <http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/> vom 31. 08. 2002).

Der *Schulentwicklungstendenz* entsprechend, nämlich Zuständigkeit zu dezentralisieren, zu delegieren, lediglich Rahmenregelungen vorzugeben, soll die Unterrichtskultur vor Ort wirkungsvoller gestaltet werden.

Anstelle festgeschriebener Ziele, die mit verbindlichen, an Fächer gebundenen Themen mit festgezurrten Stundentafeln korrespondieren, sollen u.a. ergänzende, fakultativ herausgreifbare fächerverbindende Themen treten, soll Flexibilisierung greifen, sollen lediglich noch *Bildungsstandards* (Kerncurricula) treten sowie *Kontingentsstundentafeln*, sollen den Schulen sehr weitgehende gestalterische Freiräume zugestanden werden.²⁴⁵

Ihnen – den Schulen – wird damit die Option eingeräumt, ein eigenes Schulprogramm zu entwickeln.²⁴⁶

Grundlagenwissen (Sockelqualifikationen) und eine am Wesentlichen orientierte *verschlankte Allgemeinbildung* – gekoppelt mit den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten sowie individuellen Neigungen nachkommenden *berufsorientierenden Profilen* – sollen das schulische Angebot realitätsnah gestalten (schuleigenes Curriculum).

E s s o l l n i c h t w e n i g e r , d a f ü r a b e r e f f e k t i v e r g e l e r n t w e r d e n .

Die tatsächliche Verwertbarkeit des *Schulwissens*, seine praktischen Umsetzungsmöglichkeiten – ohne dabei den Bildungsaspekt, die Individuationsseite außer acht zu lassen – muß Richtschnur organisatorischen, didaktischen und pädagogischen Handelns sein.²⁴⁷

Verbindliche Zielvorgaben für die Generierung fachlicher und methodischer Kompetenzen sind dabei unverzichtbar, weil auf allen Seiten von existentieller Bedeutung.²⁴⁸

Für eine aussagekräftige *Qualitätssicherung* haben effektive Evaluationsmechanismen zu sorgen, wie sie z.T. bereits oben (vgl. Anm. 239) formuliert worden

²⁴⁵ *Bildungsstandards* werden in einem sogenannten *Kerncurricula* formuliert. Hierunter sind Mindestleistungen zu verstehen, die auf allen Jahrgangsstufen in regelmäßig stattfindenden, zentral gesteuerten Tests (zentrale Diagnoseaufgaben) nachgewiesen werden müssen.

Kontingentsstundentafeln legen lediglich noch Gesamtstundenzahlen fest – für Fächer oder Fächerverbindungen. Sie überlassen den Schulen die jahrgangs- bzw. klassenübergreifende, individuellen Ansprüchen gerecht werdende Dosierung – selbstverständlich auch abhängig von personalen und organisatorischen sowie räumlichen Gegebenheiten vor Ort.

²⁴⁶ Damit kommen die verantwortlichen Regierungskreise sowie die für Schulrechts- und Schulverfassungsfragen zuständigen Behörden einer Erkenntnis nach, die u.a. Diedrich/Tenorth beispielhaft herausgearbeitet haben und die darin kulminiert, daß Schulen in institutionalisierter Form eine sich dem letzten Zugriff verwehrende *Eigenlogik* entwickeln und daher nur bedingt regierbar sind. Aber gerade darin liege der Grund für ihr Überleben, betonen sie (vgl. S. 46 und 50 f.).

Die beiden genannten Schulforscher weisen aber auch ausdrücklich darauf hin, daß sich Schule einem *Curriculum* zu verpflichten, einem zentral verordneten inhaltlichen *Mindestkonsens* zu folgen habe, wolle sie ihre *doppelte Leistung* erfolgreich erbringen (vgl. S. 51).

²⁴⁷ Vgl. die Ausführungen zu J. Oelkers *Schulreform und Schulkritik*, S. 55 dieser Arbeit. Er betont hier die Bedeutung des „Schulwissens“ als Grundlage eines jeden Weltverständnisses. Oelkers will das Lernen nicht „modernistischen Floskeln“ opfern, er will es nicht von dem Schlagwort „Schlüsselqualifikationen“ überlagert oder verdrängt sehen.

²⁴⁸ In Baden-Württemberg werden seit 2004 in allen Schularten sukzessive neue Lehrpläne implementiert, die in der Tat einem curricularen Paradigmenwechsel gleichkommen. Das traditionelle: „Was hat der Lehrer zu vermitteln!“ wird durch die Formulierung ersetzt: „Was muß der Schüler können!“

sind. Die Qualität pädagogisch-didaktischer Zugriffe ist durch schulinterne Regelungen zu gewährleisten – unter Berücksichtigung der besonderen Problematik, die damit einhergeht.

Ohne die klassische, historisch gewachsene Fächereinteilung (die ja in erster Linie auf die korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen zurückgeht) gleich in den Fundus der Geschichte stellen zu wollen, soll die Vernetzungsqualität der Fächer einsichtig gemacht werden – indem etwa ihr Wirkungspotential in fächerverbindenden Themen veranschaulicht wird.²⁴⁹

In den Pflichtenkatalog des *Kerncurriculum* werden folgende zentralen Forderungen aufgenommen:

- *bilingualer Unterricht in Sachfächern*. So eignen sich Fächer wie z.B. Geographie oder Biologie in besonderer Weise dafür, daß ausgesuchte Themen/Stoffe zweisprachig - sowohl in Deutsch als auch in Englisch oder einer anderen bedeutenden Kultursprache - vermittelt und erarbeitet werden, was selbstverständlich auch auf fächerverbindende Themen übertragbar ist;
- *fremdsprachiger Unterricht* (in der Regel Englisch) ab der *1. Klasse*.²⁵⁰ Spätestens sollte aber (ein Alternativangebot vorausgesetzt, wie z.B. in Baden-Württemberg mit Französisch) ab der 5. Klasse Englisch Pflichtfach werden;

²⁴⁹ Dies kann z.B. in regelmäßig einer unterrichtlichen Epoche nachgeschalteten Projekten passieren und sich thematisch in eine Richtung bewegen, wie sie z.B. W. Klafki mit den von ihm herausdestillierten *Schlüsselproblemen* formuliert hat (vgl. S. 67, Anm. 137). In den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg werden z.B. berufsfachliche Inhalte aufgabenbezogen in sogenannte „Lernfelder“ überführt. Auch auf dem allgemeinbildenden Sektor gibt es z.B. bereits Bestrebungen mit den „Lernfeldern“ korrespondierende „Themenbereiche“ zu bilden. Allerdings (in Parenthese gesagt) sollten *Projekte* nicht zum tragenden methodischen Prinzip erhoben werden, sondern - situationsgerecht eingestreut - den Horizont der Heranwachsenden erweitern sowie nützliche *Lebensbewährungsimpulse* vermitteln – also praktischen „Nährwert“ haben.

In den beruflichen Schulen Baden-Württembergs werden nach und nach in den verschiedenen Berufsfeldern (bereits seit 2000) klassische Fächer zu sogenannten „Lernfeldern“ zusammengefaßt. Hier werden dann aufgabenbezogene reale Probleme des Berufsalltages besprochen und gelöst. Im allgemeinbildenden Bereich (Deutsch, Gemeinschafts- und Sozialkunde, Wirtschaftskunde sowie Englisch) sollen ab 2004 (vgl. oben) sogenannte Themenbereiche die bisherige Tradition verdrängen. Dadurch soll ein mehr an die Bedingungen der Berufs- und Arbeitswelt angekoppeltes Gesamtverständnis von „Welt“ erreicht werden.

²⁵⁰ So wird beispielsweise in Baden-Württemberg im grenznahen Bereich zu Frankreich seit 2001/02 bereits in den 1. Klassen verbindlich Französisch unterrichtet.

Einwänden von Elternseite, die einmal von einer Überforderung sprechen sowie die Zweitrangigkeit von Französisch (hinter Englisch) hervorkehren, wird dadurch begegnet, daß einmal auf die grenzüberschreitende Verständigungsbedeutung in einer künftig immer mehr verzahnten europäisierten Berufs- und Arbeitswelt hingewiesen wird, zum anderen dadurch, daß die Kinder neben der sprachlichen Bereicherung, neben den fremden Begriffs- und Klangerlebnissen, ihre Sprachkompetenz, ihren „Horizont“ grundsätzlich erweitern – damit also auch für andere Fremdsprachen aufnahmefähiger werden.

In vorgeschalteten *Pilotprojekten* sind auf keinem Feld Belastungs- oder Entwicklungsschäden nachgewiesen worden (vgl. *Fremdsprachen in der Grundschule. Dokumentation der 2ten Sprachenkonferenz in Offenburg*. Stuttgart: Kultusministerium 2001, S. 7 u. a.)

Im übrigen haben die zuständigen Stellen in Baden-Württemberg praktikable und sinnvolle Übergangsregelungen geschaffen – so daß keinem Kind, das mit Französisch beginnt, in Sachen Schullaufbahn objektiv begründbare Nachteile hieraus erwachsen können (weder curricular noch zugangs- oder versetzungsrechtlich).

- bereits in der *Grundschule* alters- und entwicklungsgemäße Begegnungen mit Sachverhalten der *Elektronischen Datenverarbeitung* (EDV).²⁵¹

Es sollte ferner gesichert sein, daß selbst dort, wo unterrichtliche Sonderregelungen aus Gründen einer bestimmten ethnischen Konzentration geboten erscheinen, Deutsch erste Sprache mit zentralem Stellenwert bleibt und nicht den Status einer „Fremdsprache“ erhält.²⁵²

Muttersprachliche Instruktionen und Übungen sollten trotz ihrer erheblichen Bedeutung für das Selbstverständnis, für die gesunde Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der jeweils betroffenen Heranwachsenden nicht Aufgabe der staatlich eingerichteten Schule sein, sondern außerschulischen Organisationen bzw. in privater Verantwortung stehenden kulturellen Einrichtungen sowie der elterlichen „Brutpflege“ überantwortet werden. Dabei darf das schulische Pflichtprogramm nicht dergestalt tangiert werden, daß aus zusätzlichen Lernangeboten sicht- oder meßbare Nachteile für den jeweils Betroffenen erwachsen. Schließlich gilt das Augenmerk noch einem Problemfeld, das besonders seit dem 11. September 2001 in Deutschland kontrovers diskutiert und daher mit besonderer Sensibilität einer Klärung zuzuführen ist: eine allen unterschiedlichen Interessen gerecht werdende und befriedigende Regelung des *Religionsunterrichts muslimischer* Kinder und Jugendlicher.

Unbefriedigend, weil auch schwer kontrollierbar, bleiben die immer wieder aufgedeckten fundamentalistisch-chauvinistisch ausgerichteten Indoktrinationen in Moscheevereinen oder islamischen Kulturzirkeln.

Die Tatsache, daß in Deutschland durch multikulturelle, vor allem islamisch geprägte Zuwanderung auch tradierte christlich-abendländische Wertvorstellungen auf dem Prüfstand stehen, sich immer wieder in einen Vergleich, in Konflikte hineingestellt sehen, führt u. a. zu der Forderung, ein Rahmencurriculum für die schwer unter ein Dach zu bringenden unterschiedlichen Strömungen innerhalb der islamischen Gemeinden zu schaffen, führt zu der Notwendigkeit Kompatibilität zwischen den unterschiedlichen religiösen Ansätzen zu schaffen – soll Integration auch nur einigermaßen erfolgreich gelingen.

Zu verhindern gilt es auf jeden Fall, daß die dem Islam zugehörigen Bevölkerungsgruppen in eine Parallelgesellschaft abgleiten. Es gibt Anzeichen für diese Entwicklung, die nicht zuletzt auch der gesellschaftlichen Funktion von Schule, deren oberstes Gebot „Integration“ ist, entgegenliefe. Dieses Phänomen ist

²⁵¹ Nur so kann Deutschland als eine der immer noch führenden Industrie- und Wissenschaftsnationen seinen weltweit geachteten Stellenwert aufrechterhalten bzw. auf einigen zwischenzeitlich „kränkelnden“ Gebieten wiedergewinnen.

²⁵² Das relativ schlechte Abschneiden der in Deutschland lebenden Schüler (der „deutschen Schüler“ wäre eine unerlaubte Verkürzung der Realität!) an der PISA-Studie ist (trotz berechtigter Zweifel am tatsächlichen Aussagewert der Studie – vgl. o.g. Ausführungen) in nicht unerheblichem Maße auf die mangelnde Sprachkompetenz primär fremdsprachiger Schüler zurückzuführen – von denen türkisch-stämmige Schüler wiederum das Gros ausmachen (vgl. Nachrichtenmagazin *FOCUS*, Nr. 26 vom 24. 06. 2002, S. 39 ff. sowie *idw* – Informationen vom 25. 07. 2002, S. 5). Vgl. zu dieser Problematik S. 83 f., aber auch die Bildungsrede J. Raus auf S. 88.

bei Kindern bzw. jungen Menschen anderer ethnischer und religiöser Provenienz nicht beobachtbar.

Der allgemeine, von einsichtigen Argumenten getragene Tenor läuft darauf hinaus, den *Islamunterricht* in die *Lehrpläne* zu integrieren und ihn verbindlich in *deutscher Sprache* zu gestalten – nicht zuletzt deshalb, damit auch deutschsprachige Kinder und Jugendliche die Chance haben, Inhalte und Gehalt der zwischenzeitlich drittgrößten Glaubensgruppe in Deutschland kennenzulernen.

Hierbei ist besonders darauf zu achten, daß die *freiheitlich-demokratischen Prinzipien*, die Grundzüge der allgemeinen *Menschenrechte* Fundament religiöser Instruktoren und Handlungsanweisungen sind.²⁵³

Die *curriculare Ebene* in der hier entwickelten Form ist – wie bereits mehrfach herausgestellt – unmittelbar an verfassungsgebundene schulrechtliche Entscheidungen sowie Vorgaben der zuständigen höheren Schulbehörden gekoppelt. Sie alleine können lehrplanspezifische Entscheidungen nach unten „durchreichen“, können auch Kompetenzen auf die *Mesoebene* verlagern.

Die Aufmerksamkeit gilt daher im folgenden makroorganisatorisch geregelten Steuerungs- und Normierungsprozessen auf der *schulrechtlichen Dimension* von Schule –, bevor das Kriterienarsenal der an ihr in besonderer Weise partizipierenden *Mittleren Ebene* entfaltet wird.

Das *rechtlich-administrative Feld* leitet sich aus dem in Artikel 7 des Grundgesetzes verankerten Diktum ab, daß das „gesamte Schulwesen“ unter staatlicher Aufsicht, mithin in makroorganisatorischer Zuständigkeit zu stehen hat.

De facto bezieht sich das nicht auf das übergeordnete gesamtstaatliche Organisationsgefüge, sondern auf die einzelnen Bundesländer – dem föderativen Prinzip folgend.

²⁵³ Zwischenzeitlich gibt es einige Modelle für den Islamunterricht an deutschen Schulen. So wird in *Bayern* seit 2001/02 an fünf Schulen Religionskunde für muslimische Schüler in deutscher Sprache durchgeführt. In *NRW* startete bereits 1999 ein Schulversuch unter dem Titel: „Islamische Unterweisung als eigenständiges Unterrichtsfach“ – mit großem Zuspruch.

Das Problem nach repräsentativen Ansprechpartnern islamischer Seite ist aber offensichtlich groß und verhindert eine flächendeckende und erfolgreich greifende Implementierung des Islamunterrichts.

In *Hessen* beispielsweise lehnte die Regierung das Angebot der „Islamischen Religionsgemeinschafts Hessen“ ab, den Unterricht an hessischen Schulen zu organisieren und curricular festzuschreiben. In *Berlin* hat eine als extremistisch eingestufte „Islamische Föderation“ das Recht erkämpft, in zwei Grundschulen Religionsunterricht seit 2001/02 verantwortlich zu erteilen.

In *Baden-Württemberg* sollten ab Herbst 2002 muslimische Kinder und Jugendliche Islamunterricht in deutscher Sprache erhalten. Daß er bis dato nicht zustande kam, liege in erster Linie an den unterschiedlichen Glaubensströmungen innerhalb des Islam – und den damit einhergehenden differenzierten Selbstverständnissen, die ein einheitliches Konzept nur schwer zulassen würden, so eine dpa/lsw-Mitteilung im SÜDWESTTECHO der Badischen Neuesten Nachrichten vom 10. 06. 2003, S. 4. Auch das Problem der Lehrerrekutierung stelle die sogenannte „Steuerungsgruppe“ vor schwer lösbare Probleme. Das Blatt zitiert Ali Demir, Sprecher des Landesverbandes der „Religionsgemeinschaft des Islam“, der vor allem in den extrem konservativen Gruppen, die einen politischen Islamunterricht propagierten, das entscheidene Hindernis für einen Konsens sehe.

Den Ländern steht – abgeleitet aus Art. 70 des Grundgesetzes – das Recht zur Regelung aller auf Bildung und damit eo ipso aller auf Schule bezogenen Angelegenheiten zu.²⁵⁴

Lediglich in Art. 91 des GG läßt sich der Bund souveräne Entscheidungen im Bereich übergreifender Bildungsplanung offen – insbesondere auf den Bereich der dualen Berufsausbildung bezogen.

Damit eine einheitliche Grundstruktur gesichert bleibt, hat der Bund die sogenannte „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder“ (KMK) eingerichtet. Sie dient der Koordinierung elementarer Entscheidungen im Erziehungs- und Bildungsbereich – mit dem Ziel weitgehende länderübergreifende Chancengleichheit zu garantieren.²⁵⁵

Die Länder kommen ihrem Gesetzesvorbehalt, ihrer Verantwortung dadurch nach, daß sie Regelungen ergreifen, zu denen an vorderster Stelle die *Schulgesetze* gehören.²⁵⁶

Diese formulieren auf der Grundlage ihrer jeweiligen Landesverfassung den *fundamentalen Erziehungs- und Bildungsauftrag* der Schule, der sich in dem doppelten Aufgabenbereich, dem nach zwei Seiten reichenden Pflichtenpaket institutionalisierten Unterrichts realisiert.²⁵⁷ Daran knüpfen dann *Verordnungen* und *Erlasse* sowie *Verwaltungsvorschriften* in kaum überschaubarem Ausmaß an.

²⁵⁴ So regelt beispielsweise das Land Baden-Württemberg in den Artikeln 11- 22 der Landesverfassung die verbindlichen Grundlagen von „Erziehung und Unterricht“. Hierzu gehören die Formulierung des grundlegenden *Erziehungs- und Bildungsauftrages*, der allgemeinen *Schulpflicht*, der grundlegenden *Unterrichtsorganisation* mit den jeweiligen Zuständigkeiten. Außerdem sind den Artikeln die Aufgaben der *Schulträger*, ferner der Hinweis auf die staatliche *Schulaufsicht* zu entnehmen – nicht zuletzt das Primat des Prüfungsrechtes, der Kodifizierung von Prüfungsordnungen sowie die Zuständigkeit für die Lehrerausbildung. Auf die Pflicht, das Schulleben demokratisch gestalten zu müssen, legt der Gesetzgeber dabei besonderes Gewicht.

²⁵⁵ Welche Unzulänglichkeiten auf diesem Gebiet bestehen, wie sehr Anspruch und Realität auseinanderklaffen, beweisen die Konflikte, die vor dem Hintergrund des bereits mehrfach angesprochenen Ländervergleichs im Rahmen der PISA-Studie offen und in mitunter beschämender, das deutsche Bildungswesen noch mehr beschädigender Weise ausgetragen werden.

So werden neuerdings Stimmen laut – insbesondere von Seiten des Bundesbildungsministeriums – die Kompetenzen des Bundes zu erhöhen – mit dem Ziel, eine bessere Transparenz, eine höhere Kompatibilität der einzelnen Bildungssysteme zu- und untereinander zu schaffen und zu garantieren. Dagegen wehren sich vor allem Länder, die bei dem Bildungstest auf den vorderen Plätzen zu finden sind – sie fürchten eine Angleichung nach unten und keine tatsächliche Erhöhung der bundesdeutschen Bildungs-Gesamtqualität.

²⁵⁶ Vereinzelt gibt es auch mit den *Schulgesetzen* korrespondierende ausgelagerte *Schulverfassungsgesetze*. In aller Regel sind aber Schulverfassungsbestimmungen in die *Schulgesetze* inkorporiert – wie beispielweise in Baden-Württemberg. Sie beziehen sich auf die Handlungsspielräume der Einzelschulen, die als „unselbständige Anstalten des öffentlichen Rechtes“ in ihren Autonomieansprüchen vom Willen des Gesetzgebers abhängig sind – und zwar vom Entscheidungsrahmen, den dieser vorgibt. Hier werden *Top-down- bzw. Bottom-up-Strukturen* festgelegt. Zu den Schulverfassungsangelegenheiten zählt ferner das grundlegende Rechts- und Pflichtenverhältnis zwischen Schule(Lehrern), Schülern und Elternhaus/Erziehungsberechtigten.

²⁵⁷ Hier sind per se Angelegenheiten des sogenannten „inneren Schulbetriebes“ angesprochen – für den „äußeren Schulbetrieb“ ist laut Schulverfassung der Schulträger zuständig – in aller Regel die Kommune.

Zum Kernbestand dieses Vorschriftenwustes zählen:

- die *Lehrpläne* mit den *Studentafeln* (vgl. die Abhandlung über das curriculare Feld)²⁵⁸,
- die Regelung von *Schullaufbahnangelegenheiten* – wozu die Versetzungsordnungen gehören – nicht zuletzt die Wechsel- und Übergangsbestimmungen auf andere Schularten und -stufen,
- die *organisatorischen Anweisungen* für die Gestaltung des Unterrichts (so etwa die Festlegung von Klassenfrequenzen, Differenzierungsmaßnahmen), die Zulassung und Einrichtung von neuen Bildungsgängen, von Pilotprojekten sowie die Planung und Durchführung der sogenannten 2ten Phase der Lehrerbildung mit den Lehrerfortbildungsmaßnahmen und damit in engem Verbund die Rekrutierung und Zuweisung von Lehrkräften,
- die Regelung der *Schulaufsicht* – ein originäres, aus dem Grundgesetz hergeleitetes Recht, das sich auch auf alle sogenannten privaten Ersatzschulen bezieht.

Die Rechts-, Dienst- und Fachaufsicht werden – u.a. auch abhängig von der jeweiligen Schulart – von obersten und oberen (Kultusministerium / Regierungspräsidien / Oberschulämter) bzw. unteren Schulbehörden (Schulabteilungen der Landratsämter / Staatliche Schulämter) durchgeführt.²⁵⁹

Zu den schulverfassungsrechtlichen Eckpfeilern gehören auch Fragen und Probleme, die den beruflichen Status von Lehrern betreffen, so z.B. die Frage, ob Lehrer Beamte sein müssen, ob sie in der Tat hoheitsrechtliche Aufgaben wahrzunehmen haben, die nach Art. 33/4 des Grundgesetzes ein öffentliches Dienst- und Treueverhältnis begründen oder ob sie im Angestelltenverhältnis gleichfalls erfolgreich ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommen können.²⁶⁰

Rechte, aber auch Pflichten der Schüler selbst sind gleichfalls in der Schulverfassung verankert.

Im Vordergrund stehen Regelungen, die der Einübung demokratischer Verhaltensweisen, demokratischen Bewußtseins dienen. Sie nehmen Gestalt an in den

²⁵⁸ Die *Studentafeln* weisen in traditioneller, herkömmlicher Regelung die Wochenstunden des Unterrichts in Fächern, Stufen und Schulformen zu.

²⁵⁹ Gerade auf den Feldern der Dienst- und Fachaufsicht ist eine weitgehende Verlagerung auf die Mesebene vorgesehen. Sie gehört zu den Umstrukturierungsmaßnahmen, die vom strikten *Top-down-Prinzip* wegführen, hin zu mehr Eigenverantwortung, wozu auch die kollegiale Evaluation zählen kann – auch wenn sie dort, wo erste Erprobungen laufen, nur zähflüssig in Gang kommt, weil das häufig eigenwillige Kompetenzbewußtsein der Pädagogen wenig kooperativ ist. Während z.B. in Baden-Württemberg die Oberschulämter seit der Gründung des Südweststaates selbständige, direkt dem KM untergeordnete Schulverwaltungs- und -aufsichtsbehörden waren, sind sie in NRW traditionell den Regierungspräsidien eingegliedert – was im Rahmen einer primär aus fiskalischen Gründen vorgenommenen Verwaltungsreform seit dem 01. 01. 2005 auch in BW der Fall ist.

²⁶⁰ So will z.B. Schleswig-Holstein Lehrer vermehrt nur noch im Angestelltenverhältnis beschäftigen. Inwieweit dies zweckdienlich, insbesondere aber kostengünstiger ist – worüber widersprüchliche Auffassungen vorherrschen – soll hier nicht näher beleuchtet werden.

„Schülerparlamenten“ (SMV)²⁶¹, die in allen Bundesländern zu finden sind – im wesentlichen mit vergleichbaren Kompetenzen ausgestattet.

Hier ist einmal die gesellschaftliche *Legitimationsfunktion* der Schule unmittelbar berührt – gleichermaßen zielt die Einbindung der Schüler auf die Gestaltung des Schullebens aber auch auf die *Individuationsleistungen*, die Schule für die Generierung personaler und sozialer Kompetenzen einzulösen hat.

Das in Artikel 6 des Grundgesetzes verbriefte *Elternrecht* ist in seiner Tragweite, in seiner Handlungseffizienz – mit jeweiliger landesverfassungsrechtlicher Vorformulierung – gleichfalls schulgesetzlich geregelt. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte können nur bedingt auf den *Bildungsweg* ihrer Kinder Einfluß nehmen.²⁶² Zahlreiche Bestimmungen, leistungsorientierte Verfahrensweisen – freilich ergänzt durch Toleranz- und Ermessensentscheidungen – regeln die Schullaufbahn eines jeden und nehmen damit nicht zu unterschätzenden Einfluß auf dessen Lebensplanung.

In den Klassenelternvertretungen – bis hin zur Mitwirkung im Elternbeirat, in der Schulkonferenz sowie schlußendlich im Landeselternbeirat /in Landeselternvertretungen – können Eltern die Geschicke nicht nur ihrer Kinder, sondern des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens mitgestalten. Hierzu gehören selbstverständlich auch die zahlreichen Angebote bildungspolitisch einflußreicher Gremien und Verbände, in denen sich Eltern mitverantwortlich organisieren und einbringen können.

Das *Schulrecht* legt last but not least das wiederholt angesprochene, im Dienste einer effektiven Bildung und Erziehung stehende *Maß schulischer Autonomie* fest – gleich, ob es dabei um *Sachmittelentscheidungen* geht (Budgetierung von Seiten des jeweiligen Schulträgers –, womit das Schulgesetz quasi in die Kommunen „hineinregiert“...) oder um Fragen einer sinnvollen und dem Bildungsgeschehen nützlichen *Schulaufsicht*.

Es ist ferner von schulrechtlich-administrativen, also makroorganisatorischen Entscheidungen abhängig, welches *Bildungsprofil* sich einzelne Schulen zulegen dürfen – sofern Bedarf besteht. Schließlich sind damit einschneidende personelle Planungen²⁶³ sowie schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen eng ver-

²⁶¹ Gleich, ob es sich dabei um die in einigen Bundesländern so definierte und praktizierte *Schülermitverwaltung* (wie z.B. in Nordrhein-Westfalen) oder aber *Schülermitverantwortung* (wie z.B. in Baden-Württemberg) geht – die Einbeziehung der Schüler in die Gesamtgestaltung des Erziehungs- und Bildungsprozesses ist dabei primär. Schüler erfahren z. B., daß sie bei der Erstellung einer Schülerzeitung auf das Grundrecht der „Freien Meinungsäußerung“ (Presserecht) nur in dem gesetzlich erlaubten Rahmen zurückgreifen dürfen – ferner, daß Frauen der Geschäftsfähigkeit, des Elternrechtes sowie schulgesetzliche Bestimmungen einen weiteren Rahmen darstellen, der beachtet werden muß.

²⁶² Daß dabei die Handlungsspielräume recht groß sind, weiß jeder, der es mit der täglichen Praxis zu tun hat. So können z.B. Eltern, die über entsprechende finanzielle Mittel verfügen (freilich gibt es auch Ausnahmen oder die Möglichkeit eines Zugriffes auf Fördermittel), auf die große und stets wachsende Palette an Privatschulen zurückgreifen (zu diesen noch mehr an anderer Stelle).

²⁶³ Hierzu gehören auch Überlegungen, inwieweit außerschulische Einrichtungen und Experten (Fachleute) - was auch im besonderen die Elternschaft mit einbezieht – bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages involviert werden können.

schränkt; ebenfalls sind in reaktiver Weise ausbildungs- sowie beschäftigungs- politische Interessen und Entwicklungen davon tangiert.

Es liegt in der Tat im makroorganisatorischen Entscheidungsfeld – selbstverständlich von vielschichtigen Einflußfaktoren gesteuert – wie *Schulentwicklung* i.w.S. interpretiert und umgesetzt wird.

Die Tendenz, vom Bild der klassischen *Obrigkeitsschule* abzurücken und eine mehr in regionale und lokale Bedürfnisse, in das Bedingungsgefüge der jeweiligen Schulgemeinde eingebettete *Lehrer- und Schülerschule* zuzulassen, ist spätestens seit Beginn der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ganz offensichtlich. Sie kommt dem Zeitgeist entgegen, steigert das eigenverantwortliche Handeln vor Ort, stärkt die Zuversicht in die eigene „Kraft“ und ist daher der Sublimierung und Festlegung demokratischen Bewußtseins zuträglich.

Im Folgenden geht es nun erneut darum, das *Kriterienmodell* zu bedienen, in der Reflexion von rezipierter und erfahrener Realität gewonnene Einsichten und Erkenntnisse zu formulieren. Dabei sollen aber lediglich jene handlungsrelevanten Konstituenten plaziert werden, die in makroorganisatorischer Zuständigkeit die größte Effizienz versprechen – will sagen, vor dem Hintergrund des schulischen Auftrages den größten Nutzen vermuten lassen.

Zu den tragenden Pfeilern einer funktionierenden Schule zählt die grundgesetzlich gesicherte staatliche *Aufsichtspflicht*, woraus der Gesetzgeber das Recht ableitet die Schule in ein Regelwerk einzubinden. Gäbe der Staat diese primäre Zuständigkeit auf, liefe er Gefahr, der allgemeinen Beliebigkeit und damit auch der sukzessiven Bildungsverflachung die Tore öffnen.

Aus der gleichen Überlegung heraus sollte die Einstellung sowie Grobzuweisung von Lehrern nach grundlegenden qualifikatorischen Gesichtspunkten sowie nach tatsächlichem Bedarf auch weiterhin in makroorganisatorischen Händen liegen.²⁶⁴

Daß auch Schattenregionen ausreichend versorgt werden, deren Infrastruktur gerade in Sachen Bildung einer Verbesserung bedarf, gehört zu den primären, wenn auch für nicht wenige Lehrer oft widerwillig aufgenommenen Entscheidungen der oberen Schulbehörden.²⁶⁵

Daß nicht zuletzt auch mit der schulartenspezifischen Lehrerzuweisung allokativen sowie selektive Intentionen mittransprotiert werden hat systemerhaltende Funktion – dies ist im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Stabilisierung und

²⁶⁴ Daß hier Soll und Ist nicht selten zum Nachteil einer produktiven Schularbeit auseinanderklaffen, liegt weniger an Fehleinschätzungen oder pädagogischem Unverständnis der Kultusbürokratie, sondern wird vielmehr fiskalisch begründet. So wäre es dringend erforderlich – bei der sich durchgängig bietenden Befindlichkeitsstruktur der Kinder und Jugendlichen – die Klassenstärken auf max. 25 Schüler zu beschränken. Ein einigermaßen erfolgversprechender, differenzierter Unterricht ist anders schwer durchführbar; individuelle Bedürfnisse müssen zurückstehen. Das Fördermoment eines jeden produktiv sein wollenden Unterrichts hängt in hohem Maße von der Klassenstärke ab – neben konstellativen sowie soziometrischen Gesichtspunkten – dies sind Erfahrungswerte, die letztendlich von keiner wie auch immer ideell besetzten Seite ernsthaft bezweifelt werden.

²⁶⁵ Es ist in der Tat so, daß insbesondere Junglehrer in den Einzugsbereich der größeren, kulturtragenden Städte drängen, daß sie ihr Dasein – rund um die Schule herum – nicht im Kulturschatten abgelegener Regionen fristen wollen.

Wohlfahrt zu akzeptieren – was nicht bedeuten soll, daß Gepflogenheiten immer wieder auf ihre Effizienz überprüft und notfalls revidiert werden müssen.²⁶⁶

Schließlich geht es alleine darum, vor dem Hintergrund einer größtmöglichen Chancenvergleichbarkeit – unter Ausschöpfung des tatsächlichen Bildungspotentials – das lokale sowie regionale Bildungsgeschehen optimal zu gestalten.

Diese Verfahrensweise darf aber nicht ausschließen, daß den Einzelschulen künftig vermehrt Eigenrechte bei der Lehrereinstellung bzw. Lehrerverpflichtung eingeräumt werden sollen – vor dem Hintergrund einer allgemeinen Verteilungsgerechtigkeit selbstverständlich –, passend zur jeweiligen Schulkultur, zum jeweiligen „Schuldesign“.²⁶⁷

Die immer wieder aufgeworfene Frage, ob Lehrer den Beamtenstatus benötigen, um qualifizierte Erziehungs- und Unterrichtsarbeit leisten zu können, soll hier keine Beurteilung, keine Wertung erfahren. Dieser in der Öffentlichkeit mitunter kontrovers diskutierten Frage wird keine das Kriterienmodell konstruktiv bereichernde Relevanz zugemessen (vgl. auch S. 126, Anm. 260).²⁶⁸

Die in untrennbarem Zusammenhang mit der Qualität von Bildung stehende Frage, ob etwa Lehrerfortbildung in einem bestimmten Turnus verpflichtend sein und in der unterrichtsfreien Zeit – sprich: in der „Ferienzeit“ – stattfinden sollte, wird aus grundsätzlichen Erwägungen heraus bejaht.²⁶⁹

Eine der am häufigsten zu hörenden, von verschiedenen Seiten gleichsam als Allheilmittel gepriesenen reaktiven Forderungen auf den PISA-Schock ist jene nach einer möglichst flächendeckenden Versorgung mit *Ganztageschulen* – was im wesentlichen auf eine organisatorische Umstrukturierung eines Großteils der *Hauptschulen* zielt.²⁷⁰

²⁶⁶ Vgl. hierzu Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 135. Die beiden Schulforscher verweisen auf diesen Machterhaltungsmechanismus, den sie – sofern demokratische und sozialverträgliche Maßstäbe dabei berücksichtigt werden – für systemimmanent und daher nicht negierbar erachten.

²⁶⁷ Diese Praxis ist ja an Privatschulen die Regel und zeigt, daß damit die Homogenität innerhalb des Lehrkörpers positiv beeinflusst wird (persönliche Erfahrungen des Verfassers bestätigen dies!) – woran unmittelbar auch die Schülerschaft in produktiver Weise partizipiert.

²⁶⁸ Weder H. Fend noch Diederich/Tenorth lassen sich in ihren Abhandlungen auf dieses Politikum ein – nicht zuletzt wohl deshalb, weil aus schultheoretischer Perspektive – mit dem Blick auf die Qualität von Schule & Unterricht – diesem doch eher finanzpolitisch interessanten Sachverhalt (ob nämlich Lehrer umfassenden Versorgungsstatus genießen sollen und damit ein wesentlicher Kostenfaktor des Staatshaushaltes sind) nur marginale Bedeutung zukommt.

²⁶⁹ Notwendige staatliche Rahmenvorgaben über Fortbildungsdauer und -Inhalte sollten in der tatsächlichen Umsetzung örtlichen Entscheidungen überantwortet werden, d. h., daß z. B. die *Gesamtlehrerkonferenz* die jeweilige Positionierung und sinnvolle Aufteilung in die Hand nehmen sollte.

So sollten z. B. 10 verpflichtende Fortbildungstage (SCHILF) nicht nur schulintern durchgeführt, sondern auch schulintern geregelt werden dürfen. Es ist allerdings weder verantwortbar, daß hierfür die für die Psychohygiene, für die Regeneration so wichtige Erholungszeit tangiert wird (z.B. SCHILF gleich nach einem 8-stündigen Unterrichtstag – nur um keinen Urlaubstag/Ferientag opfern zu müssen...), noch daß die den Schülern zustehende und den Bildungsstandard sichernde Unterrichtszeit unbotmäßig angegriffen wird – also zu häufig etwa sogenannte „Pädagogische Tage“ durchgeführt werden, welche im allgemeinen für die Schüler einen „unterrichtsfreien Tag“ bedeuten.

²⁷⁰ Dies trifft einmal auf die noch „frei schwebenden“ Hauptschulen zu, wie sie in den süddeutschen Ländern existieren – aber auch auf kombinierte Haupt- und Realschulmodelle, wie sie nahezu in allen anderen Bundes-

Sofern mit dieser Forderung die begründete Erwartung verbunden ist, nicht nur das Sozialverhalten²⁷¹ der Schüler positiv zu beeinflussen, sondern durch intensivere Zuwendung vor allem ein besseres und ausgeglicheneres Leistungsbild zu evozieren – fällt dieses Unterfangen auf fruchtbaren Boden.²⁷²

Allerdings dürfen die immensen Kosten nicht übersehen werden, die einmal für den *Schulträger* durch notwendig werdende zusätzliche Personal-, Sach- und Verwaltungskosten entstehen, zum anderen für die *Länder* selbst, durch den intensiveren Lehrereinsatz.

Es versteht sich von selbst, daß sie in einem kalkulier- sowie öffentlich vertretbaren Verhältnis zu dem zu erwartenden Erfolg stehen sollten – und Erfolg heißt im Verständnis eines hochindustrialisierten Staates zweifellos, daß vor allem an die Leistungsseite Erwartungen zu knüpfen sind.

Wenn ganztägiger Unterricht tatsächlich vorhandene, aber noch brachliegende Bildungspotentiale freilegen und ausschöpfen kann, rechtfertigt er sich uneingeschränkt - und dies primär mit dem Blick auf eine Klientel, die eher den benachteiligten Schichten der Gesellschaft zuzurechnen ist.

Auf keinen Fall sollte aber eine wie auch immer eingerichtete und gestaltete Ganztageschule ein „gehobener Kinderhort“, eine nachmittägliche „Aufbewahrungsanstalt“ sein – was zwar familienpolitisch wünschenswert sein mag, aber bildungspolitisch abzulehnen ist.

Nach Artikel 6 Abs. 2 des Grundgesetzes sowie der mit diesem korrespondierenden einschlägigen Festschreibungen der Landesverfassungen haben ja Eltern nicht nur das Recht, sondern auch die „zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, sich der Angelegenheiten ihrer Kinder anzunehmen, vor allem mit ihrer erzieherischen Kraft zu wirken.²⁷³

ländern in unterschiedlicher Organisation und Gestaltung vorkommen. Die IGS-Modelle, in die ja die ehemals selbständige HS integriert sind, halten schon von ihrer Konzeption her den Schulbetrieb ganztägig aufrecht.

²⁷¹ Zu viel „aufgezwungene“ Nähe, ein zu langes „Gefangensein“ in formellen Gruppen mit dem unterschwellig immer herrschenden Gefühl des Leistungsdrucks kann durchaus auch Aggressionen stiften und auslösen, die einem gedeihlichen Schulbetrieb doch eher entgegenstehen.

Es sei daran erinnert, daß Schule auch immer das Gegenteil dessen erwirken kann, was sie in positiver pädagogischer Absicht zu erreichen versucht – wenn auch dies selbstverständlich nicht zur Regel erhoben werden kann und darf.

²⁷² Vgl. hierzu S. 72 ff. Es bleibt unbenommen, daß eine gänztägige Beschulung – in welcher Form sie auch immer stattfinden mag – die Wahrscheinlichkeit erhöht, daß z.B. die vor allem in Ballungszentren steigende Zahl von Schulabbrechern zurückgeht. Inwieweit sie allerdings – mit Blick auf die kommenden PISA-Vergleichsstudien – tatsächlich das allgemeine Leistungsbild anzuheben vermögen, bleibt abzuwarten. Gerade die o.g. IGS haben es offensichtlich bis heute nicht vermocht, mit ihrer ganztägigen schulischen und unterrichtlichen Zuwendung eine sicht- bzw. spürbare Effizienz zu erzielen. Die nationale Vergleichsstudie „PISA E“ hat dies deutlich dokumentiert. Selbst dort, wo IGS ihre intentionale Speerspitze sehen, nämlich in der homogeneren Gestaltung des Sozialverhaltens, in der Erhöhung sozialer und personaler Kompetenz, können sie nur auf bescheidene Ergebnisse verweisen.

²⁷³ Feierabend- und Wochenendeltern entfremden sich sukzessive ihren Kindern, sie können deren Problem- und Interessenwelt nur noch marginal wahrnehmen. Die Verlockung, das möglich Versagen ihrer Kinder, deren mangelnde Lebensbewährung gänzlich der Schule anzulasten vergrößert sich selbstverständlich mit der Zeit, welche diese in der Obhut der Schule verbringen.

Unbenommen bleibt selbstverständlich die Fürsorgepflicht des Staates (Art. 20, Abs. 1 – Sozialpflicht), lenkend und unterstützend dort einzugreifen, wo die Bemühungen von Eltern oder Alleinerziehenden alleine nicht ausreichen, Kindern und Jugendlichen ein lern- und entwicklungsförderliches Zuhause zu bieten.

Hierfür muß ihnen die Gesellschaft per se auch Raum und Zeit geben – weshalb die Konzeption einer ganztägigen Beschulung nicht zum unhinterfragten Regelfall werden sollte. Sie muß sich an seinem Erfolg messen lassen können – weshalb auch *evaluative Mechanismen* zu installieren sind. Sie können als Korrektiv wirken und zumindest örtlich die Effizienz einer Ganztagesbeschulung auch verwerfen. Wenn *Ganztagesunterricht* erfolgreich und für alle Seiten befriedigend greifen soll, müssen Eltern in hohem Maße mit in die Verantwortung gezogen werden – was sich nicht nur auf eine finanzielle Beteiligung erstrecken darf, sondern auch engagierte Mitarbeit innerhalb der Schulgemeinde verlangt. In diesem Zusammenhang sind die Angebote von *Schulen in privater Trägerschaft* interessant.²⁷⁴ Sie vermögen im Rahmen staatlich vorgegebener Richtlinien spezielle Bedürfnisse von Eltern und Schülern in differenzierter Weise aufzugreifen und mit ihren individuell zugeschnittenen Organisations- und Leistungsprogrammen auch dort noch Reserven zu mobilisieren und auszuschöpfen, wo staatliche Einrichtungen überfordert sind.²⁷⁵

Private Einrichtungen sollten aber die Ausnahme bleiben.²⁷⁶ Sie sollten lediglich das wachsende, im Einzelfall zu prüfende Verlangen nach einer von staatlichen Schulen in der Regel nicht leistbaren erweiterten individuellen Betreuung sowie instruktiven Zuwendung befriedigen.

Es bleibt der staatlichen Aufsicht vorbehalten, die „Sonder-Kulturen“ mit wachsamem Auge zu begleiten, präventive Reglementierungen zu schaffen und gegebenenfalls Auswüchse persönlichkeitschädigenden Charakters rechtzeitig zu unterbinden – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der politisch-gesellschaftlichen Funktion von Schule.

Zu den kontrovers diskutierten Forderungen gehört jene, behinderte Kinder und Jugendliche vermehrt in sogenannte Normalschulen aufzunehmen. Die rechtliche Zuständigkeit hierfür liegt auf der Ebene der Kultusbürokratie. Aber auch hier könnten durch Rahmenrichtlinien Entscheidungsspielräume auf die Einzelschulen übertragen werden. Solche Maßnahmen können einmal einer besseren gesellschaftlichen Integration dienen – was aber utilitaristische Überlegungen nicht auszuschließen braucht.²⁷⁷ Zum anderen sind sie unzweifelhaft der In-

²⁷⁴ Hier können z.B. *Schulleitbilder* realisiert werden, können *Pilotprojekte* in eine Erprobungsphase gehen – vgl. Kap. 4.1, S. 60 ff.

²⁷⁵ Der Besuch solcher Einrichtungen – sofern gezielte Förderung erfolgversprechend sein sollte, weil z.B. Beibehaltung von Reserven durch Verhaltensprobleme überlagert und damit blockiert werden – darf mit erheblichen öffentlichen Zuschüssen rechnen. Als Beispiel hierfür steht das Evang. Martinshaus in Kleintobel bei Ravensburg – eine Einrichtung der Erziehungshilfe mit dem Bildungsziel der Realschule –, das in seiner Art nahezu einzigartig in Deutschland dasteht. Der Verfasser dieser Arbeit war dort selbst mehrere Jahre lang als Erzieher und Lehrer beschäftigt.

²⁷⁶ Vgl. Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 137 ff. Die beiden Schulforscher sehen in privaten Einrichtungen eine Bereicherung der Bildungslandschaft, die aber auf keinen Fall den Charakter von Experimentieranstalten annehmen sollten. So verwerfen D/T Einrichtungen, die etwa in der Gestalt von „Abenteuerspielplätzen“ zwar hohen Unterhaltungswert haben mögen, aber das tatsächliche Ziel von Schule verfehlen, nämlich lebensbewährende Inhalte zu vermitteln. Die objektiven Maßstäbe genügende Qualität der Bildungseinrichtungen hat Priorität.

²⁷⁷ So können einmal idealistisch geprägte Beweggründe eine Rolle spielen, aber auch „knallharte“ fiskalische Interessen, die dann nur noch einer geschickten pädagogisch-fürsorglichen Argumentation bedürften.

dividuationsaufgabe von Schule zuträglich. Wenn angemessene baulich-räumliche Bedingungen gewährleistet sind sowie die erforderliche pädagogisch-fachliche, aber auch materiale Versorgungssituation gesichert ist und schlussendlich der Organisationsplan einer Schule ohne zu erwartende Nachteile für andere darauf abgestimmt werden kann, sind keine stichhaltigen Gründe auszumachen, die einem solchen Ansinnen entgegenstehen könnten.²⁷⁸

Ein Privileg *rechtlich-administrativer Zuständigkeit* hat die inhaltliche Fixierung sowie Steuerung *zentraler Prüfungen* zu sein.²⁷⁹

Die Anstrengungen jener Bundesländer, die bisher „schulgebackene“ Prüfungen vorzogen – freilich innerhalb vorgegebener staatlicher Rahmenrichtlinien – das zentralistische Verfahren zu übernehmen, scheint sich in der Tat durchzusetzen. Dem entsprechen ja auch die bereits angesprochenen bundespolitischen Vorstöße zu einer weitgehenden Vereinheitlichung aller leistungsgenerierenden Parameter von Bildung und Erziehung.

Einer zentralen Normierung bedürfen vor allem auch die Versetzungs- und Übergangsverfahren. Gerade hier ist ein hohes Maß an Transparenz, an Gleichbehandlung geboten – ungeachtet der Schwierigkeiten, ja der Unmöglichkeit, auf diesem Feld einen alle zufriedenstellenden Modus zu finden.

Vereinzelt rufen, welche das „Paket“ der *Nichtversetzungsregelungen* (das sogenannte „Sitzenbleiben“) zu negieren, also auszusetzen trachten, gilt es kritisch zu begegnen.²⁸⁰

Zwar versprechen *Nichtversetzung* und damit in aller Regel Schuljahresrepetition oder gar ein Schulartwechsel nach aller Erfahrung nicht immer den intendierten Erfolg, müssen also sowohl in ihrer Durchführungsstrategie als auch in der zu erwartenden Wirkung gründlich reflektiert sowie punktuell überarbeitet werden, können aber – bei verantwortlicher Begleitung – durchaus erfolgreich sein. Wenn allerdings eine *versuchsweise Versetzung*, die nach den Schulgesetzen aller Bundesländer möglich ist, tatsächlich erfolversprechend sein sollte – was

²⁷⁸ Ob IGS (Integrierte Gesamtschulen) der herkömmlichen Art, die für derartige Projekte immer schon offen waren, tatsächlich für alle Seiten wirkungsvollere Integration zu leisten vermögen als 2- oder gar 3-gliedrige Systeme, kann hier nicht beantwortet werden, weil es an aussagekräftigen Vergleichsstudien fehlt.

²⁷⁹ Vgl. S. 33. H. Fend spricht sich gleichfalls für die Einrichtung bzw. Beibehaltung des *Zentralabiturs* aus, um der Aufweichung qualifikatorischer Ansprüche entgegenzuwirken. Es gebe keine „Schleichwege“, die zu hohen Standards führen; ohne Schaden zu nehmen sei der *Leistungsgedanke* nicht wegreformierbar, bemerkt er.

In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, daß gerade jene Bundesländer, die traditionell – trotz verschiedener Kritik – an *zentralen Prüfungen* festhalten (wie z.B. Bayern und Baden-Württemberg) oder aber dieses Verfahren übernommen haben (wie z.B. Sachsen) – bei der bundesinternen „PISA E – Studie“ vordere Plätze belegt haben.

²⁸⁰ Wenn durch optimal gestaltete Übergangs- und Testverfahren das augenblicklich abrufbare und auch in naher Zukunft zu erwartende Leistungsvermögen eines Schülers klar bestimmt bzw. prognostiziert werden kann, wenn der junge Mensch der tatsächlich für ihn geeigneten Schulart (selbstverständlich unter Berücksichtigung möglicher künftiger Optionen) zugewiesen wird (Allokation/Selektion), wenn das Recht mitunter unrealistisch urteilender Eltern beschnitten wird (wie z.B. in Baden-Württemberg oder Bayern – nicht aber so in NRW, Schleswig-Holstein oder Mecklenburg-Vorpommern) und die verantwortlichen Lehrer zu allem hin auch noch den Mut zu realistischer Notengebung auf bringen (i. S. einer gesunden psychischen und geistigen Entwicklung der ihnen anvertrauten Zöglinge), dann schlägt das gesamte Bildungssystem einen Weg ein, der neben anderen der Revision bedürftiger „Gepflogenheiten“ Aussicht auf Besserung erhoffen läßt.

nur im Einzelfall begründbar sein wird²⁸¹ – mag eine Wiederholung wenig Sinn haben.

Zu den wesentlichen, für die Persönlichkeitsentwicklung unverzichtbaren Forderungen im Rahmen der schulischen *Individuationsaufgabe*²⁸² gehört die Implementierung einer *aussagekräftigen Sozialnote*, die über die wenig befriedigende Setzung der sogenannten *Kopfnoten* in „Verhalten“ und „Mitarbeit“ hinausgeht und etwa in einer knappen schriftlichen Beurteilung erfolgen kann und damit Licht in die tatsächliche *soziale Kompetenz* des Edukanden bringt.

Sinn und Zweck liegt in dem Recht eines jeden Heranwachsenden, der Lebensbewältigung / Lebensbewährung dienliche Forderung und Förderung zu erfahren, sich üben zu dürfen und die Erfolge, aber auch Mißerfolge attestiert zu bekommen.²⁸³

In die *rechlich-administrative Zuständigkeit* fällt schließlich auch noch die Entscheidung darüber, in welchem Alter Kinder mit *curricularen Forderungen* erstmals konfrontiert werden sollten. Das Ansinnen, die intellektuellen Möglichkeiten der jungen Menschen so früh wie möglich gezielten, methodisch und didaktisch angemessen aufbereiteten „Reizen“ auszusetzen, frühes Potential auszuschöpfen, für das Lernen und Begreifen der Welt optimale Entwicklungsstadien in fruchtbarer Weise zu nutzen, muß zumindest Probeläufe erlauben – selbstverständlich unter geflissentlicher Berücksichtigung der seelischen Entwicklung, des tatsächlichen Bedürfnisbildes des Kindes. Vor diesem Hintergrund sollten Eltern die Chance haben, ihr Kind bereits ab dem 6. Lebensjahr einschulen zu dürfen²⁸⁴ – selbstverständlich nicht, ohne dem akribisch entwickelte Tests vorauszuschicken, ohne vorher ein schulpsychologisches Gutachten einzuholen.

Auch Überlegungen, bereits in den Kindergärten elementare Pflichtbereiche zur frühen Förderung intellektueller Fähigkeiten sowie musisch-technischer Begabungen einzurichten und damit dem Primarbereich vorzuschalten, müssen erlaubt sein –, so daß die natürlich Neugierde, das frühe Lernbedürfnis des Kindes die adäquate pädagogisch-didaktische Kanalisierung erfahren kann.²⁸⁵

²⁸¹ Wenn z.B. das Leistungsproblem auf nachvollzieh- und begründbare Lebensbruchsituationen zurückzuführen ist, denen episodischer Charakter bescheinigt werden kann (Trennungssituationen, Umzug, Geburt eines Geschwisterchens, längere Krankheit u.a.).

²⁸² Hier hat – ganz im Sinne Helmut Fends – das Leistungsprinzip der unverzichtbaren Ergänzung durch das Sozialprinzip zu folgen (vgl. Fend, *Theorie*, S. 28)

²⁸³ Vgl. hierzu Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 109 f. Die beiden Schulexperten weisen in Kapitel 5.2 ihrer Theorie („Erziehung durch Bildung als Programm“) darauf hin, daß die Schule als ein Ort „sozialen Lernens“ ihren Fokus nicht nur auf das „implizite Curriculum“ lenken darf, sondern dem expliziten mehr Beachtung zu schenken hat. Dies sei vornehme Aufgabe eines Auftrages, der sich weniger in dem Nebeneinander von „Bildung und Erziehung ausdrücke, sondern dem speziellen Anliegen einer „Erziehung durch Bildung“ zu folgen habe – „...frei nach dem Motto: Wer gebildet ist, wird sich desto eher auch kultiviert benehmen.“

²⁸⁴ Nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem „PISA-Schock“ forderte z. B. die ehemalige baden-württembergische Kultusministerin A. Schavan, deren Sachverstand auch beim politischen Gegener respektiert wird, daß früher eingeschult werden müsse, daß den Kindern die Chance frühen systematischen Lernens nicht genommen werden dürfe (vgl. S. 83 dieser Arbeit).

²⁸⁵ Selbständlich müßte hierfür die Ausbildung der Kindergartenerzieher und –erzieherinnen eine Neuregelung erfahren – was auch eine enge Kooperation mit den Grundschulen erforderlich machte.

In erster Linie geht es aber darum, vor allem jenen Kindern, die im Elternhaus nicht die entsprechende Förderung, nicht die notwendige Anregung erhalten können, sprachliche Kompetenz zu vermitteln, sie mit Wortschatz und Struktur der deutschen Sprache in ausreichender Weise vertraut zu machen – „Welt“ kann schließlich nur über Sprache begriffen und internalisiert werden.²⁸⁶

Der makroorganisatorische Bereich, dessen Zuständigkeiten, dessen besondere Anliegen und Probleme hier auf drei Feldern angelegt und ausgeführt wurden, sieht sich – wie bereits mehrfach herausgestellt – im Prozeß einer „Verschlankung“ – mit dem Ziel, auf die *Schulebene* Kompetenzen, Handlungsqualitäten zu transferieren, welche schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit noch erfolgreicher oder aber erst erfolgreich gestalten können – sowohl in *individuativer* als auch in gesellschaftlich *reproduzierender* Hinsicht.

Im folgenden sei nun der Blick auf jene *Mittlere Ebene* gerichtet, auf die sogenannte *Meso-Ebene*.

Die Einzelschule als „unselbständige Körperschaft des öffentlichen Rechts“ ist auf der in ihrer Wertigkeit erst in neuerer Zeit entdeckten „Mittleren Organisations- und Handlungsebene“ verortet.

Sie schöpft ihre erweiterten Zuständigkeiten aus dem Topf makroorganisatorisch zu verantwortender Rechtssetzungen, ist Nutznießer eines Transfer, der obrigkeitstaatliches Denken aufbricht und einzig und allein der gedeihlichen doppelten Aufgabenerfüllung verpflichtet ist.²⁸⁷

Dabei gilt es allerdings zu bedenken, daß die Erweiterung immer schon existenter *schulischer Teilautonomie* die Schule nicht zu einem Staat im Staate befördern, nicht in einen sukzessive beschrittenen Abnabelungsprozeß führen soll, sondern zu berücksichtigen hat, daß sich berechnete individuelle Forderungen nicht über berechenbare, einem allgemeinen Vergleich genügende „Standards“ legen dürfen, daß Schule auch ungebrochen gesellschaftlichen Ansprüchen zu genügen hat (vgl. hierzu die Ausführungen über J. Oelkers *Schulreform und Schulkritik* auf S. 52).

²⁸⁶ Inwieweit gerade die Kinder fremdsprachiger Eltern, die in aller Regel die größeren Sprachdefizite haben und damit Gefahr laufen, schon früh aus gesellschaftlich, aber auch persönlich wünschenswerten Lebensbahnen herausselektiert zu werden, einer besonderen sprachlichen Frühförderung zugeführt werden sollten, ist ein zweifellos heikles Thema, das aber mit Bedacht und Weitblick diskutiert werden muß. Sowohl der niedersächsische Ministerpräsident Gabriel als auch der hessische Ministerpräsident Koch haben bereits Überlegungen angestellt, welche in diese Richtung weisen.

Annette Schavan, die Baden-Württembergische Kultusministerin, soll im Rahmen einer Plenarsitzung des Landtages in Freiburg/Brsg. Pläne vorgestellt haben, wonach Kinder künftig bereits ein Jahr vor der Regeleinschulung einem Schuleignungstest unterzogen werden sollen. Dabei soll es primär um die Überprüfung der vorhandenen Sprachfähigkeit gehen, um gegebenenfalls Frühförderprogramme anlaufen zu lassen. Die hierfür notwendigen Sachmittel sowie die erforderlichen Qualifikationsprofile auf Seiten der Erzieherinnen sind von den Kommunen, etwaigen freien Trägern sowie den Schul (verwaltungs-)behörden aufzubringen, zu initiieren und zu finanzieren (vgl. *Badische Neueste Nachrichten* vom 17. 10. 2002. Beitrag des Redaktionsmitgliedes A. Schanz.

²⁸⁷ Vgl. auch S. 125 ff., Anm. 256 ff. In welchem Umfang eine organisatorische „Verschlankung“ auf den darüberliegenden organisatorischen Ebenen tatsächlich erfolgt ist abzuwarten. Sie steht auf jeden Fall im Zusammenhang mit Kosteneinsparungen, vermag aber auch pädagogisch-didaktisch relevante Entscheidungsfindungen auf tatsächlich kürzere, den Bedürfnissen vor Ort angemessenere Wege zu bringen.

Zu den zweifellos elementaren Erkenntnissen gehört, daß die Qualität der Einzelschule nicht notwendig an grundsätzliche strukturelle Eigenheiten und Entscheidungen gebunden ist.²⁸⁸ Qualität wird von Parametern bestimmt, die einmal auf ganz unterschiedlichen lokalen und regionalen Entwicklungslinien liegen, die Um- und Mitweltrelevanz haben – die vor allem aber vom lebendigen Miteinander, von der Kreativität und Entscheidungsfreude der am Schulleben Beteiligten geprägt werden.

Schulen müssen – innerhalb des ihnen zugemessenen Rahmens – ihren je *eigenen Weg* zum Erfolg finden, sie müssen ihren je *eigenen Geist* erzeugen, der prägend den Erziehungs- und Bildungsprozeß begleitet.

In dieser Forderung zeigt sich die immense Bedeutung des von Fend²⁸⁹ und im Anschluß daran auch von Diederich/Tenorth²⁹⁰ so bezeichneten *Institutionellen oder Heimlichen Curriculum*s.

Die Qualität des *Wir-Gefühls* bestimmt in hohem Maße den *Output* einer Bildungseinrichtung – so technologisch dies auch immer anmuten mag.

Lernkultur und *Lernklima* sind überformende Konstituenten. Sie erzeugen in hohem Maße Persönlichkeit mit, sie bestimmen Schulleistung mit, sie bilden einen Vermögensfundus, dem eine erhebliche Stabilisierungsfunktion zukommt und an dem die jungen Heranwachsenden bei ihren Lebensbewältigungsbemühungen in vielfältiger Weise partizipieren können.

Allerdings gilt es zu bedenken, daß der über Ländergrenzen, über föderative Eigenwege hinweggreifende allgemeine *Schulentwicklungsprozeß* – hin zu einer erweiterten *Teilautonomie* der *Einzelschule* – auch *Qualitätsunterschiede* evozieren kann, die in ihren denkbar schlechtesten Ausformungen zu Ergebnissen führen können, die ein regulierendes Intervenieren „obrigkeitsstaatlicher Stellen“ (staatlicher Aufsichtsbehörden) herausfordern und notwendig machen – soll die bereits mehrfach eingeforderte übergreifende *Chancengerechtigkeit* – auch im Sinne von *Chancenvergleichbarkeit* (vgl. hierzu u.a. die Ausführungen zu D/T., S. 46 u. 48) – ein für alle berechenbarer *Mindestkonsens* im Bildungsbe-
reich nicht in Frage gestellt werden.²⁹¹

²⁸⁸ Also gleich, ob Schule vertikal oder horizontal gegliedert ist, ob gesamtschulische Vorstellungen oder Mehrgliedrigkeit favorisiert werden.

²⁸⁹ Vgl. H. Fend, *Qualität im Bildungswesen*, S. 217. „Schließlich überragt die Schulzugehörigkeit“, formuliert er, „in allen Fällen die Bedeutung der Schulsystemzugehörigkeit“.

²⁹⁰ Vgl. Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 116. Die beiden Schultheoretiker geben allerdings zu bedenken, daß die „emphatische pädagogische Idee“, die z.B. der Gründung von „Schulgemeinden“ häufig eigen sei, fast immer der Nüchternheit des Alltags Tribut zollen müsse. Eine gemeinsam gestaltete Schulzeit, stellen sie fest, schaffe weder „Gleichheit noch Gemeinsamkeit der Lebensverhältnisse“. Bestenfalls sei dies noch im Grundschulbereich beobachtbar, fahren sie fort – dort treffe man mitunter noch eine „homogene Elternschaft“ an. Diederich/Tenorth sprechen damit eine Dimension von Schule an – und hier speziell auf die Qualität der Mittleren Ebene bezogen – die von nicht unerheblicher Bedeutung für Gelingen oder Mißlingen des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule ist: die Elternschaft bzw. das Bestimmungs- und Einflußfeld der Erziehungsberechtigten.

²⁹¹ Vgl. H. Fend, a.a.O., S. 218. Fend weist auf mögliche Begleiterscheinungen einer erweiterten Teil-Autonomie hin, indem er auf Erfahrungen aus dem IGS-Bereich zurückgreift. Da gerade diesem Modell ein hohes Maß an autonomer Entscheidungskompetenz inhärent sei – weshalb auch das Wirkungs- und Leistungsgefälle besonders auffallend sei – fielen Leistungsvergleiche mit traditionellen, enger geführten Schularten (denen ja ein anderer Systemgedanke zugrund liegt) auch nicht selten nachteilig aus.

Gerade deshalb – und dies entspricht z.B. einer in Diederich/Tenorths *Schultheorie* durchgängigen Forderung – müssen festgelegte *Mindeststandards*²⁹² eine Vergleichbarkeit gewährleisten, ohne welche Schule in einem von freilich gesundem Konkurrenzdenken getragenen Wettbewerb ihre verantwortungsvolle Aufgabe nicht erfüllen kann.²⁹³

Damit Schule i.S. Helmut Fends ein „optimierter Entwicklungskontext“ sein kann, muß sie die optimale Abstimmung zwischen Rahmenvorgaben und Entscheidungsspielräumen leisten – so daß die „gemeinschaftliche Wohlfahrt“ nicht gefährdet ist (vgl. S. 34).

Mehrfach wurde schon darauf hingewiesen, daß die (Neu-)Entdeckung der *Schulebene*, die fruchtbare Entfaltung ihrer Möglichkeiten sowie ihres Beitrages am Enkulturationsprozeß, die herausragende Leistung der neueren Schulentwicklung ist.²⁹⁴

Schule wird als "optimierter Entwicklungskontext" (Fend) – als teilautonome Entscheidungs- und Wirkungsgröße –, aber immer auch von der Gunst übergeordneter administrativer Mächte abhängig sein, gleich, ob es sich um die primär sachlich-materiellen, aber auch personalen Zuständigkeiten des Schulträgers handelt oder um Steuerungsinteressen unterschiedlicher Richtung und Qualität von Seiten der Kultusbürokratie.

Das heißt, daß in Interdependenz sowie steter Korrespondenz mit makroorganisatorisch verorteten Faktizitäten – auf der Folie individuativer sowie gesellschaftlich reproduzierender Ansprüche – dem mesoorganisatorischen Kriterienraster nun jene *Handlungskonstituenten* zugewiesen werden, die eine verbesserte Qualität von Schule, sprich: des Bildungswesens schlechthin erwarten lassen. Eine der zentralen Forderungen – und dies nicht nur im Zusammenhang mit der Standortsicherung Deutschlands im Konzert der Großen dieser Welt (vgl. „G 8-

Hieraus läßt sich folgern, daß gerade die Gesamtschulkonzeptionen – wollen sie den im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen angestrebten allgemeinen Anstrengungen gerecht werden – einer gründlichen Reform unterzogen werden müssen – was ja auch tatsächlich der Fall zu sein scheint. Für die Schulentwicklungsplanungen bedeutet dies aber, daß den Autonomisierungsprozessen kontinuierlich ein Regulativ gegenüberzustehen hat, das „Ausuferungen“ bzw. „Wildwuchs“ einzudämmen vermag – soll eine Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus nicht in Frage gestellt werden.

²⁹² Vgl. Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 130 ff. Sie weisen in ihren Ausführungen auf die besondere Problematik hin, die darin liegt Kriterien für *gute Schulen* festzulegen – sich also auf verbindliche Qualitätsmerkmale von Schule zu einigen. Damit korrelieren unterschiedliche schultheoretischen Positionen, die ihrerseits von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Ansätzen bestimmt werden: ein *circulus vitiosus*, der nur von der „Normativität des Faktischen“, von pragmatischen Überlegungen mithin zu durchbrechen ist – wie sie etwa durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse in einen weitgehenden nationalen Konsens einzumünden scheinen.

²⁹³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu H. Fends *Qualität im BW* auf S. 33 in dieser Arbeit. Der Schulforscher weist darauf hin, daß grenzenlose Experimentierfreude schulische Aufgabenerfüllung in Frage zu stellen vermag. Ohne einen „Mindestkonsens“ – über alle unterschiedlichen Ausformungen und Schulphilosophien hinweg – gehe es nicht, postuliert er; „Bildungsabschlüsse“ seien schließlich „wichtige Instrumente der Lebensplanung“ und müßten daher objektiven Maßstäben genügen.

²⁹⁴ Die Erkenntnis, daß eine pluralistisch, multimedial gesteuerte Welt in besonderer Weise eigenlogische Strukturen provoziert, stand den genannten Reformen unzweifelhaft Pate.

Regulierungsversuche von oben finden ihre Grenzen in den eigenlogischen Strukturen der Schule. Vgl. hierzu die Ausführungen zur *Schultheorie* von Diederich/Tenorth auf S. 46 f. Nach Auffassung der beiden Wissenschaftler hat Schule bis heute nur überleben können, weil sie sich immer schon ihre eigenen Nischen schuf.

Konferenzen“), sondern auch mit der Erweiterung personaler und intellektueller Kompetenzen – bezieht sich auf die „multimediale Aufrüstung“ der Schulen, die auch unter dem Slogan „*Schulen ans Netz*“ in der Diskussion steht.

In Kooperation mit dem Schulträger – der seine *Budgetierungsmaßnahmen* darauf auszurichten hat –, sachlich und fachlich im verantwortbaren Bereich unterstützt von Vertretern („Sponsoren“) der Wirtschaft (Banken, Versicherungen u.a.), aber auch der Elternschaft, sind die entsprechenden Voraussetzungen hierfür zu schaffen (vgl. S. 122 f.).

Des Weiteren können von der Kultusbehörde zugestandene curriculare Freiräume dafür genutzt werden, auf das individuelle Profil, auf die schüler- und schulklassenspezifischen Besonderheiten der jeweiligen Schule zugeschnittene *Kontingenztafeln* (vgl. S. 121) zu erstellen.

Damit können auch personale sowie organisatorische Implikationen einhergehen, die der doppelten schulischen Aufgabenerfüllung, der Konzentration schulischer Arbeit in differenzierter Weise gerecht werden.²⁹⁵

Unter Berücksichtigung örtlicher sowie regionaler Gegebenheiten – auch und gerade mit dem Blick auf den Berufs- und Erwerbssektor, aber auch auf vom Zeitgeist geforderter Zugeständnisse – können ausgewiesene *Bildungsprofile*²⁹⁶ gesellschaftliche und persönliche Ansprüche in besonderer Weise bedienen, kann kreatives Potential vor Ort besser genutzt werden (vgl. auch S. 127).

Ob und inwieweit diese der Bildungsqualität zuarbeitenden Innovationen die implizierten Erwartungen auch erfüllen, ist durch *schulinterne Evaluationsmaßnahmen*²⁹⁷ zu gewährleisten.

Dem Qualitätszuwachs einer Bildungseinrichtung, der Verbesserung ihrer inneren und äußeren Beweglichkeit zeigt es sich förderlich, wenn auf das jeweilige Schuldesign, auf das Bedürfnisspektrum einer Schule zugeschnittene Möglichkeiten einer eigenen *Lehrerrekutierung* bestehen. So kann z.B. fachspezifischen

²⁹⁵ Dies kann sich auf diesem Feld nicht auf die Reduzierung des Klassenteilers beziehen – womit ja in aller Regel auch eine höhere Stellenzuweisung verbunden wäre. Hier sind schulrechtlich-administrative Vorgaben – wenn auch sicher nicht selten schmerzlich erfahren – bindend. Oberstes Gebot ist und bleibt die Forderung, daß i.S. H. Fens *Mindestforderungen* nicht hintergangen werden dürfen, daß *Chancenvergleichbarkeit* gewährleistet sein muß.

²⁹⁶ An Profilvorgaben sind strenge Maßstäbe zu anzulegen – so fordert z.B. H. Fend (vgl. S. 33), daß individuelle Profile demokratie- und bildungstheoretisch begründbar sein müssen. Bundespräsident J. Rau fordert in seiner Berliner Rede, daß der Schule Handlungsspielräume und Eigenständigkeiten zwar zu übertragen seien, daß dies aber auch einer permanenten Evaluation bedürfe.

In diesem Kontext ist W. Klafkis Forderung zuzustimmen (vgl. S. 39), daß nämlich durch die relative Autonomie der Schule sowie ihre Erweiterung keine lebensfernen Konstrukte auf den Weg gebracht werden dürfen. Schule soll – so fordern dies Diederich/Tenorth (vgl. S. 45) – ein "Rahmen zum Aufwachsen" bleiben, zum Aufwachsen in eine reale, wenn auch nicht immer für jeden wünschenswerte Welt.

²⁹⁷ Wie diese im Einzelfall zu gestalten sind, könnte der Zuständigkeit der Schulkonferenz überantwortet werden. Aus deren Mitte heraus könnten – ergänzt durch Repräsentanten des lokalen öffentlichen Lebens sowie durch Einbindung von „Kundeninteressen“ (vgl. Ausführungen zu Fend, S. 33) – evaluative Gremien gebildet werden, z.B. in der Art eines „Aufsichtsrates“.

Inwieweit allerdings die Übertragung evaluativer Kompetenzen auf die Einzelschule grundsätzlich eine Verbesserung von Schulqualität versprechen, scheint noch nicht eindeutig beantwortet werden zu können (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu *Schulintern* auf S. 70 f.)

Engpässen angemessen begegnet werden, können Ansprüche, die mit der Profilierung erwachsen, besser erfüllt werden.²⁹⁸

Freilich ist es geboten, daß die letzte Entscheidung über eine Einstellung – zumal es ja auch um fiskalische Dispositionen sowie um eine allgemeine Verteilungsgerechtigkeit geht – in makroorganisatorischen Händen bleibt. Ein kontrovers diskutiertes Thema, das den angesprochenen Entscheidungskreis tangiert, zumindest aber in seiner Nähe liegt, bezieht sich auf die *Besetzung der Funktionsstellen* einer Schule. Wenn eine Verlagerung der Zuständigkeiten von oben nach unten tatsächlich mit Leben gefüllt werden soll, wenn Schulentwicklung sich auch auf bisher wenig flexiblen Feldern bewähren, wenn sie dort greifen soll, dann wäre es ratsam, zumindest der *Schulkonferenz* ein Mitspracherecht bei der Funktionsstellenbesetzung zu übertragen.

Durch die zunehmende obrigkeitsstaatlich gewährte Stärkung schulischer Eigenständigkeit und der damit einhergehenden Entwicklung eigener Anspruchsprofile mit höherer individueller Ansprache, werden Schulen auch verstärkt in einen *Wettbewerb* gestellt, der zweifellos für alle Seiten fruchtbare, dem Bildungsprozeß zuträgliche Momente enthält. Entscheidungsspielräume werden so erweitert und situationsadäquates, flexibles Handeln ermöglicht.²⁹⁹

Da die Implementierung von *Ganztageschulen* mit einem hohen organisatorischen sowie finanziellen Aufwand verbunden ist, vor allem aber ideologiebesetzte Felder berührt oder partikularen, auch persönlichen egoistischen Beweggründen dienen könnte (vgl. S. 130), sollte die letzte Entscheidungsbefugnis in makroorganisatorischen Händen bleiben – sprich: beim Ministerium bzw. den oberen Schulbehörden (OSA's oder Regierungspräsidien).

Die wachsende Belastung, der Bildungseinrichtung unterliegen – nicht zuletzt deshalb, weil gesellschaftliche Probleme, aber auch interkulturell geprägte Ansprüche immer häufiger in die Schulen hineinschwappen – kann nicht ohne negative Begleiterscheinungen, ohne einschneidende Nebenwirkungen alleine den Pädagogen überantwortet werden.³⁰⁰

Hier ist es angesagt und in höchstem Maße konsensstiftend, wenn – selbstverständlich abhängig von der Infrastruktur vor Ort – *außerschulische Partner* in

²⁹⁸ Erste Erfahrungen auf diesem Feld – so z.B. in Baden-Württemberg – sollen bereits gezeigt haben, daß schulbezogene Stellenausschreibungen bzw. schuleigene Recherchen tatsächlich zu einer besseren, befriedigenderen Lehrerversorgung vor Ort führen (vgl. *Magazin Schule. Bildung in Baden-Württemberg*. MKS Baden-Württemberg, Sommer 2002).

²⁹⁹ Soll etwa das nach dem PISA-Debakel geforderte 7-Punkte-Programm (vgl. S. 82 f.) angemessen umgesetzt werden, so ist dies ohne eine Autonomieerweiterung kaum machbar.

³⁰⁰ So verweist H.J. Apels darauf, daß Grenzen der Zumutbarkeit zu ziehen seien, daß der Lehrer quasi nicht zur Feuerwehr, zum Brandlöscher in allen Problemlagen des Lebens werden dürfe, daß Schulen grundsätzlich nicht zum "Reparaturbetrieb" der Gesellschaft werden dürfen (vgl. S. 44 ff.). Bundespräsident R. Herzog (vgl. S. 85) stellt gleichfalls fest, daß der Kompetenzbereich der Schule begrenzt bleiben müsse, daß Schule verantwortliche und persönlich angemessene Elternarbeit nicht ersetzen, sondern nur ergänzen könne.

das Erziehungs- und Bildungsgeschehen involviert werden.³⁰¹ Die grundlegende und in letzter Konsequenz alle angehende Verantwortung für gelingende Sozialisation sowie Individuation, für erfolgreiche Enkulturation macht dies – insbesondere mit dem Blick auf kommende, nur schwer kalkulierbare Herausforderungen – unverzichtbar.

Inwieweit Schulen im Rahmen ihrer nach zwei Seiten reichenden integrativen Zweckbestimmung personell und materiell tragbare Bedingungen bieten oder schaffen können, um behinderte Kinder und Jugendliche aufnehmen und deren Bedürfnissen gerecht werden zu können, kann nur im Einzelfall beantwortet werden.

Die oberste Schulbehörde sollte Rahmenbedingungen schaffen (vgl. S. 132), welche dies ermöglichen. Die letzte Entscheidung könnte dann bei der wie auch immer besetzten Schulkonferenz liegen.

Auf der Schulebene, die durch eigenverantwortliche personale sowie unterrichtsorganisatorische, aber auch administrative Regelungen definiert ist, fallen zahlreiche Entscheidungen, die unmittelbar, zumindest aber mittelbar das ureigene Feld von Schule angehen: Das Geschehen, die Atmosphäre im Klassenzimmer.

Gleich, ob dies den Handlungsspielraum der eigenverantwortlichen Lehrereinstellung betrifft oder profilbedingte Ergänzungsleistungen der Schule – bis hin zur Einbeziehung der Eltern oder anderer Schulpartner in das Erziehungs- und Bildungsgeschehen: Die fundamentalen Entscheidungen über Erfolg oder Misserfolg schulischer Aufgabenerfüllung fallen im täglichen Unterricht, fallen in Vermittlungs- und Lernsituationen mit instruktivisch pointierten und/oder methodisch alternativ gestalteten Unterrichtssequenzen.³⁰²

Sie fallen auf jener Ebene, auf der es ganz im Sinne Hartmut von Hentigs vor allem anderen darum geht "die Sachen zu klären und die Menschen zu stärken" (vgl. S. 61), nämlich primär auf der mikroorganisatorischen Ebene (Unterrichtsebene).

Ob und wie *Individuation* sowie *gesellschaftliche Tüchtigmachung* gelingen, entscheidet sich in der Tat im Rahmen des oft bemühten, zwar abgegriffen anmutenden, aber immer wieder in der schulpädagogischen Literatur bemühten und beschriebenen "Didaktischen Dreieckes" – also im Beziehungsgeflecht zwischen Schüler – Unterrichtsstoff – und Lehrer (vgl. 17).

Der Lehrer selbst, seine Professionalität³⁰³, steht dabei im Zentrum gelingender Enkulturationsprozesse – gleich, ob es um Entscheidungen methodenspezifi-

³⁰¹ Dies bezieht sich nicht nur auf sachverständige Eltern, sondern auch auf Experten der Wirtschaft, der kulturtragenden Verbände sowie des politisch-gesellschaftlichen Lebens. Sie können bedeutende Mitträger schulischer Aufgabenerfüllung sein und dies nicht nur in evaluativer Hinsicht (vgl. den Verweis auf D/T, S. 135, Anm. 290).

³⁰² Die Qualität der Einzelschule stehe zur Schülerleistung in einem engen Verhältnis, wirke also entschieden auf das intellektuell, aber auch affektiv abrufbare Potential der Klientel – so der SPIEGEL Nr. 14 2001 (vgl. S. 79 f.).

³⁰³ Bedenklich schein in diesem Zusammenhang die Forderung Peter Strucks zu sein, wenn er sich damit auch in erster Linie auf den Elementarbereich bzw. die Sekundarstufe I bezieht, daß Lehrer "entprofessionalisierte Familienhelfer" sein sollten (vgl. S. 65).

scher Art geht, um pädagogisch-didaktische Kunstgriffe und Exemplifizierungen oder um außerunterrichtliche, auf bildende Wirksamkeit zielende Unternehmungen.³⁰⁴

In der Tat haben Generationen von Schülerinnen und Schülern erfahren, daß das pädagogisch-methodische Geschick der Lehrerinnen und Lehrer entscheidend zur *Erschließung von Welt* beiträgt, zur Eröffnung von Horizonten des Weltverständnisses (vgl. hierzu auf S. 43 die Ausführungen zu D/T). Dies widerspricht keinesfalls der begründeten Überzeugung, daß Erziehung und Bildung – sollen sie erfolgreich sein – doch auch selbstinitiierte Prozesse sein müssen. Der Lehrer ist Helfer, Anreger, Impulsgeber und vor allen Dingen Beispiel für die erfolgreiche und zukunftsweisende Auseinandersetzung mit "Welt".

Bildungspolitik hat gezielt darauf hinzuwirken, daß die Handlungskompetenz von Lehrern – gerade in einer sich schnell verändernden Welt – kontinuierlich gefördert wird; denn dem Fend'schen Statement ist uneingeschränkt zuzustimmen, daß nämlich nur "selbstverantwortliche und mündige Lehrer" auch "selbstverantwortliche und mündige Schüler" heranbilden können.³⁰⁵

Hartmut von Hentig führt diesen Anspruch in seinem "Sokratischen Eid" für Lehrer und Erzieher zwar in olympische Höhen, nichts desto trotz ist es empirisch haltbar, die Essenz seines Ethikkataloges, seiner Forderungen an kompetente Pädagogen in der Maxime zusammenzuführen, daß in letzter Konsequenz „das wichtigste Curriculum“, der zentrale Fundus des Lehrers, seine „eigene Person“ ist (vgl. S. 61).

Von der Prämisse ausgehend, daß Lernprozesse nur bedingt planbar sind (vgl. H. Fend, S. 19 dieser Arbeit), daß es schwer absehbar ist, welches Wirkungspotential die unterrichtlichen Bemühungen in die Zukunft hinein gedacht tatsächlich freimachen, ferner dem Postulat zugeneigt, daß letztenendes den Lehrern selbst die Wahl des methodischen Instrumentariums zur Erreichung der gebotenen Ziele überlassen werden sollte (vgl. D/T, S. 51), zeigen sowohl klassische

³⁰⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen zu Helmut Fends 98er-Veröffentlichung: *Qualität im Bildungswesen* (auf S. 34 dieser Arbeit). Der Lehrer sei die entscheidende Figur im Bildungsprozess, er präge entscheidend – vor allem durch Engagement und Glaubwürdigkeit seiner Person, eben durch Professionalität – die Qualität von Schule. Diese Auffassung teilen im wesentlichen alle in dieser Arbeit zitierten Schultheoretiker und Bildungsexperten (vgl. auch auf S. 68 f. die Ausführungen zu H. Giesecke). Auch neuere FOCUS-Recherchen (vgl. S. 75 f.) im Zusammenhang mit der PISA-Diskussion bestätigen, daß Lehrer die tragende Säule für Bildungsqualität sind. Mit ihrer Professionalität, mit dem Grad ihrer Verfügbarkeit falle oder steige Bildungsqualität. Gerade aus diesem Grunde dürfe er optimal gestaltete Arbeitsbedingungen fordern.

³⁰⁵ Vgl. die Ausführungen zu H. Fend auf S. 34. Fend weist darauf hin, daß gerade auch Lernwiderstände bei den Heranwachsenden fruchtbare Momente enthalten, die der kompetente Pädagoge in idealer und produktiver Weise in sein erzieherisches Agieren einbeziehen könne. Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu J. Oelkers *Schulreform und Schulkritik* auf S. 55 f.: Oelkers behauptet, daß der Lehrer überhaupt nur durch Vorbild und gezielt gesetzte produktive Impulse erfolgreiche Arbeit leisten könne, weil der Schüler in seiner Komplexität, als sich selbst steuernde Organisationsseinheit, letztlich nur sehr bedingt erreichbar sei (ganz in Luhmannscher Theoriebildung verhaftet).

Vermittlungsstrategien (der Transport von Wissen) als auch das *reformpädagogisch* favorisierte Prinzip des "*Learning by doing*" Wege zum Erfolg.

Ein *Königsweg* (die einzig seligmachende Methode), welcher den in ihr subjektiv strukturiertes Lern- und Verarbeitungsvermögen eingebundenen Schülern optimale Lern- und Erkenntnisprozesse garantiert, ist nicht festzumachen.³⁰⁶

Die Ausbildung persönlichkeitsgenerierender und –stabilisierender Kompetenzen, die ja auch erhebliche Konsequenzen für die gesellschaftliche Verfügbarmachung, für den öffentlichen Nutzen schulischer Bemühungen beinhalten, darf als vordergründiges Ziel schulischer Leistungserbringung bezeichnet werden. Ob dabei allerdings das für den Grad des Lernerfolges in jüngerer Zeit auffallend bemühte Operationalisierungsinstrument der *Präsentation* den intendierten Erfolg, die erwünschte Langzeitwirkung tatsächlich erbringen kann, muß sich erst noch erweisen.³⁰⁷

In diesem Zusammenhang – insbesondere mit Blick auf fächerverbindenden Unterricht, auf die Auseinandersetzung mit Themenbereichen oder Lernfeldern (vgl. hierzu W. Klafkis Katalog „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ (vgl. S. 40 sowie S. 67, Anm. 137) – können aber Formen des sogenannten *Teamteaching* die Unterrichtssituationen "kundenfreundlicher" gestalten, können den Unterricht mit methodischen Varianten bereichern, die ein breiteres Spektrum an Zugangsmöglichkeiten eröffnen, individuelle Wünsche und Bedürfnisse besser bedienen.

Die Güte des Unterrichts insgesamt kann – in Anlehnung an Diederich/Tenorth – als entscheidender Parameter für gute oder schlechte Schülerleistungen ver-

³⁰⁶ Sowohl H. Fend (vgl. S. 24) als auch Diederich/Tenorth (vgl. S. 48 f.) sehen in einer Mischform, in einer gelungenen Synthese zwischen vermittelten und selbsterarbeiteten Sachverhalten/Lerngegenständen die allen Bedürfnissen am ehesten gerecht werdende Lösung.

So fordern etwa D/T, daß Projekte nicht zum Maß aller Dinge gemacht werden dürften, weil sie selten die tatsächlich erlebte, erfahrene Realität nachbilden oder vorwegnehmen könnten, sondern viel häufiger Schwächen offen legten.

Insbesondere ist – mit dem Blick auf die Individuationsaufgabe von Schule, aber auch auf die so bedeutende Ausbildung gesellschaftsstabilisierenden Demokratieverständnisses – die Erkenntnis H. J. Apel bemerkenswert, daß *Mündigkeit* nicht lehrbar sei, daß sie nicht stofflich transportiert werden könne (vgl. die Ausführungen zu H. J. Apel auf S. 43), weder durch instruktiv initiiertes Lernen noch durch selbsttätiges.

³⁰⁷ J. Oelkers (vgl. S. 54 f.) lehnt z.B. nach bloßer Wirkung zielende Reformen ab und fragt nach dem tatsächlichen Bildungsgewinn, will also operationalisierbare Effizienz sehen.

Der Unterricht bleibt – auf der Folie der doppelten schulischen Aufgabenstellung – eine Einrichtung, in der Wissensvermittlung zentrales Anliegen sein muß. Denn gerade sie ist i.S. einer "Erziehung durch Bildung" in hohem Maße identitätsstiftend (vgl. hierzu die Ausführungen zu Diederich/Tenorth, S. 49 f.). Für die beiden Berliner Wissenschaftler hat Wissensvermittlung primäres Anliegen von Schule und damit von Unterricht zu sein. Sie halten insbesondere Strategien, mit welchen die "Ganzheitlichkeit" des Menschen erreicht werden sollen, für fragwürdig, weil mit ihnen, so die beiden Schulforscher, die Komplexität des Menschen außer Acht gelassen werde.

Ein elementares methodisches Prinzip liegt zweifellos darin, dem Schüler das "Lernen des Lernens" anhand geeigneter Exemplifizierungen näherzubringen (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Berliner Rede Roman Herzogs, S. 86 f.). Aber auch hier sind die Grenzen der Beeinflussungs-, der Steuerungsmöglichkeiten zu beachten. Sowohl D/T als auch J. Oelkers weisen ausdrücklich darauf hin (in Verwertung systemtheoretischer Erkenntnisse), daß jeder nur seinen ganz eigenen Weg zum Verständnis der Dinge finden kann, daß jeder sein eigenes Zugangskonzept entwickeln muß. Beeinflussung von außen kann und könne immer nur auf der Ebene von Anregungen, von Impulssetzungen bleiben, stellen sie fest.

antwortlich gemacht werden³⁰⁸ – aber immer davon ausgehend, daß das jeweilige Begabungspotential in optimaler Weise erkannt und gesteuert wird/wurde, daß selektive/allozierende Maßnahmen auf der Grundlage der sich objektiv zeigenden Belastungs- und Leistungskapazität getroffen wurden.

Diese Erkenntnis impliziert, daß Lehrer immer wieder bereit sein müssen, sich Überprüfungen zu stellen (z.B. durch Formen *kollegialer Evaluation*³⁰⁹ – wozu neben kollegialen Unterrichtsbesuchen oder Gesprächen mit dem zwischenzeitlich fast überall zur festen "Institution" gewordenen schuleigenen *Beratungslehrer* auch das bereits o.g. *Teamteaching* geeignete Ansatzpunkte bietet), ferner in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen ihre Professionalität zu festigen sowie eingeschliffene Verfahrensweisen auch in Frage stellen zu lassen.³¹⁰

Spekulationen, inwieweit der Lehrer hierbei nicht über den berühmten "Schatten" mitgebrachter Fähigkeiten, früh vermittelter Grundpositionen, ja angeborener Dispositionen zum Pädagogen springen kann, soll hier nicht nachgegangen werden. Zweifellos ist Menschenführung nur bedingt vermittelbar und – unter Berücksichtigung der bereits angesprochenen genetisch gesteuerten Dispositionen – in erheblichem Maße auf Formungen/Prägungen in der Phase der eigenen Primärsozialisation zurückzuführen.³¹¹

Grundanliegen aller auf Unterrichtsebene getroffener Entscheidungen, aller in das Unterrichtsgeschehen eingebrachter, vom Bildungskanon, vom Lehrplan implizierter Individuations- und Reproduktionsleistungen haben sich auf eine *optimale Daseinsgestaltung* der jungen Menschen zu richten.

³⁰⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen zur *Schultheorie* von Diederich/Tenorth auf S. 49. Sie sprechen von einem Perspektivenwechsel in diesem Zusammenhang, von einer "Kopernikanischen Wende" in der Didaktik. Nicht das intellektuelle Potential der Klientel dürfe primär für den Lernerfolg verantwortlich gemacht werden, sondern die optimale Unterrichtsgestaltung, das professionelle Rüstzeug des Lehrers. Dieser aufgeklärte Perspektivenwechsel sei in der Tat revolutionär, resümieren die beiden Schulforscher.

³⁰⁹ Wegweisend auf diesem Gebiet ist das bereits in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelte und auch heute in Lehrerfortbildungsveranstaltungen noch propagierte "Konstanzer Trainingsmodell", dessen erfolgreiche Umsetzung allerdings immer wieder daran scheiterte (und scheitert), daß Lehrer sich traditionell nicht gerne in die "eigenen Karten" schauen lassen und Misserfolge lieber in sich hineinfressen – mit allen Folgen (wozu nicht zuletzt auch das vieldiskutierte und oft bemühte "burn-out-syndrom" gehört). Diederich/Tenorth (zwar systemtheoretisch beeinflusst, aber multiperspektivisch ausgerichtet) sehen in evaluativen, im Kollegium organisierten Kontrollmechanismen eine wesentliche Komponente der *Inneren Schulentwicklung* (vgl. S. 49). J. Oelkers seinerseits bezweifelt allerdings (und hier in eher orthodoxer Übernahme systemtheoretischer Überzeugungen), daß sich durch eine vor Ort organisierte Evaluation die Kompetenz, die Güte des Unterrichts entscheidend beeinflussen lasse; er befürchtet, daß der zu erwartende Erfolg hinter den Bemühungen zurückbleiben wird (vgl. S. 55).

³¹⁰ Die Aufgabenstellung dieser Arbeit bezieht hochschulpolitische Perspektiven der Lehrerbildung nicht ein, wiewohl es evident ist, daß diese von mittragender, nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Kompetenzen des Lehrers und damit des Unterrichtserfolges sind. Die grundlegende Lehrerbildung bezieht sich aber mehr oder weniger auf die Herausbildung und Festigung der fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Kompetenzen. Erst die "Zweite Phase" der Lehrerbildung wendet sich dem pädagogisch-methodischen Geschick und Repertoire erfolgreichen Unterrichtens zu. Hier ist dann auch die Handlungsebene erreicht, die den zu besetzenden mikroorganisatorischen Bereich direkt berührt.

³¹¹ Lehrersein lasse sich durchaus erlernen, wiewohl mitgebrachte Talente in hohem Maße förderlich seien, so Diederich/Tenorth (vgl. S. 49 f. dieser Arbeit).

Dies beinhaltet sowohl leistungsbezogene, gesellschaftsstabilisierende Komponenten als auch jene fruchtbaren Momente des Bildungsprozesses, die persönlichkeitskonstituierenden Charakter haben:

Dazu gehören die Ausbildung, die Kultivierung sozialverträglicher, demokratischer Tugenden³¹² wie auch des persönlichen Selbstwertgefühles. Beide Seiten greifen untrennbar ineinander (vgl. hierzu auf S. 42 die Positionen H. J. Apels).

5.3 Reflexion und Skizzierung der inhaltlichen Entscheidungen

Es geht jetzt primär darum, die unter 5.2 ausgeführten Handlungskonstituenten von Schule in einen überschaubaren, auf quasi formelhafte Postulate beschränkten Rahmen zu überführen. Dieser soll einen punktuell abrufbaren, angemessenen und aussagekräftigen Vergleich mit den schulpolitischen Programmaussagen der gegenwärtig sechs parlamentarisch bedeutsamen Parteien sowie ihrer 16 auf Länderebene agierenden parteipolitischen Gruppierungen ermöglichen.

Das hier dargelegte Bezugs- und Vergleichskonstrukt kann per se nicht die semantische Trenn- und Tiefenschärfe erreichen, auf der sich eine exakte linguistische Analyse – bis in morphematische, lexematische oder syntagmatische Phänomene und Verästelungen hinein – aufbauen ließe. Es kann lediglich interindividueller Sinnverständigung zugänglich sein (vgl. S. 91) – und lässt damit per se interpretatives Ausscheren zu.

Auf intersubjektiv vermittelbaren (überprüfbar) Konventionen aufzubauen wäre zwar wünschenswert, läßt sich aber realiter bei der Konnotationssflucht, bei der ideellen sowie ideologischen Orientierungsbreite, die gerade für die Verbalisierung gesellschafts- und kulturpolitischer Sachverhalte sowie für deren zumeist kontroverse Problematisierung kennzeichnend sind – insbesondere auch vor dem Hintergrund der Themenstellung – nicht verwirklichen. Hierfür wäre ein empirisch-quantifizierendes Verfahren erforderlich, das aber nicht alle Phänomene „einzufangen“ vermag.

Es geht konsequenterweise darum, offenkundige sowie tendenziell festzumachende, zumindest aber umreißbare Aussagen in einen verantwortbaren Vergleich zu bringen.

³¹² Der Begriff der "Tugend" ("sittlich-moralische Untadeligkeit; vorbildliche Haltung eines Menschen". Siehe: DUDEN. *Das Bedeutungswörterbuch*. Mannheim/Wien/Zürich 1985, S. 649) mag im Verständnis des einen oder anderen überholt sein, eher der Vergangenheit angehörende negative Konnotat transportieren. Er findet hier Berücksichtigung, weil er nicht nur von H. Fend wiederholt verwendet wird und zwar in seiner *Schultheorie*, im Kapitel über "Die normativen Dimensionen einer Theorie der Schule" (auf S. 383 ff. spricht er z.B. von sozialen, von personalen "Tugenden"), sondern weil ihn z.B. auch Roman Herzog in seiner Berliner Rede (vgl. S. 86) gewissermaßen reaktiviert. Herzog verweist sogar – den Fokus auf die Vorbildfunktion des Lehrers gerichtet – auf die Bedeutung von häufig als reaktionär verhöhnten *Sekundärtugenden* hin, auf das Spektrum der *Wertvermittlung* schlechthin.

Die in der Folge vorgenommene *alphanumerische Auflistung* des Konzentrates der in 5.2 dargestellten elementaren Leistungs- und Funktionsfelder von Schule sowie der daraus resultierenden makro-, meso- und mikroorganisatorischen Handlungsfelder (Dimensionen) dient dem besseren Vergleich, der schlussendlich mit Hilfe von Ziffern auf einer Matrix, einer Übersichtstabelle erfolgen soll.

Die Vergleichsgüte wird sich dabei auf einer *Ratingskala* (Schätzskala) – auf der Basis von vier Wertungen – zwischen folgenden Positionen bewegen:

indiziert inhaltliche Kongruenz (BZ4) – indiziert entschiedene Annäherung (BZ3) – indiziert geringe Annäherung (BZ2) – ideelle Kompatibilität (BZ1)

Die Skala erfährt keine weitergehende sprachliche und damit auch inhaltliche Differenzierung, um die Effizienz der Studie nicht in Frage zu stellen, um Trennungsschärfe – freilich in aller Bedingtheit – zu wahren (vgl. oben).

Jene auf dem schultheoretischen Perspektivenfeld (Analyseschema) verorteten Konstituenten (Sätze), zu denen die vorliegenden Parteiprogrammatiken, d. h. deren inhaltliche Aussagen und Fixierungen konträr liegen mögen, werden auf der Vergleichsskala mit der Bewertungsziffer Null (**BZ0**) gekennzeichnet.

Die zentralen Erwartungen/Forderungen an die *Institution Schule* – deduziert aus ihrer doppelten, grundlegenden Aufgabenbestimmung –, die auch als Leitgedanken für die daraus resultierenden Handlungsfelder mit ihren Konstituenten dargestellt werden können, sind einmal in den zu erbringenden, persönlichkeitskonstituierenden *Individuationsleistungen* sowie zum anderen auf dem Feld der *gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit* manifest – insbesondere von integrativen Determinanten getragen.

Enkulturation ist ein umfassender, komplexer Prozeß, der auf zwei Ebenen wirksam wird, die zueinander sowie untereinander in Korrespondenz stehen und sich gegenseitig in vielschichtiger Weise bedingen. Eine Separierung ist lediglich aus wissenschaftlich-analytischen Gründen angezeigt.

Den institutionellen sowie unterrichtsübergreifenden interaktionalen Bedingungen (zusammengeführt im Phänomen des *Heimlichen Curriculums* – vgl. u.a. S. 26) kommt dabei eine nicht zu unterschätzende Bedeutung bei der Verwirklichung der "systematischen Resubjektivierung kultureller Objektivationen" zu (vgl. u.a. S. 23).

Dabei ist zu bedenken, dass der reproduzierenden Aufgabe von Schule primär affirmativer, gesellschaftlich stabilisierender Charakter zukommt, der beide o.g. Ebenen berührt. Dies soll aber nicht heißen, daß von schulischer Sozialisation / Enkulturation nicht Impulse, nicht Anregungen ausgehen können und sollen – auf der Grundlage der verfassungsmäßigen Ordnung –, welche Veränderungen in konstruktiver Weise zuarbeiten, zumindest aber aktiv mittragen.

Aufbau und Inhalt des Kriterienrasters:

A1: Vor dem Hintergrund der gebotenen Integrationswirkung aller 4 dargestellten gesellschaftlich reproduzierenden Funktionen kommt übernationalen, interkulturellen Aspekten eine besondere Bedeutung zu.

A2: Im Zentrum schulisch-unterrichtlicher Bemühungen steht das qualifikatorische Moment – untrennbar verbunden mit den daraus fließenden fächerübergreifenden Einsichten und Fähigkeiten, die sich in Schlüsselqualifikationen beschreiben lassen.

A3: Selektierende sowie allozierende Maßnahmen haben unverzichtbaren systemstabilisierenden Charakter. Dem Leistungsprinzip – durch das Humanprinzip relativiert – kommt dabei elementare Bedeutung zu. Sozialromantischen Forderungen sind vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Standortsicherung Deutschlands sowie der Sicherung der allgemeinen Lebensqualität zurückzuweisen.

A4: Schule hat mündige, gesellschaftsfähige Staatsbürger heranzubilden, die in kritisch-konstruktivem Engagement die freiheitlich-demokratische Wertekonzeption stützen und Zukunft verantwortlich und verantwortbar mitgestalten – insbesondere auch eine lebenswerte Umwelt.

A5: Schule hat in ihrer Enkulturationsfunktion – unter Berücksichtigung sowie Einbeziehung von A1 – die Anbindung an ein identitätsstiftendes Kulturleben zu sichern und damit eine elementare integrative Aufgabe zu erfüllen.

Die Individuationsleistungen der Schule richten den Focus auf persönlichkeitsformende, Ich-stärkende Momente des Bildungsprozesses im weitesten Sinne. Idealisierte Ansprüche, die u.a. darauf hinauslaufen, den Menschen in seiner Ganzheit, in allen seinen Facetten erreichen zu wollen, weichen von tatsächlichen Erfahrungen ab und können keine Realisierung beanspruchen.

B1: Schule hat zu Mitmenschlichkeit, zu sozial engagiertem Verhalten im persönlichen Umfeld sowie zu Empathiefähigkeit und aktiver Nächstenliebe unter Einbeziehung multiethnischer Aspekte zu erziehen (soziale Kompetenz).

B2: Schule hat der Ausbildung und Verwirklichung des Selbstkonzeptes, der Entwicklung persönlicher Identität besondere Beachtung zu schenken und hierzu die erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen – insbesondere durch Werteverweise, die in erster Linie auf den allgemeinen Menschenrechten sowie der geltenden Verfassung beruhen (personale Kompetenz).

B3: Der mit dem Qualifizierungsprozeß sowie seinen fächerübergreifenden Wirkungen einhergehende intellektuelle Zugewinn ist auch zugleich der Erhöhung und Festigung der Lebensqualität verpflichtet, so etwa ästhetischen Bedürfnisbefriedigungen. Wissen ist m.a.W. in Lebensbewältigungsvermögen zu überführen (fachliche bzw. intellektuelle Kompetenz).

B4: Schule hat neben der Herausbildung materialer, personaler sowie sozialer Kompetenzen – einschließlich ihrer implizierten übergreifenden Wirkungen – ihre Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf die Ausbildung formaler Fähigkeiten zu lenken, weil sie unverzichtbares Instrument zur selbstaktiven Bewältigung von Welt sind (methodische Kompetenz).

Die in der Folge darzustellenden Dimensionen bzw. Handlungsebenen in ihren makro-, meso- sowie mikroorganisatorischen Erscheinungsformen sind Ausfluß, sind Konsequenz der genannten grundlegenden Aufgaben/ und Funktionen von Schule. Sowohl auf makroorganisatorischem Feld als auch in der Einbindung mesoorganisatorischer Zuständigkeiten und Aufgaben herrscht ein hohes Maß an Interpenetration (gegenseitiger Durchdringung der Konstituenten) und Interdependenz (Abhängigkeiten) vor, die nur aus analytischen Gründen eine isolierte Betrachtung und Darlegung erlauben (wie bereits betont).

Erst auf diesen Handlungsfeldern, auf diesen Enkulturationsschienen kann sich Schule beweisen, gesellschaftliche und individuelle Forderungen einlösen – ohne daß sich allerdings allem und allen gerecht werdende Handlungsvollzüge erfüllen lassen (vgl. die Ausführungen zu D/T's *Schultheorie* auf S. 51).

Es gilt Konstituenten zu setzen, die im Spektrum schultheoretischer Reflexionen haltbar sind – in dem Bewusstsein, daß persönlichkeitskonstituierende sowie gesellschaftsfördernde Erwartungen und Forderungen immer in einem Zeitfenster stehen, sich Veränderungen sowie Verwerfungen zu stellen haben.

Dem einer Verbesserung der Bildungssituation zuträgliche Trend, Verantwortung von der oberen auf die mittlere Ebene zu verlagern, Top-down-Strukturen in Bottom-up-Strukturen zu überführen, kommt dabei zentrale Bedeutung zu (vgl. S. 120).

C1: Die grundlegende Organisationsstruktur von Schule wird differenzierten Ansprüchen gerecht, wenn sie Elemente der horizontal strukturierten IGS, die daraus gezogenen positiven Erfahrungen sowie Elemente des vertikal gegliederten Schulwesens in einer 2-gliedrigen Organisationsform zusammenführt, die Abschlüsse des 3-gliedrigen Systems ermöglicht. Gebot ist hohe Durchlässigkeit mit leistungsbedingten Chancen zum Seiteneinstieg (vgl. S. 114 ff.). Hierzu gehören auch Modularisierung und Flexibilisierung von Bildungsgängen sowie Abschlüssen.

C2: Ein konzentrierter 8-jähriger Durchlauf zum Abitur, zur Reifeprüfung – insbesondere in Anbetracht aufwendiger Ausbildungs- und Studienzeiten – ist vor dem Hintergrund eines möglichst frühen Zuganges zum Arbeitsmarkt indiziert und daher als Regelfall anzustreben. Dieser innovative Bildungsweg berücksichtigt die individuelle Begabungsstruktur sowie Belastungsfähigkeit des Einzelnen (vgl. E4). Für den Seiteneinstieg aus alternativen Schularten des mittleren Bildungsspektrums sind vertretbare Regelungen zu schaffen (vgl. S. 117) – insbesondere durch eine Reform oder Ergänzung der (multilateralen) Versetzungsordnung.

C3: Eine 4-jährige Grundschule (Primarstufe) mit einer davorgeschalteten ein- bis zweijährigen Elementarbeschulung im traditionellen Kindergartenalter – insbesondere zur Förderung sprachlich retardierter Kinder – ist gleichfalls indiziert. Dies entspräche de facto einer 6-jährigen Grundschule. Auf entwicklungs- und lernpsychologischen Erkenntnissen aufbauende, ausgereifte Konzeptionen sind hierfür unabdingbar (vgl. hierzu Punkt E8). Eine daran anschließende 2-jährige Orientierungs- und Förderstufe an den weiterführenden Schularten gibt auch Spätentwicklern noch eine Chance Bildungsreserven zu mobilisieren.

D1: Curriculare Vorgaben sind so zu gestalten, daß sie eine flexible Handhabung vor Ort zulassen – gleich, ob verbindliche oder fakultative Inhalte (in einem Kerncurriculum/in Bildungsstandards ausgeführt) oder zu erreichende Ziele (Könnens-Qualifikationen) formuliert werden (vgl. curricularer Paradigmenwechsel: von *Wissens-Formulierungen* zu *Könnens-Formulierungen*).

D2: Im Zeitalter der Globalisierung ist es geboten, daß epochaltypische Schlüsselprobleme (vgl. W. Klafki) aufgegriffen und thematisiert werden- z.B. im Zuge eines nach außen geöffneten projektorientierten Unterrichts oder fächerverbindender Unterrichtseinheiten. Der Vermittlung von Handlungskompetenz – verlebendigt in Schlüsselqualifikationen (vgl. A2) – hat ein besonderes Augenmerk zu gelten. Die Ausführung ist den einzelnen Schulen zu überantworten.

D3: Curriculare Konstrukte sind so zu gestalten, dass Grundlagen der EDV, i.w.S. Medienkompetenz sowie fremdsprachiger Unterricht – in regionaler Abstimmung und unter Berücksichtigung zeitlicher und intellektueller Belastbarkeit – nicht nur im Sekundarbereich, sondern bereits im Primarbereich vermittelt werden. Darüber hinausreichender muttersprachlicher Unterricht – vor dem Hintergrund multiethnischer Bedürfnislagen – hat sekundäre Bedeutung. Gleichwohl ist er durch außerunterrichtlichen Ergänzungsunterricht aus identitätsstiftenden sowie -erhaltenden Gründen zu fördern.

D4: Für den Islamunterricht ist ein von allen verantwortlichen Stellen/Seiten gemeinsam erarbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zu entwickeln, das deziert auf der Grundlage der Verfassung steht und Versetzungsrelevanz für die

betroffenen Schüler hat, also gleichwertig neben den traditionellen Religionsfächern steht.

D5: In die Lehrpläne sind berufsorientierende Aspekte aufzunehmen (durch angemessene Themen bzw. Sachverhalte), mit dem Ziel, die Anliegen und Probleme der Arbeitswelt i.w.S. in den Horizont der Heranwachsenden zu transportieren – und dies auch in der gymnasialen Bildung. In diesem Zusammenhang ist auch die Implementierung berufsorientierender Profile an den Gymnasien (vgl. Berufl. Gymn. in Baden-Württemberg) wünschenswert. Berufspraktische Orientierungsphasen sind für alle Schularten einzurichten.

E1: In schulrechtlicher Hinsicht ist der Mitwirkungsrahmen für Schüler (SMV und Schulkonferenz) sowie Eltern (Schulkonferenz) punktuell zu erweitern – unter Einbeziehung weiterer schulischer Sozialpartner. Darin zeigt sich die gemeinsame Verantwortung für den Erziehungs- und Bildungsprozeß in besonderer Weise. Dies hat sich u.a. auf die Einrichtung von Schulprofilen sowie auch auf die Besetzung von Funktionsstellen zu beziehen.

E2: Schulen sind Entscheidungsräume zu gewähren (OES), welche einen flexiblen und differenzierten Unterricht nach den besonderen personalen, sachlichen sowie sozio-kulturellen Bedingungen vor Ort ermöglichen – so z.B. für die Implementierung von Kontingenztafeln. Ein Mindestkonsens (Bildungsstandards – vgl. D1) ist hierbei vorzugeben, um die Vergleichbarkeit von Abschlüssen, letztendlich aber *Chancengerechtigkeit* zu wahren (vgl. u.a. die Seiten 46 f., 48, 121 sowie 136). Die Möglichkeiten der integrativen Beschulung Behinderter soll der Entscheidungsgewalt der Schulen unterliegen.

E3: Gleichfalls sind Rahmenpläne zu entwickeln, welche den Schulen die Möglichkeit eröffnen – auf der Grundlage eines geregelten, aber flexibel zu haltenden Zuteilungsschlüssels – eigenständig, vom Schuldesign sowie lokalen Besonderheiten/Bedingungen abhängig, Lehrer zu rekrutieren. Hierzu gehört auch die Kompetenz Sozialpartner als Lehrbeauftragte in den Vermittlungsprozeß einzubeziehen.

E4: Prüfungen auf allen Ebenen sind zentral zu initiieren. Sie garantieren damit die Erfüllung der geforderten Standards und haben zugleich einen enormen evaluativen Charakter. Damit wird einer drohenden Bildungsverflachung und der Pflege von Beliebigkeit entgegengewirkt. Die Wiederholung von Schuljahren (das klassische „Sitzenbleiben“ – vgl. S. 132, Anm. 280) soll auch weiterhin unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten durchgeführt werden.

E5: Für die Einrichtung von Ganztageschulen (vgl. S. 128) ist ein Bedingungsrahmen festzulegen, der den tatsächlichen Bedürfnissen vor Ort Raum gibt – unter besonderer Berücksichtigung von personellem und sachlichem Aufwand.

Das Leistungsprinzip – unter Einbindung sozialer und humaner Rücksichten – (vgl. A3) hat dabei Richtschnur zu sein. GTS'n sollen keinen Aufbewahrungscharakter haben, die Schule keine Einrichtung für soziale Interventionen sein.

E6: Privatschulische Initiativen sind in angemessenem Rahmen zu fördern. Sie bereichern die Bildungslandschaft und vermögen individuelle Bedürfnisse optimal zu befriedigen. Sie haben sich auf dem Boden der freiheitlich-demokratischen GO zu bewegen und zentral bestimmte Bildungsstandards zu realisieren – was neben schulinternen evaluativen Maßnahmen vor allem eine regelmäßige Evaluation von staatlicher Seite erfordert (vgl. S. 131).

E7: Traditionelle Beurteilungs- und Benotungsregelungen /-kriterien für Schüler sind aufzubrechen bzw. zu ergänzen. Die soziale sowie methodische Kompetenz ist differenziert auszuweisen – sie sind daher aus den Kopfnoten herauszunehmen und in eine schriftliche Beurteilung zu überführen.

E8: Es sind gesetzliche Regelungen zu schaffen, die es ermöglichen, Kinder grundsätzlich ab dem 6. Lebensjahr einzuschulen – wenn dem entwicklungs- sowie lernpsychologisch nichts entgegensteht (vgl. S. 115 ff.). Außerdem sind Vorschulkurse mit verpflichtendem Charakter einzurichten (z.B. an Kindergärten), die im Verbund mit sprachlicher Förderung auch der sozialen und kulturellen Integration nützlich sind. Sie haben nach Überprüfung im Einzelfall zu greifen (vgl. C3). Auch hier gilt das Gebot eine weitestgehende *Chancengerechtigkeit* (vgl. S. 48) zu wahren.

Bevor die *Schulebene* (Mesoebene) sowie die in sie eingebettete *Unterrichtsebene* (Mikroebene) in ihren eigenen Wertigkeiten, mit ihren individuativen sowie gesellschaftstragenden Implikationen erneut aufgegriffen und dem Konstituentenfeld zugewiesen werden, gilt es noch einmal zu bemerken, daß die Stärkung der Eigenständigkeit aller Schularten ausschließlich von höheren „Weihen“ abhängig ist, also ohne die schul- bzw. verwaltungsrechtliche Weitergabe von Privilegien nicht umsetzbar ist.

F1: Für die Verbesserung der *Bildungsqualität*, für mehr *Chancengerechtigkeit*, für die Flexibilisierung bildungsintensiver, effizienter Maßnahmen vor Ort, sollen makroorganisatorisch übertragene Entscheidungsräume adäquat genutzt werden – indem etwa individuelle Interessen und Neigungen aufgegriffen werden oder auf die personelle und sachliche Versorgungssituation, auf spezifische Klassenkonstellationen zugeschnittene Studentafeln (vgl. u.a. die Seiten 48 u. 134 sowie E2/E8) implementiert werden.

F2: Die Schule hat im Rahmen der übertragenen Autonomieerweiterung auf die lokalen Bedingungen sowie die "Kundenwünsche" zugeschnittene fachliche, mit Schlüsselproblemen (vgl. D2) korrespondierende Profile einzurichten. Sie ver-

setzt sich damit in die Lage, in einen wünschenswerten produktiven Wettbewerb einzutreten, eigener Kompetenzen gewahr zu werden, sie zu vergleichen und zu optimieren, wobei sie aus ihrem kreativen Potential schöpfen kann – auch und gerade mit Blick auf die Sozialpartner.

F3: Schulen haben innerhalb des ihnen zugestandenen Rahmens (OES) durch selbstentwickelte Evaluationsverfahren permanent Qualität zu sichern sowie zu verbessern. Eine weitgehende Budgetierung durch den Schulträger macht es möglich, selbstverantwortliche materiale Entscheidungen zu treffen und damit den Bildungsprozess nicht unwesentlich zu beeinflussen. Die wünschenswerte, zunehmende Öffnung der Schule nach außen gebietet es Sozialpartner (Eltern, Personen des öffentlichen Lebens sowie der Wirtschaft – z. B. durch verantwortbares Sponsoring) in die Gremien zur Schaffung und Stärkung einer Wir-Identität einzubinden.

F4: Erfolgreiche Erziehungs- und Bildungsarbeit – insbesondere vor dem Hintergrund eines erweiterten, differenzierten Bildungsangebotes und mit dem Blick auf schulische Wettbewerbssituationen – gebietet es, daß Schulen die Chancen eigener Lehrerrekutierung durch Schulstellenausschreibungen nutzen (vgl. E3). Dies dient neben der Homogenisierung des Lehrkörpers einer produktiven Atmosphäre im Wissen um die Bedeutung des sogenannten "Institutionellen Curriculum" für den Enkulturationsprozess.

Die Qualität des Unterrichts, des ureigenen Erziehungs- und Bildungsgeschehens – sowohl auf inhaltlicher als auch interagierender Ebene – bestimmt die Qualität der nach zwei Seiten gehenden Aufgaben von Schule entscheidend. Dem soll auf der Mikroebene Rechnung getragen werden.

G1: Die Lehrerinnen und Lehrer haben auf der Folie dieser fundamentalen Erkenntnis ihr methodisches Repertoire, ihr pädagogisches Geschick sowie den Spielraum ihrer didaktischen Entscheidungen in optimaler Weise einzusetzen. Schließlich sind sie – gemeinsam mit dem Elternhaus – für die Ausbildung der Kompetenzen zur Lebensbewältigung, zur Lebensbewährung der jungen Menschen verantwortlich. Ihr Einfluß, ihr Beispiel ist von prägender Bedeutung. "Die Sachen klären und den Menschen stärken" (vgl. u.a. S. 61) ist unverbrüchliches Postulat.

G2: Der Ausbildung und situativ adäquaten Instrumentalisierung sozialer sowie methodischer Kompetenzen ist ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zu widmen. Dafür sind selbsttätiges, auch selbstorganisiertes Lernen – neben Phasen der unverzichtbaren Instruktion – optimale Parameter.

G3: Lehrerinnen und Lehrer sind primär für Geist und Erfolg im Klassenzimmer verantwortlich und damit auch für die Güte der Ergebnisse. Deshalb haben

sie – gerade in einer Zeit großer Umbrüche und zunehmender Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens – permanent an ihrer Professionalität zu arbeiten – durch geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf allen Ebenen.

G4: Lehrerinnen und Lehrer haben sich kollegialen evaluativen Maßnahmen zur Verbesserung und Stabilisierung ihrer Professionalität, ihrer pädagogischen Kompetenzen und damit per se der Unterrichtsqualität zu stellen. Dabei haben sie zu bedenken, daß die psychischen, geistigen und physischen Ressourcen der eigenen Persönlichkeit das entscheidende Kapital, das "wichtigste Curriculum" sind (vgl. S. 61).

G5: Formen des Teamteaching, des gemeinsam getragenen Vermittlungsprozesses – insbesondere im fächerverbindenden sowie projektorientierten Unterricht – dienen nicht nur der Optimierung der Unterrichtsqualität, sondern haben auch dezidiert evaluativen Charakter. Vor allem die Einbindung von Eltern, aber auch von außerunterrichtlichen Experten (Lehrbeauftragten) kann in diesem Zusammenhang besonders einträglich sein.

Das hier (wie bereits an anderer Stelle erwähnt) in alphanumerischer Folge entwickelte Konstituenten- bzw. Kriterienmodell, das einen Erreichbarkeitswert von 136 Punkten (34 x 4) aufweist, ist Ergebnis induzierenden Vorgehens und zielt auf schultheoretisch zu beleuchtende bildungspolitische Konstrukte / Programmatiken (aktuelle Entwicklungen, traditionell bedingte Manifestationen-Traditionen sowie punktuell auch ideologisch verortete Selbstverständnisse). Diese sind abbildbar in ihren differenzierten schulorganisatorischen, curricula- ren, schulrechtlichen (schulverfassungsrechtlichen) sowie pädagogisch- didaktischen Implikationen. Sie spiegeln nicht zuletzt den föderativen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland wider.

Deshalb sollen nun, bevor die bildungs- und schulpolitischen Programmatiken (rsp. Beiträge mit programmatischer Effizienz) vorgestellt und in ihrer Essenz in einen inhaltlich qualitativen Vergleich gebracht werden, die Strukturen der schul- und bildungspolitischen Entwicklung seit 1949 fokussiert werden. Hierbei wird u. a. sichtbar, daß Bildungs- und Schulpolitik in vielschichtigen Abhängigkeiten steht, in einem Netz miteinander konkurrierender allgemeiner politischer, wirtschaftlicher und fiskalischer Interessen – aber auch aus übernationaler Perspektive determinierter Begehrlichkeiten.

6. Die wesentlichen bildungs- und schulpolitischen Entwicklungslinien in Deutschland seit 1949

Unbesehen des in 7.2 vorgestellten Materials, das in zum Teil eher bescheidener Weise in diachrone bildungs- und schulpolitische Entwicklungslinien der Parteien Einblicke gewährt (aber damit zumindest vage Schlüsse auf Gesamtentwicklungen zuläßt), soll dieses Kapitel einen Abriß liefern über elementare Entwicklungen, über charakteristische bildungspolitische Objektivationen, Probleme und Erscheinungsformen, die zwischen 1949 und heute die Bildungsszene in Deutschland im wesentlichen bestimmten und in spezifischen Ausformungen auch noch heute kennzeichnen (vgl. hierzu auch die Kapitel 3.2 und 4.1).

Hierbei soll die während 40 Jahren getrennt sowie anders erfahrene und „gelebte“ Entwicklung in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik nur marginal (in „Fußnote“...) in die Ausführungen einbezogen werden.

6.1 Die Schule zwischen Tradition und Fortschritt

Nach 1945 – i.e.S. nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland am 23. 05. 1949 – stand Bildungspolitik in dem steten Bemühen, nationalsozialistisches Erziehungs- und Bildungsgebaren vergessen zu machen, indem sie an die Tradition der Weimarer Republik anknüpfte, indem sie mit anderen Worten einen *restaurativen Kurs* einschlug.

Im wesentlichen herrschten dabei zwei Denkansätze, zwei Richtungen vor, die mehr oder weniger friedlich nebeneinander existierten und das Bildungsgeschehen in den 50er Jahren weitgehend bestimmten:

- Dies waren zum einen die in der Tradition der Reformpädagogik stehenden Schulen, sprich: Schulkonzepte, welche der Erfahrungs- sowie der Lebensschulidee nahestanden; Hier dominierte die Idee der „Pädagogik vom Kinde aus“, die in H. Nohl ihren Vordenker hatte (vgl. S. 16, Anm. 32). Die Landerziehungsheime, die Arbeitsschulbewegung sowie der Einheitsschulgedanke, der sich später in den Gesamtschulkonzepten wieder in Ansätzen fand, waren hier u.a. gelebter Ausdruck einer Pädagogik, die „Herz und Hand“ (ganz im Sinne Pestalozzis) überbetonte gegenüber dem „Kopf“ (vgl. Oelkers *Kritik*, S. 57 – aber auch v. Hentigs Ansatz, S. 60 f);
- zum anderen vermochte sich die vom Bildungsbürgertum getragene gymnasiale Lernschule mit wissenschaftspropädeutischem Charakter zu etablieren, die u.a. in Theodor Wilhelm ihren Hauptvertreter hatte.

Dem kam die von den Alliierten diktierte „föderative Schulstruktur“ in hohem Maße entgegen, so daß sich keine wesentlichen Verwerfungen einstellten. Über-

lieferte regionale und landsmannschaftliche Sonderheiten sowie biedermeierliches Denken, Kleinkariertheit und elitäres Anspruchsdenken konnten so – fernab politischer Ambitionen – von Anfang an weiter gepflegt werden.

Was die grundlegende Strukturfrage, sprich: Fragen des Schulaufbaus anging, so gab die 1955 im *Düsseldorfer Abkommen*³¹³ vereinbarte, von allen Kultusministern akzeptierte 3-Gliedrigkeit das Maß vor.

Das Nebeneinander von Volksschule, Mittelschule und Gymnasium war verbindliche Richtschnur.

Einzelne Bundesländer, welche die Grundschulzeit bereits auf 6 Jahre verlängert hatten, mußten damit wieder zurückrudern (vgl. ebenda).

Die auf die 4-jährige Grundschule aufbauende gleichfalls 4-jährige *Volksschuloberstufe* stand ganz im Zeichen einer „Erziehungsphilosophie der volkstümlichen Bildung“. Das in „Sprache, Volkstum und Heimat“ liegende Bildungsgut bestimmte den Inhalt des Lehrplanes. Es „wandte sich an das natürliche Empfinden und die sittlichen Gemütswerte des in der Heimat verwurzelten Menschen, dessen Denken durch [...] eine anschaulich-handwerkliche oder erdverbunden-bäuerliche Weltsicht geprägt wurde.“³¹⁴

Die *Volksschule* der überkommenen Denkungsart war in etwa zwischen den o.g. *reformpädagogischen Rückbesinnungen* sowie dem *Leistungsgedanken* angesiedelt und wurde 1965 mit der Einführung der *Hauptschule* im *Hamburger Abkommen* aufgegeben – „zugunsten einer differenzierten, rationalen Auseinandersetzung mit den Problemen, Forderungen und Sachstrukturen der modernen Welt.“³¹⁵ Sukzessive schlich sich eine Art verschlankte, auf einfaches Niveau transferierte Verwissenschaftlichung ein, was auch in der Lehrerausbildung seine Konsequenzen hatte.

Die *Mittelschule* war seit Ende der 50er Jahre schrittweise zur *Realschule* avanciert, bekam aber erst mit dem *Hamburger Abkommen* von 1964 ihre allseitig verbindliche Etikettierung – allerdings bis heute kein einheitliches „Gesicht“. Das curriculare Anforderungsprofil war und ist in den seit 1990 16 Bundesländern recht unterschiedlich. Ihre Klientel bezogen die Mittel- bzw. Realschulen in den 50er und 60er Jahren vornehmlich aus dem Kleinbürgertum – zwischenzeitlich sind auch zunehmend sogenannte „Unterschichtenkinder“ unter den Schülerinnen und Schülern zu finden.

³¹³ Vgl. Jürgen Baumert/Kai S. Cortina u.a.: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg:Rowohlt 2005, S. 54 ff.

³¹⁴ Siehe Horst Schaub/Karl G. Zenke: *Wörterbuch Pädagogik*. München:dtv 2002, S. 585

³¹⁵ Vgl. Winfried Böhm: *Wörterbuch der Pädagogik*.Stuttgart:Kröner 1994, S. 723.

Hinter dem o.g., im *Düsseldorfer Abkommen* beschlossenen vertikalen Gliederungssystem stand „eine nativistische Begabungstypologie“, welche den hauptsächlich „praktisch begabten unteren Volksschichten“ die mehr „abstrakt Begabten“ der mittleren, vor allem der höheren Volksschichten gegenüberstellte. Dies entsprach zumindest auf dem bildungspolitischen Sektor dem weitgehend antagonistischen Denkansatz dieser Zeit.³¹⁶

Die vielgestaltigen Optionen, Übergänge zwischen den Schularten zu nutzen, den Seiteneinstieg zu höheren Bildungsgängen zu beanspruchen, wie sie etwa die *Multilateralen Versetzungsordnungen* seit den 80er Jahren aufweisen, gab es damals noch nicht.

So kann die Zeit bis in die 60er Jahre hinein als *Phase der Restauration* bezeichnet werden.

Nach und nach änderte sich vor dem Hintergrund der Infragestellung konservativ-bürgerlicher Strukturen auch bildungspolitisches Denken. So setzte sich „unabhängig von politischen Programmen der einzelnen Bundesländer [...] eine Neudefinition der bürgerlichen Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses durch“ (vgl. J. Baumert u.a., a.a.O., S. 58).

Kennzeichnend war nun auch bereits eine zunehmende größere Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Sekundarschularten.

Der vor allem gegen Ende der 60er Jahre einsetzende „Modernisierungsschub“ basierte im wesentlichen auf der Erkenntnis, daß auf dem bisher bestrittenen Weg mit seinen zahlreichen Verkrustungen die Herausforderungen des sich immer deutlicher in das allgemeine Bewußtsein schiebenden technologischen Aufbruches – mit seinen einhergehenden gesellschaftlichen Verwerfungen – nur unbefriedigend angenommen werden können.³¹⁷

Lange vor den PISA-Offenbarungen der neuesten Zeit geisterte das Wort „Bildungskatastrophe“ durch die öffentlichen Diskussionen im Deutschland des ausgehenden 20. Jahrhunderts.

³¹⁶ Ganz anders vollzog sich die Entwicklung allerdings nach 1945 im Osten Deutschlands – spätestens nach der Gründung der DDR am 07. 10. 1949: Das marxistisch-leninistische Menschenbild in der praktizierten Form widersprach resp. widerspricht strikt einer basalen Ungleichheit. Es setzt der kapitalistisch „verformten“ Begabungstheorie die Theorie des allseitig bildbaren Menschen entgegen. Diese Auffassung spiegelte sich dann auch im DDR-Bildungssystem wider, das gleichgeschaltet war und in der Einheitsschule seine Entsprechung fand. Eine „ideologische Homogenisierung aller Bildungsbereiche“ war Zielpunkt sozialistischer Kulturpolitik. Auf der Folie dieser Festschreibung entwickelte sich das DDR-Bildungssystem in 3 Phasen – und zwar mit der 1945 beginnenden Etappe der „antifaschistisch-demokratischen Schulreform“, über die 1949 daran anschließende Phase des „sozialistischen Schulaufbaus“, bis hin zu der 1962 auf den Weg gebrachten letzten Etappe der Gestaltung des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“.

In diesem Zusammenhang stand auch die Kritik am überkommenen Weimarer Schulsystem, dem man vorwarf, eigentlich nur „Standesschulen“ hervorgebracht zu haben. Das neu errichtete Schulsystem nahm für sich in Anspruch, nicht mehr „elitär“, sondern „egalitär“ zu sein. Nach mehreren Korrekturen, die jeweils neuen technisch-ökonomischen Herausforderungen gerecht werden sollten, wurde 1965 die „10-klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule“ implementiert. Über die 2-jährige EOS (erweiterte Oberschule) konnte die Hochschulreife erworben werden. Dies warte so bis zur Wiedervereinigung (vgl. A.Kaiser/R. Kaiser: *Studienbuch Pädagogik*. Berlin:Cornelsen 1996, S. 234 ff.).

³¹⁷ Vgl. Christoph Führ: *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Berlin:Luchterhand 1997, S. 16 f.

So wurden die Rufe immer lauter, dem allgemeinen Menschenrecht auf eine angemessene Erziehung und Bildung in allen Gesellschaftskreisen gerecht werden zu müssen. Der Konstanzer Sozialwissenschaftler Ralf Dahrendorf kreierte zum Beispiel die Formel von einem „Bürgerrecht auf Bildung“. So sollten etwa „Begabungsreserven“ erschlossen werden und das „Ausleseverfahren“ beim Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen verbessert werden (vgl. ebenda).

Die bedeutendsten Strukturreformen dieser Zeit – länderübergreifend gesehen – waren „Versuche zur Einrichtung von Vorschulklassen, die Einführung (und Wiederabschaffung) der Orientierungsstufe, das Angebot der integrierten Gesamtschule³¹⁸ [...], die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und die Einrichtung von beruflichen Gymnasien“ (vgl. ebenda).

6.2 Die Schule zwischen „leeren Kassen“ und aktuellen Herausforderungen

Ungeachtet aller Versuche, aller Anstrengungen, den vielschichtigen Interessen und Ansprüchen in Deutschland gerecht zu werden – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund fortschreitender Migrationsbewegungen –, brachen immer wieder Defizite im Bildungsbereich durch. Die Effizienz der Institution Schule zeigte zunehmend Risse, gekoppelt an einen evident werdenden „Modernisierungsrückstand“ (vgl. A. Leschinsky/K. S. Cortina, in: Baumert u.a., a.a.O., S. 44 ff.).

Die bereits in den 60er Jahren immer wieder in öffentlichen Diskussionen behauptete oder aber geweissagte „deutsche Bildungskatastrophe“ – in allen ihren diffusen, nicht immer leicht greifbaren Phänomenen – nahm im Laufe der 80er Jahre doch für alle sichtbare Konturen an. Der Streit etwa über Standards der Evaluationsforschung trug u.a. das Seine dazu bei (vgl. ebenda).

Die Offenbarungen der mathematisch verorteten TIMSS-Studie, insbesondere aber der in dieser Arbeit wiederholt bemühten PISA-Vergleichsstudie bestätigten nicht nur Leistungsunterschiede im internationalen Vergleich, sondern bezeichnenderweise auch zwischen den Bundesländern (auf die in den Kapiteln 7., 8. und 9. noch einzugehen sein wird).

Zumindest auf den ersten Blick scheinen die mehr traditionell orientierten süddeutschen Schulsysteme mit ihrer 3-Gliedrigkeit in Baden-Württemberg und

³¹⁸ Sie startete in etwa 1968 – vor allem nördlich der Mainlinie zum Teil flächendeckend (vgl. hierzu Kapitel 7.2), in Bayern und Baden-Württemberg lediglich in Pilotprojekten resp. Modellschulen – und versprach / verspricht primär alle Begabungsreserven im Zuge einer langen gemeinsamen Schulzeit ausschöpfen zu können. Mehr Chancengleichheit und ein höheres Maß an sozialer Integration (insbes. mit Blick auf den jeweiligen Migrationshintergrund) waren und sind Zielsetzungen, die nicht zuletzt auch einem verbesserten Demokratiebewusstsein zuarbeiten sollen. Seit den 80er Jahren versuchen die Gesamtschulen, die im wesentlichen in ganztägiger Form geführt werden, vermehrt reformpädagogische Ansätze mit Leistungsgesichtspunkten zu koppeln. Ihre Effizienz ist umstritten, vor allem stark ideologisch besetzt und gehört zu den am häufigsten aufgegriffenen Themen in der deutschen Bildungsdiskussion.

Bayern im Vorteil zu sein. Tatsächlich sind die Befunde aber in einem komplexeren Rahmen zu sehen (vgl. hierzu auch die *Reflexionen* in Kapitel 9.).

Einfache Lösungen resp. Antworten „aus einer Hand“ seien nicht zu erwarten, so z. B. mit Blick auf mögliche (notwendige !?) Veränderungen im Bereich der „Äußeren Schulentwicklung“, betonen auch A. Leschinsky und K. S. Cortina (vgl. ebenda):

Im historischen Rückblick wird offensichtlich, dass zumindest in liberal verfassten Gesellschaften tief greifende Reformen im Bildungswesen ohne korrespondierenden allgemeinen Wertewandel keine Aussicht auf dauerhaften Erfolg haben (A. Leschinsky/K. S. Cortina, a.a.O., S. 46).

Strukturveränderungen sind in aller Regel auch mit erheblichen Kosten verbunden, weshalb – vor dem Hintergrund der „äußerst angespannten Finanzlage in Deutschland“ – die von nahezu allen geforderten notwendigen Reformen resp. Neuansätzen bis heute im wesentlichen scheitern mußten.

Eine klare Absage erteilen die genannten Bildungsforscher u.a. der reinen „Outputmessung“ und „-orientierung“, weil diese eben ohne entsprechende Rückgriffe auf mögliche zugrunde liegende Parameter bleibe. Die Schulen benötigen echte Anhaltspunkte, an welchen Defiziten zu arbeiten sei, mahnen sie an – was aber ohne erhebliche finanzielle Aufwendungen wohl nicht zu realisieren sei.

Handlungsbedarf bestehe auf jeden Fall – so die Bildungsexperten – auch in Sachen „Professionalisierung“ des Berufsbildes der Lehrerinnen und Lehrer. Das Verhältnis zwischen akademischer Ausbildung und Praxisbezug müsse verbessert, müsse harmonisiert werden. Hier seien vor allem die Fachdidaktiken mit ihrer Gelenkstellenfunktion gefordert. Aber auch das Fortbildungsbewußtsein sowie das Innovationsverhalten der Pädagogen müsse sich veränderten Situationen anpassen, ergänzen sie.

Seit der staatlichen Wiedervereinigung im Jahr 1990 hinken insbesondere die neuen Bundesländer mit ihrer geringen Produktivität, mit ihrer extrem hohen Arbeitslosigkeit sowie ihrer beträchtlichen öffentlichen Verschuldung hinter den alten Bundesländern her – bei allen selbstverständlich auch im „Westen“ der Republik manifesten Problemen. Daß in diesem Zusammenhang gerade der *Freistaat Sachsen* eine Ausnahme darstellt (was im übrigen auch die genannten Bildungsforscher anmerken), verändert die Gesamtsituation nur wenig, ist aber ein Phänomen, auf welches noch zurückzukommen sein wird. Festzuhalten bleibt:

Sowohl die demographischen als auch die sozialen und ökonomischen Rahmendaten weisen auf schwerwiegende und auch auf längere Sicht anhaltende Disparitäten der Schulentwicklungsbedingungen in Ost- und Westdeutschland hin (J. Baumert, K. S. Cortina, A. Leschinsky, a.a.O., S. 67).

In den neuen Bundesländern wurden zwar 1991 die westdeutschen Schulmodelle in ihren Grundzügen übernommen – worüber auch ein rechtskräftiger Konsens erzielt wurde. Das Bedürfnis, eine mehr oder weniger zufriedenstellende Synthese zwischen übernommenem Anspruchsdenken und überkommenem Selbstverständnis herzustellen, kristallisierte sich aber schnell heraus. Fast kuriose Form nahm der Spagat zwischen den unterschiedlichen Ansätzen in Mecklenburg-Vorpommern an, das mittlerweile ein 5-gliedriges Schulwesen aufweist (vgl. Kapitel 7.2).

Das bereits genannte Sachsen sowie Thüringen und Sachsen-Anhalt führten ein 2-gliedriges Schulsystem ein (vgl. hierzu C1 des Kriterienmodells). Wahre Sprachspielereien herrschen gar auf dem Gebiet der teintegrierten Haupt- und Realschulen vor. So sprechen die Sachsen von „Mittelschulen“, in Sachsen-Anhalt entschied man sich für „Sekundarschulen“ und in Thüringen sind es ganz einfach nur „Regelschulen“, während das o.g. Mecklenburg-Vorpommern „Regionalschulen“ eingeführt hat.

So oder so: Die Hauptschule konnte sich „als eigenständiger Bildungsgang in den neuen Bundesländern nicht mehr wirklich durchsetzen“ (vgl. J. Baumert u.a., a.a.O., S. 73).

Hierzu gilt es anzumerken, daß die Hauptschule seit ihrem Bestehen – also nach der o.g. Reform der Volksschule in den 60er Jahren – kontinuierlich an Bedeutung verlor. Im Jahr 2000 wurde sie in den alten Bundesländern gerade noch von 27 % der Kinder und Jugendlichen besucht. In jenen Bundesländern, die schwerpunktmäßig auf die Gesamtschule setzten und noch setzten, liegt der Anteil der Hauptschüler gar unter 20 % (vgl. a.a.O., S. 77).

Länderübergreifend sei die bürgerliche Grundbildung heute neu zu definieren, so J. Baumert u.a.: Ein zum Regelfall gewordener 10-jähriger Schulbesuch und die „Diversifizierung möglicher Bildungskarrieren haben [...] zu einer kognitiven Mobilisierung geführt“ (siehe a.a.O., S. 135).

Nichts desto trotz beklagen die Bildungsforscher, daß nahezu 25% der 15-jährigen Jugendlichen in Deutschland weder eine ausreichende Lese- noch mathematische Kompetenz besitzen –, wobei sich die Wissenschaftler auf die OECD-Untersuchungsergebnisse beziehen.

„In Wissensgesellschaften muss man diese jungen Menschen wohl zu einer potenziellen Risikogruppe rechnen“, behaupten sie des weiteren (vgl. ebenda).

Diese „Modernisierungsverlierer“ gesellschaftlich erfolgreich zu integrieren sei in erster Linie Auftrag verantwortlicher Sozialpolitiker. Die Schule könne für die Lösung dieser Probleme nur einen „begrenzten Beitrag“ leisten (vgl. a.a.O., S. 136).³¹⁹

³¹⁹ Diese Entwicklung muß auch vor dem Hintergrund gesehen werden, daß der kontinuierliche Rückgang der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen durch Zuwanderung ausländischer Familien kompensiert wurde. „Während im Jahre 1970 etwa 150.000 ausländische Schüler an allgemein bildenden Schulen [...] gezählt wurden, betrug die Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund – also einschließlich der Spätaussiedler und der eingebürgerten Ausländer – im Jahr 2000 in den alten Bundesländern über 1,5 Millionen“ (J.Baumert u.a., a.a.O., S. 76).

Der hier erwähnte, betrübliche Umstand ist schon deshalb erstaunlich, weil seit den Reformen der 60er und 70er Jahre Realschulen und Gymnasien „ihre Anteil am Jahrgang nahezu verfünf- bzw. verdreifachen konnten“ (vgl. ebenda). Nichts sonst habe „die Entwicklung des Schulsystems in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts in ähnlicher Weise“ strukturell bestimmt wie „diese Expansion der weiterführenden Bildungsgänge“, stellen die Schulforscher fest.

Dies führte in der Folge zu einem Phänomen, das nicht deutlich genug herausgestellt werden kann. Die o.g. Expansion der weiterführenden Schulen – womit in erster Linie die Realschulen und Gymnasien gemeint sind – führte auch zu einer qualitativen Veränderung dieser beiden Bildungseinrichtungen.

In allen Bundesländern verlor das Gymnasium den Charakter einer Elitebildungsanstalt. Der breite Trend zu einem mittleren Schulabschluß hat faktisch zu einer Neudefinition der bürgerlichen Grundbildung auf mittlerem Niveau geführt (a.a.O., S. 144).

Ungeachtet der dargestellten Sachverhalte werden in Deutschland – im Vergleich zu den anderen an den OECD-Studien teilnehmenden Ländern – offensichtlich die wenigsten Schüler mit einer Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium „produziert“. Ob darin tatsächlich eines der Grundübel für den oft beklagten gesamtgesellschaftlichen „Modernisierungsrückstand“ – vor dem Hintergrund der internationalen Wettbewerbsfähigkeit – resp. für diverse gesellschaftliche Probleme bezüglich der Arbeitsmarktsituation zu sehen ist, kann hier nicht beantwortet werden.

Zumindest zeigen sich Bemühungen – auch in länderübergreifendem Konsens –, wie z.B. durch den gemeinsam initiierten 8-jährigen Durchlauf zum Abitur, daß auf dem Bildungssektor durch Komprimierung, quasi durch „Bündelung der Kräfte“, eine höhere Effizienz erzielt werden soll.³²⁰ Daß auch dieser „Kunstgriff“ wieder seine Verlierer haben mag (deshalb aber nicht gleich in Frage gestellt werden muß), ist hochsensibilisierten, pluralistischen Gesellschaftssystemen nun einmal immanent.

Apropos: „Modernisierungsmaßnahmen“... „Modernisierungsschub“... „Modernisierungsprozeß“... „Modernisierungsgewinner“... „Modernisierungsverlierer“...

Diese mit welchen Inhalten auch immer besetzten Begriffe führten in ihren Konsequenzen, in ihren Begleiterscheinungen zu jener ursprünglich aus der Kunstkritik kommenden Bewegung, die sich unter dem eher diffusen Modewort „Postmoderne“ in die Literatur eingenistet und zwischenzeitlich Diskussionen auf nahezu allen Lebens- und Erfahrungsbereichen entfacht hat.

³²⁰ Selbstverständlich kann damit auch eine Umlenkung oder Anderslenkung der Schülerströme einhergehen. Eltern mögen z.B. aufgrund höherer gymnasialer Anforderungen (der im wesentlichen gleiche Stoff ist in kürzerer Zeit zu „meistern“) doch eher den „Mittleren Bildungsweg“ wählen – mit dem Blick auf daran anschließende Optionen zu einem höheren Bildungsabschluß.

Die „Postmoderne“ übt Kritik an den tiefgreifenden Wandlungsprozessen der Moderne, an ihren Verwerfungen, und versucht aus dem entstandenen „Unbehagen“ heraus Überwindungskräfte zu mobilisieren.

In der Pädagogik führte dies u.a. zur Suche nach veränderten Formen der Selbstinszenierung, zum Ausstieg aus rationalistischen Korsetten, zur Bejahung einer neuen Subjektivität – nicht zuletzt auch mit dem Ziel eine konfliktärmere, erfolgreichere Lebensgestaltung zu ermöglichen.

Aus diesem Ansatz heraus könnten für die institutionalisierte Erziehung und Bildung u.a. die Forderungen erwachsen:

- migrationsbedingte Pluralität in allen ihren Konsequenzen zu akzeptieren und etwa die Integration der Migrationssprachen in das Bildungssystem zu akzeptieren;
- die kulturelle Pluralisierung der Bildung in allen Bereichen (multiperspektivische Bildung) voranzutreiben;
- eine völlig neue Kommunikationskultur einzuläuten (vor dem Hintergrund medialer Perspektiven), die in letzter Konsequenz dorthin führen könnte, daß sich der Lehrer der Postmoderne am Ende selbst überflüssig macht... (vgl. hierzu H. Gudjons: *Pädagogisches Grundwissen*, S. 355-361),

was in der Tat schwer kalkulierbare Veränderungen auf dem Individuations- sowie auf dem Sozialisationssektor nach sich ziehen würde.

Diese Arbeit will sich aber nicht in Spekulationen verlieren³²¹, sondern sich ausschließlich auf das schultheoretisch entwickelte Grundlagen- bzw. Vergleichsmodell stützen – , auch wenn „Exkurse“ wie der oben angestellte durchaus ihren ganz eigenen Reiz, vielleicht sogar zukunftsweisenden Charakter haben.

Im folgenden wird der Blick in Geschichte, in ideelle Ausrichtung und Programmatik der mit öffentlichem Mandat versehenen Parteien zeigen, wie diese den genannten gesellschaftlichen Herausforderungen auf realpolitisch verantwortbarem Weg über institutionelle Erziehung und Bildung begegnen wollen.

³²¹ Der Toleranzbegriff sowie die mittlere und untere Kompetenzerweiterung (OES) müßten sich im Zusammenhang mit der Schulentwicklungsdiskussion auf völlig neuen Bahnen bewegen, müßten neu definiert werden.

7. Die Parteien des Deutschen Bundestages in ihrer schulpolitischen Programmatik

Die Thematik dieser Arbeit lenkt den Blick zwar zuerst einmal auf die bundespolitische Ebene, will sagen, auf die im Deutschen Bundestag der Legislaturperiode 2002 bis 2006³²² vertretene Parteienlandschaft. Da Bildungspolitik in ihrer Konzentration auf den allgemeinbildenden schulischen Sektor aber nach dem Willen der Verfassung im souveränen Entscheidungsfeld der Länder liegt, werden primär die Landes-Filialen der im Berliner Parlament vertretenen Parteien Gegenstand der programmatischen Vergleichsstudie sein.

Nach Art. 21 des Grundgesetzes wirken die Parteien "bei der politischen Willensbildung des Volkes mit".³²³ Sie sind damit – bereits im Vorfeld – für dessen Mündigwerdung mitverantwortlich, vor allem aber sowohl politisch als auch soziologisch bedeutsame Instrumente für die tatsächliche Aktivierung des politisch mündigen Volkes.

Damit ist der "Bildungsgedanke" verfassungsrechtlicher Eckpfeiler der Parteien – gewissermaßen das Herzstück ihrer Legitimation. Politische Willensbildung zielt primär auf Ausbildung und Stabilisierung eines aufgeklärten, demokratischen Bewußtseins, darauf, bei der Gestaltung der Wohlfahrt des Volkes aktiv mitzuwirken.³²⁴

Die in den Grundsatzprogrammen der Parteien enthaltenen Verpflichtungen und Forderungen gehen fließend in die sogenannten *Aktionsprogramme* über, zu denen u.a. auch die *Bildungspolitik* gehört.

Aus § 1, Absatz 2 des Parteiengesetzes lässt sich die dem Auftrag der Schule analoge doppelte Aufgabe von (Schul-)Bildung herausfiltern, wenngleich die Formulierungen – streng dem Buchstaben folgend – den politisch aktiven, vergesellschafteten Menschen angehen.³²⁵

In der Konsequenz – vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit mehrfach herausgestellten untrennbaren Verflechtung individueller und auf die Gesellschaft gerichteter Kompetenzenaneignung der Heranwachsenden – bedeutet dies aber, daß eben nur der in seiner Persönlichkeit gestärkte, in sich stabile Mensch echte, wirksame und glaubwürdige politische Verantwortung übernehmen kann – wofür das tägliche Leben genügend Beispiele zu liefern vermag.

³²² Hierbei kann unberücksichtigt bleiben, dass es im Herbst 2005 zu Neuwahlen kam – weil sich trotz der Implementierung der Großen Koalition aus CDU/CSU und SPD kein grundlegender Kurswechsel, keine umwälzenden Neuerungen in der allgemeinen politischen Zielbestimmung ergeben haben.

³²³ In den Verfassungen von 1871 sowie 1919 gab es keine vergleichbaren Regelungen oder Formulierungen.

³²⁴ Besonders deutlich tritt dies in dem 1961 aufgrund des Art. 21 Abs. 3 GG vom *Deutschen Bundestag* beschlossenen und vom *Brundesrat* abgesehenen "Parteiengesetzes" zutage.

³²⁵ Vgl. Heinrich Oberreuter/Uwe Kranenpohl u.a.: *Die politischen Parteien in Deutschland*. München. 26. aktualisierte Auflage. Olzog-Verlag 2000, S. 273. In § 1, Abs. 2 geht es u.a. darum, "zur Übernahme öffentlicher Verantwortung befähigte bürger heran[zu]bilden" – dies impliziert den allseitig gestärkten Menschen; denn politische Verantwortung kann nur wirksam und glaubhaft übernehmen, wer auch selbstverantwortlich handeln, wer in seinem unmittelbaren Lebenskreis Gemeinwohl zeigt.

Ziele programmatischer Festlegungen sind (vgl. a.a.O., S. 14):

- a) sich ein klares Profil zur Unterscheidung gegenüber anderen Parteien zu verleihen;
- b) Orientierungshilfen zu bieten, welche der Mitgliederintegration förderlich sind;
- c) dem Wähler Informationsmaterial sowie Einblicke in politische Entwicklungen zu bieten.

7.1 In Parenthese: Die föderative Problematik mit ihren Implikationen

Die föderative Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland (Art. 20, Abs. 1) überantwortet die Zuständigkeit für den Aufbau und die Organisation des Schulwesens bis in alle Konsequenzen hinein ausschließlich der Gesetzgebung sowie dem Verwaltungsrecht der Länder.³²⁶

Die einzigen übergreifenden verfassungsrechtlichen Regelungen enthält Artikel 7 des Grundgesetzes, der festschreibt, daß das "Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates" steht, außerdem, daß Religion in öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach ist, daß die Erziehungsberechtigten aber das Recht haben "über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen." Ferner räumt die Verfassung das Recht zur Errichtung privater Schulen ein – unter Bedingungen allerdings, die an verfassungsmäßige Grundlagen, an Wohlfahrt und Chancenvergleichbarkeit gebunden sind. Nach dem Buchstaben der Verfassung bleiben "Vorschulen [...] aufgehoben."³²⁷

Lediglich in Art. 91 b der Verfassung lässt das Grundgesetz Raum für gemeinsame Vereinbarungen von Bund und Ländern im Rahmen der "Bildungsplanung" sowie zur "Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung", die von überregionaler Bedeutung sind.

Auf dieser Grundlage hat beispielsweise auch das *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* die PISA-Untersuchungen organisiert, koordiniert und verantwortlich auf deutschen Boden durchgeführt.

Auch die KMK, die "Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder" basiert auf dieser Grundlage. Hier sollen übergreifende Regelungen getroffen werden,

³²⁶ Dies läßt sich in der Konsequenz aus den Artikeln 30 sowie 70, Absatz 1 deduzieren, der den Ländern dort Gesetzgebungsbefugnisse verleiht, wo das Grundgesetz keine Bundeszuständigkeit oder Angelegenheiten konkurrierender Gesetzgebung vorsieht.

³²⁷ Dies bezieht sich per se nicht auf rechtlich oder inhaltlich wie auch immer gestaltete Vorschulprogramme im klassischen Kindergartenalter, sondern auf Regelungen, die bis zum Ende des 1. Weltkrieges (also der Kaiserzeit) galten. Bereits in der Verfassung von 1919 sowie im Reichsgrundschulgesetz von 1920 wurde die gemeinsame Grundschule für alle Kinder des "Volkes" festgeschrieben. "Vorschulen" waren Einrichtungen, die auf den Besuch einer höheren Schule in einem meist dreijährigen Durchlauf vorbereiteten (vgl. H. Schaub/G. Zenke: *Wörterbuch Pädagogik*. München:DTV 2002, S. 587).

um z. B. eine bessere Vergleichbarkeit der Qualifikationen und Abschlüsse zu ermöglichen.³²⁸

Bildungspolitik fällt – von den genannten Sonderregelungen und Relativierungen einmal abgesehen – damit ausschließlich in den Kompetenzbereich, in die Zuständigkeit der 16 Bundesländer.

7.2 Die Programmatiken und ihre Bewertung auf der Basis des Konstituentenmodells

Da *Schul- und Bildungspolitik*, wie hinlänglich ausgeführt, in die Zuständigkeit der Länder und ihrer Organe fällt, kann es auch nicht Anliegen und Aufgabe dieser Arbeit sein, die bildungspolitischen Programmaussagen der Bundesparteien – soweit sie überhaupt legislative Konsequenzen haben (vgl. oben) – primär in den Blick zu nehmen.

Vor dem Hintergrund allerdings, daß auch die „Dependancen“ in den Ländern entscheidende, zumindest erhebliche "geistige Beihilfe" von ihren Mutterparteien erhalten, können deren Einflüsse auf die jeweiligen Programmatiken nicht unberücksichtigt bleiben.

Sie liefern "Leitgedanken", Grundpositionen, die in ihrer Essenz in die jeweiligen Länderprogramme einfließen. Sie richten ihren Focus vor allem auf die grundlegende *doppelte Aufgabe von Bildung* (und damit auch von Schule) und finden ihre Entsprechungen insbesondere in den Konstituentenfeldern "A" und "B" (vgl. S. 145 f.).

Modifiziert durch regional eigenständige Entwicklungen und Traditionen, durch historisch gewachsene Selbstverständnisse, finden sie dann auf *Länderebene* ihre Konkretisierungen.

Der Zugriff erfolgt auf *sechs Landesparteien*³²⁹, welche die im Berliner Reichstag sitzenden Mutterparteien nach Auffassung des Verfassers in charakteristischer Weise zu repräsentieren vermögen.

Sie werden im folgenden aufgelistet, wobei auch ein Blick auf das in dem jeweiligen Bundesland herrschende Schulsystem (*Schulwesen*) zu werfen sein wird. Der Ausgewogenheit wegen – aber auch um ein breites Spektrum unterschiedlicher politischer und kultureller Entwicklungen abzudecken – soll eine Häufung auf der Nord-, Süd- oder Ostschiene vermieden werden.

So werden CDU und FDP, die etwa in *Baden-Württemberg* eine schon fast traditionelle Regierungskoalition in weitgehend friedlicher "Koexistenz" bilden und

³²⁸ Beschlüsse der KMK, die im übrigen einstimmig sein müssen, haben zumindest bis dato lediglich Empfehlungscharakter – sie dienen einer möglichst weitgehenden Chancenvergleichbarkeit innerhalb des gesamten Bildungswesens (vgl. S. 102).

³²⁹ Die Beschreibung der einzelnen Schulsysteme ist einmal dem Bildungsserver (www.bildungsserver.de) entnommen, aber auch den über das Internet abrufbaren Informationsdiensten der jeweiligen Landesämter für Erziehung und Unterricht bzw. Bildungsangelegenheiten.

die beide erheblichen Einfluß auf ihre jeweilige Bundespartei haben, nicht gemeinsam in das Vergleichsraster gestellt.

Die *FDP*, die nach dem Verlust der Regierungsbeteiligung in Rheinland-Pfalz sowie in Sachsen-Anhalt – nach den Märzahlen von 2006 – bundesweit lediglich noch in zwei weiteren Regierungskoalitionen mitmischte (in Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen – allerdings in keinem der Länder das Kultusministerium besetzt), hat im Südwesten die längste und erfolgreichste Verwurzelung. Deshalb soll auch das baden-württembergische Bildungscredo der *Liberalen* unter die Lupe genommen werden.

Das in dem Südweststaat herrschende Schulsystem baut auf der Basis von vier Grundschuljahren auf, wobei seit 2002/03 erstmals – und dies war zumindest zu diesem Zeitpunkt in Deutschland einzigartig – schon aber der 1. Klasse eine Fremdsprache zum Pflichtprogramm zählt. Allerdings sind die ersten eineinhalb Grundschuljahre noch zensurenfrei.

Der 9-jährigen Hauptschule ist zumeist eine im 7+3-Modus geführte Werkrealschule zur Seite gestellt (vgl. S. 117), die zu einem vollwertigen MBA führt. Die 5. und 6. Klassen werden als Orientierungs- und Förderstufen ausgewiesen – sie sind an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien plazierte. Übergänge an aufbauende bzw. weiterführende Schulen sind aber nach der *Multilateralen Versetzungsordnung* grundsätzlich nach jedem Schuljahr möglich, wenn das Leistungsbild dies zuläßt.

Das in allen gymnasialen Bildungsgängen zur Allgemeinen Hochschulreife führende Abitur kann wahlweise nach 12 oder 13 Jahren erworben werden. Der 8-jährige Durchlauf soll allerdings zum Regelfall werden.³³⁰

Die in BW betriebenen beruflichen Gymnasien sind bis heute davon ausgenommen; an ihnen wird wohl auch künftig ein 3-jähriges Pflichtprogramm zu erfüllen sein.

In Baden-Württemberg werden zentrale Prüfungen in allen Schularten durchgeführt. Für den Übergang an weiterführende Schulen muß ein Notenschnitt von 2,5 erreicht werden. Bei schlechterem Notenbild gibt es die Optionen über eine Aufnahmeprüfung oder einen 6-monatigen Probelauf den erforderlichen Bildungsstand nachzuweisen.

Als CDU-Landesrepräsentant fällt die Wahl auf Sachsen. Die sächsische Landespartei, die nach jahrelanger Alleinbeschickung der Regierung seit 2004 die Regierungsverantwortung mit der SPD teilen muß (aber den Kultusbereich nach wie vor inne hat), hat auf ihrem Terrain bislang recht erfolgreiche und die Wähler weitgehend überzeugende Politik geleistet. Das sächsische Schulsystem liegt zwischen Tradition und Fortschritt, hat eine nahezu ideale Synthese geschaffen, in der sich einmal positive Elemente der DDR-Einheitsschule (der Gesamtschulidee) wieder finden, an der sich aber auch die gerade durch PISA bestätigten

³³⁰ Diese Regelung betrifft im übrigen zwischenzeitlich alle Bundesländer. Darauf konnten sich die Kultusminister der Länder bei ihren regelmäßigen Konsultationen einigen.

Vorzüge des 3-gliedrigen Systems festmachen lassen (vgl. u.a. S. 115, Anm. 225 sowie S. 116, Anm. 229).

Das sächsische Schulsystem gründet auf einer 4-jährigen Primarbeschulung, auf der zum einen die 6-jährige kombinierte Haupt- und Realschule aufbaut, zum anderen das flächendeckende 8-jährige Gymnasium. An den Grundschulen ist das erste Jahr zensurenfrei, ab dem 3. Schuljahr erweitert eine Fremdsprache das Pflichtprogramm; das kombinierte Schulmodell läßt entweder den Haupt- oder Realschulabschluß zu – abhängig von den Leistungen im Kernbereich. Der Wechsel auf das Gymnasium erfolgt ausschließlich über den Notenschnitt, der bei 2,5 liegen muß. Übergänge sind neben dem „Regelfall“ sowohl nach der 5. und 6. Klasse als auch nach der 10. Klasse möglich. Die Prüfungen werden in Sachsen zentral gesteuert.

Die SPD, die in *Nordrhein-Westfalen* die Regierungsgeschäfte gewissermaßen seit Jahrzehnten verantwortlich gestaltet hatte und dabei sozialdemokratische Bildungspolitik beispielhaft repräsentierte, muß sich seit der Landtagswahl vom Mai 2005 mit der bitter schmeckenden Oppositionsrolle anfreunden. Die Vorreiterrolle der *Sozialdemokraten* an Rhein und Ruhr schlug sich u.a. in diversen Bildungsinitiativen nieder.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die von dem früheren SPD-Ministerpräsidenten und späteren Bundespräsidenten Johannes Rau initiierte und von der *Bildungskommission NRW* erarbeitete *Denkschrift* "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" von 1995, in der insbesondere die Stärkung der Einzelschulen propagiert, aber auch in curricularer Hinsicht das Aufbrechen gewohnter Fächerstrukturen thematisiert wird (vgl. hierzu die Ausführungen zu W. Klafki in Kap. 3.4.1.)

In NRW setzte sich mit den Jahren ein vielgestaltiges Schulsystem durch, das sich bis heute behaupten konnte – ungeachtet des Regierungswechsels.

Auf einer für alle verbindlichen 4-jährigen Grundschule, die in den 1. und 2. Klassen noch zensurenfrei ist und ab der 3. Klasse eine Fremdsprache obligatorisch anbietet, bauen mehrere Schularten auf. Die Entscheidung über weiterführende schulische Bildungsgänge haben dabei die Eltern.

Neben den *Integrierten Gesamtschulen* mit gymnasialen Oberstufen, die bis zum 12. / 13. Schuljahr führen, gibt es sowohl 6-jährige Realschulen als auch Hauptschulen, darüberhinaus wahlweise das 8- oder 9-jährige Gymnasium.

Die in den 5. und 6. Klassen implementierten *Orientierungs- und Förderstufen* garantieren jenes hohe Maß an *Durchlässigkeit*, das auch an den Realschulen vom 7. bis 10. Schuljahr gewährleistet ist – an den Hauptschulen vom 8. bis zum 10. Schuljahr. Die Prüfungen werden in NRW noch in schuleigener Verantwortung und Regie durchgeführt.

Was nun die *CSU* angeht, bleibt der Fokus notwendigerweise auf *Bayern* gerichtet. Gerade in bildungspolitischer Hinsicht werden hier bewußt Traditionen gepflegt, werden hohe Standards in Prüfungen bzw. Abschlüssen verlangt, wird

das *Leistungsprinzip* hochgehalten. Zumindest die Ergebnisse der PISA-E-Studie von 2002 bestätigen der bayrischen CDU-Variante erfolgreiche Schularbeit, führt doch das Land im bundesdeutschen Vergleich – gefolgt von Baden-Württemberg und Sachsen – die Liste der besten Testergebnisse an.

Das in Bayern traditionell von der *Christlich Sozialen Union* getragene Schulsystem ist neben Baden-Württemberg der einzige Vertreter des immer noch klassischen Modellvorstellungen huldigenden 3-gliedrigen Schulaufbaus – freilich mit hoher Durchlässigkeit versehen –, was bereits an anderer Stelle betont wurde.

In den beiden ersten Jahren der 4-jährigen Primarstufe werden (noch) keine Einzelnoten erteilt. Ab der 3. Klasse ist Englisch als Unterrichtsfach verbindlich. Anders als in Baden-Württemberg gibt es hier keine Orientierungs- und Förderstufe. Allerdings erlauben flexibel gestaltete Versetzungsregelungen Übergänge nicht nur nach der 4. Klasse, sondern nach jeder erfolgreich durchlaufenen Klasse.

Der Notenschnitt für den Übergang ans Gymnasium muß allerdings bei 2,3 liegen. Alternativ hierzu besteht die Möglichkeit – bei schlechterem Schnitt – über ein Aufnahmeprüfung bzw. probeweisen Unterricht höhere Bildungsziele anzustreben. Die Hauptschulen setzen noch auf eine 5-jährige Schulzeit, die mit einem qualifizierten HS-Abschluß endet. Zum Abitur führte bislang (vgl. die programmatischen Aussagen) ein 9-jähriger Bildungsweg.³³¹ Die Prüfungen sind auf allen Ebenen zentral gesteuert.

Grüne Bildungspolitik mußte sich zwischenzeitlich – wie in Nordrhein-Westfalen (in Koalition mit der SPD) so auch in *Schleswig-Holstein* (gleichfalls in Kooperation mit der SPD) – aus der Regierungs-Mitverantwortung verabschieden.

Ungeachtet dessen sollen in der hier bemühten Studie die bildungs- und schulpolitischen Initiativen von *BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN* des nördlichsten Bundeslandes vorgestellt werden.

Zum einen waren sie neben den *GRÜNEN* Nordrhein-Westfalens sowie Hessens die einzige bundesrepublikanische Landespartei, die sich bisher einer Regierungsbeteiligung erfreuen konnte, zum anderen waren und sind sie sich in ihrer schul- und bildungspolitischen Ausrichtung – mit Orientierung am *Dänischen Modell* – bis heute nicht untreu geworden.

Schleswig-Holstein verfügt – auch nach dem politischen Wechsel – über ein Schulsystem, das in seiner Organisation bzw. in seiner makroorganisatorischen Verfaßtheit nahezu ein Spiegelbild des nordrhein-westfälischen „Modells“ ist – mit dem Unterschied, daß ein Übergang an weiterführende Schulen auch nach der 7. Klasse möglich ist.

³³¹ Ab der 7. Jahrgangsstufe gibt es seit 1999/2000 die Möglichkeit in sogenannten „M-Klassen“ / „M-Kursen“ in 4 Jahren (M 7 – M 10) die Mittlere Reife zu erreichen. Seit Beginn des Schuljahres 2004/2005 wird schrittweise das 8-jährige Gymnasium eingeführt – dies ist allerdings in dem hier untersuchten und auf der Basis des Modells bewerteten Programm noch nicht evident – soll aber der Vollständigkeit halber angeführt werden.

Auch in Schleswig-Holstein ist ab der 3. Grundschulklasse eine Fremdsprache verbindlicher Teil des Lehrplanes. In den ersten 3 Jahren der Primarstufe entscheiden allerdings die Eltern gemeinsam mit der jeweiligen Klassenkonferenz, ob Zensuren erteilt werden sollen. Die Entscheidung über den Wechsel an weiterführende Schulen obliegt ausschließlich den Eltern. Zentrale Prüfungen haben sich bis heute noch nicht durchgesetzt.

Schließlich geht der Blick noch in den Nordosten Deutschlands, nach *Mecklenburg-Vorpommern*. Dort steht – neben ihrer Regierungsbeteiligung im Berliner Senat – die aus der DDR-SED herausgewachsene *PDS (Partei des Demokratischen Sozialismus)*³³² in der Mitverantwortung, besetzt allerdings nicht das Kultusministerium, gestaltet die Bildungspolitik also nicht in verantwortlicher Rolle.

Das Land mit der geringsten Bevölkerungsdichte in Deutschland verfügt über einen Elementarbereich, der in den ersten eineinhalb Schuljahren auf Zensuren verzichtet und ab der 3. Klasse wie die meisten anderen Bundesländer eine *Fremdsprache* in den Kanon aufgenommen hat.

Neben Niedersachsen, Hamburg und Bremen schließt in Mecklenburg-Vorpommern eine einheitliche 2-jährige *Orientierungs- und Förderstufe* an die 4-jährige Grundschule an – aus der nur die Gesamtschüler ausscheren dürfen. Letztere haben die Möglichkeit von der 5. Klasse bis zum Abitur in 9-jähriger Schulzeit durchzustarten.³³³ Die übrigen Schüler können sich nach der 6. Klasse für mehrere weiterführende Bildungswege entscheiden, wofür die Erziehungsberechtigten alleine verantwortlich sind: einmal für die *Regionalschule*, an der nach 3-jähriger Schulzeit der *Hauptschulabschluß* erworben werden kann („Berufsmatruke“) oder nach 4 Jahren die *Mittlere Reife*. Zum anderen gibt es auch noch die reine, 4-jährige Realschule sowie die Option für einen (noch) 7-jährigen Bildungsgang am Gymnasium.

In Mecklenburg-Vorpommern werden die *Abschlußprüfungen zentral* organisiert.

Die Untersuchung beschränkt sich auf jene bildungs- bzw. schulpolitischen Aussagen und Beiträge, die im „Dunstkreis“ der 1. PISA-Studie von 2002 stehen (vgl. *Vorwort* und *Einleitung* zu dieser Arbeit).

Da sich zu Fragen und Problemen rund um das Thema Schule quasi täglich Stellungnahmen, kritische Äußerungen oder auch Forderungen – in qualitativ recht differenzierter Anspruchshaltung und Darstellungsweise – Gehör zu verschaffen suchen, ist es aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie des inhaltlichen, mit Verweischarakter versehenen Zusammenhangs, sprich: der Konzentration geboten, eine inhaltliche und damit auch zeitliche Zäsur zu setzen.

³³² Zwischenzeitlich tritt die Partei mit einer anderen Etikettierung an: *Die Linken.PDS*. Hierzu wird unter Gliederungspunkt 7.2.6 ergänzendes hinzuzufügen sein.

³³³ Auch hier soll ab 2006/07 das 8-jährige Abitur sukzessive eingeführt werden – und zwar flächendeckend.

Damit will die *Studie* nicht mehr, aber auch nicht weniger leisten, als ein Zeitfenster zu öffnen in einen in sich verständlichen, in einem nachvollziehbaren Ursache-Wirkungszusammenhang stehenden Abschnitt des parteipolitisch determinierten bundesdeutschen Schul- und Bildungsgeschehens.

Die *Programmaussagen* werden ausschließlich auf der Folie des entwickelten, alphanumerisch aufgelisteten Konstituentenfeldes abgerufen und in einen Vergleich gestellt. Das bedeutet in der Konsequenz, daß Programmaussagen, die keine inhaltliche Entsprechung in dem Modell finden – sollten sie nichts desto trotz bemerkenswert sein – lediglich in Fußnotenbemerkungen berücksichtigt werden. Dies darf nicht auf eine unredliche Verkürzung oder Ausblendung etwa relevanter programmatischer Ansätze schließen lassen, sondern wird lediglich der intendierten Vorgehensweise gerecht, daß nämlich nur schultheoretisch relevante Gesichtspunkte – soweit sie in die Kapitel 3.3 bis 4.3 eingegangen sind – einen tatsächlichen und aussagekräftigen Vergleich der Programmatiken (im Sinne der Gesamtkonzeption) zulassen.³³⁴

7.2.1 *BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN* und ihre schulpolitischen Initiativen in Schleswig-Holstein

DIE GRÜNEN (heute: *BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*) sind am 30. 01. 1980 in Karlsruhe als Bundespartei gegründet worden. Sie rekrutierten sich aus drei politisch-alternativen Strömungen:

- a) aus der studentischen Protestbewegung der 60er Jahre, die sich in der sogenannten APO versammelten, der *Außerparlamentarischen Opposition*,
- b) aus diversen Bürgerinitiativen, die sich vor allem gegen geplante Atomkraftwerke stark machten,
- c) sowie aus der Friedensbewegung.

³³⁴ Dem Verfasser ist in diesem Zusammenhang bewußt – vgl. auch die einleitenden Worte zu 5.3 –, daß die in den Programmaussagen enthaltenen Nuancen, begrifflichen Schwingungen, syntagmatisch getragenen Bedeutungsgehalte nur sehr bedingt "eingefangen" werden können, daß es eine vollkommene und allen Punkten gerecht werdende Auslegung – bis in Tiefenstrukturen, in ideologische Colorierungen hinein – nicht geben kann. Dies betrifft vor allem auch die zumeist recht allgemein gehaltenen, philosophisch-anthropologisch oder gesellschaftstheoretisch verorteten und angereicherten Präambeln der bundes- oder landespolitischen Grundsatzdeklarationen, welche den Konstituentenfeldern A und B zugewiesen werden. Die nachgeordneten schul- und bildungspolitischen Konkretisierungen (C bis G) sind in ihrem Aussagegehalt, in den in ihnen enthaltenen Ansprüchen weitgehend faßbar.

Anzumerken gilt ferner, daß sich der Verfasser dieser Analyse ausschließlich auf erreichbare, schriftlich angeforderte und auf dem Postweg zugeschickte Programme oder Manifeste stützt, ergänzt durch Materialien aus dem Internet. Der Grund liegt darin, daß ergänzende oder interpretierende Einwürfe/Kommentare einzelner politischer Mandatsträger weder der Intention noch dem Willen der für Programmklärungen zuständigen Gremien entsprechen müssen, sondern ganz subjektiver Sichtweise entspringen können.

Somit waren *DIE GRÜNEN* sowohl für konservativ-katholische Bevölkerungsgruppen auf der einen Seite als auch für unzufriedene, gesellschaftskritische Kräfte innerhalb des linken Spektrums willkommenes Sammelbecken. Bevor sich die Partei auf Bundesebene durchzusetzen vermochten und im März 1983 in den Bundestag einzog, übersprang sie bereits im Oktober 1979 in Bremen die 5%-Hürde und war damit erstmals in einem Landesparlament vertreten.

DIE GRÜNEN standen von Anfang an im Spannungsverhältnis extrem operierender Lager. So versuchten die einen, die "Realos" – vor dem Hintergrund brennender ökologischer Probleme – Politik mit Augenmaß zu betreiben, während die anderen, die "Fundis", utopischen, nicht selten marxistisch geprägten Vorstellungen nachgingen.

DIE GRÜNEN, die sich sukzessive als vierte politisch bedeutsame Partei etablieren konnten (CDU/CSU einmal zusammengenommen), haben sich zwischenzeitlich in den alten Bundesländern sogar zu einem ernsthaften Konkurrenten der FDP entwickelt.

Unter dem äußeren Druck, nur dann parlamentarisch salonfähig zu sein, wenn radikalökologische oder sozialromantische Ziele (wofür z.B. Jutta Ditfurth in idealtypischer Weise stand) außen vor bleiben, wandelte sich die Partei sukzessive zu einem für alle Parteien koalitionsfähigen Partner. Spiritus rector dieser Politik – und zugleich Leitfigur der *GRÜNEN* – war lange Zeit der ehemalige Bundesaußenminister Joschka Fischer.

Seit 1990 bemühten sich die Partei mit dem aus den oppositionellen Friedens-, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen der ehemaligen DDR hervorgegangenen *BÜNDNIS 90* eine gemeinsame Linie zu finden. Schließlich kam es am 17. Januar 1993 zu einem Assoziationsvertrag, dem dann am 15./16. 05. des gleichen Jahres der Leipziger Vereinigungsparteitag folgte.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN vermochten sich allerdings bis heute in den Neuen Bundesländern nicht wirkungsvoll durchzusetzen: sie sind dort parlamentarisch nicht vertreten.

In Schleswig-Holstein, wo die Partei nach der Wahl vom 24. 03. 1996 erstmals den Sprung in die Regierungsverantwortung schaffte – unter der "Stabführung" der Ministerpräsidentin Heide Simonis von der SPD – verstanden es die "Realos" eine Politik zu initiieren, die ihnen auch nach der Landtagswahl 2000 – trotz Verlusten – wieder eine Regierungskoalition mit der SPD einbrachte.

BündnisGrüne Bildungspolitik weist der Bundesrepublik Deutschland in sozialer, kultureller und ökonomischer Hinsicht den Status einer „Wissensgesellschaft“³³⁵, die sich nach Überzeugung der Parteistrategen sukzessive von der klassischen Industriegesellschaft zu entfernen beginnt.

³³⁵ Vgl. Grundsatzprogramm *BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Die Zukunft ist grün.* Hg. *BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*, Berlin:Clausen & Bosse, Leck, im April 2002, S. 91 ff. Die in diesem Programm enthaltenen und hier

Im „Wissen“ machen *Grüne* Politiker den „Rohstoff“ des 21. Jahrhunderts aus, der alle gesellschaftlichen Ebenen berührt und bestimmt. In „Wissensarbeitern“ sehen sie Träger gesellschaftlich relevanter Rollen; daher müsse das Wissen unserer Zeit allen zugänglich sein, fordern sie, es dürfe nicht auserwählten Kreisen vorbehalten bleiben.

Daher, folgern sie weiter, komme dem *Lernen* in allen Lebensabschnitten eine zentrale Bedeutung zu. Lernen soll von Risikofreude, von „kritischer Rationalität“ begleitet sein. Eine demokratische Bildungspolitik habe insbesondere benachteiligte gesellschaftliche Gruppen, wie z.B. Migranten, zu fördern, sie habe für Kompensation zu sorgen.

Wissen i.S. von Bildung muß nach *BündnisGrüner* Denkweise „Nachhaltigkeit“ im Blick haben, hat sich dem Regulativ, dem Kontrollmechanismus „ökologischer Folgewirkungen, sozialer Risikoabschätzungen“ zu stellen – sich also vor der Zukunft verantwortlich zu zeigen.

Insbesondere „ökologisches Wissen“ erhebt das Programm der Partei in die Position einer „Querschnittskompetenz“.

Es geht den Delegierten bei allem nicht um „Anpassung“ an den von außen gesteuerten Wandel, sondern um kritisches und kooperatives Eingreifen und Mitgestalten künftiger Entwicklungen.

Im Vordergrund demokratischer Erziehungs- und Bildungsprozesse habe „selbstverantwortliches und soziales Handeln“ zu stehen, fordern sie (vgl. a.a. O., S. 95).

Im Zentrum aller Bildungsbemühungen in der Wissensgesellschaft hat nach *Grüner* Denkungsart die „Persönlichkeitsbildung“ zu stehen – also die *Individualisationsleistung* von Schule. Sie sei – so das Grundsatzprogramm – „Grundlage für einen verantwortungsvollen Umgang der Menschen mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Umwelt. Eine solche Bildung ermöglicht Urteils- und Kritikfähigkeit, Empathie und Solidarität“ (vgl. ebenda).

Damit Schule verantwortlicher Mitträger notwendiger konstruktiver Veränderungen sein kann, sehen *DIE GRÜNEN* nachdrücklich im „bottom up-Prinzip“ die Stoßrichtung gedeihlicher reformerischer Anstrengungen. Sie postulieren die Stärkung der *Schulebene/Mesoebene*, die mit weitgehenden Rechten „belehnt“ werden soll.

Damit Lernprozesse und individueller Aufwand – in Ablehnung eines überlieferten, sich an „Begabungsstrukturen“ festmachenden Denkens – Erfolg zeitigen können, verlangen *Grüne* Politiker eine Abkehr vom herkömmlichen traditionellen Selektionsmechanismus.

Das Grundsatzprogramm listet nun Forderungen auf, die dezidiert den Dimensionen von Schule zugehören – und damit die originäre Zuständigkeit der Länder berühren.

Die Präambel des schleswig-holsteinischen Wahlprogrammes der *GRÜNEN* (vgl. www.sh.gruene.de) enthält alle wesentlichen Forderungen des Berliner Grundsatzprogrammes von 2002³³⁶, so daß lediglich noch einige Passagen, die mit besonderer Akzentuierung versehen sind, die o.g. Ausführungen abrunden sollen.

So lehnen es die *Grünen* Programmgestalter des nördlichsten Bundeslandes „entschieden ab, [dass] Schulen ausschließlich unter Leistungs- und Effizienzgesichtspunkten zu betrachten [sind], sie müssen auch das soziale Lernen fördern“, führen sie aus.

Auf der Folie des *Konstituentenrasters* – bezogen auf die elementare doppelte Aufgabenbestimmung von Schule – ergibt sich damit folgendes Bild:

Auf der Ebene der *gesellschaftlichen Tüchtigmachung* lassen *BündnisGrüne* Programmaussagen zwar den Integrationsbegriff vermissen, gleichwohl betonen sie expressis verbis die Bedeutung sozialer Gleichbehandlung sowie die besondere Förderung von Migrantenkindern.

Der Grundtenor *Grüner* Bildungspolitik steht integrativen Bemühungen grundsätzlich offen gegenüber, so dass **A1** weitgehend erfüllt wird (**BZ 3**)³³⁷

Der besondere Akzent, den das Programm auf den „Wissenssektor“ von Bildung legt und damit in der Konsequenz auf qualifikatorische Gesichtspunkte, außerdem die Bedeutung, die dem Erwerb übergreifender Schlüsselqualifikationen beigemessen wird – so etwa die Einsicht in die Notwendigkeit lebenslangen Lernens – vermögen Koinzidenz mit Modellpunkt **A2** anzuzeigen (**BZ 4**).

Zu selektierenden bzw. allozierenden Maßnahmen der in **A3** intendierten Weise nimmt *Grüne* Politik eher eine kritische Haltung ein; dem Leistungsprinzip kommt gleichfalls eher marginale Bedeutung zu, so daß hier doch wesentliche Abweichungen vom Konstituentenmodell vorliegen (**BZ 2**).

Die in Punkt **A4** aufgeführten Forderungen, mündige, umweltorientierte und kritische Staatsbürger in das außerschulische Leben zu entlassen, werden von der Ökopartei in vollem Umfang vertreten, womit eine in allen wesentlichen Determinanten übereinstimmende Position bescheinigt werden darf (**BZ4**).

Daß Schule – wie in **A5** gefordert – der Anbindung an ein identitätsstiftendes gesellschaftlich wirksames Kulturleben unter integrativen Aspekten zu leisten hat, ist in den vorliegenden Programmauszügen nicht ausmachbar. Eine Entsprechung ist gleichfalls nicht herausdestillierbar.

³³⁶ Die Reaktionen auf den sogenannten PISA-Schock werden einem Ergänzungsbeschluß des Landeshauptausschusses vom 02. 03. 2002 entnommen.

³³⁷ Die Bewertungsziffern (BZ) – vgl. S. 144 – werden im folgenden in analoger Weise den jeweiligen Bewertungsschritten hinzugefügt.

Da die curriculare Implementierung integrativer Elemente in der Konzeption *Grüner* Politiker aber zweifellos Stellenwert genießt, darf hier zumindest ideelle Kompatibilität unterstellt werden (**BZ 1**).

Die programmatischen Beiträge beziehen eindeutig Position, wenn es um die grundsätzliche Frage geht, ob die *gesellschaftlichen Perspektiven* schulischer Bildung oder aber das *Individuationsbedürfnis* der Heranwachsenden im Zentrum schulischer Aufgabenstellung zu stehen hat.

„Bildung ist für uns vor allem Persönlichkeitsbildung“, postulieren die Bundesdelegierten in ihrem Grundsatzprogramm. Damit sprechen sie sich per se gegen die primär gesellschaftliche Instrumentalisierung der jungen Menschen und stellen den *individuellen Menschwerdungsprozeß* in den Vordergrund.

Die in **B1** formulierten Forderungen zur Herausbildung, Förderung und Kultivierung sozialer Kompetenz(en) decken sich vollkommen mit dem Geist *Grüner* Programmatik, so daß **BZ4** angezeigt ist.

Inwieweit hierzu auch ein in **B2** umrissener verfassungskonformer und der Persönlichkeitsstabilisierung zuarbeitender Wertekanon gehört, ist aus den programmatischen Beiträgen nicht herauslesbar, darf aber zumindest den Grundlagen *Grüner* Bildungskonzeption unterstellt werden (**BZ1**).

Daß der um „Selbstbestimmung“ ringende Mensch in der „Wissensgesellschaft“ seine erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht nur auf „Verwertung“ auszurichten hat, sondern Bildung darüberhinaus „Schlüssel für die Entfaltung der Persönlichkeit und die kritische Auseinandersetzung mit der Welt“ sein muß, also in *Lebensbewältigungsstrategien* zu überführen ist, hat unverrückbaren programmatischen Charakter. In diesem Credo der *GRÜNEN* sind die Vorgaben von **B3** in vollem Umfang realisiert (**BZ4**).

Der Vermittlung methodischer Fähigkeiten zur selbstbestimmenden Daseinsbewältigung wird zwar nicht ausdrücklich das Wort geredet. Das konnotativ-ideelle Geflecht *Grüner* Politik, das im Kern in der Aneignung von „Wissen“ eine entscheidende Bedingung für hieraus ableitbares „vernünftiges Handeln“ sieht, vermag aber die in **B4** dargelegten Forderungen in wesentlichen Zielvorgaben zu erreichen (**BZ3**).

Die *BündnisGrünen* Schleswig-Holsteins verfolgen das Hauptziel, die Schule zum „Lern- und Lebensort“, zu machen³³⁸ – womit zugleich die Ebenen der *Dimensionen von Schule* besprochen werden, jenes Feld, auf dem die Umsetzung

³³⁸ Damit bewegen sie sich auf einer Linie, die z.B. Rainer Winkel, der in Berlin lehrende Erziehungswissenschaftler, vertritt – etwa in seinem elementaren, in dieser Arbeit bereits zitierten Werk: *Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens*. Im Rückgriff auf reformpädagogisches Gedankengut sieht Winkel die Schule in erster Linie als Hort der *Gemütsentwicklung*, auf keinen Fall aber unter *Leistungsaspekten*, die primär gesellschaftlichem Verwertungsdenken zugute kommen.

der grundlegenden Aufgaben von Schule geschieht: *der Makro-, Meso- und Mikroebene*.

Zu den auf makroorganisatorischer Ebene anzusetzenden Forderungen *Grüner* Programmatik gehört, daß die Schulvielfalt Schleswig-Holsteins einerseits – nach den programmatischen Richtlinien von 2000 – erhalten bleiben soll, andererseits künftig lediglich noch ein zwei- bis dreijähriges Gymnasium existieren soll (was einen Wegfall des gymnasialen Unterbaus bedeuten würde und dem programmatischen Diktum von 2002 entspricht). Gymnasiale Bildung soll damit die Position einer wenig geliebten, aber akzeptierten elitären Leistungsschmiede einnehmen.

Mit ihrer Forderung nach einer 6-jährigen Primarstufe (Grundschulzeit) wollen *DIE GRÜNEN* einer „frühzeitigen Aufteilung in verschiedene Leistungsschulen“ entgegenwirken, weil diese – so formulieren sie – „entwicklungspsychologisch [...] nicht zu rechtfertigen“ seien.

Eng mit ihrem Postulat nach flächendeckenden sozialförderlichen „Ganztages-Schulen“ steht auch jene nach „bedarfsdeckenden Gesamtschulen“, weil diese in „besonderer Weise der Aufgabe der Integration“ dienlich seien. Hierfür müßten die notwendigen personellen Voraussetzungen geschaffen werden – so das Wahlkampfpapier.

Bisher noch eigenständige Haupt- und Realschulen sollen dann zu sogenannten Regionalschulen zusammengefaßt werden, wenn erstere in ihrer Existenz bedroht sein sollten.

Unter integrativen Gesichtspunkten sehen die Programmgestalter auch die Forderung nach Aufnahme von „Lehrkräften mit Migrationshintergrund“. Dabei unterstellen sie, daß „Deutsch als zweite Sprache im pädagogischen Alltag [...] nicht einfach vorausgesetzt wird“ – wie dies auch immer zu verstehen sein mag. In diesen Zusammenhang gehört auch, daß *DIE GRÜNEN* eine frühe Förderung von Mehrsprachigkeit für notwendig halten – hierzu zählt dann neben Englisch eben auch die Pflege der Muttersprache bei Migrantenkindern.

Gerade nach PISA verlangt *Grüne* Bildungspolitik eine spezifische Förderung von Kindern, welche der deutschen Sprache nur unzulänglich mächtig sind – was sich in diesem Fall selbstverständlich nicht nur auf den Migrationshintergrund bezieht. So sollen etwa gezielte Vorschulprogramme Abhilfe schaffen und damit gleichfalls integrative Wirkung zeigen, der sozialen Akzeptanz zuträglich sein.

Durch die Implementierung sogenannter „verlässlicher Grund- und Ganztages-schulen soll mehr Kindern eine zuverlässige Betreuung“ geboten werden – vor dem Hintergrund „veränderter Familienstrukturen“ – so das *Grüne* Forderungspapier.

Integrative Beschulung soll in allen Schularten (Schulformen) der Persönlichkeitsbildung in ganz besonderer Weise förderlich sein und daher zum Standard avancieren. Dazu gehört auch die Integration behinderter junger Menschen in sogenannte Normalklassen. Hierfür wollen *BündnisGrüne* die räumlichen und

personellen Bedingungen schaffen. Skandinavische Länder sehen sie hier in einer Vorbildrolle.

Zu den weiteren Neuerungen gehört, daß „disziplinäre Arbeiten [...] den traditionellen Fachunterricht ergänzen“ sollen. Dies greift unmittelbar den curricularen Aspekt auf und verweist auf die Implementierung von *Themenfeldern*, wie sie etwa W. Klafki mit seinen „Schlüsselproblemen“ formuliert (vgl. u.a. S. 67, Anm. 137).

Schülerinnen und Schüler sollen sich in selbständigem kreativem Lernen die Welt erschließen, indem sich die Welt zugleich den heranwachsenden Menschen in ihrer Vielgestaltigkeit erschließt.

Zentrale Prüfungen lehnen *DIE GRÜNEN* ab. Sie wollen es der Zuständigkeit der Einzelschule überlassen, Prüfungen – freilich vor dem Hintergrund festgelegter Standards – durchzuführen. *Evaluation* halten sie in diesem Zusammenhang ausdrücklich für erforderlich. Schulaufsicht in hergebrachter Form soll „auf knapp formulierte Rahmenrichtlinien reduziert“ werden.

Das „Sitzenbleiben“ soll abgeschafft werden, weil es „pädagogisch verheerend“ sei. Dafür reden die Bildungsmacher der Partei einer „verbesserten Schullaufbahnberatung“ das Wort. Grundsätzlich sollen alle „gefährdeten SchülerInnen“ zum Abschluß an der jeweiligen, gerade besuchten Schule geführt werden.

Schulreformen bzw. Schulentwicklungsanstrengungen sollen nach *Grüner* Denkungsart in hohem Maße den Eltern- und Schülerwillen sowie die Probleme und Anliegen der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort berücksichtigen – also einer Stärkung der Mesoebene dienen.

Erweiterte *Schulautonomie* bedeutet im Verständnishorizont der *GRÜNEN* mehr Demokratie zu wagen, zu verwirklichen und zu üben, keinesfalls aber der „Beliebigkeit“ in unüberschaubarer Vielgestaltigkeit das Wort zu reden. Darauf verweisen die Programmgestalter ausdrücklich.

So sollen die Rechte der Schulkonferenz erheblich erweitert und auf Personalfragen ausgedehnt werden.

Eine erweiterte Budgetierung im sachlichen Bereich halten sie gleichfalls für notwendig, um Teilautonomie strukturell auch tatsächlich optimal gestalten zu können.

BündnisGrüne setzen sich für private Einrichtungen (Schulen in freier Trägerschaft) ein – insbesondere für jene, welche reformpädagogisches Gedankengut vermitteln.

Die Qualität der Bildungsarbeit, sprich: die Vermittlung der allgemeinen Bildungsziele, müsse allerdings evaluiert werden, ergänzen sie ausdrücklich in ihrem Katalog. Das „Demokratieangebot und der Wertekonsens der Verfassung“ habe auch für private Einrichtung verbindlichen Charakter zu haben. Zwischen privaten und öffentlichen Schulen erhoffen sie sich einen fruchtbaren, allen und allem förderlichen Wettbewerb.

Grüne Programmatiker sind daran interessiert, daß schulische Sozialpartner angemessen in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden – etwa als „Lehrbeauftragte“, so z.B. JournalistInnen für politische Kurse.

In diesem Zusammenhang fordern sie auch „verstärkt externe Projekte“ – schließlich solle Schule keine Welt in der Welt sein, abgekoppelt vom realen Geschehen. Zumindest „Betriebspraktika“ sollen für die Schüler aller Schularten verbindlich sein.

Einkanalig initiierte „Lernschulen“ traditioneller Befindlichkeit lehnt *Grüne* Bildungspolitik entschieden ab. Schülerinnen und Schüler sollen sich vielmehr das für ihre Lebensbewältigung und Lebensbewährung erforderliche Wissen aktiv aneignen. Lehrer sollen hierbei lediglich noch Hilfe zur Selbsthilfe leisten.³³⁹ Ein Schwerpunkt soll dabei auf „binnendifferenzierten Unterrichtsmethoden“ liegen.

Grundsätzlich setzen die Programmgestalter auf flexibel handelnde „LehrerInnen“, denen nicht zuletzt auch eine verbesserte pädagogisch-didaktische Ausbildung zuteil werden soll.

Auf der Folie des Handlungsmodelles lesen sich die *BündnisGrünen* Forderungen bzw. Setzungen folgendermaßen:

Auf *makroorganisatorischer Ebene* – beginnend mit dem *Schulaufbau* – sieht das Programm zwar eine *kombinierte Haupt- und Realschule* (Regionalschule) unter bestimmten, quasi der Not gehorchenden Bedingungen vor: aufbauend auf einer 6-jährigen Primarstufe.

Inwieweit eine vorzeitige, vor dem 7. Lebensjahr liegende Einschulungsoption geplant sowie (wenn JA!) hineingerechnet wurde bzw. wird, läßt das Programm allerdings offen.

Die Absicht, lediglich noch ein 2- oder 3-jähriges Gymnasium als eigenständige Oberstufe anzubieten – was einem 2-3-jährigen Gymnasium als Schulart gleichkäme – sowie an der integrierten Gesamtschule festhalten zu wollen, weicht doch erheblich von den Vorgaben in **C1** ab. Skandinavische Modelle – wobei die Nachbarschaft zu Dänemark sicher eine große Rolle spielt – werden favorisiert (gleichwohl diesen eine gänzlich andere Geschichtlichkeit und Gesellschaftsstruktur zugrunde liegt). Damit indizieren die vorliegenden Textauszüge nur geringe Annäherung an das Modell (**BZ2**).

Die programmatischen Ausführungen enthalten die Option eines verkürzten gymnasialen Bildungsganges – aber unter der ausdrücklichen Betonung, dabei unterschiedlichen Begabungen, differenziertem Leistungsvermögen gerecht werden zu wollen. Obwohl nicht formuliert, darf bei den integrativ orientierten

³³⁹ Damit bewegt sich *Grüne* Bildungspolitik auf einer Schiene, die vermehrt in allen Bundesländern gefordert wird und z.B. in Baden-Württemberg unter der Bezeichnung SOL (Selbst-Organisiertes Lernen) Thema zahlreicher Lehrerfortbildungsveranstaltungen ist.

Grundpositionen der *GRÜNEN* davon ausgegangen werden, daß Übergangs- bzw. Seiteneinstiegsregelungen alle Bildungsgänge nach oben offenlassen. Übereinstimmung mit den in **C2** formulierten Punkten ist damit gegeben (**BZ4**).

Die Absicht, künftig eine 6-jährige Grundschule einrichten zu wollen, um einer frühen, „entwicklungspsychologisch“ begründeten Differenzierung entgegenwirken zu wollen, lässt offen, ob dies auch die Option einer möglichst frühen und wünschenswerten Einschulung berücksichtigt. Da **C3** bei der geforderten 4-jährigen Grundschulzeit auf jeden Fall eine 2-jährige vorgeschaltete Förderstufe im klassischen Kindergartenalter einschließt – was de facto einer 6-jährigen Primarbeschulung gleichkommt, ist entschiedene Nähe zu den *Bundes-Grünen* Vorstellungen indiziert (**BZ3**).

Die Parteiprogrammatik vertritt vehement die Kompetenzen- bzw. Zuständigkeitenverlagerung von oben nach unten und damit das bereits mehrfach angesprochene *bottom-up-Prinzip*. Inwieweit sie bestimmte Bildungsstandards als Mindestkonsens fordert, die darüber hinaus durch regional und individuell geprägte Inhalte – gleich welcher didaktisch-methodischen Spezifizierung – ergänzende Unterrichtsarbeit zulassen, ist nicht eruierbar. Der allgemeine Anspruchstenor erlaubt es eine wesentliche Übereinstimmung mit **D1** zu behaupten (**BZ3**).

Die Forderung, daß „disziplinäre Arbeiten den Fachunterricht ergänzen“ sollen, zielt auf fächerberbindende Themenbildung, die z.B. *Schlüsselprobleme* aufgreifen, welche dem unmittelbaren Lebens- und Erfahrungsfeld der Schülerinnen und Schüler entnommen sind. Dieses Postulat weist zu den in **D2** formulierten Zielen einen hohen Näherungswert aus (**BZ3**).

Mit ihrer Forderung nach einer möglichst frühen Auseinandersetzung mit Fremdsprachen, die mit der gleichzeitigen Forderung nach der Pflege muttersprachlicher Kompetenzen bei Migrantenkindern korrespondiert, kommen die *BündnisGrünen* den wesentlichen Setzungen von **D3** nach. Wenngleich erste, pädagogisch-didaktisch klug gesteuerte Begegnungen mit Grundlagen der Datenverarbeitung nicht thematisiert werden, ist (**BZ3**) angezeigt.

Zu dem in neuester Zeit diskutierten curricularen Anliegen, wie und mit welchen Inhalten *Islamunterricht* in den schulischen Vermittlungsprozeß eingebunden werden könnte bzw. kann, sagt das *Grüne* Papier nichts aus.

Dies bedeutet selbstverständlich nicht, daß zu dieser in **D4** aufgegriffenen und in unserer Gesellschaft engagiert und kontrovers diskutierten Problematik keine eigene Position vorläge. In dem hier vorliegenden Material bleibt das Thema allerdings ausgeschlossen. Parteipolitische Grundpositionen – und hier insbesondere der für Außenimpulse offene, multikulturelle Ansatz – legen jedoch die

Vermutung nahe, daß der Implementierung von Islamunterricht, sollte die Entwicklung dies geboten erscheinen lassen, offen begegnet wird (**BZ1**).³⁴⁰

BündnisGrüne Bildungspolitik zielt offensichtlich darauf ab, auch vermehrt berufsbildende Aspekte in den Unterrichtsplan der Allgemeinbildenden Schulen aufzunehmen – soweit dies ohnehin nicht bereits der Fall ist.

In diesen Zusammenhang gehören sowohl die Einbindung externer Projekte als auch die für alle Schüler verbindliche Betriebspraktika.

Damit weichen die programmatisch erhobenen Forderungen von **D5** nur unwesentlich ab, haben also hohen Näherungswert (**BZ3**).

Auf schulrechtlicher Ebene kommen *DIE GRÜNEN* mit ihrer Forderung nach erweiterter, demokratie-theoretisch begründeter Teilautonomie der Schule – unter Einbindung aller am Bildungsprozeß beteiligten Personen – den Vorgaben von **E1** in hohem Maße entgegen (**BZ4**).

Mit ihrem Ansinnen, Personalentscheidungen auf die *Mittlere Ebene* zu transferieren sowie den Schulen in eigener Verantwortung integrative Entscheidungen zu überantworten – z.B. im Zusammenhang mit der Öffnung für Menschen mit speziellen Behinderungen – sind in **E2** ausgeführte Ansätze erfüllt.

Inwieweit Autonomisierung auch einen flexiblen Umgang mit Studentafeln beinhaltet – unter Berücksichtigung eines *Mindestkonsens* –, ist an den vorliegenden programmatischen Setzungen allerdings nicht festzumachen. Auch die Forderung nach *Chancengerechtigkeit* (im Bildungsprozeß) – hier i. S. einer *Chancenvergleichbarkeit* der Abschlüsse wird nicht thematisch aufgegriffen. Die parteipolitische Grundlinie läßt aber weitgehende Übereinstimmung zu den in **E2** fixierten Setzungen erwarten, so daß (**BZ2**) verantwortbar ist.

Zu den Personalentscheidungen, zu den Freiräumen, die Schulen vor Ort zufallen sollen, zählen *DIE GRÜNEN* auch das in **E3** angemahnte Recht, nämlich dauerhaft auf die Selbstrekrutierung von Lehrkräften nicht verzichten zu können, soll eine optimale, eine ausgewogene, alle Bedürfnisse möglichst abdeckende Versorgung tatsächlich gesichert werden. Inwieweit sich das Ansinnen der Partei auch auf die Berücksichtigung von schulfremden Lehrbeauftragten bezieht, läßt das Programm offen. Ungeachtet dessen sind aber alle erheblichen Kriterien des Modellpunktes erfüllt (**BZ3**).

Die Ökopartei lehnt zwar zentrale Prüfungen ab – gleichfalls die Praxis des Sitzenbleibens. Sie will aber der Praxis der „Beliebigkeit“ mit evaluativen Mecha-

³⁴⁰ In Schleswig-Holstein wird bis heute noch kein Islamunterricht als ordentliches Lehrfach an den Schulen angeboten bzw. erteilt. Es existiert allerdings nach Auskunft der Pressestelle des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (Pressesprecher in 2005: Herr Oldenburg, Tel.: 0431 – 988 – 1704) seit 2003/04 ein sogenannter „Runder Tisch“, an dem Vertreter islamischer Vereinigungen sowie des Ministeriums sitzen und darüber diskutieren, wie ein verbindlicher Lehrplan inhaltlich gestaltet werden könnte (vgl. zur Bewertungsproblematik auch S. 189, Anm. 345)

nismen begegnen. Die Bildungsmacher treten für sinnvoll gesteuerte alloкатive Maßnahmen ein, so daß Mindestforderungen i.S. von **E4** erfüllt sind (**BZ2**).

BündnisGrüne Grundposition sieht in der Implementierung von *Ganztages-schulen* – wozu „grünes“ Licht von makroorganisatorischer Seite unerläßlich ist – primär sozialpolitische Notwendigkeit. Erst sekundär – ohne daß Textstellen hieraus wörtlich verweisen würden – darf den Motiven ein leistungsorientierter Interventionscharakter unterstellt werden. Hier sind – auf der Folie von **E5** – ebenfalls lediglich marginale Verweise zu konstatieren (**BZ2**).

Mit ihrer Forderung, privaten Einrichtungen auf verfassungsmäßiger Grundlage bessere Rahmenbedingungen zu verleihen und damit einer vielgestaltigen Schullandschaft Raum zu geben – nicht zuletzt, um einen fruchtbaren Wettbewerb zu begünstigen – steht *Grüne* Bildungspolitik vollständig hinter Wort und Buchstabe von **E6**, womit Deckungsgleichheit konstatiert werden kann (**BZ4**).

Den vorliegenden Programmen sowie Programmauszügen ist zwar kein dezidiertes Hinweis auf wünschenswerte und dem persönlichen Leistungsbild gerechter werdende Beurteilungs- und Benotungsregeln zu entnehmen; dennoch darf *Grün*-alternatives Reformdenken aufgrund allgemein durchschlagender öffentlicher Bekundungen entschiedene Nähe zu **E7** bescheinigt werden (**BZ3**).

Auf das zweifellos umstrittene, aber auch legitime Ansinnen, Kindern grundsätzlich frühere gesetzliche Einschulungsmöglichkeiten einzuräumen – um „Begabungspotential“ möglichst früh freizulegen – gehen die schleswig-holsteinischen *GRÜNEN* nicht ausdrücklich ein. Andererseits entspricht es ihrem Anliegen, frühkindliche Sprachförderung auch und gerade aus Gründen der Integrationsförderung, aus Gründen der *Chancengerechtigkeit* zu lancieren. Das *Bundesprogramm* der Partei spricht in weitestem Zusammenhang vom „Bildungsauftrag des Kindergartens“, der auf keinen Fall seine Aufgaben auf den Betreuungssektor beschränkt sehen sollte. Kompatibilität zu den in **E8** postulierten Erwartungen ist damit zumindest gegeben (**BZ1**).

Auf der *Mesoebene* selbst, die ja an den makroorganisatorisch gesetzten Zuständigkeiten partizipiert, können flexibel verfügbare Räume durchaus unterschiedlich genutzt werden. Deshalb sind überantwortete teilautonome Felder im Sinne der doppelten Aufgabenbestimmung von Schule in *Leistungskonstituenten* zu überführen.

Grüne Politik steht für eine *sukzessive Autonomisierung* von Schule, was impliziert, daß eine individuell gesteuerte, chancengerechte stoffliche Vermittlung einen hohen programmatischen Stellenwert genießt – nicht zuletzt vor dem Hintergrund integrativer, dem parteipolitischen Grundverständnis zuarbeitender Anstrengungen.

Dies berücksichtigt eine flexibel zu handhabende, individueller Belastungsfähigkeit gerecht werdende thematisch-inhaltliche „Versorgung“. Obwohl konkrete Aufforderungen nicht auffindbar sind, werden die in **F1** formulierte Positionen zumindest tangiert (**BZ2**).

Grüne Programmatik schleswig-holsteinischer Provenienz erwartet von den Schulen, daß sie die durch Autonomiezugewinn frei werdenden eigenen Entscheidungsmöglichkeiten nutzt und eine Schul- und Unterrichtskultur schafft, die den jeweiligen Bedingungen vor Ort optimal nützt.

Hierzu gehört auch die endgültige Überwindung des in den Schulstuben immer noch dominierenden einkanalen Fachunterrichts, d.h. des klassischen Frontalunterrichts, welcher der Entwicklung von Handlungskompetenz zweifellos wenig förderlich ist. **F2** des Konstituentenkataloges ist insofern in wichtigen Punkten erfüllt – wenn auch nicht in allen Nuancierungen ausformuliert (**BZ3**).

Bündnisgrüne Politik hält im Sinne von **F3** die Schulen ferner dazu an, die durch Budgetierung eröffneten Entscheidungsräume pädagogisch sinnvoll in ihr Bildungsgeschehen einzubeziehen, ferner die Chancen nicht ungenutzt zu lassen, die durch eine Öffnung der Schule ermöglicht werden sollen – etwa durch die verantwortliche Einbindung von Sozialpartnern. Auch in diesem Zusammenhang will das Programm ein gut funktionierendes Netz evaluativer Maßnahmen realisiert wissen. Sponsoring freilich liegt nicht auf *Grüner* Linie, weil die Partei kommerziell- und interessengesteuerte Abhängigkeiten weitestgehend verhindern will. Ungeachtet dessen lassen die geringfügigen Modellabweichungen (**BZ3**) zu.

Die zuständigen Gremien an den Schulen sollen schlussendlich die durch makroorganisatorische Kompetenzübertragung ermöglichte Flexibilisierung auch dahingehend nutzen, daß sie personale Entscheidungen vor dem Hintergrund ihres Schuldesigns sowie schulgemeindlicher Selbstverständnisse optimal ergreifen.

Grüne Bildungs- und Schulpolitik wünscht generell, daß Schulen „eigenverantwortlich und kreativ ihre Möglichkeiten und Potentiale entfalten“ können – allerdings auf einem Autonomisierungsniveau, welches den Rahmen der u.a. in **F4** dargelegten Bedingungen wirkungsvoll übersteigt (**BZ 3**).

Inwieweit dem Geschehen im Klassenzimmer selbst (der Urzelle institutionalisierter Bildung und Erziehung), die ihm überantwortete Relevanz für ein umfassend gebildetes „Endprodukt“ zukommt – neben soziokulturellen Einflüssen und äußeren Zugriffen – läßt sich an *Bündnisgrüner* Programmatik auf allen wesentlichen Bezugsebenen festmachen.

Die deutlich akzentuierte Forderung, daß „LehrerInnen [nicht] nur Wissensvermittler, sondern auch Vorbilder und Pädagogen“ zu sein haben, erfüllt die Referenzen in **G1** insoweit, dass (**BZ3**) realisiert ist.

Geist und Inhalt von **G2** liegen in allen wesentlichen Bezügen auf der Linie *BündnisGrüner* Bildungsvorstellungen. „Lehrerinnen und Lehrer [sollen] entschiedener als bisher Hilfe zur Selbsthilfe“ anbieten – m.a.W. haben sie im Focus der Partei selbsttätigem, selbstorganisiertem Lernen auf allen sich anbietenden Feldern zuzuarbeiten. Damit ist (**BZ 4**) in seinem Potential gegeben.

Mit dem besonderen Augenmerk, welches das Programm auf die notwendige und regelmäßige Weiterqualifizierung der Pädagoginnen und Pädagogen legt, verbindet es zugleich die Forderung nach einer grundlegenden Reform der Fort- und Weiterbildungskonzeption. Davon sollen alle Ebenen professionellen Handelns berührt sein – insbesondere der pädagogisch-psychologische Kompetenzbereich. Auf Freiwilligkeit beruhende Initiativen sollen in Pflichtprogramme überführt werden. Damit liegt das Papier in wesentlichen Punkten auf der Ebene der in **G3** ausgeführten Anspruchshaltung (**BZ3**).

Daß „LehrerInnen“ sich primär selbstinitiierten evaluativen Verfahren in Sachen Kompetenzsicherung und -erweiterung zu stellen haben (**G4**) – im Wissen um die Bedeutung wachsender, sich permanent verändernder Bedingungen – ist zwar programmatisch so nicht ausgewiesen, darf aber mit Blick auf **G3** in wesentlichen Bezügen behauptet werden (**BZ3**).

Das Programm bezieht sich eher beiläufig auf die in **G5** ausgewiesenen didaktisch-methodischen Ebenen schulischer Aufgabenerfüllung.

Daß Evaluation auch im Rahmen alternativer, etwa gemeinsamer Unterrichtsgestaltung passieren kann (so z.B. im Teamteaching), mag zwar Aspekt *BündnisGrüner* Programmatik sein, ist allerdings nicht festgeschrieben. Da die exemplarische, projekthafte Auseinandersetzung mit Welt aber basaler Teil des Forderungskataloges ist und eine solche per se nur partnerschaftlich passieren kann, darf Offenheit für alle der Eigenentwicklung förderlichen didaktisch-methodischen Verfahren impliziert werden, was (**BZ1**) zuläßt.

In der Zusammenschau – mit Blick auf programmatische Schwerpunktbildungen – zeigt sich, daß *BündnisGrüne* Schul- und Bildungspolitik den von Schule zu erbringenden Individuationsleistungen besondere Aufmerksamkeit schenkt – ohne die Bedeutung einer auf „Wissen“ und damit „Wissenszuwachs“ basierenden Gesellschaft dabei zu übergehen.

Sie erheben ihre Stimme vor allem für „Benachteiligte“, so etwa für Migrantenkinder, für die sie umfassende Integrationsanstrengungen fordern. Hierzu rufen sie alle mit Schule kooperierenden Sozialpartner auf.

7.2.2 Die CSU in ihrer partikularen Sonderrolle

Die wechselvolle Geschichte der bayrischen Variante der CDU beginnt zwar erst in der Nachkriegszeit, ist aber von Anfang an mit Schicksal und Abgesang des Weimarer *Zentrums* belastet und beschäftigt. Dies bezieht sich in gleichem Maße auf das unheilvolle Wirken der *Bayrischen Volkspartei* während der Hitlerära.

Nicht zuletzt deshalb bemühten sich christlich-demokratisch gesinnte Politiker Bayerns – parallel zu gleichgearteten Anstrengungen in den anderen deutschen Besatzungszonen – eine Partei zu installieren, die den antichristlichen Tendenzen sowjetzonaler Politik nach 1945 trotzten (vgl. H. Oberreuter u.a., a.a.O., S. 114 ff.).

Zu den Männern der sogenannten „Ersten Stunde“, die in enger Kooperation zu dem damaligen Kölner Oberbürgermeister Konrad Adenauer standen, gehörten der Würzburger Regierungspräsident Adam Stegerwald sowie der Münchener Oberbürgermeister Karl Scharnagl.

Am 8. Januar 1946 wurde dann in München die *Christlich Soziale Union* gegründet. Die Partei blieb selbständig, bildete aber mit der CDU Jakob Kaisers und Konrad Adenauers eine Arbeitsgemeinschaft, später dann – im Bonner Parlament – gar eine gemeinsame Fraktion.

Ein einziges Mal wurde die CSU in die Opposition gedrängt: 1955 unter ihrem Parteivorsitzenden H. Seidel. Bereits 1957 war sie wieder in der Regierungsverantwortung in Bayern.

Franz Josef Strauß, der 1961 auf Seidel als Parteivorsitzender folgte, war bis zu seinem überraschenden Tod im Jahr 1988 Vordenker und Leitfigur christlich-sozialer Politik in Bayern.

Von Theo Waigel, der auf Strauß folgte, übernahm Edmund Stoiber – seit 1993 amtierender bayrischer Ministerpräsident – das Amt des Parteivorsitzenden, das er bis dato begleitet.

Die CSU verfasste in ihrer bisherigen Geschichte fünf Grundsatzprogramme, mit denen sie im wesentlichen auf jeweils einschneidende gesellschaftspolitische Veränderungen reagierte (1946, 1957, 1968, 1976, 1993) – mithin auf Entwicklungen und Fragestellungen, die neue Antworten notwendig machten.

Bündnisgrüner Programmatik setzten sie die Überzeugung entgegen, „dass die durch die Technik verursachten Umweltprobleme nur durch eine bessere Technik gelöst werden können“ (vgl. a.a.O., S. 123).

In ihrem fünften und bis dato letzten Grundsatzprogramm tritt die CSU als „konservative Partei der kämpferischen Mitte“ auf.

Sie erhebt den Anspruch, eine Politik in christlicher Verantwortung zu betreiben sowie der Bewahrung der Schöpfung ihr besonderes Augenmerk zu widmen.

CDU-Neologismen, wie die einer zu entwickelnden „ökologischen Marktwirtschaft“, lehnen die bayrischen Konservativen bis heute ab.

Dem Druck der Schwesterpartei, die auf Deutschland vermehrt zuschwappende Migrantenflut als reales Phänomen hinzunehmen und sich mit dem Status eines „Einwanderungslandes Deutschland“ anzufreunden, gab die Parteispitze aber schließlich nach.

Nur ca. 16 % der knapp 180 000 Parteimitglieder, die zu 80 % dem katholischen Glauben angehören und zu etwa 95 % über 30 Jahre zählen, sind weiblichen Geschlechtes (vgl. a.a.O., S. 125 f.).

Die *schul- und bildungspolitische Programmatik* der CSU sieht sich in ihrer Anspruchshaltung dezidiert an den *Wertekanon* der Verfassung gebunden.

Das erfordere nicht nur die Vermittlung von „Wissen und Können“, sondern auch die Bildung von „Herz und Charakter“, bekräftigten die verantwortlichen Macher des kulturpolitischen Arbeitskreises der CSU bereits im März 1990.³⁴¹

Damit sind die wesentlichen Kriterien der *doppelten Aufgabenbestimmung* von *Schule* schon umrissen.

Von diesem elementaren Ansatz hat sich die christlich-soziale Schul- und Bildungspolitik bis heute nicht entfernt.³⁴²

Die CSU bekennt sich zu dem Gebot, bei der „Auswahl der Bildungsinhalte“ – vor dem Hintergrund „eines sich einigenden Europa und einer zusammenwachsenden Welt“ – interkulturellen, übernationalen Aspekten gerecht werden zu wollen.

Christlich-soziale Bildungspolitik sieht sich vor allem in der Verantwortung, durch eine verstärkte Betonung des „Grundwissens“ in den Lehrplänen elementare Voraussetzungen für Prozesse der Selbstbildung zu schaffen. In diesem Zusammenhang steht auch eines der Ziele der so titulierten „Bildungsoffensive“ – nämlich „Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und Kreativität“ stärken zu wollen. Die Einsicht in die Notwendigkeit „lebenslanger Lernbereitschaft und Lernfähigkeit“ halten die Programmstrategen der CSU für ein unentbehrliches personales Vermögen, das es herauszubilden gilt, damit die jungen Menschen bereit und in der Lage sind „sich selbständig Wissen und Fähigkeiten“ anzueignen.

„Leistung ist in einer demokratischen Gesellschaft der entscheidende Auswahlgrundsatz für Aufstieg und Erfolg“ – resümieren die Bildungsstrategen der Partei.

Allerdings müsse dem „Leistungsprinzip“ in pädagogisch verantwortlicher Weise das Wort geredet werden. Der Sinn für „menschliches Miteinander“ dürfe nicht verloren gehen. „Jeglichen Fanatismus, sei er moralisch, politisch, ökologisch oder religiös begründet“, lehnen sie ab, „weil er nur unzureichende, vereinfachte Antworten für komplexe Lebensprobleme“ biete.

³⁴¹ Vgl. *Kulturpolitisches Programm – Vorgelegt vom kulturpolitischen Arbeitskreis der CSU*. Vorsitz: H. Zehetmair. Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst. Hg.: CSU-Landesleitung, 8000 München 2, März 1990.

³⁴² Vgl. *Bildung und Erziehung für eine persönlichkeitsgerechte und leistungsorientierte Gesellschaft*. Entnommen von: www.csu.de/home/Display/Politik/Grundsatzprogramm/grpr - vom 20. 09. 2003

Erziehung und Bildung soll grundsätzlich und ausschließlich nach „Verfassungswerten“ geschehen. Dazu gehöre – so die *christlich-soziale* „Lesart“ –, daß die Schüler „im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayrischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ seien.

In der übergreifenden Sportförderung sehen *christlich-soziale* Bildungsexperten ein wesentliches integratives Moment. Grundsätzlich bejahen sie außerschulische Initiativen, die den Gemeinsinn, die kulturellen Identifikationsprozesse stützen und stärken. Sie fordern in diesem Zusammenhang ausdrücklich die gedeihliche Kooperation mit außerschulischen Verantwortungsträgern ein.

Christlich-soziale Bildungspolitik legt Wert auf „Herzens- u. Charakterbildung“. Hierbei verweist sie gezielt auf Verfassungswerte, so z.B. auf die „Achtung vor der Würde des Menschen“ oder darauf Toleranz zu zeigen, vor allem aber mit Menschen, Natur und Umwelt verantwortlich umzugehen.

In ihren Gesellschaftsbegriff bezieht sie „Ausländer“ ausdrücklich ein. „Soziales Miteinander“ soll z.B. in Form von Patenschaften, Tutorien, Hausaufgabenhilfen [...], kulturellen Aktivitäten an der Schule“ geübt werden.

Bildung soll sich nach dem Willen des kulturpolitischen Arbeitskreises der Partei an der „personalen Freiheit“ des Einzelnen, an seinem Streben nach „Glück“ orientieren und ihm Wege eröffnen, die beste „Entfaltungsmöglichkeiten“ zuzulassen. „Erlebensfähigkeit, Wertebewusstsein und Urteils- und Handlungsfähigkeit“ im Geiste der bayrischen Verfassung werden dezidiert formuliert.

Die Schule sei verpflichtet, kongnitiv abrufbare Leistungen – getragen von einer breiten „Allgemeinbildung“ – in „fächerübergreifenden Qualifikationen“ zusammenzuführen und in „außerunterrichtlichen Aktivitäten“ praktisch umzusetzen.

Auf der Folie des *Kriterienrasters* ergeben sich dem damit auf makroorganisatorischen Sektor – die Leitgedanken der Partei angehend – folgende Bewertungen:

Die in **A1** formulierte Forderung, der *gesellschaftlichen Funktion* von Schule in besonderer Weise grenzüberschreitende Bedeutung und Wirkung zuzuweisen, also integrativ förderlich zu sein, ist weitgehend kompatibel mit dem Bekenntnis zu einer Bildungsarbeit, die den Blick auf die europäische Einigung sowie auf eine zusehends „zusammenwachsende“ Welt lenkt (**BZ3**).

Sie ist nicht zuletzt auch stimmig mit dem Anspruch, in einer pluralistischen, interkulturell geprägten Gesellschaft zu Toleranz und „friedlichem Zusammenleben“ zu erziehen.

Mit dem ausdrücklichen Bekenntnis zu einer „Wissensgesellschaft“ sowie einer fundierten Allgemeinbildung, aus der in übergreifender Wirkung Schlüsselqualifikationen erwachsen, ist vollständige Kongruenz zu **A2** gegeben (**BZ4**).

CSU-Programmatik sieht sich konsequent in systemstabilisierender Verantwortung, erteilt aber evolutionären Prozessen keine Absage. An die Seite des *Leistungsprinzips*, das unzweifelhaft Priorität genießt, stellen die bayrischen Unionspolitiker in christlich-sozialer Verantwortung auch das „Mitmenschliche“. Das programmatische Substrat verhält sich damit zu dem in Modellpunkt **A3** verorteten Sozialisationsgut koinzident (**BZ4**).

Das in **A4** verankerte kritisch-konstruktive Element (mit progressiver Referenz), genießt offensichtlich eher sekundäre Bedeutung im *christlich-sozialen* und daher vornehmlich konservativ ausgerichteten Verständnishorizont.

Diesen „Befund“ vermögen auch wiederholte Bezüge auf die Bedeutung der „Erziehung zu einem demokratischen Bewusstsein“ nicht zu überlagern – es darf also punktuelle Disparität zu **A4** konstatiert werden. Ungeachtet dessen ist (**BZ2**) vertretbar.

Der Gesamttenor christlich-sozialen Denkens sieht in der schulischen Erziehung- und Bildungsaufgabe eine in hohem Maße übergreifende, in alle Bereiche der Gesellschaft hineinragende, die Zukunft mitgestaltende Relevanz, so daß der in **A5** eingewobene Anspruch in vollem Umfang erfüllt ist (**BZ4**).

Was nun die *Individuationsaufgaben* von Schule angeht, erweist das Programm der in **B1** angemahnten Herausbildung sozialer Kompetenz eine besondere Referenz. Die Forderung, daß „menschliches Miteinander“ zu pflegen sei sowie das Gebot, tolerant und verantwortlich „mit Menschen und Natur umzugehen“ – wobei „Ausländer“ namentlich erwähnt sind – realisiert **B1** umfassend (**BZ4**).

Die programmatische Entscheidung, daß nämlich Schule den einzelnen in seiner ganz persönlichen Entwicklung, in seinem Personalisationsbedürfnis aktiv zu begleiten habe, in eine verfassungskonforme Wertekonzeption einzubinden und damit dem Glücksstreben des Individuums sowie seiner Charakter- und Herzensbildung verantwortlich zu sein habe, findet sich in **B2** im Kerngehalt wieder. Dies erfüllt die Maßgabe von (**BZ3**).

Mit ihrer Forderung nach einer gründlichen, breiten Allgemeinbildung sowie daraus resultierenden fächerübergreifenden Wirkungen – die schlußendlich auch in die bereits o.g. „Herzens- und Charakterbildung, in das „Glücksstreben“ des einzelnen einzumünden haben, realisiert sich der in **B3** formulierte Anspruchshorizont gleichfalls in wesentlichen Punkten (**BZ3**).

Daß materiale und formale Bildung als untrennbare Einheit im Bildungsprozess zu sehen sind, ist elementare Aussage von **B4**. Schließlich soll Wissen in Lebensbewältigungsstrategien, in Problemlösevermögen überführt werden können, sollen Schlüsselqualifikationen herausgebildet werden resp. sich herausbilden.

Diesen Gedanken nimmt die CSU-Programmatik in wesentlichen Zügen auf, so dass (**BZ3**) angezeigt ist.

Der grundlegenden Aufgabenzuweisung von Schule, in der sich die parteilichen Leitlinien reflektieren, schließen sich nun die hieraus resultierenden konkreten Handlungsanweisungen an. Die CSU-Programmatik zeigt sich gerade hierin recht differenziert.

Was die grundlegende *Struktur des Schulwesens* angeht, sprich: den *Schulaufbau* – so stehen die vornehmlich konservativem Denken verpflichteten Parteigänger unverrückbar hinter dem „gegliederten Schulwesen“. Es berücksichtige, proklamieren sie, „mit seiner Durchlässigkeit die individuell, kindgerechte Entwicklung“ in optimaler Weise. Es vermittele „jedem Kind die seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung“ am besten. Die Hauptschule soll „wirkungsvoll aufgewertet“ werden – in enger Anbindung an berufliche und berufsschulische Anforderungen.

Der gymnasiale Lehrstoff soll reduziert werden auf ein „unabdingbares Grundwissen“. Allerdings soll der 9-jährige, auf die Grundschule aufbauende Durchlauf dabei erhalten bleiben – zumal die Möglichkeit einer dritten oder vierten *Fremdsprache* geschaffen werden“ soll.³⁴³

Die 4-jährige Grundschule wird nicht in Frage gestellt. Flexible Regelungen sollen es aber möglich machen, daß „besonders begabte Schüler die ersten beiden Klassen probeweise in einem Jahr absolvieren können.“

Förderung müsse so früh wie möglich einsetzen, fordert das Bildungspapier – sowohl für die Freilegung potentieller *Frühbegabungen* als auch für kompensatorische Interventionen. So soll Schülern mit erhöhtem Förderbedarf probeweise die Chance eröffnet werden, „die ersten beiden Schuljahre in drei Jahren durchlaufen zu können.“

Curriculare Festschreibungen sollen gelockert und mehr „Freiräume bei der Gestaltung der Stundentafeln“ gewahrt werden.

Ihre programmatische Forderung nach einem Unterricht, der einen verantwortlichen Umgang mit Natur und Umwelt zum Ziel hat, sehen die christlich-sozialen Bildungsexperten in diesem Zusammenhang nicht zuletzt in einem auf breiter Basis angelegten „fächerübergreifenden Unterricht mit außerunterrichtlichen Aktivitäten“ realisiert.

Bayrische Lehrpläne sollen der Erhöhung der „Medienkompetenz“ zuarbeiten. Mit der ersten Fremdsprache sollen bayrische Kinder in der 3. Grundschulklasse konfrontiert werden – was ja bereits der Fall ist.

³⁴³ Obwohl neuerdings auch in Bayern die Entscheidung reift, die gymnasiale Bildungsdauer auf 8 Jahre zu begrenzen – über vorgeschaltete, landesweit durchgeführte Pilotprojekte – geht diese Studie von den greifbaren bzw. vorliegenden, im Umfeld von PISA 2002 veröffentlichten Parteipositionen aus.

Darüberhinaus soll der in Bayern bewährten „bikulturellen Schulbildung“ auch weiterhin ein besonderes Augenmerk gelten. „Erhalt und [...] Pflege der Muttersprache“ sowie das „Erlernen des Deutschen“ sollen in enger „Zusammenarbeit mit allen Verantwortlichen“ passieren. Ziel sei nicht „kulturelle Vermischung“, sondern „interkulturelle Begegnung“ (vgl. S. 34 des *Kulturpolitischen Programmes*).

CSU-Programmatik fordert, daß allgemeinbildende Schulen „junge Menschen auf die sich wandelnden Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten.“

Vor allem Haupt- und Berufsschulen sollen „eng aufeinander abgestimmt und wirkungsvoll aufgewertet werden.“

Das Bildungspapier will „Eigenverantwortlichkeit“ und „soziales Miteinander“ auf Schülerseite stärken – dergestalt, daß Schüler auch in die Gestaltung der und von Schule aktiv einbezogen werden.

Die „Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und anderen Bildungspartner, wie z.B. Handwerk und Industrie“ soll forciert werden. Gemeinsam mit Eltern, die ausdrücklich und nachhaltig in die Verantwortung genommen werden sollen – soll an einer Schulverfassung gearbeitet werden.

Im Rahmen der *Inneren Schulentwicklung* soll Schulen generell mehr Eigenständigkeit zukommen, sind sie vermehrt aufgefordert, an ihrer eigenen Profilierung zu arbeiten.

In diesem Rahmen sollen Schulen „künftig verstärkt individuelle Schwerpunkte beim Unterrichtsangebot [...] setzen“ dürfen. Bei der „Gestaltung der Stundentafeln“ sollen sie „mehr Freiräume“ erhalten. Im Rahmen eines „modernen Schulmanagement“ sollen den einzelnen Schulen vermehrt „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ übertragen werden. Die größere Flexibilität soll es den Schulen auch ermöglichen, behinderte Kinder „bestmöglich zu fördern, sei es in der Regelschule oder in Schulen für besonderen Förderungsbedarf.“

CSU-Politik bekannt sich zwar zur „ganztägigen Förderung und Betreuung“ von Kindern und Jugendlichen an ausgesuchten „Brennpunktschulen“ – damit diese „nachmittags qualitativ hochwertig versorgt sind“, lehnt aber die generelle Einrichtung von *Ganztageschulen* prinzipiell ab. „Ganztageschulen helfen berufstätigen Eltern, Familie und Beruf besser unter einen Hut zu bekommen. Das mag volkswirtschaftlich interessant sein, bildungspolitisch hat es keine Bedeutung“, formuliert das *christlich-demokratische* Wahlprogramm.

Dahingegen enthält das Bildungspapier ein eindeutiges Votum für „Schulen in freier Trägerschaft“. Sie seien eine Bereicherung des öffentlichen Schulwesens“ und dafür prädestiniert „dem Elternhaus eine besondere unterrichtliche und pädagogische Profilierung“ zu bieten. Im Rahmen von „Verfassung und Gesetzen werden ihnen weitgehende Freiheiten zugestanden.

Insbesondere mit dem Blick auf Grundschulen fordert die Programmatik, daß auch „die soziale Kompetenz und die Lernfähigkeit [...] im Zeugnis bewertet

werden sollen. Andererseits sollen „Zweitklässler schon Ziffernnoten und nicht nur Wortbeurteilungen“ erhalten.

Künftig sollen bereits Kinder, die bis zum Ende des Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden, eingeschult werden können. Weist ein schulpsychologisches Gutachten die körperliche, geistige und psychische Belastbarkeit aus, sollen selbst noch jüngere Kinder aufgrund dieser Regelung ihre schulische Karriere beginnen dürfen.

Ein verbindlicher Bildungs- und Erziehungsplan soll das Lernvermögen auch schon vor dem Schulbesuch freilegen und entwickeln – sprich: die Kindergartenbetreuung curricular ergänzen bzw. erweitern. Dabei will man sich auf wissenschaftliche Studien und Erkenntnisse des „Staatsinstitutes für Frühpädagogik (IFP)“ stützen. Hierbei ziele man insbesondere auch auf die Kinder ausländischer Eltern, formulieren die Bildungsexperten.

Auf *mesoorganisatorischer Ebene* haben die für den Makrobereich herausgezogenen programmatischen Zielsetzungen erhebliche Konsequenzen, die zum Teil nicht *expressis verbis* ausgeführt sind, deren Handlungsanweisungen aber auf schulrechtlicher, makroorganisatorischer Ebene implizit formuliert sind.

In der Tat seien „drei Viertel der bayrischen Schulen [bereits] in der Inneren Schulentwicklung“ engagiert, so das Papier.

Die Schulen selbst sind aufgefordert, „durch Flexibilisierung von Unterrichtseinheiten“ oder etwa durch die „Verlängerung und pädagogische Gestaltung von Pausen“ den Unterricht kindgerechter zu planen und durchzuführen.

Dies schließt ausdrücklich auch die Erwartung mit ein, verstärkt individuelle Schwerpunkte beim Unterrichtsangebot zu setzen, mit anderen Worten: der Binnendifferenzierung noch mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Schulen sollen ausdrücklich die Möglichkeit haben (und damit auch nutzen) „ein eigenes Profil zu entwickeln“. In diesem Zusammenhang ist ihnen aufgetragen, gemeinsam mit den *Eltern* bzw. *Sozialpartnern* eine „Schulverfassung“ zu erstellen.

CSU-Reformbewegungen zielen auch darauf, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben – „im Sinne eines modernen Schulmanagements“ – in die Hände der Bildungsanstalten zu legen.

Es entspricht dem Selbstverständnis der Partei, daß insbesondere im Rahmen frühpädagogischer Maßnahmen Effizienz bzw. Erfolg auch und gerade durch Vertreter der Elternschaft sowie der Jugendbehörden evaluiert werden.

Den Bereich der *Mikroebene von Schule* berühren die Programmaussagen nur marginal. Den Lehrern wird ausdrücklich Methodenfreiheit zugestanden.

Dieses elementare Recht haben die Pädagogen allerdings – so wollen dies die CSU-Verantwortlichen – mit den Obligationen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages in Kompatibilität zu bringen.

Es wird grundsätzlich die gemeinsame *Verantwortung von Schule und Elternhaus* betont – dabei allerdings herausgestellt, daß dem „öffentlichen Schulwesen nicht Aufgaben zumessen werden dürfen, die in die Eigenverantwortlichkeit des einzelnen oder der Familie fallen.“

Lehrern ist grundsätzlich aufgetragen, „innovative Lehr- und Lernmethoden“ gezielt einzusetzen, nicht zuletzt, um die „unterschiedlichen Lernzugänge der Schüler“ zu berücksichtigen.

Eigeninitiative soll sich durch „vermehrt handlungsorientierten Unterricht“ herausbilden.

In der permanenten *Lehrerfortbildung* „für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität“ sieht CSU-Programmatik eine wesentliche Konstituente des Gelingens von Schule. Lehrer sollen insbesondere das Bewußtsein schärfen, daß sie „Vorbild für junge Menschen“ sind – daß sie des weiteren dem elementaren Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen verpflichtet sind, nach „Lebenssinn und einer tragfähigen Werteordnung“ zu suchen.

Insbesondere für Lehrer gelte das „Erfordernis des lebenslangen Lernens“, um „fachwissenschaftlich, didaktisch und methodisch am Ball“ zu bleiben.

Lehrer seien zur Fortbildung verpflichtet, postulieren die bayrischen Unionspolitiker. Innerhalb von vier Jahren sollen sie 12 Tage an fortbildenden Maßnahmen teilnehmen.

Evaluation soll auf allen Ebenen der Lehrerfortbildung greifen, die sich insbesondere am schulspezifischen Fortbildungsbedarf zu orientieren habe – so das Programmpapier.

Der *Teamentwicklung* im Kollegium soll dabei besonderes Gewicht verliehen werden – immer die Qualitätssteigerung des Unterrichts im Auge. Lehrer sollen sich nicht als „Einzelkämpfer“ profilieren, sondern die „Zusammenarbeit im Team“ suchen.

Vor dem Hintergrund der schultheoretisch reflektierten und entwickelten Konstituentenebenen soll nun das Interesse zuerst dem *makroorganisatorischen Feld* gelten und hier der *Struktur des Schulsystems*:

Das in Bayern installierte und bislang nicht in Frage gestellte reine und konsequent durchkomponierte 3-gliedrige System steht in seiner Gestaltungsform in Deutschland einzigartig da.

Es weicht damit zwar von den in **C1** entwickelten und formulierten Modellvorstellungen ab, erfüllt aber in seiner Effizienz deren Geist, weicht also nur geringfügig ab (**BZ3**).

Den in **C2** konzipierten Forderungen – nämlich einen flächendeckenden 8-jährigen Durchlauf zum Abitur zu bewerkstelligen, steht die in Bayern hochgehaltene Tradition einer 9-jährigen gymnasialen Regelbeschulung entgegen (vgl. hierzu S. 184).

Gleichwohl sollen – so das Programm – die Lehrinhalte Konzentration auf der einen Seite, aber zugleich auch Bereicherung auf der anderen erfahren. Seiteneinstieg ist möglich, soll aber eher die Ausnahme bleiben, weil schließlich durch eine intensiv betriebene Frühförderung tatsächliche Begabungsstrukturen offengelegt werden sollen. Damit wollen die Verantwortlichen eine angemessene, optimale Lenkung mit hohem Identifikationscharakter sichern. Ungeachtet dessen sind die Übereinstimmungen mit dem Modell doch eher marginal (**BZ2**).

Die in **C3** enthaltenen Intentionen sind insofern erfüllt, als die CSU-Konzeption der Grundschule Zeit und Raum für die Glättung von Entwicklungsdefiziten läßt und damit auch die der Grundschulzeit nachfolgenden Bedürfnisse berücksichtigt (hiervon ist in höherem Maße der in **E8** implizierte Tenor berührt). Obwohl eine wo und wie auch immer installierte Orientierungs- und Förderstufe im 5ten und 6ten Schuljahr nicht im Visier der Bildungsplaner ist – andererseits aber eine für alle verbindliche elementare Vorstufe – sind die Modellabweichungen nur geringfügig (**BZ3**).

Mit ihrem reformerischen Ansatz, den Schulen mehr „Freiräume bei der Gestaltung der Stundentafeln“ gewähren zu wollen, bewegt sich die CSU-Programmatik zwar auf der in **D1** umrissenen Forderungsplattform, sagt aber nichts zur Implementierung von Bildungsstandards (Kern-Curriculum) aus, die über den Vorschulbereich hinausreichen (vgl. **E2**). Hier scheint noch keine grundlegende Reform beabsichtigt zu sein. Auch zu der Forderung, sogenannten Basiskompetenzen einen besonderen Akzent verleihen zu mögen, wird keine Position bezogen – womit **D1** doch nur punktuell berührt wird (**BZ2**).

Christilich-Soziale Intentionen gehen ganz offensichtlich dahin, zeitnahe Probleme in der unterrichtlichen Themengestaltung verortet zu wissen. Der Unterricht soll sich in fächerübergreifender Form auch auf außerunterrichtliche Probleme und allgemeine gesellschaftliche Anliegen erstrecken – und zwar in handlungsorientierter Form. Die Schüler sollen mithin Gesellschaft aktiv mitgestalten – dies muß eo ipso auch projekthafte Konzeptionen implizieren. Unter Berücksichtigung der in **D1** formulierten Vorgaben, sind die Kriterien von **D2** damit in wesentlichen Punkten erfüllt (**BZ3**).

Hinweise auf die Grundlegung sowie Förderung von Medienkompetenz spielen im CSU-Forderungskatalog nur eine untergeordnete Rolle. Dem Erlernen einer Fremdsprache – wenn auch erst ab der 3. Klasse – wird allerdings hohe Bedeutung beigemessen. Auch der Erhalt sowie die Pflege der jeweiligen Muttersprache – was per se fremdsprachig enkulturierte Kinder angeht – ist akzentuierter Teil des kulturpolitischen Programmes, das interkulturellen Austausch ausdrücklich bejaht. So darf trotz der nur beiläufig aufgegriffenen Medienkompetenz insgesamt eine entschiedene Annäherung an **D3** indiziert werden (**BZ3**).

Zu dem in vieler Hinsicht bundesweit kontrovers diskutierten Thema, ob überhaupt und wenn ja, inwieweit bzw. in welcher Form Islam-Unterricht Eingang in das schulische Curriculum finden soll, sagt das CSU-Programm nichts aus. Hierzu gilt es allerdings anzumerken, dass in Bayern mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 ein deutschsprachiges Pilotprojekt in Sachen Islamunterricht auf den Weg gebracht wurde.³⁴⁴ Ungeachtet dessen kann der CSU – wie allen anderen in dieser Arbeit berücksichtigten Landesparteien – zumindest ideelle Nähe zu den in **D4** dargelegten Bedingungen unterstellt werden (**BZ1**).³⁴⁵

Insbesondere im Hauptschulbereich will das Programm verstärkt berufsbildende Aspekte verwirklicht wissen. Darüberhinaus gehen die CSU-Ansätze allerdings nicht – so wird dem Gymnasium doch in erster Linie jener Platz zugewiesen, an welchem der akademische Nachwuchs herangebildet werden soll, so daß nur geringe Annäherung an Modellpunkt **D5** indiziert ist (**BZ2**).

Der in **E1** postulierten schulrechtlichen Rahmenerweiterung zugunsten selbstverantwortlicher Entscheidungsräume auf der Mesoebene kommt das Programm in vollem Umfang nach. Es darf ferner davon ausgegangen werden, daß im Verständnishorizont des CSU-Bildungsrates auch das Besetzungsprozedere von schulischen Funktionsstellen auf die Mesoebene transferiert werden soll, so daß Kongruenz mit **E1** gegeben ist (**BZ4**).

Den Schulen sollen überhaupt weitgehende Kompetenzen übertragen werden, welche an die in **E2** dargelegten Entscheidungsbefugnisse in allen wesentlichen Punkten heranreichen. So zielt der Geist des Programmes auch auf die Implementierung von *Kontingenzstundentafeln* auf der Folie gesetzter *Mindeststandards* – womit nicht zuletzt auch Chancengerechtigkeit i.S. von *Chancenvergleichbarkeit* erreicht werden soll. Auch in diesem Fall ist Koinzidenz angezeigt (**BZ4**).

Es ist allerdings – wie in **E3** verortet – kein Hinweis darauf zu finden, daß auch die Rekrutierung von Lehrern auf die Mesoebene übertragen werden soll. Allerdings läßt die Gesamttendenz des Programmes die Vermutung zu, dass diese Frage – sollte sie erörtert werden – nicht ablehnend, sondern zustimmend behandelt wird (**BZ1**).

³⁴⁴ Bayern startete in der Tat in Zusammenarbeit mit der *Islamischen Religionsgemeinschaft Erlangen* einen Modellversuch an einer Grundschule. Dies geschah mit der Absicht ausländische Mitbürger grundsätzlich, gleich welcher Religionszugehörigkeit auch immer, in das demokratische bayrische Verfassungskonzept zu integrieren. Das Erlanger Pilotprojekt wurde im übrigen nicht auf ganz Bayern ausgedehnt – was damit begründet wird, dass die islamischen Gruppierungen zu heterogen, zu wenig konsensbereit seien, so daß es über Erlangen hinaus bis heute keinen Islamunterricht in dem Freistaat gibt (www.csu.de – vom 13. 12. 2005).

³⁴⁵ Sofern die realpolitischen Verhältnisse dies erforderlich erscheinen lassen – bekunden alle Parteien Bereitschaft dem Islamunterricht auf demokratischer Basis ein Tor zu öffnen. Lediglich aufgrund der in den Ländern unterschiedlichen, zum Teil erheblich voneinander abweichenden Entwicklungen (insbesondere was den Osten Deutschlands angeht), ist Entscheidungsbedarf nicht gleichermaßen angesagt.

Um kein Zerrbild im Bewertungsbereich entstehen zu lassen – weil hier in der Tat nicht mit gleichem Maßstab gemessen werden kann – soll daher allen Parteien die **Bewertungsziffer 1 (BZ1)** zugewiesen werden.

Das Programm enthält gleichfalls keine Hinweise auf die in **E4** geforderten, dem Leistungsprinzip in hohem Maße verantwortlichen Entscheidungsfelder (zentrale Prüfungen / Wiederholung von Schuljahren). Da beide Positionen aber in Bayern geübte bzw. nicht in Frage gestellte Praxis in CSU-Verantwortung sind – und damit für die aktuelle Programmatik Redundanzcharakter hätten (würden sie „wiedergekaut“) – kann hier das Signum für Kongruenz gesetzt werden (**BZ4**).

Christlich-soziale Schulphilosophie sieht in der familiären Eingebundenheit, im elterlichen eine wesentliche Komponente für das Gelingen von Erziehung und Bildung *Enkulturationsauftrag*. Deshalb soll eine ganztägige Betreuung die Ausnahme, d.h., auf soziale Brennpunktschulen beschränkt bleiben. Ganztageschulen systematisch einzurichten (ohne ihnen Leistungsfunktion beizumessen), lehnt die Partei kategorisch ab und liegt damit voll und ganz auf der Linie von **E5** (**BZ4**).

Zur Relevanz privatschulischer Einrichtungen zur „Vervollständigung des Schulwesens“ – nimmt das „Kulturpolitische Programm“ der Partei ausführlich Stellung.

Die „besondere Sorge“ gilt dabei Bildungsstätten in kirchlicher Trägerschaft. Ungeachtet dieser Spezifizierung sind die Vorgaben von **E6** in allen wesentlichen Punkten erfüllt, ist mithin Kongruenz gegeben (**BZ4**).

Die Zeugnisse der Grundschüler sollen künftig – ergänzend zum traditionellen Notenbild – in Form einer schriftlichen Beurteilung auch Aufschlüsse über die Lernfähigkeit sowie die soziale Kompetenz des Zöglings vermitteln. Allerdings bleibt offen, ob diese der je einzelnen Persönlichkeit mehr gerecht werdende Perspektivenerweiterung bei der Beurteilung auch an weiterführenden Schulen greifen soll. Da **E7** einen umfassenden Anspruch erhebt, bleibt den verfügbaren programatischen Hinweisen lediglich (**BZ2**) zu bescheinigen.

Das in **E8** enthaltende Bedingungs- und Forderungspaket, das sich insbesondere auf die Option einer vorgezogenen Einschulungsmöglichkeit bezieht, ist in *christlich-sozialer* Programmatik in ganzer Breite behandelt. Auch eine obligatorische, allerdings wohldosierte Bildungsarbeit im klassischen Kindergartenalter – der *Chancengerechtigkeit* dienlich –, wie sie in **E8** gefordert wird, liegt ganz auf der Parteilinie. Daher liegt Koinzidenz vor (**BZ4**).

Damit sind auch bereits wesentliche Erwartungen und Ansprüche vorformuliert, die auf *schulorganisatorischer Ebene* zu regeln sind:

Mit der Forderung Unterrichtseinheiten flexibel gestalten zu mögen – womit ein weites Feld berührt wird – sowie dem Anspruch, den pädagogischen Belangen vor Ort zum Nutzen aller *gerecht* zu werden, befindet sich das Programmpapier

entschieden auf **F1**-Kurs, nähert sich den Modellvorgaben also in wesentlichen Punkten (**BZ3**).

Die programmatische Intention den Schulen Freiräume zu gewähren, damit diese ihr Unterrichtsangebot individuell gestalten sowie ein eigenes Profil entwickeln können – und schließlich sogar im Verein mit ihren Sozialpartnern eine eigene Schulverfassung kreieren können –, spiegelt Geist und Buchstaben von **F2** wider, womit Kongruenz gegeben ist (**BZ4**).

Christlich-soziale Schulpolitik sieht in der Entwicklung eines „modernen Schulmanagements“, das weitgehende organisatorische Kompetenzen beinhaltet, ein wesentliches Element des *bottom-up-Prinzips* erfüllt. Dies macht per se Mechanismen der Selbstevaluation erforderlich – ergänzt im gestalterischen Zusammenwirken mit den schulischen Sozialpartnern entschiedene Annäherung an **F3** darf daher behauptet werden (**BZ3**).

Von oben übertragene Eigenrechte, die eine schuleigene („schulscharfe“) Auswahl oder gar Einstellung von Lehrkräften ermöglichen könnten (vgl. **F4**), lassen sich aus den programmatischen Ausführungen zwar nicht herausfiltern, sind aber tendenziös ausmachbar (**BZ1**).

Die programmatischen Leitgedanken weisen den Lehrern im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages sowie ihrer methodischen Entscheidungskompetenzen eine hohe Verantwortung für das Gelingen von Schule zu.

Sie stellen insbesondere die hohe Mitverantwortung des Elternhauses heraus, vor allem aber dessen primäre erzieherische Zuständigkeit.

„Die Sachen klären und den Menschen stärken“ – diese in **G1** schlagwortartig zitierte fundamentale schulische Aufgabenbeschreibung Hartmut von Hentigs ist substantieller Ausfluß *christlich-sozialer* Willensbildung – mithin kongruent mit Inhalt und Geist des Programmes (**BZ4**).

Die in **G2** ausgeführten Leistungserwartungen an Unterricht – fokussiert auf die Ausbildung von Handlungskompetenz – entsprechen in ihrer Essenz weitgehend Geist und Buchstabe des „Kulturpolitischen Arbeitskreises“ (**BZ3**).

In geradezu emphatischer Weise nimmt das Programm die in **G3** formulierten Ansprüche an die Professionalität des Lehrers auf – verbunden mit der Aufforderung durch permanente Weiterbildung den in vielschichtiger Hinsicht wachsenden Bedingungen im Schulalltag in jeder Situation gerecht zu werden (**BZ4**).

Die Öffnung für evaluative innerschulische Prozesse – wie sie **G4** zur Optimierung der Handlungskompetenz des Lehrers ausführt – liegt im wesentlichen auf der Linie des CSU-Programmes (**BZ3**).

Dies bezieht sich gleichfalls auf Grundanliegen der in **G5** ausgeführten Forderungen. So sprechen sich die bayrischen *Christdemokraten* für eine „kollegiale Teamentwicklung“ aus, welche schlussendlich der Ausschöpfung vorhandener Ressourcen zum Wohle des Educanten dienen soll (**BZ3**).

Insgesamt gesehen setzen die *Christdemokraten* bayrischer Denkungsart einen auffallenden Akzent auf die Vermittlung konservativer Wertvorstellungen, wobei vor allem die Lehrerinnen und Lehrer in die Pflicht genommen werden. Sie sollen Vorbild sein und diesen Vorbildcharakter permanent reflektieren.

In qualifikatorischer Hinsicht sollen die Generierung von Wissen, die Ausbildung von Methoden- und Medienkompetenz im Vordergrund schulischer Bemühungen stehen. Dabei soll der Frühförderung besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, geht es doch darum, gerade Begabungspotential rechtzeitig zu erkennen und gezielt zu lenken – in einem mehrgliedrigen Schulsystem, woran die christlich-sozialen Bildungsexperten nach wie vor festhalten.

Ein eindeutiges Votum für mehr organisatorische Eigenständigkeit, für größere Entscheidungsspielräume vor Ort ist gleichfalls Kerngehalt der programmatischen Darlegungen.

7.2.3 Die FDP und ihre liberalen Grundpositionen in Baden-Württemberg

Die ersten Versuche in der Nachkriegszeit, eine übergreifende liberale Partei zu gründen, d. h., zwischen der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und den Westzonen ein einigendes Band zu spannen, hatten nur kurze Zeit Bestand.

Die von Theodor Heuss und Wilhelm Külz angeführte LDP (vormals DDP) musste der politischen Großwetterlage am Ende Tribut zollen. Die sogenannte „Zonen-LPD“ entrückte sukzessive dem westlichen Zugriff bzw. einer gemeinsamen Steuerung. Auf der Ebene der Bundesländer setzten Theodor Heuss und Reinhold Maier mit ihrer am 18. 09. 1945 in Württemberg-Baden³⁴⁶ gegründeten DVP erste Maßstäbe.

Die Bindung an den Humanismus unter gleichzeitiger Trennung von Staat und Kirche waren und sind Leitidee liberaler Politik.

In Baden und Württemberg-Hohenzollern entstanden Anfang 1946 die DP (Baden) sowie DVP (WHZ). Auf dem westzonenübergreifenden Delegiertentag vom Dezember 1948 in Heppenheim kam es zum Zusammenschluß aller Landesparteien unter der Etikettierung *Freie Demokratische Partei* (FDP).³⁴⁷

³⁴⁶ Baden-Württemberg bestand bis 1952 aus den Landesteilen Württemberg-Baden (unter US-Verwaltung), Baden und Württemberg-Hohenzollern (beide unter französischer Zonenverwaltung). Unter diesen Bezeichnungen gingen die 3 alliierten Besatzungszonen auch in die Präambel des Grundgesetzes vom 23. 05. 1949 ein.

³⁴⁷ Vgl. hierzu die detaillierten Ausführungen von H. Oberreuter u.a., a.a.O., S. 128 bis 156

Die FDP nahm nicht nur mitverantwortlich an der Konzipierung der Verfassung von 1949 teil, sondern stellte in der Person von Theodor Heuss auch den ersten Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland.

Von Anfang an war die Partei zwar immer wieder bemüht, zwischen den beiden großen Volksparteien ihren eigenen Standort zu bestimmen, sich abzugrenzen. Trotzdem lavierte sie – abhängig von ihrem jeweiligen politischen Vorteil – sowohl auf Länder- als auch auf Bundesebene immer wieder als „Zünglein an der Waage“ zwischen den „Fronten“ hin und her.

Dies führte gerade im ersten Jahrzehnt zu erheblichen Spannungen innerhalb der Partei, die nicht zuletzt auch deshalb immer wieder von Auflösungs- oder Spaltungserscheinungen bedroht war. Von dem „Stigma der Umfallpartei“ konnte sie sich nie gänzlich lösen (vgl. a.a.O., S. 135).

Nach langer und an Konflikten reicher Koalitionspartnerschaft mit der CDU / CSU auf Bundesebene, kam es 1966 schließlich zum Bruch mit den Konservativen.

Mit Walter Scheel – in der Nachfolge Erich Mendes und Thomas Dehlers – arbeitete sich nun ein „Politprofi“ nach vorne, der in der Sozial-liberalen Koalition mit der SPD zum Außenminister und Vizekanzler avancieren sollte – schließlich sogar zum Bundespräsidenten.

War unter Konrad Adenauer noch eine Politik der Westintegration angesagt, so ging es jetzt gemeinsam mit Willy Brandt mit aller Entschiedenheit um die Verständigung mit dem Osten – worin sich ein weiteres Beispiel für die Flexibilität der *Liberalen* zeigte.

Zum offenen Bruch innerhalb der Koalition kam es schließlich 1982, als führende Köpfe der *Liberalen* – allen voran Hans-Dietrich Genscher und Otto Graf Lambsdorff – die gemeinsame politische Arbeit mit den *Sozialdemokraten* aufkündigten. Unter der Führung Genschers wurde der Koalitionswechsel zur CDU/CSU vollzogen.

Aufgrund starker Schwankungen in der Wählergunst und damit einhergehender gegenseitiger Schuldzuweisungen kam es in der Folgezeit immer wieder zu Umbesetzungen in der Führungsspitze der Partei, zu deren einflußreichsten Figuren neben Genscher und Lambsdorff insbesondere Martin Bangemann, Irmgard Adam-Schwaetzer sowie Klaus Kinkel gehörten.

Besonders bedenklich mußte die Partei die Tatsache stimmen, daß sie in den neuen Bundesländern von Anfang an quasi „kein Bein auf den Boden“ brachte – einmal von der vorübergehenden Regierungsbeteiligung in Sachsen-Anhalt in neuester Zeit abgesehen.

Auch neue Gesichter, wie Wolfgang Gerhardt oder der noch amtierende Vorsitzende Guido Westerwelle, vermochten bzw. vermögen daran nichts zu ändern. Zu erwähnen bleibt noch, daß Baden-Württemberg das einzige Bundesland ist, in dem die FDP ununterbrochen – seit ihrer Gründung – im Parlament (Landtag) vertreten ist.

Derzeit hat die Partei Sitz und Stimme in 8 Landtagen. In Baden-Württemberg und Niedersachsen bildet sie eine Koalition mit der CDU, ist also in Regierungsverantwortung eingebunden.

Das Grundanliegen liberaler *Programmgestaltung* war und ist das Bekenntnis zu einer von allen Sozialisierungsbestrebungen losgelösten *Sozialen Marktwirtschaft*.

Dem *Demokratischen Sozialismus* der SPD (Godesberger Programm) setzte sie mit ihren „Freiburger Thesen“ von 1971 den *Sozialen Liberalismus* entgegen.

Im Mittelpunkt liberalen Denkens stand und steht der Freiheitsbegriff mit seiner Trennungsschärfe gegenüber den sozialdemokratischen Positionen, aber auch gegenüber den konservativen Strukturen der christlich-demokratischen Parteien. Die „Freiburger Thesen“ blieben – ungeachtet der „Kieler Parteitagebeschlüsse“ von 1977, die einen leichten Rutsch nach „Rechts“ markierten – Orientierungsgröße der Partei, wovon sie auch in der Kohl-Ära bestimmt war.

In den „Wiesbadener Grundsätzen“ von 1997 kam einmal mehr zum Ausdruck, daß sich die *Liberalen* als eine dem Pragmatismus verpflichtete *Programmpartei* und nicht als weltanschauliche Kadertruppe verstehen wollen. Flexibilität angesichts neuer Herausforderungen war und ist Gebot der Stunde. Dies bezieht sich u.a. auf Fragen und Probleme, die etwa mit der Gentechnik und ihren möglichen Folgen für Mensch und Umwelt zusammenhängen. Neue Fragen verlangen im Verständnishorizont der Delegierten auch zeitgemäße, dem Fortschritt gerecht werdende Antworten.

Mit ihrer Kernaussage: „Wir Liberalen setzen der Gefälligkeitsdemokratie die Verantwortungsgesellschaft entgegen“, will die Partei *liberale Prinzipientreue* einerseits sowie Offenheit für die Herausforderungen der Zeit andererseits in einer idealen Synthese verbinden.

Die *Freien Demokraten* treten bundesweit mit dem hohen Anspruch auf, die *Bildungspartei* schlechthin zu sein.

In einem rohstoffarmen Land, wie dies auf Deutschland zutrefte, sei „Bildung der entscheidende Standortfaktor für nachhaltigen Wohlstand.“ Der Sozialstaat sei nur über die Forderung nach und Förderung von Bildung einlös- und haltbar – betont das Programmpapier.³⁴⁸

Die *Liberalen* zählen es zu ihren originären Leistungen, weisen es ihrer traditionell verankerten Parteiphilosophie zu, Begriffe wie *Autonomie*, *Eigeninitiative*, *Individualisierung*, aber zugleich auch *Vielfalt* (Pluralität) mehr als andere Parteien und gesellschaftliche Gruppen in die Diskussion gebracht zu haben.

Sie heben nachdrücklich hervor, daß das „deutsche Schulsystem wieder auf Leistung orientiert werden“ müsse. Genauso legen sie aber auch Wert auf die Feststellung, daß „Bildung den ganzen Menschen“ zu umfassen habe. Sie mes-

³⁴⁸ Vgl. *Bürgerprogramm 2002. Programm der FDP zur Bundestagswahl 2002*. Verabschiedet auf dem 53sten Bundesparteitag in Mannheim, 10. – 12. 05. 2002

sen der „Vermittlung von Werten und Normen [...] den gleichen Rang wie [der] Vermittlung von Wissen und Können“ zu.

Schule müsse ein Ort sein, fordert das Papier, an dem „emotionale Bildung“ gleichrangig neben der Herausbildung von „Leistungsbereitschaft“ stehen müsse.

Damit wird dem Leistungsprinzip zwar eine tragende Rolle zugerechnet, aber auch der Toleranz sowie der Ergänzung durch humane Konstituenten das Wort geredet.³⁴⁹

Alle Dimensionen möglicher menschlicher Fähigkeiten hätten im Visier erfolgreicher Bildungsprozesse zu sein – so die *Liberalen*. Hierzu zählen sie auch ausdrücklich die Vermittlung „fächerübergreifender Schlüsselqualifikationen“. Sie seien Instrumente der Grundorientierung in einer sich ständig verändernden und vielschichtiger werdenden Welt.

Neben der bereits angesprochenen „emotionalen Konstituente“ weisen sie in diesem Zusammenhang vor allem auf die Bedeutung sozialer sowie ästhetischer Aspekte der *Persönlichkeitsformung* hin. Die Ausbildung sozialer Kompetenzen müsse ein Grundanliegen der *Bildungs- und Erziehungsarbeit* an allen Schulen und Schulformen sein – so die Programmatik.

Auf gleicher Ebene siedeln liberale Bildungsexperten die Forderung an, der „Erziehung zur Demokratie“ ein besonderes Gewicht zu verleihen. So sollte grundsätzlich auf „demokratische Lösungen“ zur Bewältigung existierender oder kommender Probleme zurückgegriffen werden.

Erfolgreiche und insbesondere nachhaltige Bildung soll „persönliche Unabhängigkeit, Selbstbewußtsein und Verantwortungsbereitschaft“ erwirken.

Das Gesamtverständnis von Bildung fließt – unter Berücksichtigung aller wesentlichen Aspekte – in der These zusammen: „Bildung muß eine souveräne Orientierung in der Welt vermitteln“.

Damit sind die Ausführungen zu den grundlegenden Aufgaben von Schule, von Bildung umrissen, sind die bildungspolitischen Leitlinien der *Liberalen* in ihren wesentlichen Zügen dargelegt.

Im folgenden sollen nun die Aussagen einmal mehr auf der Folie des Kriterienmodells kritisch hinterfragt werden.

Den **A1** des Modells eigenen interkulturellen Bezügen wird das Programm nicht gerecht – übernationale Gesichtspunkte spielen expressis verbis keine Rolle.

Wenn Bildung allerdings „eine souveräne Orientierung in der Welt vermitteln“ soll, dann ist das nur unter Berücksichtigung grenzüberschreitender Aspekte von Bildung wirkungsvoll möglich. Unter Berücksichtigung dieser programmatisch verorteten Wertigkeit ist es begründbar auf der Folie von **A1** punktuelle Verträglichkeit zu attestieren (**BZ2**).

³⁴⁹ Vgl. *Politik für mehr Bildung. Die Bildungspolitik der FDP in Deutschen Bundestag*. Drucksache der FDP-Pressestelle. Berlin 2002

Die Programmatik erfüllt mit ihrer Fokussierung auf „Bildung“ (*Bildung* als den *Qualifikationsbegriff* implizierende und dominierende Größe gesehen), der sie den entscheidenden Standortfaktor für nachhaltigen Wohlstand zuweist, in vollem Umfang die in **A2** formulierten Ansprüche an eine zeitnahe optimale Persönlichkeitsformung – vor dem Hintergrund der von besonderen Erwartungen getragenen kulturellen und wirtschaftlichen Situation Deutschlands (**BZ4**).

Unmittelbar damit verknüpft ist das Bekenntnis der Partei zu den in **A3** ausgeführten systemerhaltenden Aufgabenebenen. Insbesondere das dem *Leistungsprinzip* gleichwertig zur Seite gestellte *Humanprinzip*, nämlich auch Werte und Normen in die Waagschale gesellschaftlich verantwortlicher Politik zu legen, dient der „Standortsicherung“ sowie der allgemeinen Lebensqualität gleichermaßen. Damit ist Kongruenz zu **A3** gegeben (**BZ4**).

Das Gebot zu einer wirkungsvollen, handlungsorientierten Demokratieerziehung ist tragender Pfeiler des freidemokratischen Bildungsprogrammes – ganz i.S. des in **A4** formulierten schulischen Aufgabensegments. Dies impliziert im Ergebnis Mündigkeit sowie eine flexible kritisch-konstruktive Grundhaltung beim Edukanten – will er in „demokratischen Bemühungen“ die einzigen verantwortbaren und nachhaltigen Handlungskonzepte in der Auseinandersetzung mit augenblicklichen und künftigen Herausforderungen erkennen und akzeptieren. Obwohl umweltpolitische Gesichtspunkte unerwähnt bleiben, ist (**BZ3**) gerechtfertigt.

Zwar weisen liberal-demokratische Maximen darauf hin, daß „Bildung [eine] souveräne Orientierung in der Welt vermitteln“ müsse, daß etwa die Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ fundamentale Handlungsgrundlage in einer pluralistisch geprägten Welt bieten sollte. Ein ausdrücklicher Verweis auf die integrative Effizienz von Bildung, die übergreifendes Verantwortungsbewußtsein mitkonstituiert (wie **A5** sie einfordert), läßt das Programm allerdings vermissen. Es darf aber unterstellt werden, daß der identitätsstiftende Anspruch an Bildung zu den Leitgedanken liberaler Politik gehört (**BZ1**).

Wenn „Bildung [...] eine souveräne Orientierung in der Welt vermitteln“ soll(te), bezieht sich dies einmal auf die gesellschaftliche Tüchtigmachung, wie dies von **A1** bis **A5** durchgängig Thema ist, gleichermaßen aber auch auf den einzelnen selbst, auf das Ressourcenpotential seiner *individuellen Entfaltungsmöglichkeiten*.

Mit dem Verweis auf die Bedeutung „emotionaler Bildung“ – wozu zweifellos auch Empathiefähigkeit und damit das grundlegende Vermögen zu aktiver Nächstenliebe gehört – sowie dem programmatischen Grundanliegen, der „Ausbildung sozialer Kompetenzen“ besondere Bedeutung beizumessen, sind die in **B1** fixierten Determinanten im wesentlichen erfüllt (**BZ3**).

Das Programm setzt einen ausdrücklichen Akzent auf die von Bildung zu leistende „Vermittlung von Werten und Normen“ – womit zugleich entscheidende Impulse für die Konstituierung des Selbstkonzeptes gegeben sind. Hierbei ist zu implizieren, daß Werte und Normen demokratischen und damit auch menschenrechtlich haltbaren Selbstverständnissen entsprechen – wie dies dem Geist von **B2** entspricht. Dessen wesentlicher Gehalt ist damit erfüllt (**BZ3**).

Das Bildungspapier der *Freien Demokraten* bezieht sich auch ausdrücklich auf die Bedeutung der Entwicklung und Pflege von Lebensqualität – und dies in weitestem Sinne –, womit ästhetische Aspekte der Persönlichkeitsformung angesprochen sind. Hierbei soll der einzelne aus seinem Reservoir an Wissen und Können schöpfen und daraus Lebensbewältigungsstrategien ableiten können. Damit sind auch Momente der personalen Kompetenzentwicklung und -erweiterung eingeblendet, welche „persönliche Unabhängigkeit, Selbstbewußtsein und Verantwortungsbereitschaft“ generieren. Auf der Folie von **B3** ist damit Kongruenz gegeben (**BZ4**).

Wenn erfolgreiche Bildungsprozesse auf „alle Dimensionen menschlicher Fähigkeiten“ ausgerichtet sein sollen – mit dem besonderen Hinweis auf die Bedeutung „fächerübergreifender Schlüsselqualifikationen“ –, dann schließt dies konsequenterweise auch die Entwicklung und Übung „formaler Fähigkeiten“ ein, die ganz im Tenor des liberalen Programmes das Vermögen zu „persönlicher Unabhängigkeit“ mittragen – wie **B4** dies aufgreift. Insofern liegt eine Abweichung zu **B4** lediglich in Modifizierungen des Wortlautes vor, die als geringfügig erachtet werden kann (**BZ3**).

Auf den *drei Handlungsebenen* von Schule, die konsequenterweise Ausfluß der allgemeinen Aufgabenzuweisung sind, schlägt sich liberale Grundhaltung primär nieder, nämlich staatliches Reglement so weit wie möglich zugunsten flexibler, standortbestimmter Eigenlenkung von Schule zurückzudrängen.

Südwest-staatlichen Traditionen folgend, die sich in der Vergangenheit bewährt hatten und haben (vgl. die PISA-Untersuchungen), stehen die *Freien Demokraten* hinter dem gegliederten Schulwesen, das immer noch in seiner Grundstruktur vorherrscht – wenn auch nicht mehr in seiner starren Form (vgl. S. 163). Dieses Strukturbild ermögliche, daß jedes Kind im Anschluß an die Grundschule in optimaler Weise jene Schulen besuchen könne, die seinen „grundsätzlichen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen am besten“³⁵⁰ entspreche, so die *Liberalen*.

Sie sehen insbesondere in den Bemühungen, der Hauptschule zeitgerechte, der Berufsorientierung zuarbeitende Bildungsschwerpunkte und Aufgaben zuzuweisen, einen Schritt in die richtige Richtung.

³⁵⁰ Vgl. 2001 bis 2006. *Das Regierungsprogramm der Freien Demokratischen Partei. F.D.P. Die Liberalen.* Landesverband Baden-Württemberg, Rotebühlstraße 133, 70197 Stuttgart, S. 8 ff.

Freie Demokraten wollen sich vor allem dafür einsetzen, daß das 8-jährige allgemeinbildende Gymnasium zum „Regeltyp“ wird – mit anderen Worten: flächendeckend zur Durchsetzung gelangt.

FDP-Programmatik plädiert für einen „Schulanfang auf neuen Wegen“. Damit weist sie vor allem auf die Dringlichkeit hin – vor dem Hintergrund oft beklagter „langer Schul- und Ausbildungszeiten“ – Kinder so früh wie möglich einzuschulen, d.h. sich von eingefahrenen Mechanismen und Gewohnheiten zu verabschieden.

Liberale Bildungspolitik will es den einzelnen Schulen überlassen pädagogisch-didaktische Schwerpunkte über einen vorgegebenen „verbindlichen Wissensstoff“ hinaus zu setzen.

Damit einher geht auch die Forderung, den Lehrplan aufgrund des sich explosionsartig vermehrenden Wissens zu durchforsten und ihn auf unverzichtbare *Kernwissensbestände* zu reduzieren (didaktische Reduktion). Neben dem Grundlagenwissen soll die Vermittlung bzw. Einübung übergreifender „Schlüsselqualifikationen“ sowie ein Repertoire an „Methodenkenntnissen“ Ziel unterrichtlicher Bemühungen sein.

Zu den „Eckpunkten“ *liberaler* Bildungspolitik gehört die „Internationalisierung von Bildung und Wissenschaft.“ Nicht zuletzt aus diesem Grund tritt die Partei auch entschieden für den *Fremdsprachenunterricht* bereits in der Grundschule ein.³⁵¹

Zu den grundlegenden Forderungen gehört weiterhin, daß „informationstechnische Grundkenntnisse“ vermittelt werden, die aber keinem Selbstzweck dienen, sondern sinn- und wirkungsvoll in den Unterricht integriert werden sollen.

Liberale Programmatik legt großen Wert darauf, daß neben der Hauptschule auch an anderen auf die Grundschule aufbauenden Schularten „Berufsorientierung“ thematisiert wird.

„Berufsausbildungsreife [soll] für alle Schülergruppen“ gesichert werden. Hierzu gehört auch die Forderung nach einer „praxisnahen“ Gestaltung naturwissenschaftlicher Fächer sowie der vermehrten Integration „ökonomischer Bildung“ in die schulischen Lehrpläne. Letzteres habe man z.B. in Baden-Württemberg durch die flächendeckende Implementierung des Schulfaches „Wirtschaft - Verwaltung – Recht“ bereits erfolgreich mit auf den Weg gebracht, resümiert das liberale Papier. Hierzu zählen die *Freien Demokraten* auch die verstärkte „Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft.“

FDP-Politik setzt sich vehement für „eine Stärkung der Mitspracherechte von Schülern, Eltern und Lehrern“ in allen schulischen Angelegenheiten ein. Dies

³⁵¹ Vgl. das *9-Punkte-Programm zur Bildungspolitik* des F.D.P.-Landeshauptausschusses vom 02. 12. 2000 (Materialien der Landes-FDP).

soll sich u.a. auch auf die Ebenen der „Lehrerauswahl, Lehrerbewertung [Evaluation] und Lehrerbeförderung“ beziehen.

Liberale Bildungspolitik will die „Eigenständigkeit der Schulen im pädagogischen, finanziellen und personalen Bereich [...] grundlegend“ stärken. Dies bezieht sich u.a. auf eine grundlegende Erneuerung der „Lehrpläne“, die große inhaltliche Spielräume zulassen sollen.

Auch die *Lehrerversorgung* soll von den einzelnen Schulen in eigener Schwerpunktbildung besorgt werden können. Hinzu verlangen die *Freien Demokraten* noch die Übertragung eines „Globalbudgets“ – womit Rechte, die bisher bei den Schulträgern angesiedelt waren, vollständig in den Kompetenzbereich der einzelnen Schulen verlagert würden.

Die *Eigenständigkeit* der Schulen wird als feste Zielgröße herausgestellt – insbesondere zur „Sicherung einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung.“

Insbesondere für die *Hauptschule* soll nach dem FDP-Willen ein verbindlicher „Stufenplan für die Einrichtung von Ganztagesangeboten und Schulsozialarbeit“ eingeführt werden.

„Ganztageschulen“ sollen generell alle Schularten betreffen – zumindest sollen verlässliche Halbtageschulen flächendeckend eingerichtet werden. Die *Liberalen* versprechen sich davon „neue methodische und erzieherische Chancen im Sinne einer Verbesserung des Lernrhythmus‘ und der sozialen Kompetenz der Schüler.“

Die Implementierung, Erhaltung und Erweiterung von Schulen in freier Trägerschaft“ gehört zu den herausragenden bildungspolitischen Zielvorstellungen der *Freien Demokraten*. Hierzu soll die Privatschulförderung angemessen gesteigert werden.

Die *Liberalen* Baden-Württembergs fordern nachdrücklich eine „frühzeitige Sprachförderung und Sprachstandsdiagnose“ (vgl. Pressekonferenz der FDP / DVP Landtagsfraktion vom 12. 12. 2003 – unter der Leitung von E. Pfister). So sollen in Kindergärten bereits 12 bis 18 Monate vor Schulbeginn entsprechende Lern- und Arbeitsprogramme eingeführt und „im Bedarfsfall gezielte Sprachfördermaßnahmen“ durchgeführt werden. Hierbei ist besonders an Kinder mit „Migrationshintergrund“ gedacht.

Die Konsequenzen, welche die auf *Makroebene* angestrebte und hier in ihren „Eckpunkten“ dargestellte Kompetenzerweiterung nach „unten“ haben soll, nämlich auf der *Mesoebene* (Schulebene), läßt sich im wesentlichen aus den o.g. Programmpunkten ableiten resp. herleiten.

Die Schulen sind nachdrücklich aufgefordert, die ihnen im Rahmen der Schulentwicklung zugestandenen „Freiräume“ zu nutzen und so z.B. durch die Möglichkeit der *eigenen Lehrerrekutierung* schulspezifische Schwerpunkte zu bil-

den (mit entsprechender inhaltlicher Akzentuierung). Dies diene – so das Programmpapier – einmal der Qualitätsverbesserung vor Ort, sei aber auch wichtiges Ingredienz für den „Wettbewerb der Schulen untereinander.“

Mit der Übertragung weitgehender Rechte (Autonomisierung der Schule) erwartet die Partei angemessene Initiativen auf der *Schulebene*. So sollen die Schulen die entstandenen „Freiräume“ nutzen, die ihnen künftig durch das „Abspecken“ dereinst verbindlich vorgegebener Inhalte offenstehen werden – immer eine damit einhergehende Qualitätsverbesserung schulischer Leistungen bzw. Aufgaben im Blick.

Der programmatischen Intention, einen der *Qualitätssicherung* zuträglichen Wettbewerb an den Schulen zu forcieren, soll auch der „Freiraum“ dienen eigene Profile zu entwickeln. Die einzelnen Bildungseinrichtungen sollen damit einmal den „Wettbewerb“ beleben, aber auch mit spezifischen „Angeboten“ der Nachfrage ihrer „Kunden“ gerecht werden.

Nicht zuletzt über Neuregelungen der Budgetierung und damit der weiteren Flexibilisierung bzw. Öffnung eigener Entscheidungsräume ist die einzelne Schule angehalten „operativ eigenständige“ Handlungswege einzuschlagen (OES).

Die *Liberalen* fordern in diesem Zusammenhang, dass die Schulen „ihren Bildungsauftrag wirklich gut erfüllen und genügend Qualität gesichert ist.“

Die einzelnen Bildungseinrichtungen sollten sich daher „selbst auf den Prüfstand stellen, inwieweit sie dieses Ziel erreichen.“

Wettbewerb und Leistung seien nur dann zu evozieren, könnten nur dann Effizienz zeigen, wenn die „Ergebnisse von Selbst- und Fremdbewertungen“ auch transparent gemacht würden – so das bereits bemühte *9-Punkte-Programm zur Bildungspolitik*.

Dies zielt per se auf *Handlungsbedarf* auf der untersten Ebene des Schulwesens, also auf der *Mikroebene* –, wo das unterrichtliche Lehr- und Lerngeschehen unmittelbar stattfindet.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der „digitalen Revolution“ und damit einhergehender grundlegender Veränderungen in der Didaktik, sind vor allem Lehrerinnen und Lehrer in hohem Maße gefordert. Diese Erkenntnis wollen die Liberalen mit einer „Lehrerfortbildungsoffensive“ verbunden wissen.

„Die Wissensexpllosion erfordert eine neue Lernkultur [...]“ – dies ist dezidiertes programmatischer Kernpunkt mit Blick auf das Geschehen im Klassenzimmer.

Lehrerinnen und Lehrer haben *Team- und Kommunikationsfähigkeit* zu demonstrieren, haben den neuen Medien und neuen methodischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen zu sein – auch für sie gilt das Prinzip des „lebenslangen Lernens“, auch sie haben ihre „Schlüsselqualifikationen“ stets auf den Prüfstand zu setzen.

Fokussiert auf den Vermittlungs- und Lernprozess ist dies vor allem die Quintessenz *liberaler Bildungspolitik*.

Die besondere Qualifizierung des pädagogischen Personals soll neben anderen auch dem Zweck dienen, „besondere Begabungen zu erkennen und die Förderung besonders befähigter Kinder“ zu verbessern.

Liberale Bildungspolitik in ihren Grundzügen, aber auch in ihren ausgewiesenen Akzentuierungen sollen nun auf allen 3 *schulischen Handlungsebenen* im „spotlight“ des schultheoretisch entwickelten Kriterienfeldes bewertet werden.

Die *Liberalen* geben ein eindeutiges Bekenntnis für das „gegliederte Schulwesen“ ab. Sie implizieren dabei, daß die *3-Gliedrigkeit* unterschiedlichen Begabungen und Ansprüchen mehr als andere strukturelle Lösungen entspricht. *Liberale* Prinzipien stehen allerdings dafür, daß „Öffnungen“ bzw. „Freiheiten“ geschaffen werden, die es ermöglichen aufgrund individueller Leistungszuwächse einen späteren Übergang (Seiteneinstieg) in andere Schularten bzw. Bildungsgänge möglich zu machen. Damit propagiert das Programm kein „angereichertes“ Gegenmodell zu **C1**, sondern zeigt lediglich signifikante Abweichungen, was aber trotzdem (**BZ2**) zuläßt.

Ganz im Sinne von **C2** wollen die *Freien Demokraten* den „Regeltyp“ des 8-jährigen Gymnasiums sukzessive verwirklicht sehen. Damit verfolgen sie den Zweck, Neigungen und Begabungen straffer, forcierter zu lenken – mit höherer Effizienz für die *Leistungsgesellschaft*. Obwohl die in **C2** angemahnten Öffnungsklauseln für „Nachrücker“ (Seiteneinsteiger) im Papier nicht auftauchen, können die Abweichungen als geringfügig erachtet werden (**BZ3**).

Das Programm stellt sich mit seiner Forderung für einen „Schulanfang auf neuen Wegen“ grundsätzlich hinter Regelungen bzw. Verfahrensmodifikationen, wie sie in **C3** beschrieben sind. Die in Baden-Württemberg bereits implementierte „Pufferzone“ (Reifungszone) einer *Orientierungs- und Förderstufe* stellen die *Liberalen* nicht in Frage. Auch wenn sie eine quasi Verlängerung der Grundorientierung, die durch eine vorgeschaltete breitgefächerte Elementarbeschulung zumindest de facto gegeben wäre – nicht ausdrücklich im Blick haben (vgl. **E8**), sind die Modellvorgaben von **C3** in tragenden Punkten erfüllt (**BZ3**).

Es entspricht dem „Freiheitsprinzip“ *liberaler* Bildungsvorstellungen, daß curriculare Inhalte bzw. Bildungskonzeptionen nicht zu eng „geschnürt“ sein dürfen, daß über unverbrüchliche Standards (sprich: die „Konzentration auf unverzichtbares Grundlagen- und Orientierungswissen“) hinaus – ohne die ein Industriestaat wie die Bundesrepublik Deutschland keine Kontinuität erwarten kann – flexible Regelungen vor Ort angezeigt sein müssen. Zu den in **D1** ausgeführten Determinanten besteht damit Kongruenz (**BZ4**).

Die Konzeption der *Freien Demokraten* richtet aber ihr Interesse nicht nur auf die Sicherung eines „unverzichtbaren“ Wissensbestandes, sondern sieht in dem

Vermögen übergreifender „Schlüsselqualifikationen“ sowie methodischer Fähigkeiten ein herausragendes Bildungsziel. Mit dem programmatischen Verweis auf die Bedeutung „handlungsorientierter Projekte“ – in enger Anbindung an die Anforderungen der Berufswelt – ist der Sinngehalt von **D2** in wesentlichen Punkten erfüllt; wobei hineingedacht werden darf, daß sich „projekthaftes Lernen“ insbesondere an *Schlüsselproblemen* (Themen- oder Lernfeldern) exemplifizieren läßt, dies also auch auf programmatischer Linie liegt (**BZ3**).

Mit ihrer Forderung nach „Internationalisierung von Bildung und Wissenschaft“, mit ihrem entschiedenen Eintreten für „Fremdsprachenunterricht“ in der Grundschule sowie dem besonderen Hinweis auf die unverzichtbare Vermittlung „informationstechnischer Grundkenntnisse“ decken sich die programmatischen Aussagen vollständig mit dem Sinngehalt von **D3**. *Liberalen Grundpositionen* entspricht es – wenn auch nicht wörtlich aufgegriffen –, daß dabei auch multi-ethnische Bedürfnislagen vor dem Hintergrund gebotender und gelingender Integrationsbemühungen berücksichtigt werden (**BZ4**).

Obwohl das vieldiskutierte Problem, ob resp. in welcher Art und Weise *Islamunterricht* an baden-württembergischen Schulen zu erteilen ist, im Programm keinen Niederschlag findet, darf *liberalem* Denken unterstellt werden, daß es einem solchen auf dem Boden der *freiheitlich-demokratischen Grundordnung* und in vollständiger Öffnung für alle interessierten Schülergruppen (vgl. **D4**) nicht entgegensteht (**BZ1**). Daß in Baden-Württemberg bis heute noch keine tatsächlich umsetzbare Konzeption vorliegt, ist der Uneinigkeit auf *islamischer* Seite zuzuschreiben. Die unterschiedlichen Richtungen können sich offensichtlich auf keine gemeinsame Linie einigen (vgl. u.a. auch S.124, Anm.253 sowie S. 189, Anm. 345).

In berufsorientiertem, praxisnahem Lernen und Arbeiten – in engem Schulterschuß mit der Wirtschaft – sehen *freidemokratische* Bildungsexperten eine originäre Aufgabe. Sie zielen hierbei auf alle „auf die Grundschule aufbauenden weiterführenden Schularten.“ Auch wenn die Gymnasien damit nicht ausdrücklich in die Pflicht genommen werden, darf Kongruenz zu **D5** behauptet werden (**BZ4**).

Liberaler Programmatik plädiert entschieden dafür, die in **E1** dargelegten, auf die Schulebene transferierten Gestaltungs- bzw. Entscheidungsbefugnisse zu erweitern – was sich per se auf allen Feldern schulischer Aufgabenstellung zu zeigen hat. Weil die *Sozialpartner* der Schule – wozu gerade in diesem Zusammenhang Vertreter der Wirtschaft i.w.S. gehören – dabei nicht wörtlich erwähnt sind, obwohl sie aufgrund der programmatischen Gesamtdiktion durchaus mitgedacht werden dürfen, ist es angezeigt geringfügige Abweichungen vom Modellpunkt zu konstatieren (**BZ3**).

Das engagierte Eintreten liberaler Politiker für eine weitgehende Autonomisierung der Schule(n) – und zwar auf allen Wirkungs- und Entscheidungsebenen, insbesondere auf curricularem Feld (ohne dabei aber die „Sicherung einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung“ außer acht zu lassen – womit *Mindeststandards* (Chancenvergleichbarkeit) zu garantieren sind), liegt in vollem Umfang auf der Linie von **E2**.

Daß die integrative Beschulung Behinderter im Programm nicht auffindbar ist, hat in diesem Fall sekundäre Bedeutung – zmindest die Option darf im Sinne liberaler „Philosophie“ mitgedacht werden. Daher ist (**BZ4**) zu begründen.

Das *Bildungsprogramm* setzt mit Blick auf die Erweiterung schulischer Eigenrechte dort einen besonderen Akzent, wo es um die Forderung nach „schul-scharfer“ Lehrereinstellung geht (vgl. E2). Daß darüberhinaus – i. S. von **E3** – auf die Einbindung von Lehrbeauftragten kein Hinweis zu finden ist, welche die aufkommenden Bedarfslücken schließen könn(t)en, führt lediglich zu einer geringfügigen Abweichung von den Modellvorgaben. Dies ist nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt zu sehen, daß die *Liberalen* ganz entschieden auf eine verstärkte und differenzierte Zusammenarbeit mit den *Sozialpartnern* der Schule hinweisen (**BZ3**).

Die vorliegenden Programmauszüge geben keinen Aufschluß darüber, inwieweit die nach weitgehender Autonomisierung von Schule strebende *liberale* Grundposition an *zentralen Prüfungen* festhalten will – die ja im Südweststaat Tradition haben und deren Effizienz gerade durch die *PISA-E*-Auswertung einmal mehr bestätigt wurde.

Die erfolgreiche Umsetzung rsp. Erfüllung verbindlicher Standards kann/könnte schließlich auch durch transparente evaluative Mechanismen vor Ort nachgewiesen werden, außerdem im Rahmen alternativer *Leistungswettbewerbe* auf regionaler oder überregionaler Ebene.

Die Problematik des „Sitzenbleibens“ wird ebenfalls nicht thematisiert. Da aber weder zentrale Prüfungen noch die Grundlagen der *Multilateralen Versetzungsordnung* in Frage gestellt werden, darf ideelle programmatische Nähe zu **E4** angenommen werden (**BZ1**).

Zu den Eckpunkten liberaler Bildungspolitik gehört die stufenweise Implementierung von „Ganztagesschulen“ sowie „verlässlichen Halbtageschulen“. Dies soll im Sinne von **E5** dem Zweck dienen, beide Seiten schulischer Aufgabenbestimmung optimal zu realisieren – d. h., eine „Verbesserung des Lernrhythmus“ zu bewirken (gesellschaftlich relevanter Leistungsgesichtspunkt), aber auch u.a. die „soziale Kompetenz der Schüler“ zu verbessern. Liberaler Intention kann unterstellt werden, daß mit den genannten Angeboten die Schulen nicht zu nachmittäglichen „Aufbewahrungsanstalten“ überformt werden sollen – was auf eine vollständige Kongruenz (**BZ4**) mit **E5** hinausläuft.

Die entschiedene programmatische Forderung, Schulen in „freier Trägerschaft“ nachhaltig zu fordern und zu fördern – wodurch die „Schullandschaft [...] bereichert und befruchtet“ werde (so das Papier) –, erfüllt die in **E6** ausgeführten Modellpositionen.

Allerdings gehen die *Liberalen* nicht auf die damit einhergehende Notwendigkeit ein, die Einhaltung von *Mindeststandards* durch geeignete *evaluative Maßnahmen* (was Fremdevaluation selbstverständlich einschließen kann) zu garantieren bzw. zu sichern. Schließlich soll die Vergleichbarkeit (und damit vor allem die *Chancenvergleichbarkeit*) mit öffentlich-rechtlichen Schulen gewährleistet sein. Von einer Übereinstimmung in wesentlichen Punkten darf dessen ungeachtet ausgegangen werden (**BZ3**).

Das Programm läßt keinen Zweifel daran aufkommen (vgl. E5), daß der „Verbesserung der methodischen sowie sozialen Kompetenz“ ein besonderes Augenmerk zu gelten hat.

Allerdings sind keine Hinweise darauf aufzuspüren – so wie dies in **E7** gefordert wird –, daß dabei traditionelle Beurteilungs- und Benotungsregelungen aufzubrechen oder etwa zu ergänzen sind. Davon ausgehend, daß liberaler Geist dem in seinen Grundlinien nicht widersprechen mag, ist (**BZ1**) vertretbar.

Insbesondere unter Berücksichtigung der bereits in C3 aufgegriffenen *liberalen* Forderungen, welche in enger Verflechtung zur Ausbildung (und damit zum wünschenswerten Basis-Niveau) sprachlicher Kompetenz stehen, weichen die programmatischen Eckpfeiler nur geringfügig von den in **E8** konzipierten Determinanten ab.

Obwohl eine generelle Verpflichtung von Vorschulkindern zur sprachlichen Frühdiagnose sowie eine evtl. daran anschließende verpflichtende Frühförderung nicht katalogisiert ist, läßt das intendierte Trendbild weitgehende Übereinstimmung mit dem Modellkriterium erkennen (**BZ3**).

Die *Liberalen* fordern die Schulen nachdrücklich auf, die im Rahmen der Schulentwicklungsneuerungen nach „unten“ übertragenen Rechte auch i.S. einer Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht wahrzunehmen – womit auch ein höheres Maß an *Chancengerechtigkeit* erzielt werden soll. Damit sind Geist resp. Inhalt des in **F1** ausgeführten Erwartungspotentials in vollem Umfang erfüllt (**BZ4**).

Die in **F2** verorteten Mindesterwartungen – vor dem Hintergrund wünschenswerter, der schulischen Eigenverantwortung zuarbeitender Kompetenzverschiebungen – werden in den programmatischen Setzungen der *Liberalen* in wesentlichen Punkten eingefordert. Hierbei steht lediglich der Verweis auf die Einbindung der Sozialpartner in schulische Qualifizierungsprozesse einer vollständigen Kongruenz entgegen (**BZ3**).

Das FDP-Papier weist mit Nachdruck darauf hin, daß sich die einzelnen Schulen permanenten Evaluationsprozessen zu stellen haben, daß sie die übertragenen Entscheidungsräume, welche eine weitestgehende Budgetierung i.S. einer Qualitätsverbesserung ermöglichen, auch zu nutzen haben.

Es läßt ferner keinen Zweifel daran, daß sich die Träger und Mitträger der Schule (der Schulgemeinde) bzw. schulischer Aufgaben dabei verantwortlich einzubringen haben, daß sie in die Gestaltung von Schule i.w.S. unter Einbringung ihrer jeweiligen Kompetenz(en) eingebunden werden sollen.

Die in **F3** dargelegten qualitätssteigernden Parameter sind damit in umfassender Weise erfüllt (**BZ4**).

Liberale Bildungsexperten treten entschieden dafür ein, daß den Schulen weitestgehende Rechte in Sachen *schulscharfe Lehrerrekutierung* zugestanden werden.

Die einzelnen Schulen stehen damit in der Pflicht – i. S. von **F4** – vor allem den zunehmenden Wettbewerbscharakter im Rahmen ihrer operativen Eigenständigkeit (OES) in optimaler Weise zu gestalten. Sie haben gerade in dieser Hinsicht die Verantwortung für eine nachhaltige Qualitätsverbesserung auf breiter Front zu tragen. Modellforderung und Parteiwille sind damit kongruent (**BZ4**).

Die weitgehende Konzentration von Kompetenzen auf der Schulebene – gerade von liberaler Politik mit besonderer Vehemenz verfolgt – muß eo ipso deutliche Konsequenzen auf der *Unterrichtsebene* (Mikroebene) nach sich ziehen.

Auch wenn sich die programmatischen Äußerungen hierzu nur recht spärlich ausnehmen bzw. expressis verbis nur schwer herauszuschälen sind, bleibt elementare Erkenntnis, daß sich die Qualität, die Güte von Schule in erster Linie aus dem unterrichtlichen Geschäft heraus definieren läßt.

Die in **G1** formulierten grundlegenden Forderungen an die Professionalität des Lehrer, der Lehrerin – angesichts ihrer doppelten Aufgabenzuweisung – spiegelt den Geist wider, der die bildungsprogrammatischen Ausführungen der *Liberalen* leitet.

Im Bewußtsein der „Wissensexpllosion“ sind vor allem Lehrerinnen und Lehrer dafür verantwortlich, im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages eine „neue Lernkultur“ in die Klassenräume zu tragen. Angesichts dieser unumstößlichen Faktizität darf – trotz der programmatischen „Leerstellen – von ideeller Kompatibilität ausgegangen werden (**BZ1**).

Die Bildungskonzeption der *Freien Demokraten* – mit Blick auf das schulische „Kerngeschäft“ – zielt auf eine Stärkung methodischer und sozialer Kompetenzen auf Schülerseite.

Der *Individuationsaufgabe* von Schule, die sich nicht zuletzt in der Verschränkung von *Bildung* und *Erziehung* zeigt („Erziehung durch Bildung“ – vgl. die

Ausführungen zu Diederich/Tenorth, S. 49), widmen sie besondere Aufmerksamkeit.

Davon ausgehend, dass die Liberalen das methodisch freie Agieren der Pädagogen nicht nur akzeptieren, sondern in der Diktion von **G2** mit Kräften verteidigen, läßt sich – trotz der programmatischen Enthaltensamkeit – weitgehende Verträglichkeit festmachen (**BZ3**).

Vor dem Hintergrund einer erweiterten, weitgehend selbstverantwortlichen Gestaltung von Schule und Unterricht – unter besonderer Berücksichtigung neuer, umwälzender fachwissenschaftlicher, didaktischer und methodischer Herausforderungen – haben Lehrer sich der vom liberalen Programm geforderten „Lehrerbildungs-Offensive“ zu stellen.

Wenn das Bildungspapier fordert, daß Schulen sich „auf den Prüfstand stellen lassen“ müssen, dann gilt das per se – in personifizierter Form – gerade auch für ihr pädagogisches Personal. Damit besteht zumindest tendenziöse Nähe zu den in **G3** dargelegten Referenzen (**BZ2**).

Die programmatisch ausgewiesene Intention der *Freien Demokraten* (vgl. das *9-Punkteprogramm zur Bildungspolitik* vom 02. 12. 2000), u. a. die „Mitspracherechte“ innerhalb der Schulkonferenz zu stärken, was sich nicht zuletzt auch auf die „Lehrerbewertung“ sowie „Lehrerbeförderung“ erstrecken soll (wenngleich zur Art und Weise der Qualitätskontrolle keine dezidierten Angaben zu finden sind), trifft zumindest in Anklängen die in **G4** markierten Punkte. Dies soll einer Verbesserung und Stabilisierung der pädagogisch-didaktischen Professionalität nützlich sein (**BZ2**).

Die mit Nachdruck geforderte verstärkte Einbindung der Wirtschaft sowie anderer Sozialpartner in schulische Handlungsprozesse – zur Verbesserung der Bildungsqualität, insbesondere im Rahmen projekthafter Qualifizierungsmaßnahmen – greift Teilaspekte von **G5** heraus.

Gleichwohl berühren die Ausführungen dabei nicht die methodische Ebene, sondern überlassen es der Entscheidungsfindung vor Ort, wie und in welcher Form eine Optimierung der Unterrichtsqualität – z.B. auf dem Wege partnerschaftlichen Agierens (*Teamteaching*) – erfolgen soll. Auf jeden Fall läßt sich punktuelle Nähe zu den Modellvorgaben konstatieren (**BZ2**).

In der Zusammenschau ist an den bildungsprogrammatischen Zielvorstellungen der *Freien Demokraten* auffallend, daß sie ein hohes Maß an Freiheit (Autonomie) auf die Schulen übertragen wollen, daß sie nur so weit staatliche „Bevormundung“ bzw. Reglementierung zuzulassen bereit sind, wie dies im Sinne der Demokratieentwicklung und -erhaltung sowie der Chancenvergleichbarkeit unbedingt erforderlich ist.

So viel Freiheit wie möglich und nur dort Regelungen, wo unbedingt nötig! So etwa lautet die grundlegende Devise liberaler Politik, die sich auch auf dem Bildungssektor niederschlägt.

7.2.4 Die SPD und ihr schulpolitischer Aufbruch in Nordrhein-Westfalen

Die Parteigeschichte der deutschen Sozialdemokraten reicht bis weit in das 19. Jahrhundert hinein.

Der am 23. 05. 1863 in Leipzig gegründete *Allgemeine Deutsche Arbeiterverein*, dem der Bismarck-Widersacher Ferdinand Lassalle vorstand, markierte den Beginn einer wechselvollen Entwicklung.

Gemeinsam mit der 1869 von August Bebel und Karl Liebknecht ins Leben gerufenen *Sozialdemokratischen Arbeiterpartei*, die sich dem *Eisenacher Programm* verpflichtet sah, entstand 1875 die auf dem *Gothaer Programm* basierende *Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands*.

Ihr war in der Folge wenig Effizienz beschieden – nicht zuletzt deshalb, weil sie durch *Bismarcks Sozialistengesetz* (1878) ihrer Wirksamkeit beraubt wurde.

Nur ein Jahr nach der Entlassung des Reichskanzlers durch den jungen Kaiser Wilhelm II. gründete sich schließlich in *Erfurt* die älteste politische Partei auf deutschem Boden, die *Sozialdemokratische Partei Deutschlands* (SPD).

Radikale Splittergruppen, wie der *Spartakusbund* oder die USPD, die Affinitäten zur kommunistischen Plattform zeigten – insbesondere nach der russischen Oktoberrevolution von 1917 –, gestalteten den verhängnisvollen Gang der *Weimarer Republik* mit.

Nach Hitlers Machtergreifung im Jahre 1933 waren die *Sozialdemokraten* die einzige Partei, die sich mit Otto Wels an der Spitze dem *Ermächtigungsgesetz* entgegenstellte, wofür sie bitter bezahlen mußte.

Nach der Wiedergründung im Jahre 1945 vermochten die in den 3 Westzonen sowie in Westberlin verantwortlichen „Männer der ersten Stunde“ – wie Kurt Schuhmacher und Erich Ollenhauer – , nicht zu verhindern, daß es bereits 1946 zur Abspaltung der Ost-SPD kam, die sich mit der KPD zur SED zwangsvereinigete.

Zehn Jahre nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland verfaßte die SPD im *Godesberger Programm* die Richtlinien ihres gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Handelns – dabei legte sie ein klares Bekenntnis zur *Sozialen Marktwirtschaft* ab.

Federführend waren hierbei neben Erich Ollenhauer und Carlo Schmid bereits ehemalige Emigranten, wie Herbert Wehner und Willy Brandt, welche das Ge-

sicht der *Sozialdemokraten* auf Jahrzehnte hinaus entscheidend mitprägen sollten.

Nachdem die SPD bereits 1966 unter dem CDU-Kanzler Kurt Georg Kiesinger in die Regierungsverantwortung kam, gelang es ihr 1969 gemeinsam mit der FDP eine *Sozial-liberale Koalition* zu begründen – mit Willy Brandt als Kanzler.

Nach einem 14-jährigen Weg, der durch äußere Krisen, persönliche Schicksalsschläge sowie innere Konflikte gekennzeichnet war – insbesondere zwischen den Koalitionspartnern – führte dann im Jahre 1983 ein *konstruktives Misstrauensvotum* gegen den amtierenden Kanzler Helmut Schmidt zum Machtwechsel. Die „Ära Kohl“ begann.

Erst nach der Bundestagswahl vom 27. 09. 1998 vermochte die SPD – diesmal mit dem Koalitionspartner *BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN* – unter Gerhard Schröder als Bundeskanzler wieder in das Zentrum der Macht vorzustoßen. Trotz eines allgemeinen Abwärtstrends, der sich vor allem auf kommunal- und landespolitischer Ebene widerspiegelte, gelang es der SPD 1992 in gleicher Koalition erneut die Regierungsverantwortung zu übernehmen.

Seit dem „Fall“ Niedersachsens besitzen die *Sozialdemokraten* auf landespolitischer Bühne lediglich wieder in Rheinland-Pfalz (seit den Märzahlen von 2006) eine absolute Mehrheit, können also ohne Koalitionspartner regieren. In unterschiedlichen Koalitionen lenkt die Partei seit April 2006 gerade noch in 4 Bundesländern die Regierungsgeschäfte.³⁵² In Sachsen-Anhalt wurde sie von den *Christdemokraten* mit ins Boot genommen. Damit verfügt die SPD auf Bundesebene (im Bundesrat) über keine tragfähige Mehrheit mehr.

Auf programmatischem Feld gilt hervorzuheben, daß sich die SPD von einer anfänglichen *Klassenkampfpartei* (*Erfurter Programm* von 1891) sukzessive zu einer *Volkspartei* mit versöhnlichen sozial- und wirtschaftspolitischen Zielen entwickelt hat. „Es gibt keinen Sozialismus ohne Demokratie“, lautet das Bekenntnis im *Godesberger Programm* von 1959.

Damit verband und verbindet die SPD „ein Bekenntnis zum Leistungswettbewerb“ (vgl. H. Oberreuter u.a., a.a.O., S. 174) – zugleich aber auch zum *demokratischen Sozialismus*.

Zu den Richtwerten *sozialdemokratischer* Politik und Programmgestaltung gehören seit Godesberg die Prinzipien des „freiheitlichen Rechtsstaates“, der „Sozialen Marktwirtschaft“ sowie der „freien Entfaltung des Menschen.“

³⁵² Regierungskoalitionen bestanden bis Frühjahr 2006 in Rheinland-Pfalz gemeinsam mit der FDP – in Nordrhein-Westfalen sowie in Schleswig-Holstein im Verbund mit B 90/DIE GRÜNEN bis zum Frühjahr 2005. In Bremen sowie in Brandenburg sitzt die CDU mit im „Boot“ und schlußendlich in Berlin sowie Mecklenburg-Vorpommern die PDS.

Die Partei bekannt sich insbesondere zu „gemeinsamen sittlichen Grundwerten“ sowie zur „Freiheit des Geistes.“

In Fortschreibungen des *Godesberger Programmes* werden vor allem die „Grundwerte in einer gefährdeten Welt“ herausgestellt (vgl. a.a.O., S. 176). In bildungspolitischer Hinsicht zeigt das Programm keine herausragende Akzentuierung.

Der Kernsatz des Programmes läßt sich auf die formelhafte Phrase reduzieren: „Wettbewerb so weit wie möglich – Planung so weit wie nötig“ (vgl. a.a.O., S. 177).

Der nordrhein-westfälische *SPD-Landesverband* ist nicht nur der mitgliederstärkste, sondern zweifellos auch einflußreichste, der in seinen Konzeptionen nachhaltigste innerhalb des sozialdemokratischen Spektrums. Bedeutende Impulse sind gerade in bildungspolitischer Hinsicht immer wieder von dieser Landesgruppe ausgegangen.

Zu erinnern sei in diesem Zusammenhang an die *Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*, die bis zum heutigen Tage von nicht unerheblichem Einfluß geblieben ist auf die Bildungsdiskussion in Deutschland (vgl. S. 66, Anm. 136).

Die landespolitisch übergreifenden *Leitgedanken* der *Sozialdemokraten* zum Bildungswesen schlechthin und damit per se zu den Aufgaben und Inhalten schulischer Erziehungs- und Bildungsarbeit sind in dem „Positionspapier“ *Bildung für Deutschland* fixiert, das im September 2002 vor dem Hintergrund eines Parteitagbeschlusses in Berlin der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.³⁵³

Angesichts globaler, in ihrer Vielschichtigkeit sowie in ihrem Wirkungsgrad nur schwer voraussehbarer Herausforderungen, fordern die *Sozialdemokraten*, daß „Deutschland [...] im Bildungsbereich wieder an der internationalen Spitze stehen“ muß. „Bildung und Wissen entscheiden über unsere gesellschaftliche Zukunft“, heißt es in einer Erklärung zum „Positionspapier“, die der damalige Generalsekretär der SPD, Franz Müntefering, am 6. September 2002 vor der Presse abgab. Sie seien als Grundvermögen „die wichtigsten Voraussetzungen für demokratische Teilhabe und wirtschaftlichen Wohlstand“ und damit sei Bildung „eine Aufgabe aller“, resümierte Müntefering.

Vor dem Hintergrund der fortschreitenden *Internationalisierung* des täglichen Lebens, gepaart mit zunehmender „Mobilität und Migration“, schreiben die *Sozialdemokraten* dem Bildungssektor konkrete Handlungsschritte zu: Hierzu gehöre insbesondere das Bewußtsein für das Erlernen, sprich: für das „Sprechen anderer Sprachen“ zu schärfen. Nur so könnten andere Kulturen auch wirklich verstanden werden, stellt das Positionspapier heraus.

³⁵³ Siehe: Mitteilung für die Presse: *Chancengleichheit, Qualität, Leistung*. Eine Erklärung des Generalsekretärs der SPD, Franz Müntefering, zum Positionspapier „Bildung für Deutschland“. Berlin, 6. September 2002.

Es fordert in diesem Zusammenhang aber auch nachhaltige Bemühungen, die *Migranten* zum Erlernen der deutschen Sprache anzuhalten, Dies habe enorme *integrative* Bedeutung. „Eine Gesellschaft, die handlungs- und gestaltungsfähig bleiben will, muß über eine hohe Integrationskraft verfügen [...]. Bildung ist in hohem Maße geeignet, die für eine *Integration* notwendigen sprachlichen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Kompetenzen zu vermitteln“, heißt es in dem Papier weiter.

In der Erschließung von Wissen und Kompetenz sowohl zu *gesellschaftlichem* und volkswirtschaftlichem wie auch *persönlichem Nutzen* sehen die *Sozialdemokraten* zentrale Aufgaben von Schule – mit appellativem Verweis auf jeden einzelnen.

Das Papier hebt hervor, daß (berufliche) *Qualifizierung* mit der schulischen Erstausbildung nicht abgeschlossen sein könne und dürfe, sondern die Einsicht in die Bedeutung permanenten „lebensbegleitenden Lernens“, aber auch in die Fähigkeit dies „Lernen lernen“ unabdingbar sei. Die Worte gipfeln in der Behauptung, daß mangelnde Bildung resp. Qualifizierung „zu gesellschaftlicher Ausgrenzung“ führe.

Neben Forderungen im meßbaren Leistungsbereich – vor dem Hintergrund erwünschter gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit innerhalb des internationalen Konzerts – legen *Sozialdemokraten* gleichermaßen Wert auf die schulische Verwirklichung von „Solidarität, Chancengleichheit, Freiheit und Integrität des Einzelnen.“

Sowohl *Begabten-* als auch *Breiten-* und *Benachteiligtenförderung* zählen sie zum Spektrum schulischer Aufgaben. „Wir setzen gleichermaßen auf Zugangsgerechtigkeit, Durchlässigkeit, Chancengleichheit und Leistungsförderung“ formuliert das Programm. Damit werden auch „klassische Verteilungsverfahren“ in Frage gestellt.

Eine Gesellschaft, in der nur noch wirtschaftliches Erfolgs- und Wettbewerbsdenken gefragt seien, „wäre keine humane Gesellschaft“, heißt es weiter.

Das Bildungskonzept der Partei setzt vor allem auf die Weiterentwicklung demokratischen Bewußtseins. Eine „hochentwickelte Demokratie“ sei ohne „gut ausgebildete, informierte und damit auch urteilsfähige Menschen nicht entwicklungsfähig“, führt das Papier aus. Ziel sei die Erziehung von „mündigen Persönlichkeiten“. Es fordert den eigenständigen und kritisch denkenden Menschen, der nicht nur „Verantwortung“ für sich selbst, sondern auch „für die Gemeinschaft“ zu übernehmen vermag.

Bildung und Wissen diene nicht zuletzt, so die Formulierung, dem „sozialen Zusammenhalt der Demokratie“. Beide seien elementare Voraussetzung für die aktive Mitgestaltung des „gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Wandels“. Dieser könne aber nur befriedigend gelingen, bemerkt das Programm, wenn „wirtschaftliche, ökologische und soziale Verantwortung“ eine Einheit bildeten.

Hierzu zählen die *Sozialdemokraten* auch die Ausbildung eines „ziel- und wertorientierten Urteilsvermögens“, das grundlegende Bedeutung habe und die Basis schaffe „für gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe.“

Den *Individuationssektor*, der – worauf wiederholt hingewiesen wurde – in Interpenetration zur gesellschaftlichen Seite steht, beziehen die „Leitgedanken“ expressis verbis in ihr Diktum ein.

In der Ausbildung eines wertorientierten Urteilsvermögens sehen sie die unverzichtbare „Voraussetzung für Verständnis und Toleranz.“ In diesen Zusammenhang wollen sie auch das *Integrationsvermögen* kultiviert sehen, sprich: die Integrationsbereitschaft zu „vorurteilsfreiem Umgang mit der Vielfalt der Kulturen“ forcieren und sensibilisieren. Mit „Menschen aus anderen Kulturen zusammenleben zu können“, steht bei den *Sozialdemokraten* hoch im Kurs.

Das Kultivierungspaket soll schließlich auch noch die übergreifende Fähigkeit zu „sozialem und bürgerlichem Engagement“ enthalten.

Eine wachsende Bedeutung messen die Programmgestalter „Bildung und Wissen“ für die Entfaltung der „individuellen Lebenschancen“ zu. Sie dienen als Orientierungsmittel „in einer immer komplexeren Welt.“ Schulen sollten daher „stärker als bisher [...] Orte der Identitätsfindung für Kinder und Jugendliche“ sein; sie hätten „vor allem ein[en] Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung [...]“ zu leisten sowie der Vermittlung und Aneignung von „Verantwortung für sich selbst“ zu dienen, hebt das Bildungspapier hervor.

Es weist ferner darauf hin, dass „Einfallsreichtum“ und „Kreativität“ untrennbar mit *Wissensaneignung* verknüpft seien, daß Bildung „dem Einzelnen Orientierung sowie Urteilsfähigkeit“ vermitteln sollte.

Wert legt das Papier auch auf die Feststellung, dass „Wissen und der Erwerb von Kompetenz“ nicht alleine Qualitäten unterrichtlicher, lehrergesteuerter Vermittlungsprozesse sein sollten, sondern vielmehr Ausfluß eigener, „persönlicher Erschließung.“ Nur wer sich Wissen in nachhaltiger Weise „immer wieder neu anzueignen und [es] richtig ein[zu]setzen“ verstehe, könne „Orientierung in einer immer komplexeren Welt“ finden, betont das *Bildungsforum* der Partei.

Die dargestellten, bundesparteilich initiierten Punkte des „Positionspapiers“ – soweit sie auf die grundlegenden „Leitlinien“ zielen – zeigen schon bei einem flüchtigen Überblick ein hohes Maß an Übereinstimmung mit dem vom Verfasser entwickelten schultheretisch begründeten Kriterienraster.

Dies bezieht sich sowohl auf die gesellschaftliche *Reproduktionsleistung* wie auch auf den *Individuationsbereich*.

Der in **A1** angemahnte gesellschaftliche Integrationscharakter, den schulische Bildungs- bzw. Qualifizierungsprozesse leisten soll(t)en – insbesondere auch unter interkulturellen Gesichtspunkten – entspricht in allen Sachpunkten dem sozialdemokratischen Bildungskonzept.

Ohne die Mobilisierung integrativer Kräfte – vor dem Hintergrund internationaler Verbindlichkeiten und gegenseitiger konstruktiver Befruchtung – kann eine Gesellschaft in der Tat nicht „handlungs- und gestaltungsfähig“ bleiben, womit **(BZ4)** angezeigt ist.

Die in **A2** herausgestellte Bedeutung von Schule für eine in Breite und Tiefe den Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft genügende Qualifizierung des einzelnen – was die Generierung von Schlüsselqualifikationen per se mit einschließt –, liegt gleichfalls gänzlich auf der Linie des Bildungspapieres. In der Erschließung von Wissen und Kompetenzen (mithin von *Schlüsselqualifikationen*) sehen die *Sozialdemokraten* schließlich die zentrale Aufgabe der Schule. Deren Versäumnis betrachten sie andererseits als verhängnisvollen Schritt zu „gesellschaftlicher Ausgrenzung.“ Damit ist Kongruenz in allen Sachbezügen gegeben (**BZ4**).

Gleichwertig neben Pflege und Verwirklichung des *Leistungsprinzips* stellt die Bildungskonzeption die Erfüllung des *Humanitätsprinzips* – im Sinne der Lesart von **A3**. Eine Gesellschaft, in der Schule ihren Focus lediglich auf wirtschaftliches Erfogsdenken lenke, so das Papier, disqualifiziere sich gewissermaßen als „humane Gesellschaft“. Selektierende bzw. allozierende Maßnahmen – soweit unumgänglich – haben sich im Tenor der Leitlinien dem Gebot durchgängiger Chancengleichheit zu beugen. In wesentlichen Punkten entspricht das Papier damit den in **A3** ausgeführten Modellkriterien, was (**BZ3**) erfüllt.

Mit seiner Forderung nach mündigen, *demokratiefähigen* jungen Menschen als zentraler Wirkungsdimension schulischer Bildung befindet sich das Programm vollständig auf Kurs mit Geist und Inhalt von **A4**. Die Schule soll „verantwortlich handelnde, kritisch denkende Menschen“ herausbilden, die den „gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel“ und damit Zukunft mitgestalten. Dies impliziert im Wortlaut des Papiers auch die Erhaltung einer lebenswerten Umwelt –, so daß zusammenfassend Kongruenz mit dem Modell in allen Sachpunkten besteht (**BZ4**).

Nach dem Parteitagbeschuß vom September 2002 ist es Aufgabe schulischer Bildung die Grundlage zu schaffen „für gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe“ – also wertorientierte Aufgaben zu übernehmen. Damit sind die in **A5** dargelegten Ansprüche an Schule, nämlich die Anbindung an ein „identitätsstiftendes Kulturleben“ zu leisten, umfassend erfüllt (**BZ4**).

Im Zentrum schulischer *Individuationspflichten* – vgl. **B1** des Kriterienmodells – steht die Erziehung zu „Mitmenschlichkeit“, die Aufgabe mithin, verantwortungsvolle und engagiert handelnde Menschen heranzubilden. Ganz auf diese Linie schwenkt das Positionspapier ein, wenn es Schule die Aufgabe zuweist „Werte“ zu vermitteln, die von verständnisvollem und *tolerantem Handeln* ge-

prägt sind – nicht zuletzt mit Blick auf einen „vorurteilsfreien Umgang mit der Vielfalt der Kulturen.“ Damit ist der „Nerv“ des Modellpunktes **B1** getroffen, der den Pädagogen aufträgt durch unterrichtliches Handeln den Geist „aktiver Nächstenliebe“ zu nähren. Hiermit ist Koinzidenz gegeben (**BZ4**).

Mit seinem Verweis auf den besonderen Stellenwert, den das Bildungsgeschehen für die Entfaltung „individueller Lebenschancen“ habe – insbesondere darauf, daß Schulen „Orte der Identitätsfindung“ seien und eine wesentliche Rolle bei der „persönlichen Entwicklung“ einzunehmen haben – erfüllt das Papier die wesentlichen Kriterien von **B2**. Hiernach hat nämlich Schule den einzelnen bei der Verwirklichung seines „Selbstkonzeptes“ nach Kräften zu unterstützen. Daß dabei ergänzend ein besonderes Augenmerk auf die Ausbildung eines „ziel- und wertorientierten Urteilsvermögens“ gelenkt werden soll, spricht: verfassungskonformes Handeln einzufordern ist, findet sich gleichfalls in der sozialdemokratischen Konzeption wieder, womit vollständige Kongruenz zu **B2** behauptet werden darf (**BZ4**).

Der Modellpunkt **B3**, der von unterrichtlichen Qualifizierungsprozessen erwartet, daß sie unmittelbar in Lebensbewältigungsstrategien überführbar sind, m.a.W., der Vertiefung des Reflektionsniveaus, dem aktiven Begreifen von „Welt“ zuarbeiten, findet sich in wesentlichen Punkten in den sozialdemokratischen *Leitgedanken* wieder. Wenn Bildung „dem Einzelnen Orientierung“ sowie „Urteilsvermögen“ vermitteln soll, wenn sie „Einfallsreichtum“ und „Kreativität“ evozieren soll, dann existiert zu den in **B3** verankerten Qualitäten zumindest in wesentlichen Punkten Kongruenz (**BZ3**).

Last but not least ist das in **B4** implizierte, von Schule zu leistende bzw. anzuregende *Selbsterschließungsvermögen* von Welt ein entscheidender *Individuationsparameter*. Das *Positionspapier* nimmt diesen Gedanken in umfassender Weise auf, indem es herausstellt, daß nur jener „Orientierung in einer immer komplexeren Welt“ finden könne, der in der Lage sei, sich Wissen permanent anzueignen und auch situativ angemessen abzurufen und einzusetzen. Damit ist vollständige Übereinstimmung (**BZ4**) mit den Modellvorgaben indiziert.

Auf ihrem 15. ordentlichen Landesparteitag vom 11. bis 12. März 2000 in der Ruhrlandhalle in Bochum formulierte die NRW-SPD ihre politischen Leitgedanken sowie ihre programmatischen Entscheidungen.

Unter dem Motto: *Bildungsoffensive NRW: Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* erhob sie Bildung zum zentralen Thema „im Diskurs um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft.“

Die *programmatischen Eckpunkte* zeigen weitgehende Übereinstimmung mit dem oben ausgeführten und beleuchteten, 2 Jahre später der Öffentlichkeit präsentierten *Positionspapier* der Bundespartei.

Mit Blick auf die bereits existierende und von den *Sozialdemokraten* seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts verantwortlich implementierte Organisation des Bildungswesens in NRW weist das Beschlußpapier von Bochum nachdrücklich auf das „differenzierte und gut ausgebaute Schulwesen im bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland hin.“³⁵⁴

Man besitze „ein leistungsfähiges, auf dem Elternrecht aufbauendes Schulsystem, in dem die verschiedenen Schultypen jeweils ihren Platz gefunden haben“, führten die Delegierten aus.

Um steigende Qualifikationsanforderungen sowie die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, wolle man darüber hinaus die „Modularisierung und Flexibilisierung von Bildungsabschlüssen und Ausbildungsgängen“ forcieren.

Die *Sozialdemokraten* lehnen einen „geschlossenen Leistungs- und Wertekanon“ ab. Sie fordern vielmehr „Offenheit und Flexibilität“ und damit in einer sich „radikal verändernden Gesellschaft“ einen anpassungsfähigen Bildungsbegriff. Ungeachtet dessen sei – so das Papier – ein *leistungsfähiges Bildungswesen*, wolle es erfolgreich und konkurrenzfähig sein, an „staatliche Zielvorgaben und Qualitätsanforderungen gebunden.“

Sozialdemokratische Bildungspolitik fordert vor dem Hintergrund unserer sich vehement verändernden Gesellschaft – wie bereits oben erwähnt – ein flexibel reagierendes Bildungswesen. Die Kinder und Jugendlichen sollen – nach den Leitlinien der Partei – ihre eigene Zukunft aktiv mitgestalten, sie sollen offen sein für „unterschiedliche Lebens- und Arbeitssituationen, Sicherheit im Durchschauen von Zusammenhängen, in der Urteilsbildung und in der Wertorientierung[...].“

Insbesondere dem Erwerb von Handlungskompetenz, von „Schlüsselqualifikationen“, wie etwa der „Kompetenz zu lebenslangem Lernen“ oder zu „problemlösendem Denken“ redet das *Programm* das Wort.

Die Schüler sollen nicht nur die „grundlegenden Kulturtechniken“ beherrschen – sondern „zunehmend die Fähigkeit zum Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien“ erlernen. Eine „zentrale Qualifikation“ sei dabei die „Vermittlung von Medienkompetenz.“

Im Zeitalter „globaler Herausforderungen“ sowie der „europäischen Integration“ – führt der Bochumer Parteitagbeschuß weiter aus – sei der „Erwerb von Fremdsprachen [...] bereits in der Grundschule“ ein Notwendigkeit, mithin von existentieller Bedeutung.

Die Bildungskommission legt Wert auf Entwicklungen, welche allgemeine und berufliche Bildung in integrativer Weise zusammenführen, welche sie sinnvoll aufeinander abstimmen. Ihre „Gleichgewichtigkeit“ sei zu garantieren.

³⁵⁴ In der Tat existiert in NRW (vgl. Kap. 7.2, S. 164) ein differenziertes Schulsystem. Nach der für alle verbindlichen 4-jährigen Grundschule gibt es einmal die Option an die IGS (mit einer qualifizierten Oberstufe) zu wechseln, zum anderen sowohl die 6-jährige Realschule als auch die 6-jährige Hauptschule. Das 9-jährige Normalgymnasium (mit 8-jähriger Option) ist gleichfalls möglich. Neben der generell eingeführten Orientierungs- und Förderstufe sind auch im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I Seiteneinstiegsmöglichkeiten gegeben.

Der „Qualitätssicherung“ schulischer Ausbildung komme eine immense Bedeutung zu – insbesondere vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktsituation. Schule habe sich der „Arbeitswelt“ zu öffnen, wolle sie sich nicht aus dem gesamtgesellschaftlichen Dialog ausgrenzen.

Sozialdemokratische Bildungspolitik setzt auf einen „intensiven Dialog mit den Eltern über konkrete Ziele der schulischen Bildungsarbeit.“ Sie fordert, daß darüberhinaus „Organisationen und Institutionen von Jugendarbeit und Jugendhilfe“ in schulische Aufgabenfelder eingebunden werden.

Auf diese Schiene gehören auch Überlegungen, das *kindliche Bildungspotential* effektiver auszuschöpfen.

Während das *Bochumer Papier von 2000* zur „Bildung im Kindergarten“ keine Stellungnahme enthält, wird das Bundespapier recht deutlich: Der Kindergarten müsse zu einer Einrichtung für „frühkindliche Bildung“ werden. Hier seien bereits „Normen und Werte“ zu vermitteln – vor allem aber eine „Hinführung zum Lernen“ müsse Standard werden.

„Das letzte Kindergartenjahr sollte Vorschulcharakter haben“, fordern die um den damaligen NRW-Ministerpräsidenten Clemens versammelten Experten in ihrem Bildungsstatement. Insbesondere müßten „alle Kinder vor Schulbeginn die deutsche Sprache sprechen und verstehen können.“

Das NRW-Programm möchte den Schwerpunkt seiner bildungspolitischen Konzeptionen resp. Anregungen dezidiert auf die *Schulebene* lenken und wegkommen – so wörtlich – „von der [bohrenden] Diskussion um Schulformen.“ Es gehe darum, die „Eigenverantwortung“ der einzelnen Schule zu erweitern, das bedeute eine „Veränderung vorhandener Strukturen in Schule, staatlicher Bildungsverwaltung, Lehreraus- und -weiterbildung und öffentlichem Dienst- und Haushaltsrecht“ zu erwirken.

Herkömmliche Formen der Schulverwaltung sollen durch modernes „Bildungsmanagement“ abgelöst werden, also eine rechtliche Kompetenzerweiterung im Schulleitungsbereich greifen. Schule soll gewissermaßen zum „pädagogischen Unternehmen“ avancieren – wozu auch die Professionalisierung der Schulleitung gehöre.

Enge Vorgaben und „traditionelle Kontrollstrukturen“ sollen fallen bzw. in schuleigene Verantwortung übertragen werden.³⁵⁵

In diesen Zusammenhang stellt die NRW-Bildungskommission auch „die Verantwortung für Personalentscheidungen“ – womit sie u.a. auf die *Lehrerrekru- tierung* zielt.

Um ein leistungsfähiges Bildungswesen zu wahren, seien allerdings grundlegende staatliche Vorgaben, sprich: „Qualitätsanforderungen“ unverzichtbar, führt das Programm einschränkend aus.

³⁵⁵ Das *Berliner Positionspapier* von 2002 führt hierzu ergänzend aus, dass die „Rolle der Einzelschule mit unverwechselbarem Profil“ gestärkt werden müsse. Zur erweiterten Selbständigkeit zählt es u.a. die Verantwortung für Maßnahmen der Evaluation und Qualitätssicherung.

Das Berliner *Positionenpapier* wird hier noch deutlicher: Unter dem Eindruck der PISA-Studie fordert es eine „verbindliche Festlegung von Kernfächern“ – aber auch die einheitliche Gestaltung von Abschlüssen und Übergängen sowie eine Verständigung über „Leistungsstandards“.

Die Bochumer Delegierten weisen allerdings Forderungen nach zentralisierten Verfahren für schulische Abschlüsse (sprich: Prüfungsverfahren) noch als „kontraproduktiv“ zurück. Sie erklären dies damit, daß widrigenfalls die Bemühungen um eine erfolgreiche und produktive Stärkung der *Eigenständigkeit* von *Schulen* konterkariert würden.

Land und Schulträger werden „aufgefordert, die pädagogische Betreuung außerhalb des Unterrichts [...] zu unterstützen und zu fördern.“ Dies sei z.B. möglich durch die „verlässliche Grundschule“ oder die „Entwicklung von Ganztagsangeboten für die Sekundarstufe I.“ Hierbei sollen örtliche Erfordernisse berücksichtigt werden.

Das Berliner *Positionspapier* setzt einmal mehr einen Akzent hinzu: Es verweist auf die „besseren Bedingungen“, die eine „Ganztagsschule“ für „eine individuelle und frühzeitige Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten und Begabungen“ biete. Ganz deutlich fordert es aber auch, daß „Ganztagsschulen“ mehr sein müssen als „Schulen mit Nachmittagsbetreuung“.

Im Rahmen ihrer erweiterten Verantwortung erwartet sozialdemokratische Bildungspolitik von der *Einzelschule* vor allem eine Verbesserung des Leistungsniiveaus. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt der geforderten „Chancengleichheit“ sollten „Förderangebote“ für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler entwickelt werden; aber auch für ihre leistungsstärkere Klientel seien „Zusatzangebote und -qualifikationen“ zu implementieren.

Die Verlagerung von Kompetenzen gebiete es der einzelnen Schule – so das NRW-Programm – den „pädagogischen Wettbewerb im Rahmen der Entwicklung von Schulprofilen und Schulprogrammen“ zu fördern.

Die Schulen sollten sich, wann immer dies möglich und effektiv sei, öffentlich präsentieren – oder wörtlich: „Schulen und Kommunen sollten gemeinsam Wege finden, die Arbeit der Schulen bekannt zu machen und öffentlich zu würdigen.“

Die *Bildungskommission* hebt anerkennend hervor, daß die Schulen ihre erweiterte Eigenständigkeit bereits nutzbringend einbrächten und sich quasi zum „Haus des Lernens“ weiterentwickelt hätten.

Die weitgehend in schuleigener Verantwortung befindliche *Sachkostenbudgetierung* sei in diesem Sinne flexibel zu nutzen. Sie fordert eine weitere Öffnung für das „regionale Umfeld“, was den „Dialog mit den gesellschaftlichen Gruppen“ mit einschließe. Schulinterne *Lehrerfortbildung* sei zu intensivieren, das Bewußtsein für die Qualitätsverbesserung und -sicherung in eigener Regie zu vertiefen.

Lehrerinnen und Lehrer werden zu kontinuierlichem Engagement aufgerufen – insbesondere dazu, den „veränderten Lernvoraussetzungen und Lebensvorstellungen von Kindern und Jugendlichen“ konstruktiv zu begegnen.

Den verantwortlichen Pädagogen wird aufgetragen, vorhandene „Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht, zur Förderung selbständigen problemlösenden Denkens und Lernens, zu Teamfähigkeit und sozialer Verantwortung“ zu stärken.

Nach den Zielvorgaben des Programmes haben Lehrerinnen und Lehrer die veränderten und gewachsenen gesellschaftlichen Anforderungen als „pädagogische Aufgaben“ aktiv aufzugreifen, sich kreativ zu zeigen und durch „verbesserte und intensivere schulinterne Fortbildung“ an ihrer „Professionalität“ zu arbeiten. Mit Nachdruck verweist das Papier darauf, daß bei diesen Bemühungen den *medien- sowie kommunikationstechnischen Herausforderungen* ein besonderer Stellenwert einzuräumen sei. Veränderte Lebens- und Lernbedingungen erforderten schließlich auch „ein gewandeltes Selbstverständnis der Akteure“ – womit die Bildungskommission der „Lehrerweiterbildung“ ein besonderes Gewicht verleiht.

Auf die *drei* übergreifenden *Handlungsebenen* des Modellrasters übertragen, ergibt sich damit ein recht aussagekräftiges Bild über die „Schulphilosophie“ sozialdemokratischer Provenienz in Nordrhein-Westfalen.

Auf der makroorganisatorisch bestimmten Strukturebene verfügt NRW zwar nicht über das in **C1** geforderte, straff organisierte *2-gliedrige Schulsystem*, bietet aber mit seiner breiten Palette an Bildungsgängen bzw. mit seiner hohen Ausdifferenzierung alle Abschlüsse des klassischen *3-gliedrigen Systems* (den Hauptschulabschluß grundlegend nach 10-jähriger Schulzeit). Dies impliziert entschiedene Annäherung an die Modellvorgabe (**BZ3**).

Das nordrhein-westfälische Schulsystem verfügt bereits über das in **C2** angeordnete Alternativkonzept eines 8-jährigen konzentrierten Durchlaufs zur Reifeprüfung. Ob dies zum Regelfall avancieren soll, ist den Papieren allerdings nicht entnehmbar. Den „steigenden Qualitätsanforderungen“ sowie den anhaltenden, schwer kalkulierbaren Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt kommt das Programm auf jeden Fall – und dies ganz im Sinne von **C2** – mit seinem Flexibilisierungsgebot im Bildungswesen entgegen. Damit darf nicht zuletzt auch vom Geist des Parteitagbeschlusses her inhaltliche Kongruenz zum Modell behauptet werden (**BZ4**).

Zu dem in **C3** enthaltenen Innovationspaket sagt das Parteitagspapier nichts aus. In NRW ist die 4-jährige Grundschulzeit traditionelle Gegebenheit und damit in ihrer bildungsspezifischen Funktion und Tragfähigkeit offensichtlich nicht in Frage gestellt. Die gleichfalls existierende *Orientierungs- und Förderstufe* sowie das breitgefächerte Angebot an Seiteneinstiegsmöglichkeiten, nicht zuletzt der

alle gesellschaftlichen Gruppierungen berücksichtigende sozialdemokratische Integrationsgedanke, weist zumindest auf geringe Annäherung an **C3** hin (**BZ2**).

Indem sozialdemokratische Bildungspolitik nordrhein-westfälischer Prägung „Offenheit und Flexibilität“ im Bildungsgeschehen propagiert, d.h., einen anpassungsfähigen Bildungsbegriff postuliert – ohne dabei den Leistungs- sowie Konkurrenzgedanken zu vernachlässigen, ohne dabei Zielvorgaben i.S. von *Bildungsstandards* (vgl. E2) außen vor zu lassen – sind die in **D1** verorteten Modellvorstellungen erfüllt (**BZ4**).

Die programmatische Aufforderung, Kinder und Jugendliche in ihre eigene Zukunftsgestaltung aktiv einzubinden, sie dazu zu motivieren Zusammenhänge aufzudecken, die Vielschichtigkeit von „Welt“ lernend zu erfahren, ist in dezidiert Weise Inhalt von **D2**. Namentlich zielt das Parteipapier auch auf die in **D2** herausgestellte Bedeutung „Handlungskompetenz“ unterrichtlich herauszubilden, sprich: „Schlüsselqualifikationen“ zu generieren resp. zu kultivieren. Damit besteht nicht nur eine entschiedene Annäherung sozialdemokratischer Konzeption an das Modellpostulat, sondern inhaltliche Kongruenz (**BZ4**).

Die in **D3** formulierten signifikanten curricularen Innovationen – nämlich die technisch-wissenschaftlichen und globalen Ansprüche und Herausforderungen in den Pflichtenkatalog aufzunehmen – greift das NRW-Papier umfassend auf. Sowohl die Vermittlung von „Medienkompetenz“ als auch die Schlüssel zu erfolgreicher *Integration*, nämlich die Aneignung *fremdsprachlicher Kompetenz* – und das bereits in der Grundschule – ist wesentlicher Bestandteil des Parteitagsbeschlusses.

Obwohl die Bedeutung der begleitenden muttersprachlichen Förderung fremdsprachig enkultrierter Kinder unberücksichtigt bleibt – aber der grundlegenden Parteilinie in keiner Hinsicht entgegenläuft – ist zusammenfassend **BZ4** vertretbar.

Zu dem auf förderativer Ebene heftig, mitunter polemisch diskutierten Anliegen eines verbindlichen *islamischen Religionsunterrichts* an öffentlichen Schulen äußert sich das Parteipapier nicht. Es muß sich im Grunde hierzu auch nicht äußern, denn seit 1999 bietet NRW als erstes Bundesland überhaupt „islamische Unterweisung auf Deutsch“ im Rahmen eines Schulversuches an.

An dem Modellprojekt nehmen seit 2002 genau 55 Schulen teil. Damit soll – so die ehemalige NRW Bildungsministerin G. Behler – Islamunterricht „gleichgewichtig“ neben dem traditionellen Religionsunterricht stehen und ist zugleich Versetzungsfach. Mit dem Verweis auf **D4** (sowie der auf S. 189, Anm. 345 formulierten, alle Parteien betreffenden Entscheidung des Verfassers – siehe: Fußnote) ist vor diesem Hintergrund ideelle Kompatibilität angezeigt (**BZ1**).³⁵⁶

³⁵⁶ Eine höhere Bezifferung soll nicht nur deshalb unterbleiben, weil sich der Parteitagsbeschuß zu Erfahrungswerten und Problemthemen des Modellversuches sowie möglichen Konsequenzen enthält, sondern primär des-

Das Bildungspapier betont ausdrücklich die Bedeutung einer integrativen Zusammenführung von allgemeinbildenden mit berufsbildenden Aspekten. Dies sei nicht zuletzt vor dem Hintergrund der steigenden Ansprüche auf dem Arbeitsmarkt von zunehmender Bedeutung. Gerade deshalb habe die allgemeinbildende Schule entscheidende übergreifende Leistungen zu erbringen /Aufgaben (Funktionen) zu erfüllen, wolle sie nicht realitätsfern sein. Dem entsprechen weitgehend die Vorgaben in **D5**, was **BZ3** rechtfertigt.

Die in **E1** propagierte Erweiterung sowie Vertiefung insbesondere der Elternmitverantwortung für „schulische Bildungsarbeit“ findet sich auch im NRW-Parteipapier der SPD wieder. In einem „intensiven Dialog“ sollen sich beide Seiten – Erziehungsberechtigte und Schule – über „konkrete Ziele“ einigen. Gleichfalls berücksichtigt der Parteitagsbeschluss die sukzessive Einbindung von Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendhilfe, die als „Sozialpartner“ daran mitwirken sollen, daß die jeweilige Schule ihr „unverwechselbares Profil“ realisieren und festigen kann. Das Papier läßt allerdings konkrete Angaben über schulrechtliche Konsequenzen der Kooperation missen, zumindest ist aber entschiedene Annäherung an die Modellkriterien indiziert (**BZ3**).

Mit ihrem Ansinnen, die Schule zum weitestgehend selbständig operierenden (OES), pädagogisch und organisatorisch eigenständigen „Unternehmen“ entwickeln zu wollen, sie von einem modernen „Bildungsmanagement“ verantwortlich getragen sehen zu wollen sowie aus Gründen der (Chancen-) Vergleichbarkeit Qualitätsansprüche (Standards) zu formulieren, aber auf detaillierte Vorgaben sowie traditionelle Kontrollmechanismen zu verzichten, liegt die Partei ganz auf der Linie des Modellpunktes **E2**. Dies greift insbesondere dann, wenn das Positionspapier des Bundes mit berücksichtigt wird, das eindeutig formulierte verbindliche Leistungsstandards fordert.

Ogleich die schulartenübergreifende Integrationsproblematik thematisch nicht auffindbar ist (sprich: etwa die sukzessive Integration Behinderter), aber doch entschieden dem Geist sozialdemokratischer Politik entspricht, ist in der Summe (**BZ4**) vertretbar.

Die Forderung der Bildungskommission, auch die „Verantwortung für Personalentscheidungen“ auf die Schulebene zu transferieren, kommt zumindest im Tenor den in **E3** dargelegten Erwartungen an eine gedeihliche Schulentwicklung entgegen (**BZ3**).

Das Anliegen – ausgehend von den programmatischen Festlegungen der Bundes-SPD – verbindliche Leistungsstandards verankert sehen zu wollen, erreicht zwar die in **E4** einfließende Intention, aber mit der Ablehnung zentral initiiertes

halb, weil unterschiedliche Bedingungen (gesellschaftspolitische Entwicklungen) in den einzelnen Bundesländern eine allen und allem gerecht werdende Bewertung nicht zulassen (vgl. u.a. S. 189, Anm. 345).

Prüfungen sowie dem fehlenden Hinweis auf das Phänomen des „Sitzenbleibens“ ist doch nur das Niveau von **(BZ2)** erfüllt.

Was die insbesondere nach PISA vieldiskutierte Frage nach der Bedeutung von „Ganztagsschulen“ für bessere Bildungsqualität angeht, muß gleichfalls das Bundespapier erhalten, das „Ganztagsschulen“ unter der Voraussetzung fordert, daß sie nicht nur betreuenden Charakter haben dürften.

Das NRW-Papier spricht lediglich von „Ganztagsangeboten“, die primär außerunterrichtlichen Charakter haben sollten. Auf der Folie von **E5** wird damit lediglich **(BZ2)** erreicht.

Zur Bedeutung privatschulischer Initiativen geben weder der nordrhein-westfälische Parteibeschuß noch das Bundespapier schlüssige Auskunft. Vor dem Hintergrund des zentralen, ideologisch verankerten sozialdemokratischen Postulates, nämlich „Chancengleichheit“ auf allen Ebenen anzustreben und damit „qualitativ gleiche Zugangsmöglichkeiten zu jeglichen Bildungsangeboten [...] – unabhängig von Einkommen oder sozialer Stellung“ – anzumahnen, zeigt SPD-Bildungspolitik auf der Generallinie nur geringfügige Bereitschaft privatschulische Bemühungen im Sinne von **E6** zu forcieren (**BZ 2**).

Zu der gleichfalls vieldiskutierten, polemisch besetzten Problematik, ob – und wenn ja – inwieweit traditionelle Beurteilungs- und Benotungsregelungen zeitgemäßen, leistungsgerechten Ansprüchen und Selbstverständnissen weichen sollten, erklärt sich der Parteitagsbeschuß nicht. Unter Berücksichtigung des progressiven Geistes, der durch das Papier „weht“, nämlich den Menschen in seiner fachlichen sowie sozialen Kompetenz als Ganzheit aufzufassen, besteht zwischen den in **E7** dargelegten innovativen Überlegungen sowie der Parteilinie aber zumindest ideelle Kompatibilität (**BZ1**).

Die in **E8** formulierten Forderungen, nämlich Kinder – abhängig von ihrem geistig-seelischen Entwicklungsniveau – bereits ab dem 6. Lebensjahr einschulen zu mögen sowie im Zuge verpflichtender *Vorschulprogramme* die Einschulungsreife zu fördern resp. zu sichern, greift das NRW-Programm in keiner seiner Passagen auf. Das Bundespapier drückt sich hierzu allerdings recht deutlich aus, indem es dem Kindergarten Aufgaben „frühkindlicher Bildung“ zuweist. Nicht nur Normen und Werte seien dabei zu vermitteln, vor allem Lernfähigkeit“ sei zu generieren – was aber nicht zuletzt sprachliche Kompetenz voraussetze, der in erster Linie das Augenmerk zu gelten habe. Vor diesem Hintergrund darf dem NRW-Beschluß gleichfalls ideelle Kompatibilität zu dem Modellkriterium unterstellt werden (**BZ1**).

Damit rückt die *Mesoebene* (Schulebene) in den Mittelpunkt des Interesses – haben doch schließlich dort die tatsächlichen Konsequenzen der reformerischen Anstrengungen ablesbar zu sein:

Das *sozialdemokratische* Ansinnen deckt sich in wesentlichen Punkten mit den in **F1** enthaltenen Erwartungen an eine mit erweiterten Kompetenzen versehene Schule – die in erster Linie einer Verbesserung der Bildungsqualität dienen sollten. Daß das Papier dabei didaktische Flexibilisierung aufträgt, damit unterschiedliche Begabungs- und Leistungsniveaus optimal versorgt werden können – i. S. einer chancengerechten Behandlung aller –, läuft letzten Endes auf die in **F1** geforderte Implementierung *differenzierter Stundentafeln* hinaus, womit (**BZ3**) angezeigt ist.

F2 gebietet, mit gesellschaftlichen Ansprüchen, sprich: „Kundenwünschen“ kompatible Qualifizierungsangebote und -maßnahmen an den Schulen zu entwickeln – ohne dabei übergreifende Bildungsstandards zu vernachlässigen. Dem kommt das Parteipapier in allen wesentlichen Punkten nach, insbesondere dadurch, daß es einen für alle Seiten gedeihlichen „Wettbewerb“ hervorhebt, der in transparenter Weise Leistungsbilder widerspiegeln kann. Dabei ist die Einbindung schulischer *Sozialpartner* zweifellos impliziert (**BZ4**).

Die in **F3** aufgeführten Konstituenten finden ihre wesentliche Entsprechung in der Erwartungshaltung des *sozialdemokratischen* Papiers – daß nämlich die Schule durchgängig daran zu arbeiten habe, sich in selbstverantwortlicher Weise zum „Haus des Lernens“ zu entwickeln. Wichtig sei dabei – so die Kommission – daß in diesem makroorganisatorisch verordneten Rahmen ein produktiver „Dialog mit den gesellschaftlichen Gruppen“ stattfinde – was nicht zuletzt der *Qualitätsverbesserung* diene. Damit ist in der Tat eine entschiedene Annäherung an **F3** indiziert (**BZ3**).

Mit ihrer Forderung nach einer Erweiterung resp. Stärkung der Schulleiterkompetenzen – insbesondere in der „Verantwortung für Personalentscheidungen“ – wird zwar „expressis verbis“ nicht die „schulscharfe“ Stellenausschreibung angesprochen, zumindest ist aber eine wesentliche Übereinstimmung mit **F4** ausmachbar, so daß (**BZ3**) gegeben ist.

Mit der Fokussierung auf die zentrale „Insitution“ der *Institution Schule* – nämlich auf die in der Schulstube agierenden Pädagogen bzw. Pädagoginnen – hat sich nun der Mikrobereich zu präsentieren:

Dem in **G1** ausgeführten Postulat, daß die Lehrerinnen und Lehrer beide Seiten schulischer Aufgabenbeschreibung in optimaler Weise, in kluger Abwägung der jeweiligen Interessen – unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen sowie der Belastbarkeit – zu realisieren haben, entsprechen die programmatischen Setzungen der *sozialdemokratischen Landespartei* in wesentlichen Punkten (**BZ3**). Das ist nicht zuletzt auch dadurch gegeben, daß sie Flexibilität in der Schulstube anmahnen – vor dem Hintergrund einer schnellebigen Welt.

Das Bildungspapier der Partei legt ausdrücklich Wert auf die „Forderung selbständigen problemlösenden Denkens“, insbesondere auf eine breitgefächerte Ausbildung sozialer Kompetenzen, so daß die in **G2** dargelegten fundamentalen Konstituenten erfolgreichen und zukunftsorientierten Unterrichts in umfassender Weise katalogisiert sind (**BZ4**).

Sowohl **G3** als auch **G4** setzen darauf, daß Lehrerinnen und Lehrer permanent ihre *Professionalität* verbessern, daß sie in angemessener Weise sowohl für kollegiale evaluative Maßnahmen offen sind als auch in Korrelation hiermit an ihrer fachlich-pädagogischen Horizonterweiterung arbeiten. Genau diesen Gedanken nimmt auch der Parteitagbeschuß auf, wenn er eine „verbesserte und intensivere Fortbildung“, ein „gewandeltes Selbstverständnis der Akteure“ fordert – nicht zuletzt vor dem Hintergrund umwälzender medientechnischer Veränderungen. Sowohl für **G3** als auch für **G4** ist inhaltliche Kongruenz indiziert (**BZ4**).

Zwar werden in dem nordrheinwestfälischen SPD-Papier die in **G5** geforderten innovativen Vermittlungsmethoden bzw. Unterrichtsverfahren in Ansätzen aufgegriffen. Die im Modell aber entschieden vertretene weitestgehende Öffnung nach außen – z.B. durch die Einbeziehung außerunterrichtlicher Experten – zur *Optimierung der Unterrichtsqualität* kann zwar hineingedacht werden, ist jedoch nicht explizit ausgeführt. Ungeachtet dessen ist entschiedene Annäherung an die Modellkriterien konstatierbar (**BZ3**).

Zusammenfassend gilt zu sagen, daß die nordrhein-westfälischen Sozialdemokraten mit ihren *Bochumer Beschlüssen* vom März 2000 – wenige Wochen nach der Landtagswahl vom Februar 2000 auf den Weg gebracht – in Sachen Bildung kein aufsehenerregendes Neuland betreten haben.

In wesentlichen Punkten spiegelt das Papier bereits vorher bekannte und verfolgte Positionen wider. Eine Anlehnung an die Rahmenvorstellungen der Bundespartei ist offensichtlich – weshalb auch nicht alle Detailfragen diskutiert und ausgeführt worden sind. Die Schwerpunkte liegen eindeutig in Statements zu den neuen Herausforderungen auf dem *Multimedia-Sektor* sowie zu den Bestrebungen, Schule so weit wie möglich der *Eigenverantwortung* zu übergeben und damit zugleich den pädagogischen Wettbewerb zu stärken: stets eine Verbesserung der *Bildungsqualität* im Visier.

Die auch für NRW desolaten PISA-E-Ergebnisse von 2002 lagen zu diesem Zeitpunkt noch nicht auf dem Tisch.³⁵⁷

³⁵⁷ Bei den im Jahre 2002 gelüfteten Ergebnissen des Ländervergleiches (PISA-E) – auf der Basis der im Herbst 2001 offengelegten OECD-Untersuchung – belegte NRW (bei einer ausschließlich von der SPD zu verantwortenden Schul- und Bildungspolitik) einen (immerhin) 6. Platz in Sachen Lesekompetenz, allerdings einen recht nachdenklich stimmenden 10. Rang in Naturwissenschaften und Mathematik. Hieraus nun aber aussagekräftige Schlüsse zu ziehen auf eine verfehlte Schul- und Bildungspolitik wäre bei der Relativierung, welcher die PISA-Ergebnisse zu unterziehen sind, unredlich resp. deplaziert. Beim Zustandekommen der Ergebnisse haben recht unterschiedliche, zum Teil schwer „einkreisbare“ Phänomene eine Rolle gespielt (vgl. die *Reflexionen* in Kap. 9)

7.2.5 Die CDU in Sachsen zwischen Tradition und Progression

Mit dem vorgeschalteten Blick auf die Gründertage der CDU auf Bundesebene – mit ihren vielschichtigen Entwicklungslinien –, insbesondere nach der Begründung zweier deutscher Staaten im Jahr 1949, soll der ideelle Bodensatz etwas beleuchtet werden, auf dem letztendlich auch die *sächsische CDU* nach der *Wiedervereinigung* im Jahr 1990 das Feld ihrer politischen Grundlinien bestellte.

Die CDU – zumindest von der Namensgebung her absoluter Neuling in der Parteienlandschaft – begann sich bereits kurz nach Kriegsende sukzessive auf Länderebene zu formieren – anfänglich auch auf dem Gebiet der SBZ, wo der frühere Reichsminister A. Hermes federführend war.

Die sich zumeist aus dem früheren *Zentrum* rekrutierenden Politiker öffneten sich nun auch protestantischen Kreisen, zu denen u.a. der spätere SPD-Bundespräsident Gustav Heinemann gehörte. Bereits am 17. 06. 1945 fand die Gründungsversammlung der rheinischen CDU statt. Obwohl um den Parteinamen heftig gerungen wurde, war man sich zumindest darin einig, das alte *Zentrum* nicht mehr neu zu gründen.

Obwohl es Parallelbildungen auf Länderebene gab – so z.B. Bemühungen norddeutscher Protestanten, das Wort „christlich“ aus dem Parteinamen zu streichen oder aber einen *christlichen Sozialismus* programmatisch aufzugreifen (so z.B. in den *Frankfurter Leitsätzen* vom September 1945), bildete sich schließlich auf dem Bad Godesberger Delegiertentreffen vom Dezember 1945 ein Konsens heraus, dem sich nach und nach bis zum März 1946 fast alle Ländergruppierungen anschlossen.

Die *Christlich Demokratische Union* war damit in ihren Grundzügen geboren.

Sehr früh war den *Christdemokraten* der „Ersten Stunde bewußt, daß es infolge der sowjetischen Abgrenzungspolitik zu einer Spaltung kommen würde.

So durfte etwa Hermes nicht zum Godesberger Treffen vom Dezember 1945 reisen – ähnlich erging es auch Jakob Kaiser. Im Osten entwickelte sich die CDU zur Satellitenpartei der SED (vgl. Oberreuter, a.a.O., S. 86 ff.).

Ab 1946 kam es dann zu übergreifenden Zonenverbänden im westlichen Teil Deutschland – ausgehend von der britischen Zone. Als der Zonenausschuß im Februar 1947 in Ahlen (Westfalen) tagte und das *Ahlener Wirtschaftsprogramm* verabschiedete, trug die junge Partei bereits die Handschrift Konrad Adenauers.

Zu den christlich-demokratischen Bewegungen in der amerikanischen und französischen Zone gab es einige Verbindungen – allerdings kam es erst nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland (23. 05. 1949), nämlich auf dem *CDU-Bundesparteitag* vom Oktober 1950 in Goslar, zur endgültigen Vereinigung unter dem Vorsitz Adenauers.

Die „Ära“ Adenauer dauerte schließlich 16 Jahre lang – ein Zeitabschnitt, in dem Parteitage mehr oder weniger Lobpreisungen bzw. Akklamationsveranstaltungen für den Kanzler und Parteiführer gewesen sein sollen (vgl. a.a.O., S. 88) – wenngleich Adenauer bereits 1963 von Ludwig Erhard als Regierungschef abgelöst worden war.

In relativ schneller Folge wurden Ludwig Erhard, Kurt Georg Kiesinger und Rainer Barzel als Parteivorsitzende verschlissen, weil sie es nicht verstanden, endgültig aus dem Schatten des „Alten von Rhöndorf“ herauszutreten und der Partei einen neuen, überzeugenden Zuschnitt zu verleihen.

Nach der erdrutschartigen Wahlniederlage von 1972 arbeiteten junge, dynamische Köpfe daran, aus dem „Kanzlerwahlverein“ eine Partei zu formieren, die den neuen Herausforderungen (die vor allem in der „Ostpolitik“ der sozialliberalen Koalition zu suchen waren) mit eigenen, glaubwürdigen Perspektiven begegnen konnte. Hierzu gehörten Männer wie Kurt Biedenkopf, Lothar Späth, vor allem aber Heiner Geißler, der von 1977 bis 1989 Generalsekretär und damit strategischer „Kopf“ der Partei war.

1976 trat die Partei erstmals mit Helmut Kohl, der bis dato rheinland-pfälzischer Ministerpräsident war, als Kanzlerkandidat bei der Bundestagswahl an. Obwohl die *Christdemokraten* (die nach internen erfolgreichen Auseinandersetzungen und Richtungskämpfen mit der bayrischen CSU unter Franz Josef Strauß mit neuem Selbstbewußtsein aufwarteten) die meisten Zweitstimmen auf sich vereinigten konnten, blieb die sozial-liberale Koalition an der Macht.

Helmut Kohl reichte es aber immerhin zum Fraktionsvorsitz der CDU/CSU im Bonner Parlament – eine erste Sprosse auf dem Weg zur künftigen „Alleinherrschaft“.

Der langsame Verfall der Regierungskoalition führte schließlich für die CDU nach 13-jähriger Oppositionszeit zur Rückkehr in die Regierungsverantwortung. Am 1. Oktober 1982 mußte Helmut Schmidt den Stuhl räumen und Helmut Kohl wurde mit absoluter Mehrheit zum sechsten Kanzler der Bundesrepublik Deutschland gewählt – vor allem dank des Schwenks der *Liberalen* zur *Union*. Auf Länderebene mußten die *Christdemokraten* allerdings immer wieder enttäuschende Stimmenverluste hinnehmen – so vor allem in Nordrhein-Westfalen, dem bevölkerungsreichsten und damit auch machtpolitisch am heftigsten umkämpften Bundesland.

Unbesehen dieser Schwierigkeiten – wozu auch der enttäuschende Abwärtstrend bei der Europawahl im Jahr 1989 gehörte – konnte die Partei bis 1998 die Regierungsverantwortung sichern (seit 1991 im Berliner Reichstag).

Die Krise zeichnete sich bereits Ende der 80er Jahre ab, als es zu öffentlichen Strategiedebatten zwischen Helmut Kohl und Heiner Geißler über den politischen Kurs der Partei kam. Der Generalsekretär wollte die Partei nach links öffnen – in der Hoffnung damit neue Wähler zu gewinnen. Auf der anderen Seite

gab es Initiativen der CSU – nach dem Wahlerfolgen der rechtsextremen Parteien – das Spektrum nach rechts zu erweitern, um den „Wackelkandidaten“ unter den Wählern eine rechtskonservative, demokratische Heimat zu bieten. In dem zähen Ringen um die künftige Parteilinie blieb schließlich Heiner Geißler, der in Rita Süßmuth und Lothar Späth immerhin einflußreiche Gesinnungsfreunde hatte, auf der Strecke. Helmut Kohl setzte sich – wenn auch mit Stimmenverlusten – auf dem *Bremer Parteitag* vom 9. November 1989 durch. Die CDU avancierte nun unter dem selbstvernannten „Enkel Adenauers“ erneut zur „Kanzlerwahlpartei“.

Insbesondere im Zuge des Mauerfalls und der Wiedervereinigung vermochte Helmut Kohl Hoffnungen zu nähren – nicht zuletzt in den *Neuen Bundesländern*.

Bereits im Frühjahr 1994 befand sich Helmut Kohl in einem demoskopischen Tief (vgl. a.a.O., S. 98) – nachdem auch auf Länderebene für sicher gehaltene Bastionen zusehens ins Wanken geraten waren – so etwa in Baden-Württemberg, wo die CDU ihre Alleinherrschaft verlor, was bis in die Gegenwart hereins reicht.

Trotzdem konnte er zusammen mit der FDP als Koalitionspartner noch einmal das Zentrum der Macht besetzen.

Im Osten der Bundesrepublik stellte sich das Szenario etwas günstiger dar. Vor allem in Sachsen vermochte die CDU mit ihrem Spitzenkandidaten Kurt Biedenkopf einen überzeugenden Erfolg verbuchen – mit 58,1 % der Stimmen. Im Wahljahr 1998 hatte die CDU bei den vor der Bundestagswahl stattfindenden Landtagswahlen fast durchweg erhebliche Stimmenverluste hinnehmen müssen. Das Wählervertrauen war geschwunden – so etwa in Niedersachsen, wo Gerhard Schröder einen deutlichen Sieg erringen konnte. Auch in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern konnten die *Christdemokraten* lediglich ein bescheidenes Ergebnis für sich verbuchen.

Am 27. September 1998 kam es schließlich zum Machtwechsel, zur politischen „Wende“: Gerhard Schröder löste Helmut Kohl als Bundeskanzler ab. Mit der Ablösung Helmut Kohls an der Parteispitze durch Wolfgang Schäuble, der auch den Fraktionsvorsitz übernahm, wollte die CDU in eine neue bessere Zeit starten, was zumindest auf Länderebene ab 1999 auch gelang. So schaffte die Partei im Saarland den Machtwechsel und konnte ihre Alleinherrschaft in Thüringen zurückgewinnen und in Sachsen sichern.

Der Parteispendenskandal, der Ende 1999 aufgedeckt wurde, führte zwar zu einem kurzfristigen Schlingern der Partei und kostete Wolfgang Schäuble den Vorsitz, konnte aber den Aufwärtstrend, der im wesentlichen bis heute anhält und bereits bei der Bundestagswahl 2002 beinahe zur neuerlichen Wende geführt hätte, nicht entscheidend beeinträchtigen.

Derzeit sind die *Christdemokraten* in 5 Ländern alleinregierend (die bayrische CSU eingeschlossen) und besetzen dort den Kultusbereich – so auch in Sachsen. In weiteren 8 Ländern sind sie in Koalitionsregierungen vertreten, wobei sie sechsmal den Ministerpräsidenten stellen (nur in Bremen und Brandenburg nicht).

Speziell zur *Programmatik* gilt hervorzuheben, daß die erste ideologische Positionierung mit durchgreifendem Charakter am *Ahlener Programm* von 1947 festgemacht werden kann. In der frühen CDU herrschte ein Nebeneinander von christlich-sozialistischen sowie marktorientiert-kapitalistischen Vorstellungen (vgl. a.a.O., S. 101). Diese polarisierenden Auffassungen wurden schließlich in den *Düsseldorfer Leitsätzen* von 1949 zusammengeführt, woraus schließlich das Konzept der *Sozialen Marktwirtschaft* erwuchs.

Nach jahrelangen Programmdiskussionen, die vor allem mit Konrad Adenauers nachlassender Autorität begannen, wurde schließlich im Oktober 1978 auf dem Parteitag in Ludwigshafen die „Neue soziale Frage“ aufgeworfen und programmatisch verarbeitet. Das „C“ erhielt eine stärkere Akzentuierung – so fand z.B. der Begriff „Nächstenliebe“ (!) Platz im *Grundsatzprogramm* der Partei.

Nach 1982 erfolgt – in bewußter Abgrenzung zu sozialdemokratischen Denksätzen – die Herausstellung des *Leistungs- und Elitegedankens*, allerdings expressis verbis gebunden an ein hohes Maß an Selbstverantwortung.

Damit wollten die Parteistrategen einen klaren Kontrapunkt zu Modellen überwiegend „kollektiver Daseinsfürsorge“ setzen (vgl. a.a.O., S. 104).

Eine bemerkenswerte Neuerung brachten schließlich die *Stuttgarter Leitsätze* vom 11. 05. 1984. Jetzt wurde erstmals die Bedeutung des *Umweltschutzes* für die Marktwirtschaft herausgestellt. Vom gleichen Geist getragen waren dann Ende der 80er Jahre die Konzeptionen, welche den Umbau der *Sozialen Marktwirtschaft* zu einer ökologisch-sozial ausgerichteten Marktwirtschaft verfolgten.

Die Präambel des Entwurfes: „Unsere Verantwortung für die Schöpfung“ legte dann auch Wert auf die Formulierung, daß es eine „besondere Verpflichtung“ sei die natürliche Umwelt zu erhalten und zu schützen – nicht zuletzt mit Blick auf ein lebenswertes Leben kommender Generationen (vgl. a.a.O., S. 105).

Auf die politische Wiedervereinigung am 3. Oktober 1990 folgte dann die christlich-demokratische Antwort auf Parteiebene.

Das *Dresdner Manifest* vom Dezember 1991 – verabschiedet auf dem sogenannten „Vereinigungsparteitag“ – ist von der Leitidee einer „freien und verantwortlichen Gesellschaft“ getragen.

Im *Wirtschaftsprogramm* von 1994, vor allem aber im *Leipziger Manifest* von 1998 geht es schwerpunktmäßig um die „Sicherung des Standortes Deutschland“. Insbesondere mit dem Blick auf die wachsende Arbeitslosenproblematik avancierte im „Zukunftsprogramm“ Wolfgang Schäubles der Slogan: „Arbeit für alle“ zur wichtigsten sozialen Frage, gewissermaßen zum Credo der Partei.

Auf bildungspolitischem Sektor bekennen sich die *Christdemokraten* zu Leitsätzen, die sie als „Aufbruch in die lernende Gesellschaft“ verstehen und die auf dem Stuttgarter Beschluß des CDU-Bundesauschusses vom 20. 11. 2000 basieren.³⁵⁸

Die Partei fordert hierin vorrangig „Bildung für alle.“ Sie (die Bildung) sei „Schlüssel für individuelle Lebenschancen und Motor für gesellschaftliche Entwicklung“ zugleich. Ergänzend und in der Sache deutlich wird auf das Diktum Wert gelegt, dass es „keine Bildung ohne Erziehung und keine Erziehung ohne Werte“ geben könne. Die Worte zielen dabei nicht nur auf die „Vollendung der deutschen Einheit“, sondern auch auf das übernationale Spektrum. Sie beziehen ausdrücklich die „Integration von Aussiedlern und Ausländern in die deutsche Gesellschaft“ ein.

Gleichfalls rücken die Programmatiker die unverzichtbare Bedeutung von Bildung für die Begründung beruflicher Perspektiven in das Zentrum ihrer Leitgedanken. Sie bemerken ferner, daß sich ohne eine entschiedene Bejahung der „Wissensgesellschaft“, der „Globalisierung der Wirtschaft“ – gerade auch mit dem Blick auf die Akzeptanz und Beherrschung der „neuen Technologien“ – diese Ziele nicht realisieren lassen würden.

Dabei erteilen die Verantwortlichen einer einseitigen „wissenschaftlichen Abstraktion“ eine Absage. Sie wollen die Verknüpfung von Theorie und Praxis realisiert sehen, sie fordern die gleichzeitige Ausbildung von „Handlungskompetenz“, mithin von *Schlüsselqualifikationen*.

Das Programm votiert für das „Leistungsprinzip“, das gerade an den „Schulen wieder überzeugend in den Mittelpunkt“ zu stellen sei – ohne dabei allerdings „Chancengerechtigkeit“ auszublenden. Jeder soll sich „nach seinen individuellen Begabungen und Talenten optimal entfalten“ können.

Schule habe außerdem zu „politischer und staatsbürgerlicher Mündigkeit“ zu erziehen; sie habe auf der „Grundlage unserer christlich-abendländischen Kultur in enger Zusammenarbeit mit den Eltern [...] Werthaltungen einzuüben.“ Freiheiten sollen „wertgebunden“ genutzt werden. Hierzu zählen die christlich-demokratischen Bildungsexperten auch und gerade den „verantwortlichen Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen.“

Nicht zuletzt sei Schule auch dafür mitverantwortlich, den jungen Menschen „kulturelle Teilhabe“ zu ermöglichen, d.h., *identitätsstiftende Werte* zu vermitteln.

Die „Bildungspolitischen Leitsätze“ von Stuttgart verweisen gleichermaßen – neben den *gesellschaftspolitischen Erwartungen* an Schule – auch auf deren *individuationsgenerierende Aufgabe*.

Bildung sei nicht nur „Motor für gesellschaftliche Entwicklung“, sondern auch „Schlüssel für individuelle Lebenschancen.“

³⁵⁸ Vgl. *Aufbruch in die lernende Gesellschaft. Bildungspolitische Leitsätze*. Hg. CDU-Bundesgeschäftsstelle, Klingelhöfer Straße 8, 10785 Berlin.

Nur auf dem Weg über „Bildung“ zeige der Mensch Einsicht in die Notwendigkeit „Pflichten zu erkennen und zu erfüllen, Verantwortung zu übernehmen und Rechte zu gebrauchen.“

Die Leitgedanken messen Bildung und Erziehung eine gehörige Bedeutung bei, wenn es darum geht, das Bewußtsein zu sozialem Handeln, zur Bedeutung einer chancengerechten persönlichen Entfaltung in die Köpfe zu tragen.

Bildung und Erziehung haben nach dem Buchstaben des Programmes wertorientiert zu sein, „Kopf, Herz und Hand“ in ihrem untrennbaren Zusammenspiel zu betrachten. „Mitmenschlichkeit, Urteilskraft und Handlungsfähigkeit“ seien unverzichtbares Wertepotential, ohne welches „Qualifikationen und Wissen“ fruchtlos blieben.

Damit jeder einzelne auch die Möglichkeit erhalte und nütze, seine Persönlichkeit frei entfalten zu können, sei ihm u.a. die Einsicht in die Bedeutung „lebenslangen Lernens“ zu vermitteln.

In diesem Zusammenhang formulieren die Leitgedanken auch das Bildungsziel zu lebenslanger „Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Sinn des Lebens.“ Bildung habe außerdem zur „Auseinandersetzung mit Beruf, Lebenskreis und Welt“ aufzufordern. Sie habe das Vermögen zu vermitteln „Mut, Kreativität und Unternehmergeist“ zu erzeugen.

Schlußendlich heben die Leitsätze immer wieder die fundamentale Bedeutung „selbstgesteuerten“ und damit auch „informellen Lernens“ hervor. Jeder soll so in die Lage versetzt werden „Problemlösefähigkeiten“ zu entwickeln, Wissen richtig und angemessen „anzuwenden“ – sich in der Praxis zu üben, Wissen in Handeln zu überführen.

Damit habe Bildung das „Lernen des Lernens“ in besonderer Weise in den Blick zu nehmen. Nur so könne „verantwortungsbewusste Zukunftsgestaltung, die Wohlstand und humane Lebensqualität sichert“ auch tatsächlich stattfinden.

Die „Bildungspolitischen Leitsätze“ bewegen sich in durchaus engagierter Form auf beiden Ebenen grundlegender schulischer Aufgabenerfüllung. Es wird nun punktuell zu untersuchen sein, welches Maß an Kongruenz zu den Kriterienvorgaben besteht:

Mit ihrem ausdrücklichen Hinweis auf die Bedeutung einer umfassenden und allen gerecht werdenden „Integration von Aussiedlern und Ausländern in die deutsche Gesellschaft“ liegen die programmatischen Leitvorstellungen ganz auf der intentionalen Ebene der in **A1** formulierten grundlegenden *gesellschaftlichen Aufgabe* (Reproduktionsfunktion) von Schule (**BZ4**).

Das in **A2** verortete qualifikatorische „Kapital“, dem das gesellschaftliche Bemühen von Schule Rechnung zu tragen hat – einhergehend mit hieraus deduzierbaren Schlüsselqualifikationen –, findet seine programmatische Entsprechung in dem entschiedenen Plädoyer für die Entwicklung und Begründung einer „Wissensgesellschaft“ mit all ihren Ingredienzen. Der unisono verbalisierte

Verweis auf die Notwendigkeit, „Wissen“ mit „Handlungskompetenz“ zu koppeln, schließt die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ein. So darf auch hier Kongruenz behauptet werden (**BZ4**).

Die Bildungskonzeption der *Christdemokraten* gibt ein ausdrückliches Votum für mehr Leistungsorientierung in den Schulen ab – gewissermaßen für eine Renaissance des Leistungsgedankens.

Das in **A3** begründete Bekenntnis zu einer Abkehr von sozialromantischen Forderungen zugunsten einer nachhaltigen Aufwertung des *Leistungsprinzips* – freilich durch das *Humanprinzip* relativiert – ist in wesentlichen Punkten in dem Bildungspapier wiederzufinden. Obwohl kein nachdrückliches Bekenntnis zur Bedeutung systemstabilisierender selektierender und allozierender Maßnahmen herauslesbar ist, kann insgesamt gesehen entschiedene Annäherung attestiert werden (**BZ3**).

Die Erziehung zu „politischer Mündigkeit“ – ganz im Sinne der in **A4** intendierten Überlegungen – gehört zu den besonderen Anliegen der „Bildungspolitischen Leitsätze“. Obwohl das Papier die „Werteerziehung“ in das Fundament christlich-abendländischer Kultur und Überlieferung eingebettet wissen will – ohne dabei wenigstens kritisch-kostruktive Wachsamkeit *expressis verbis* zu erwähnen –, darf entschiedene Annäherung indiziert werden. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil dem „verantwortlichen Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen“ ein deutlicher Akzent gewidmet wird (**BZ3**).

Die in **A5** an Schule gerichtete Erwartung, im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Aufgaben Enkulturation zu betreiben, findet ihre Entsprechung in den Leitgedanken. Dies dergestalt, daß die jungen Menschen befähigt werden sollen (sich befähigen sollen), mittels schulischer Beeinflussung „kulturelle Teilhabe“ grundlegend üben resp. praktizieren zu können. Mit dem entschiedenen Hinweis auf diese bedeutende, gesellschaftstragende integrative Aufgabe liegt Kongruenz zu **A5** vor (**BZ4**).

Der *Individualerziehung*, der Bildung des „Herzens“, widmen sich die Leitsätze in auffallend engagierter Weise:

Die in **B1** ausgeführten Postulate, nämlich der Erziehung zu „Mitmenschlichkeit“ – gepaart mit „Empathiefähigkeit“ – besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, also der Ausbildung sozialer Kompetenz zuzuarbeiten, werden in den *Leitsätzen* auf ganzer Linie aufgegriffen. Indem sie zur Entwicklung, zur Kultivierung von „Mitmenschlichkeit“ und sozialgebundener „Handlungsfähigkeit“ aufrufen, haben sie die Praxis „allgemeiner Nächstenliebe“ im Sinn. Obwohl ein dezidierter Hinweis auf den multiethnischen Charakter pädagogischer Zielvorstellungen nicht aufspürbar ist, darf den Leitgedanken dennoch entschiedene Annäherung an **B1** bescheinigt werden (**BZ3**).

Der gleichen Intention resp. dem gleichen Gedankenfluß sieht sich das Papier verpflichtet, wenn es sich der in **B2** angemahnten „Ausbildung und Verwirklichung des Selbstkonzeptes“ der Edukanden zuwendet – mithin der Manifestierung *personaler Kompetenz*.

Mit der Fokussierung auf „Kopf, Herz und Hand“ sprechen die Leitsätze jenes personale Referenzfeld an, innerhalb dessen Werterziehung stattfinden sollte – und damit die Gestaltungsaspekte für die Generierung von Selbstverantwortung liegen. Auch hier darf eine weitgehende Kongruenz zu den punktuellen Vorgaben im Modell behauptet werden (**BZ3**).

Das in **B3** verortete, durch Bildung zu realisierende *Individualvermögen* bezieht sich auf das mit Wissensinternalisierung untrennbar verbundene *Lebensbewältigungspotential*.

Ganz in diesem Tenor stehen die *Leitsätze*, wenn sie fordern, dass Bildung nicht zuletzt auch zur „Auseinandersetzung mit Beruf, Lebenskreis und Welt“ zu führen habe, zur „lebenslangen Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Sinn des Lebens“ anzuregen habe. **B3** steht damit vollständig auf dem Boden des parteipolitischen Grundsatzprogrammes(**BZ4**).

Die Komplettierung *individuativer Aufgaben* von Schule – so wie sie mit **B4** abschließend erfolgt –, indem auf die formalen Gesichtspunkte abgehoben wird, ist auch in den Leitsätzen eruierbar. Selbstgesteuertes, „informelles Lernen“, die sukzessive Entfaltung von „Problemlösefähigkeit“ erhält einen deutlichen programmatischen Akzent. Das „Lernen des Lernens“ – ganz im Geiste des Modellpunktes – wird in das Zentrum produktiver Daseinsbewältigungsstrategien gerückt. Somit besteht erneut Kongruenz (**BZ4**) zum Kriterienkatalog.

Insbesondere im Zusammenhang mit den umfangreichen, differenzierten und zum Teil mit unterschiedlicher Schärfe geführten Auseinandersetzungen um die PISA-Ergebnisse von 2001/2002 (mit dem Fokus auf den PISA-E-Ländervergleich), sah sich Georg Milbradt, Landesvorsitzender der *sächsischen CDU* und Nachfolger im Amt Kurt Biedenkopfs, in der Pflicht, die bildungspolitischen Konzeptionen seiner Partei einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen.³⁵⁹

Im Vordergrund des Papiers steht das Bekenntnis zum *2-gliedrigen Schulsystem*, womit die Partei dem Anspruch gerecht werden will, „dem Schüler eine möglichst individuelle, seinen Begabungen entsprechende Förderung zukommen zu lassen.“

Mit der neben dem *Gymnasium* existierenden *Mittelschule* habe man „einen eigenständigen Schultyp geschaffen, der über eine funktionierende Binnendifferenzierung“ verfüge und „Durchlässigkeit zu anderen Schulformen“ zulasse – so der Landesvorsitzende.

³⁵⁹ Vgl. Ansprache des Ministerpräsidenten Prof. Dr. Georg Milbradt: „Sachsen macht Schule – PISA und die Perspektiven“ vom 28. 10. 2002 – zugesandt vom Landesverband Sachsen (Thomas Weber) am 20. 11. 2002.

Als zukunftsweisende Leistung „innovativer Reformen“ verweist der Text nicht zuletzt auch auf „die Durchsetzung des Abiturs nach 12 Jahren.“

Zu den programmatischen Grundpfeilern zählt die Auffassung, daß die „selbständige Schule [...] auch ein anderes Verständnis der Lehrpläne“ erfordere. „Wir können und müssen es zulassen, dass die Lehrpläne weniger Vorgaben machen und von zu vielen Inhalten entlastet werden“, hebt Milbradt hervor. „Bildungsstandards“ werden allerdings für „notwendig“ erachtet, „um den Leistungsstand der Schüler zu überprüfen.“

Zu den bildungspolitischen Eckpfeilern der „Lehrplanreform“ bemerkt das Programm, daß etwa „fächerübergreifender Unterricht oder Lernwerkstätten“ eine zeitnahe und zukunftsorientierte Bildung zugleich zu gewährleisten vermögen. Zum „Schwerpunktprogramm [...] zur weiteren Leistungsverbesserung an den Schulen“ zählt die auf Parteilinie liegende Staatsregierung (in einer Variante o.g. Begrifflichkeiten) „fächerverbindendes Arbeiten und anwendungsorientiertes Lernen.“ Hierbei sollen die Inhalte „stärker mit der Erfahrungswelt der Schüler verknüpft“ werden.

Ein eindeutiges Votum gibt das Programm mit der Forderung ab, die „erste Fremdsprache schon in der Grundschule“ zu vermitteln. Mit Beginn des Schuljahres 2003/04 werde daher ab der 3. Klasse der Grundschule „eine erste Fremdsprache als systematisches Unterrichtsfach eingeführt.“

Zu den erwünschten „außerschulischen Aktivitäten“ zählt das Papier u.a. auch die „Kooperation mit [...] Unternehmen.“ Sie sollen das schulische Leben bereichern.

Mit Blick auf die *Schulrechtsebene* geht es der Partei primär darum, sukzessive die „selbständige Schule“ zu schaffen. So sind die Schulen aufgefordert „selbstbewußt an einem eigenständigen Profil“ zu arbeiten. Hierbei ist insbesondere eine „stärkere Mitbestimmung der Schüler und Eltern am eigentlichen Schulgeschehen“ erwünscht.

„Sie sollen selbst Ideen einbringen und auch selbst in eigenverantwortlichen Projekten Verantwortung übernehmen“, führt der Vorsitzende wörtlich aus. In seiner Rede auf dem sächsischen Bildungskongress (28. 10. 2002) betonte Karl Mannsfeld mit Nachdruck, daß neben den Lehrern „die Schüler und auch die Eltern zu den entscheidenden Akteuren von Schule“ gehörten. Die „Mitwirkungsmöglichkeiten [sollen] ausgebaut werden, z.B. durch die Teilnahme von Eltern- und Schülervertretern an bestimmten Tagesordnungspunkten von Lehrer-, Fach- und Klassenkonferenzen.“

Die Ausführungen gipfeln in dem Statement: „[...] Der Form der Vereinbarungen, mit denen sich die Schule mit Schülern und Eltern über ein Zusammenwirken verständigt, sind keine Grenzen gesetzt [...].“

So sollen Schüler „Schule mitgestalten“, sie sollen „Verantwortung für den Unterricht übernehmen“, eine „Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrern“ ist Zielpunkt *christlich-demokratischer* Konzeption.

„Bildungsstandards und Orientierungsarbeiten“ werden allerdings – bei allen eingeräumten Freiheiten und Möglichkeiten der Selbstregulierung – für unabdingbar gehalten. Schließlich sollen die „Ergebnisse schulischer Prozesse nach einheitlichen Kriterien“ bewertet und für alle Beteiligten transparent gemacht werden. „Bildungsstandards“ sind nach dem Buchstaben des Programmes insbesondere deshalb „notwendig, um den Leistungsstand der Schüler zu überprüfen.“ Mit einheitlichen Vorgaben soll „Gleichheit“ gewährleistet werden – im Sinne von *Chancenvergleichbarkeit* (vgl. die Ausführungen zu D/T, S. 46 u. 48).

Nach dem Willen der Partei – repräsentiert durch ihren ersten Vorsitzenden – sollen die Schulen „einen stärkeren Einfluß auf die Auswahl ihrer Lehrer“ ausüben können. Die Position des Schulleiters soll mit mehr Kompetenzen versehen werden – nicht nur, was Personalentscheidungen angeht – auch über seinen „Stundenpool“ soll er flexibler verfügen können.

Ferner soll die „Zusammenarbeit, sollen Außenkontakte verstärkt und die Öffnung für alle gesellschaftlichen Gruppierungen“ erweitert werden.

Ganz nebenbei verweisen die programmatischen Verlautbarungen darauf, daß zentrale Prüfungen sowie zentral gesteuerte „Schulleistungsvergleiche“, wie etwa Orientierungs- oder zentral vorgegebene Klassenarbeiten, bereits zum erfolgreich implementierten „Standard“ gehörten – womit die *evaluativen Mindestforderungen* gewissermaßen erfüllt seien.

Milbradt legt in seinem Dresdner Statement von 2002 Wert auf die Feststellung, daß zwar an einer „Verbesserung der Ganztagesangebote“ grundsätzliches Interesse bestehe – daß sich Schule aber auf keinen Fall zu einer „pädagogisch wertlose[n] Ganztagsverwahrung“ der Schüler entwickeln dürfe. Dies sei keine hinreichende Antwort auf PISA – womit er den Leistungsgedanken im Blick hat. Schließlich gehe es der sächsischen Regierungspartei vor allem anderen darum, eine „Kultur der Leistung“ zu schaffen – so Milbradt.

Ganztags schulische Angebote dürften nicht in „Aktionismus und [...] Profilierungssucht“ einmünden – mahnt K. Mannsfeld am 28. 10. 2002 an. Alle Bemühungen seien unabdingbar mit „einem Bildungsauftrag zu verknüpfen.“ Man wolle Kindern und Eltern, vor allem aber der Gesellschaft keine außerunterrichtlichen „Verwahrungsanstalten“ anbieten. Schließlich wolle man Erkenntnisse und Einsichten – in der Folge der PISA-Auswertungen – nicht „auf den Kopf“ stellen.

Was nun die Festlegung des *Schulreifealters* angeht – und in diesem Zusammenhang insbesondere der Einschulungsfähigkeit dient –, so ist es Auffassung

der *Sächsischen Union*, dass „die Persönlichkeitsbildung unserer Kinder und Jugendlichen [...] nicht erst in der Schule“ anfangen kann.

„Wir brauchen eine wechselseitige Durchdringung aller Bildungsbereiche, [so z.B.] der vorschulischen Bildung und Erziehung in den Kindertagesstätten [...]“, führt ihr Vorsitzender aus.

Es soll mehr „Kooperation zwischen Schule und Kindergarten“ stattfinden. Beide sind aufgerufen „noch enger zusammen[zusammen]arbeiten, um individuell die Schulreife besser einschätzen zu können und den Kindern die Schuleingangsphase zu erleichtern.“

Die programmatischen Vorstellungen zur *Schulebene* im engeren Sinne – also zur Mesoebene – sind im wesentlichen in die bereits ausgeführten Grundpositionen zur *Schulrechtsebene* (Makroebene) eingeflossen. Die Selbst- oder Eigensteuerungsaufgaben (-empfehlungen) sollen sich u.a. darin zeigen, daß die Schulen die ihnen übertragenen Gestaltungsmöglichkeiten nutzen und in individuell geprägte „Schulprogramme“ oder etwa in die „Darstellung der Schulen in Schulportraits“ überführen.

Die Schulen sind aufgefordert „an einem eigenständigen Profil“ zu arbeiten; sie sollten „eigene inhaltliche Schwerpunkte“ bilden – „sei es bei den Sprachen, den Naturwissenschaften oder beim Sport.“ Sie sollen u.a. auch „aktiv um Schüler werben.“

Die Schulen sollen des weiteren die *Qualität ihres Unterrichts* – wo immer dies angezeigt ist – verbessern, so daß sie sich „im Sinne eines fairen Wettbewerbs selber entfalten können.“ Die Bedingungen hierfür sollen allerdings von den *makroorganisatorischen* Einrichtungen (in Sachsen sind dies der ministeriellen Ebene nachgeordnete „Regionalschulämter“) geschaffen werden. Insbesondere mit Blick auf das Spektrum *sprachlicher Kompetenzen* sowie auf dem weiten Feld der Naturwissenschaften sind die Schulen – so die programmatischen Zielvorgaben – aufgefordert „pädagogische Profile“ anzubieten.

Das von Milbradt vorgestellte Programm verpflichtet die Schulen mit der Übertragung von mehr *Selbständigkeit* auch mit erhöhter *Eigenverantwortung* aufzuwarten. „Jede Schule muß regelmäßig die eigenen Leistungen überprüfen und sich mit anderen Schulen vergleichen.“ Schulen sind angehalten in diesem Kontext mit „Vereinen, freien Bildungsträgern, den Unternehmen, Partnerschulen und vielen anderen eng zu kooperieren“, was selbstverständlich mit einer „stärkeren Mitbestimmung“ von Eltern und Schülern einherzugehen habe – so der Parteivorsitzende.

Der Text stellt aber auch ergänzend heraus, daß Schule „nicht als Reparaturwerkstatt für Versagen im Elternhaus erhalten“ darf.

Christlich-demokratische Bildungspolitik in Sachsen zieht als die „wichtigste Lehre aus PISA“ die Erkenntnis, daß nur „die Qualität des Unterrichts der

Schlüssel zum Erfolg“ sein kann. Schule habe so zu sein, daß der Lehrer den Schüler zu einer „qualitativ hochwertigen Leistung“ führen kann.

Es gehe nicht in erster Linie um „Klassengrößen“ oder „Pflichtstundenzahlen“, sondern „entscheidend sei das Kerngeschehen der Schule, nämlich der Unterricht, seine Qualität und seine Ergebnisse“, stellt K. Mannsfeld auf dem bereits erwähnten sächsischen Bildungskongress fest.

Er bezieht sich damit auf den für die Durchführung der PISA-Studie verantwortlichen Berliner Professor Jürgen Baumert.

Insbesondere seien Defizite zu erkennen und zu beheben, die einem „anwendungsorientierten“ Unterricht entgegenlaufen. Schule (und damit primär Unterricht) habe den „jungen Menschen ein Forum“ zu bieten, „in dem sie selbständig und freiwillig über den Kernunterricht hinaus“ soziales Engagement zeigen können – bis hin zu „eigenverantwortlich [gesteuerten] Projekten.“

Zu den entscheidenden Reformschritten zählt die *Sächsische Union* eine Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der Lehrer. Diesen sei „Zugang zu neuesten didaktischen, methodischen, soziologischen und psychologischen Erkenntnissen [zu] ermöglichen“ – womit die Pädagogen per se aufgerufen sind, alle Angebote zur Verbesserung ihrer Professionalität aufzugreifen. Die „systematische Fortbildung“ habe im „Interesse jeder Lehrkraft“ zu liegen.

Das Programm fordert übergreifend, daß „Lehrerfortbildung“ die Fähigkeit zu verbessern habe, „individuelle Stärken der Schülerinnen und Schüler zu erkennen.“ Die Pädagogen sollten grundsätzlich zur „Entwicklung ihrer Professionalität motiviert werden.“

„Guten Unterricht“ – was im Ergebnis auf „erfolgreiche Schüler“ zielt – können nur „motivierte Lehrerinnen und Lehrer mit klaren Perspektiven leisten“ – dies erfordere selbstverständlich ein modernes „Personalmanagement“ sowie entsprechende „Leitlinien für die weitere Personalentwicklung“, ergänzt das „Schwerpunktprogramm“ der christlich-demokratischen Staatsregierung.

Auf der *makroorganisatorischen Ebene* des Schulsystems, sprich: auf jener des *Schulaufbaus*, decken die programmatischen Grundpositionen der *Sächsischen Union* weitestgehend die Ausführungen des Kriterienmodells ab.

Insbesondere mit der kombinierten Haupt- und Realschule, die über ein hohes Maß an Durchlässigkeit verfügt – auch und gerade zu gymnasialen Aufbauzügen – ist in beispielhafter Weise inhaltliche Kongruenz zwischen C1 und der Dresdner Entscheidung gegeben (**BZ4**).³⁶⁰

³⁶⁰ Die neuesten Erfolgsmeldungen aus der Ecke der nationalen PISA-E-Plazierungen, bei der Sachsen an Baden-Württemberg punktuell vorbeigezogen ist und hinter Bayern den zweiten Platz belegt – auf dem Gebiet mathematisch-naturwissenschaftlicher Leistungen sowie auf dem Feld problemlösenden Denkens – bestätigt die positiven schulpolitischen Grundlageneinsparungen in Sachsen.

Mit dem fundamentalen Anliegen, gerade jene Reformen durchzuführen, die als Träger gesellschaftlichen Gesamtwohls fungieren können, die expressiv verbis „innovativer“ Natur sind – beweist das Programm Verantwortung und Augenmaß. Mit der Entscheidung die Reifeprüfung nach 12 Schuljahren durchzuführen – vor dem Hintergrund Wettbewerbsfähigkeit international langfristig sichern zu wollen – sind die Positionen von **C2** im Kern vollständig eingelöst (**BZ4**).

Sächsische Bildungspolitik christlich-demokratischen Zuschnitts greift zwar die in **C3** katalogisierten Gedanken in den vorliegenden Drucksachen nicht wörtlich auf. Ihnen darf jedoch – mit einem Blick in das zitierte Bundesprogramm der CDU (S. 15 f.) sowie unter Berücksichtigung neuester Entwicklungen der Erkenntnisbildung in christlich-demokratisch regierten Ländern –, auch für Sachsen perspektivische Bedeutung eingeräumt werden.

Dem Kindergarten ist hierbei ein „Bildungsauftrag“ zugewiesen, dem er in enger Kooperation mit der Grundschule gerecht werden soll(te). So darf auch der *Sächsischen Union* zumindest ideelle Kompatibilität mit **C3** bescheinigt werden (**BZ1**).

Die in **D1** zitierten Zielvorstellungen, daß nämlich curriculare Pakete nicht zu eng geschnürt sein sollten, daß sie den Schulen vor Ort ein höheres Maß an Eigenentscheidungen ermöglichen sollten – gebunden an das jeweilige Profil, an lokale, regionale, soziale und kulturspezifische Entwicklungsphänomene – korrespondieren voll und ganz mit der sächsischen Schulpolitik.

Dies erstreckt sich auch auf das Regularium, nichts desto trotz zentral gesteuerte *Evaluationsmechanismen* für unabdingbar zu erachten. Damit ist Kongruenz vorhanden (**BZ4**).

Wenn die *Sächsische Union* einen Unterricht fordert, der unmittelbar die vielgestaltige Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anspricht, um ihnen damit nicht zuletzt Vernetzungsquantitäten und -qualitäten bewußt zu machen, so läuft das konsequenterweise auf die Vermittlung epochaltypischer *Schlüsselprobleme* hinaus – ganz im Sinne von **D2**. Die Ausbildung von *Schlüsselqualifikationen* – wenn auch expressis verbis nicht formuliert – geschieht im wesentlichen durch das programmatisch geforderte „fächerverbindende Arbeiten“ im Verein mit anwendungsorientiertem Lernen. So liegt zumindest entschiedene Annäherung an **D2** vor (**BZ3**).

Der in **D3** aufgezählte curriculare Forderungskatalog läßt sich nur in Ansätzen an der sächsischen Bildungscharta festmachen. Lediglich fremdsprachlicher Unterricht ab der 3. Grundschulklasse ist gesetzte und geübte Innovation.

Der im Bildungsprogramm (vgl. S. 10 des Bildungspapiers) zum Kern schulischer Aufgaben zählende „Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechniken“ ist zwar auf Landesebene in den vorliegenden Veröffentlichungen

nicht ausgewiesen, darf aber ideell impliziert werden, so daß insgesamt (**BZ2**) gerechtfertigt erscheint.

Die Problematik der Implementierung islamischen Religionsunterrichts wird von den verantwortlichen *sächsischen Unionspolitikern* in den genannten Verlautbarungen nicht aufgegriffen. Der Grund dürfte darin zu suchen sein, daß in den sogenannten „Neuen Bundesländern“ noch kein unmittelbarer Handlungsbedarf besteht (bei einem Gesamt-Ausländeranteil von etwa 2% in den sogenannten *Neuen Ländern*).

Ein Blick in das Bundespapier verrät, daß die grundlegende christlich-demokratische Auffassung dahin geht, daß islamischer Religionsunterricht – sofern angesagt – auf „der Basis des Grundgesetzes [...] eingerichtet werden [soll], mit in Deutschland ausgebildeten Lehrern und unter deutscher Schulaufsicht.“

So darf – auf der Folie von **D4** – (unter Berücksichtigung bereits formulierter Festlegungen des Verfassers – vgl. u.a. S. 189, Anm. 345) ideelle Kompatibilität (**BZ1**) angenommen werden.

Über die Bedeutung einer angemessenen, der Berufsorientierung dienenden curricularen Ergänzung resp. Erweiterung bereits existierender fachlicher Zielbeschreibungen / Könnensverbindlichkeiten – wie sie in **D5** ausgewiesen sind – beinhalten die programmatischen Äußerungen nur spärliche Hinweise, die keine Lehrplanrelevanz besitzen.

So soll etwa die „Kooperation mit [...] Unternehmen“ das schulische Leben bereichern. Damit kann lediglich ideelle Kompatibilität (**BZ1**) unterstellt werden.

Die Bildungskonzeption der sächsischen *Christdemokraten* nimmt entschieden die in **E1** geforderte gemeinsame Verantwortung von Schule und Elternhaus für den Erziehungs- und Bildungsprozess auf.

Sie hält eine weitgehende „Erziehungspartnerschaft“, gar eine Zusammenarbeit mit grenzenlosem Gestaltungsrahmen für wünschenswert.

Über die mögliche Einbeziehung weiterer schulischer Sozialpartner ist dem Papier nichts zu entnehmen. Aufgrund des weitgesteckten Rahmens eingeforderter kooperativer, den engen Bereich der Schule übersteigender Erziehungs- und Bildungsarbeit, sind die Maßgaben von **E1** in hohem Maße erfüllt (**BZ3**).

Nach dem Willen des sächsischen Bildungsforums soll sich die *Operative Eigenständigkeit* der Schulen einerseits in einem weitgesteckten Rahmen bewegen – so wie in **E2** intendiert – andererseits aber auch dem Diktat der (*Chancen-*) *Vergleichbarkeit* unterordnen, was sich in vorgegebenen „Bildungsstandards“ realisiert.

Auch in dieser Hinsicht sind die in **E2** enthaltenen Bedingungskriterien erfüllt. Inwieweit Behinderte integrativ beschult werden sollen, bleibt in den verfügbaren Statements allerdings offen. Der weitgehende Grad der Übereinstimmung mit den Modellvorgaben läßt aber dennoch (**BZ3**) zu.

Daß eine sogenannte „schulscharfe“ Personalrekrutierung eine qualitativ bessere Versorgung des Bildungsbereiches ermöglicht – so wie in **E3** eingefordert – läßt sich den Ausführungen des Bildungsforums entnehmen. Wenn die Landes-CDU außerdem eine verstärkte „Zusammenarbeit mit allen gesellschaftlichen Gruppierungen“ anstrebt, so zielt dies auch auf die Einbindung von Fremdkräften in das Bildungsgeschehen. Damit ist entschiedene Annäherung an **E3** indiziert (**BZ3**).

Das sächsische Schulwesen verfügt bereits über erfolgreich funktionierende zentrale Steuerungsmechanismen mit evaluativem Charakter – worauf die zitierten Verlautbarungen auch verweisen. So ist der Modellpunkt **E4** in allen relevanten Eckpunkten realisiert (**BZ4**). Ein „Aussetzen“ des „Sitzenbleibens“ ist weder geübte Praxis noch initiiert.

G. Milbradt als Sprecher des Bildungsforums steht zwar für eine Verbesserung von „Ganztagesangeboten“, möchte aber damit zugleich vermeiden, daß Schule in „Ganztagsverwahrung“ einmündet. Damit sind die Intentionen von **E5** umfassend erfüllt, zumal sich das Bildungskonzept auch dem Leistungsgedanken verpflichtet sieht, was sich nicht zuletzt in den Positionen zu den PISA-Vergleichsstudien wieder finden läßt. Eine „Kultur der Leistung“ sei zu schaffen – so das Papier –, was in allen Belangen den substantiellen Gehalt von **E5** bedient (**BZ4**).

Der Kriterienpunkt **E6** findet in den programmatischen Darlegungen der *Sächsischen Union* keine Entsprechung. Dieser Umstand dürfte darin zu erklären sein, daß das sozialistische System der DDR Privatschulen per se ausschloß und auch nach der Wende privatschulische Initiativen – so z.B. die Waldorfschulen – sich nur schleppend und vereinzelt anzusiedeln vermochten resp. vermögen. Ungeachtet dessen darf davon ausgegangen werden – wofür auch das Bundesprogramm steht –, daß private Schulinitiativen die ihnen gebührende, vom Gesetzgeber vorgesehene Beachtung finden, so daß zumindest ideelle Kompatibilität vorliegt (**BZ1**).

Zu den in **E7** verarbeiteten Überlegungen, nämlich Alternativbewertungen zu herkömmlichen Beurteilungsverfahren den Vorzug zu geben – um so das Gesamtpetrum des persönlichen Leistungsvermögens, des Kompetenzenpotentials gerechter erfassen zu können –, sagen die vorliegenden Veröffentlichungen gleichfalls nichts aus.

Auch hier darf – vor dem Hintergrund des offenen Geistes, der die Feder des Bildungsforums führt – davon ausgegangen werden, daß ideelle Kompatibilität zu **E7** besteht (**BZ1**).

Zu dem in **E8** formulierten Ansinnen, den Einschulungstermin der Kinder von ihrem geistig-psychologischen Belastungsvermögen abhängig zu machen, also –

wenn erwünscht und vertretbar (verantwortbar) – so früh wie möglich zu terminieren, erklärt sich das christlich-demokratische Bildungsforum in den vorliegenden Papieren nicht. Es existiert aber ein eindeutiges Votum dafür, daß gezielte Persönlichkeits-Bildung nicht erst in der Schule beginnen kann. Die Grundschulen sowie Kindergärten sind dazu aufgerufen eng zusammenzuarbeiten, um so effiziente vorschulische Bildbarkeit aufzuspüren bzw. zu ermöglichen – schließlich geht es um Chancengerechtigkeit auf dem pluralistisch bestellten Bildungs- und Arbeitsmarkt. Damit besteht entschiedene Annäherung an **E8 (BZ3)**.

Mit Fokussierung auf die *Schulebene* (Mesoebene) fordert das *sächsische Bildungsforum* die Schulen auf, die ihnen übertragenen Selbstverwaltungs- und Gestaltungsräume auch zu nutzen – zur Hebung des Bildungsniveaus sowie der institutionellen Reputation.

Sie sollen nicht nur ein „eigenes Profil“ entwickeln, sondern auch „aktiv um Schüler werben“ oder etwa eigene inhaltliche Schwerpunkte bilden (also in weitestem Sinne auch spezifische Stundentafeln gestalten – wenn auch so nicht ausgewiesen), was aber der in **F1** dargelegten Modellauffassung doch in wesentlichen Zügen entspricht. So kann entschiedene Annäherung an **F1** indiziert werden (**BZ3**).

Damit setzen die programmatischen Entscheidungen nicht nur im wesentlichen die in **F2** enthaltenen Positionen um – zumal eine sinnvolle Entwicklung von „pädagogischen Profilen“ angemahnt wird. Sie sehen darüber hinaus eine dem Bildungsniveau zuträgliche Ergänzung darin, daß sich die Kreativkräfte in einem „fairen Wettbewerb“ mit korrespondierenden Einrichtungen messen und beweisen können. Hiermit besteht entschiedene Kongruenz zu **F2**, was (**BZ4**) fordert.

Im Sinne von **F3** sollen die Schulen nicht nur in einem fairen Wettbewerb untereinanderstehen, sondern sie sollen sich einem gedeihlichen, der Selbstevaluation förderlichen Vergleich stellen – vor dem Hintergrund des *Leistungsgedankens*. Das sächsische Bildungsforum greift dieses Gebot auf und verweist darauf, daß die Schulen in diesem Zusammenhang auch Sozialpartner in das Bildungsgeschehen einbinden sollen – was selbstverständlich auch die Erziehungsberechtigten einschließt. Dabei soll der Fokus nicht auf primär sozialpädagogische Aufgabenfelder gerichtet werden – was aus **F3** unschwer herauszufiltern ist. Damit stehen Modellaussagen sowie Unionspapier in inhaltlicher Kongruenz (**BZ4**).

Es versteht sich von selbst, daß die Schulen die Chance, die ihnen die äußere Schulentwicklung bietet, nämlich Stellen „schulscharf“ auszuschreiben sowie zu besetzen, auch im eigenen Interesse wahrzunehmen bereit sind – vgl. E3. Das

Programm beinhaltet zwar keine unmittelbare Aufforderung hierzu – vgl. **F4** –, impliziert aber eine solche, so daß ideelle Kompatibilität begründbar ist (**BZ1**).

Die *Sächsische Union* hebt die unersetzbare Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer – mit Blick auf die *Unterrichtsebene* – für eine erfolgreiche Menschwerdung in ihren Reformerkklärungen recht engagiert hervor. Sie vertritt die Auffassung, daß die „Qualität des Unterrichts“ das A und O eines gedeihlichen Bildungsprozesses ist. Dies entspricht dem Konzentrat der in **G1** eingebrachten Gedanken zur Rolle der Berufspädagogen – und damit per se dem beruflichen Ethos der Hauptträger *institutioneller Individuation*. Das bedeutet – auf der Folie der Bewertungskriterien –, daß (**BZ3**) vertretbar ist.

Ein „anwendungsorientierter Unterricht“, so wie ihn die *Sächsischen Christdemokraten* einfordern, bedarf ohne Frage der Vermittlung, der „Zur-Verfügung-Stellung“ eines differenzierten Instrumentariums. „Selbstständig und freiwillig“ werden und können Jugendliche nur arbeiten, wenn ihnen hierzu – behutsam und aufmerksam begleitet – die Chance geboten wird. In diesem Sinne decken sich bildungspolitische Anspruchshaltung und Modellpunkt **G2** in allen intendierten Referenzen (**BZ4**).

Die Lehrerinnen und Lehrer stehen selbst in der Verantwortung, permanent ihre Professionalität zu verbessern. Die *Sächsische CDU* ruft die Pädagogen daher auf – ganz im konzeptionellen Tenor von **G3** –, sich „systematisch“ fortzubilden, nicht zuletzt, um ihre psychologisch und soziologisch determinierten Kenntnisse und Fähigkeiten zu überprüfen und auf den neuesten Stand zu bringen. Sie sollen damit den individuellen Bedürfnissen ihrer Klientel – insbesondere in ihrem steten Wandel – angemessen gerecht werden können. **G3** und die programmatischen Indikatoren stehen damit in Kongruenz zueinander (**BZ4**).

Das Bildungsforum greift den Gedanken einer schulinternen, der Qualitätsverbesserung des Unterrichts dienenden Evaluation nicht expressis verbis auf. „Guter Unterricht“ freilich sei zu leisten, wolle man schlußendlich „erfolgreiche Schüler“ ins Leben entlassen. Wie guter Unterricht zu sichern, zu gewährleisten ist, bleibt unangesprochen. Lediglich die Bedeutung eines modernen Personalmanagements (was modern auch immer bedeuten mag) wird herausgehoben, ferner die Notwendigkeit personalbezogener, der *Inneren Schulentwicklung* förderlicher Leitlinien.

So kann hier – vor dem Hintergrund des Modellpunktes **G4** – lediglich noch (**BZ2**) herausdestilliert werden, also geringe Annäherung attestiert werden.

Über den evaluativen Charakter gemeinsamen unterrichtlichen Agierens auf Lehrerseite (Teamteaching), aber auch in Kooperation mit qualifizierten Sozialpartnern – wie in **G5** beschrieben –, läßt sich das Bildungsforum der Union nicht

aus. Das programmatische Gesamtpaket erlaubt jedoch den Schluß – in Geist und Inhalt –, daß ideelle Kompatibilität zu den Modellvorgaben besteht (**BZ1**).

Kennzeichnend ist für die von der *Union* getragene und verantwortete Schul- und Bildungspolitik (dies vermögen Langzeitbeobachtungen so zu bestätigen – unabhängig von den „Launen“ des Alltages sowie von spontanen Reaktionen auf bildungspolitisch verortete „Katastrophenmeldungen“), daß sie einen durchaus erfolgreichen Spagat pflegt (vgl. Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen) – auch mit perspektivischem Anspruch versehen – zwischen *reformerischen Ansätzen* auf der einen Seite sowie dem Festhalten an *traditionellen Werten* und Organisationsformen (bezogen auf die *Innere* und *Äußere Schulentwicklung*).

Christlich-demokratisch bestellte Bildungsfelder sind durchaus fruchtbar für die Aufnahme innovativer, erfolgversprechender Bildungskonzeptionen – bleiben aber reserviert bis abgeblockt gegenüber Zugriffen, die mit apodiktischer Entschiedenheit propagiert werden.

7.2.6 Die PDS³⁶¹ in Mecklenburg-Vorpommern in ihren realpolitischen Bemühungen

Die *Partei des Demokratischen Sozialismus* (PDS) blickt auf eine völlig andere Entwicklungsgeschichte zurück – konstituiert unter anderen Vorzeichen und gesellschaftspolitischen Bedingungen – als dies bei den fünf anderen bereits vorgestellten Parteien der Fall ist.

Vor dem Hintergrund der sich nach 1945 sukzessive entwickelnden und bereits abzusehenden deutschen Teilung sowie den *Potsdamer Beschlüssen* der Siegermächte kam es – wie bereits in der Abhandlung über die SPD erwähnt – in der damaligen SBZ zu einer mehr oder weniger erzwungenen Vereinigung von KPD und Ost-SPD.

Die aus der Fusion der o.g. Parteien hervorgegangene SED (*Sozialistische Einheitspartei Deutschlands*) trat ursprünglich aber noch mit dem Anspruch, mit der Absicht auf, sich als eine gesamtdeutsche Partei zu etablieren.

Mit der Gründung der *Bundesrepublik Deutschland* am 23. Mai 1949 war aber klar, daß die SED ihr politisches Gewicht zumindest primär nur in den von den Sowjets dominierten Gebieten zur Entfaltung bringen konnte.

Am 7. Oktober 1949 – mit der Gründung der *Deutschen Demokratischen Republik* – wurde die SED ganz offiziell zur Staatspartei, die lediglich noch Scheinparteien neben sich duldete.

³⁶¹ In den dem Verfasser dieser Arbeit zugeschickten Programmschriften bzw. Positionspapieren liegt noch keine „Umetikettierung“ des Namens vor – dies erfolgte erst im Vorfeld der vorgezogenen Bundestagswahlen von 2005. Daher wird bei den folgenden Ausführungen hierauf noch nicht zurückgegriffen.

Schließlich hatte man schon vom Namen her zu beweisen, daß demokratische Spielregeln bei der Machtverteilung und -ausübung das politische Handeln bestimmten.

Mit dem langsamen Ausbluten der ehemals allmächtigen osteuropäischen Staatsapparate³⁶² – insbesondere auf immer unerträglicher werdende ökonomische Probleme zurückzuführen – sollten ab Oktober 1989 auch in der DDR oppositionelle Gruppen die *Apparatschiks* und damit das Machtmonopol der SED in Frage stellen (vgl. Oberreuter u.a., a.a.O., S. 210 ff.).

Nach der spür- und (immer mehr auch) sichtbaren Abkehr Gorbatschows vom festgefahrenen „Modell Sozialismus“ („...Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben...“), konnte die Partei nicht mehr auf die in früheren Jahren noch greifende ideelle, vor allem aber militärische Unterstützung hoffen.³⁶³

So mußte Erich Honecker nur wenige Tage nach den Jubelfeiern zum 40. Jahrestag der DDR-Gründung seinen „Stuhl“ räumen und Egon Krenz Platz machen.

Aber auch er genoß bei der Mehrheit der (noch) 17 Millionen DDR-Bürger nur wenig Glaubwürdigkeit. So war der rasante Verfall der Partei, der Abgang der staatstragenden „Beton-Köpfe“ eingeleitet.

Bereits im Dezember 1989 gab es Versuche, die SED in eine *Partei des Demokratischen Sozialismus* zu überführen, sprich: einen verbalkosmetischen Eingriff vorzunehmen.

Als „spiritus rector“ der reformerischen Bewegung zeichnete sich Gregor Gysi aus. Seine Versuche – sowie die der neuformierten SED-PDS – eine glaubwürdige neue Führung auf breiter Grundlage zu bilden, waren nur von kurzer Dauer – auch nachdem sich die Partei seit Februar 1990 nur noch PDS nannte.

Am 03. 10. 1990 konnte der Dichter Stefan Heym, eine der Gallionsfiguren sozialistisch-kommunistischer Prägung und SED-Urgestein (der nun auch noch groteskerweise den Ältestenrat des neuen Deutschen Bundestages anführen sollte), sagen:

„Die DDR hat sich nur als eine Fußnote der Weltgeschichte erwiesen.“³⁶⁴

³⁶² Die im Jahre 1986 mit M. Gorbatschow beginnende Wende – *Glasnost und Perestroika* – war im wesentlichen nur vor dem Hintergrund des unaufhaltsamen ökonomischen Niedergangs und damit des Ringens um neue, glaubwürdige und überzeugende politische Alternativmodelle erklärbar. Die herrschende kommunistische „Klasse“ war längst in den Ruch staatskapitalistischer, von Korruption durchzogener, inhumaner und gesellschaftsschädigender politischer Machenschaften geraten.

³⁶³ Immerhin waren in der ehemaligen DDR ca. 400 000 sowjetische Militärs stationiert. Allein deren Anwesenheit, deren „Drohgebärden“ – 1953 sowie 1961 noch recht wirksam – hatten einschüchternden Charakter. Mit der „Kehre“ Gorbatschows wurden im Osten Deutschlands Kräfte entfesselt, die schließlich zu einem (erstaunlicherweise) friedlichen „Umsturz“ führen konnten.

³⁶⁴ Vom Verfasser selbst in den ARD-Nachrichten desselben Tages rezipiert und seines emphatischen Inhaltes wegen für den Unterrichtsgebrauch festgehalten – weshalb hier auf einen weiteren Quellennachweis verzichtet wird.

Die PDS versteht sich seit dieser Zeit als basisdemokratische Partei, „nicht mehr als Klassenpartei, sondern als linke sozialistische Partei, die eine progressive Alternative zum Kapitalismus anstrebt“ (vgl. a.a.O., S. 221).

Infolge einer in das Bundeswahlgesetz aufgenommenen und vom BvG in Karlsruhe abgesehenen Sonderregelung zog die PDS mit 17 Abgeordneten in den ersten gesamtdeutschen Bundestag ein. Sie hatte allerdings keinen Fraktionsstatus.

Die Partei zeigte sich in der Folge besonders bemüht in den Ländern der alten Bundesrepublik Boden zu gewinnen, vor allem aber der SPD ihren „linken Alleinvertretungsanspruch streitig zu machen“ (a.a.O., S. 213).

Zwischenzeitlich formierten sich in allen 16 Bundesländern Landesverbände. Zu den weiterhin existierenden kommunistischen Gruppierungen und Splitterparteien (so z.B. zur KPD) pflegten die *Demokratischen Sozialisten* bis heute ein ambivalentes Verhältnis. So distanzierten sie sich z.B. von der stalinistisch ausgerichteten MLPD, weil diese – im Verständnis der PDS – basisdemokratische Ansätze vermissen läßt.

Auch 1994 gelang der Partei der Einzug in den Bundestag, bedingt durch den Gewinn von 4 Direktmandaten in Ostberlin.

In den sogen. „Neuen Bundesländern“ avancierte die PDS zu einer mitentscheidenden Macht in allen Landesparlamenten – hatte und hat aber nach wie vor mit Altkommunisten innerhalb ihrer Reihen Konflikte auszutragen. Bis dato behielten die *Reformer* allerdings die Oberhand. Sahra Wagenknecht, Sprecherin der „Kommunistischen Plattform“, vermochte sich nicht entscheidend durchzusetzen.

Bei den 98er Wahlen erlangte die PDS schließlich mit 5,1 % der Gesamtstimmen *Fraktionsstatus* – mit Gregor Gysi an der Spitze.

In Mecklenburg-Vorpommern gelang es ihr gar mit 22,4 % der Stimmen gemeinsam mit der SPD im Jahre 1998 die erste rot-rote Regierungskoalition auf Landesebene zu bilden.

Bei der Europawahl 1999 lag die PDS mit ihrem Stimmenanteil in MVP sogar vor der SPD. Auch auf Bundesebene wußte sie sich nun besser durchzusetzen. Mit 5,8 % der Stimmen zog sie ins Europaparlament ein.

Bei allen folgenden Landtagswahlen konnte sich die PDS in den Ost-Ländern im Vorderfeld der parteipolitischen Gruppierungen behaupten und zum Teil auch Stimmengewinne registrieren.

Allerdings waren die *Demokratischen Sozialisten* ausgerechnet in Mecklenburg-Vorpommern bei den Landtagswahlen von 2002 nicht mehr in der Lage ihr Stimmenpotential zu vergrößern. Mit lediglich 16,4 % (12 Sitzen) gingen sie aus der Abstimmung als dritte Kraft hervor – bildeten aber erneut mit der SPD eine Koalitionsregierung.

Neben MVP ging die PDS³⁶⁵ im Stadtstaat Berlin eine Regierungskoalition mit den *Sozialdemokraten* ein. Mit einem Gesamtstimmenanteil von 22,6 % nach den letzten Wahlen im Jahr 2001 sitzt sie mit 33 Parlamentariern im Abgeordnetenhaus der Hauptstadt

In Sachsen entwickelte sich die PDS sogar zur zweitstärksten Partei. Dort ließ sie mit 23,6 % der Stimmen bei der Wahl von 2004 die SPD weit hinter sich und hat nun lediglich noch die CDU vor der Nase.

Ungeachtet der zumindest von führenden Mitgliedern verfochtenen demokratischen Ausrichtung, steht die PDS bis heute unter der Beobachtung des Verfassungsschutzes – nicht zuletzt deshalb, weil sich innerhalb der Partei immer wieder Verharmlosungs-, wenn nicht gar Verherrlichungsbezeugungen früherer DDR-Verbrechen zeigen.

Der spektakuläre Rückzug der beiden führenden Köpfe der PDS, Gregor Gysi und Lothar Bisky, im Jahre 2000, hatte wohl nur taktische Gründe. Zwischenzeitlich ist zumindest Gregor Gysi wieder auf die politische Bühne zurückgekehrt und bildet gemeinsam mit dem Saarländer Oskar Lafontaine das Rückgrat der neu formierten deutschen *Linken*.

Das programmatische Gesicht der *Partei des Demokratischen Sozialismus*:

Ihre erste Visitenkarte vor dem Hintergrund der veränderten politischen Großwetterlage gab die Partei am 25. 02. 1990 ab, also nur wenige Monate nach der Öffnung der Mauer und mehr als ein halbes Jahr vor der Wiedervereinigung. Das zentrale Anliegen der SED-Nachfolgeorganisation spiegelte das Bemühen wider, zwischen *revolutionären* und *demokratischen Traditionen* des deutschen Volkes einen angemessenen Weg zu finden.

Die Liste der Grundwerte – in pathetischer Handschrift verfaßt – ist gleich einem makellosen Bekenntnis, das keine Werte unberücksichtigt zu lassen versucht:

„Individualität; Solidarität; Gerechtigkeit; sinnerfüllte Arbeit und Freizeit; Freiheit; Demokratie und Menschenrechte; Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen; innerer und äußerer Frieden“ (a.a.O., S. 217).

Die *Marktwirtschaft* wird wohl propagiert – allerdings mit einem entschiedenen *sozialen Pflichtenkatalog* versehen. Es sollte ein „Mittelweg zwischen dem gescheiterten realen Sozialismus und dem herrschenden Kapitalismus“ beschritten werden.

³⁶⁵ Seit dem 07. August 2005 trägt die Berliner PDS einen anderen, einen modifizierten Parteinamen. Sie nennt sich nun *Die Linkspartei. PDS*. Damit griff sie – im Vorfeld der vorgezogenen Bundestagswahlen vom September 2005 – den Bundestrend der PDS auf und setzte für Berlin ein Zeichen. Es geht letztendlich darum, sich durch die Quasi-Öffnung zu einem erweiterten linken Spektrum in den „Alten Bundesländern“ hoffähiger zu machen und damit zugleich ein höheres Maß an Bündnisfähigkeit zu demonstrieren.

Wert legten die Parteistrategen im Ergänzungsprogramm von 1993, das im übrigen bis heute *gültiges Grundsatzprogramm* ist, darauf, daß die Werte der Partei an „keine bestimmte Weltanschauung, Ideologie oder Religion gebunden“ sind (vgl. ebenda).

Insbesondere der programmatische Hinweis, daß „Sozialismus [...] eine Bewegung [...] für die Bewahrung und Entwicklung menschlicher Kultur [...]“ ist, zeigt, daß Bildungsaufgaben ganz offensichtlich zu den herausragenden Anliegen der Partei zählen.

Grundlegend bleibt festzustellen, daß sich die *Demokratischen Sozialisten* bis dato zwischen zwei Ufern bewegen: Die Parteispitze ist daran interessiert, die PDS auf dem Boden des Grundgesetzes als gesamtdeutsche „linke Reformpartei“ regierungsfähig zu bügeln – während ein nicht unerheblicher Teil der Mitglieder – insbesondere im Osten – mehr daran interessiert zu sein scheint, das Gesicht einer „ostdeutschen Milieupartei“ abzugeben (vgl. a.a.O., S. 218 f.).

Auf Bundesebene hat sich die PDS in diversen Thesen-Papieren sowie programmatischen Schriften in aller Ausführlichkeit zu ihrem grundlegenden Wertekonzept, zu ihrem bildungspolitischen Selbstanspruch geäußert.³⁶⁶

In ihren programmatischen Äußerungen, in ihren pointierten Stellungnahmen zeigt sich die PDS – insbesondere was die von ihrer Berliner Parteizentrale gesteuerten Beiträge angeht – punktuell recht polemisch.

In Parenthese: Das bildungspolitische Material, das dem Verfasser zur Verfügung steht, spart gelegentlich auch nicht mit massiven Unterstellungen resp. massiven Vorwürfen an den politischen Widersacher – gezielt auf bildungspolitische Fehl- und „Kahlschläge“ –, was aber im wesentlichen doch als „Theaterdonner“ abgetan werden kann.

Die *Demokratischen Sozialisten* – ganz in ihrer klassischen, *internationalistischen* Perspektive – verweisen in ihren programmatischen Schriften darauf, daß das Wissen um „fremde Kulturen“, um die Eigenheiten nichtdeutscher ethnischer Gruppen u.a. zu den „unverzichtbaren Grundlagen moderner Bildung“ gehören. Sie verweisen nicht zuletzt auch darauf, daß dieses Wissen zu den elementaren Voraussetzungen gelingender Integration zu rechnen ist.

Einer „Ausgrenzung ausländischer Kinder [gilt es] entgegenzuwirken“ (vgl. a.a.O., S. 26 f.), betonen sie.

³⁶⁶ Vgl. *Programm der PDS zur Bundestagswahl 2002. Die linke Kraft PDS. Beschluss des Rostocker Parteitag der PDS* vom 16./17. März 2002.

PDS Arbeitsgemeinschaft Bildungspolitik beim Parteivorstand. Berlin 2001. Internetpräsenz der Bundespartei: www.pds-online.de/ag_bildungspolitik c/o Gerd Buddin.

Chancengleichheit. Gegen wachsende Ungleichheit im Bildungswesen. Hg. M. Böttcher u.a. AG Bildungspolitik der PDS. Berlin 2001

Ihr Augenmerk richtet sich in besonderer Weise auf „Kinder aus sozial benachteiligten Schichten, [so z.B. auf] Kinder nichtdeutscher Herkunft [...]“ (vgl. die Ausführungen der *PDS Arbeitsgemeinschaft*. Berlin 2001).

Mit ihrer „Bildungsoffensive“ verweist die *Linke Kraft* dezidiert darauf, daß sich die Inhalte von „Bildung an globalen Schlüsselproblemen“ zu orientieren haben. „Bildung, Wissen und Kultur“ seien jene Ressourcen – steht einleitend zu dem Kapitel: „Selbstbestimmtes Leben durch Wissen und Kultur, Bildung und Forschung“ (vgl. *Wahlprogramm* 2002, S. 20) –, ohne die es im 21. Jahrhundert kein menschenwürdiges Leben, kein Überleben geben könne.

Die „Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften“ hänge von der Verinnerlichung, von der Aneignung dieser eine erfolgreiche Gesellschaft konstituierenden Parameter ab. Sie dienen nicht zuletzt der „staatlichen Daseinsvorsorge“. In diesem Zusammenhang fordern sie die „soziale Durchlässigkeit des Bildungssystem.“ Sie wollen „Chancengleichheit für alle“, was der *Leitlinie* linksorientierter Anspruchshaltung schlechthin entspricht.

„Anstatt auszugleichen, zu mildern oder zu kompensieren, verschärft unser Schulsystem die Selektion“, ist in dem bereits genannten Faltblatt der *PDS AG Bildungspolitik* zu lesen. Es gehe darum, ein „integriertes Schulsystem“ zu schaffen, das „Sortieren der Kinder nach Schultypen“ solle „endgültig überwinden“ werden, mahnen die *Linken* an.

Gesellschaftspolitik sei an den „Interessen aller“ auszurichten. Die „Prinzipien des demokratischen Sozialstaats“ verlangten dies, das Bildungswesen habe eine „soziale Ausgleichfunktion“, fährt die Arbeitsgemeinschaft fort.

Zu den zentralen Anliegen gehöre aber auch, daß „alle gute und hohe Leistungen erreichen können“, ergänzen die Bildungsexperten der PDS.

Im Vordergrund demokratisch-sozialistischer Bildungspolitik steht das Gebot der Erziehung zu „Selbst- und Mitbestimmung“ – mit dem Ziel mündiger und kritischer *Teilhabe an demokratischen Prozessen*.

Den jungen Menschen soll die Chance geboten werden, „Zivilcourage“ zu entwickeln, „Rassismus und Neofaschismus entgegenzutreten“ und der „Zurichtung [...] Widerstand entgegenzusetzen.“

Hierzu sei die „innere Demokratisierung des „Bildungswesens [...] überfällig“, fordert die *PDS – Bildungsoffensive* in ihren *10 Kernforderungen*. Damit will die Partei eigene Perspektiven setzen – gleichermaßen Bund und Länder angehend – für die Jahre 2003 bis 2006.

„[...] effektive Mitsprachmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern [...]“ seien unumgänglicher Teil eines glaubwürdigen „demokratischen Bildungswesens“, formuliert das *Bundeswahlprogramm* von 2002.

Gleichfalls zu einer zentralen Forderung – die auf gesellschaftswirksame Sozialisation / *Enkulturation* zielt – zeigt sich in dem Postulat „Freizeiteinrichtungen mit Bildungsanspruch“ zu schaffen, grundsätzlich die „Schulen für das Leben“ zu öffnen, gesellschaftliche „Teilhabe“ – wie bereits erwähnt – früh zu üben.

In ihren *Leitgedanken*, welche die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der nachwachsenden Generation in den Mittelpunkt stellen, weisen die *Demokratischen Sozialisten* auch auf die personalen, individuell ausgewiesenen Ansprüche hin, die gleichermaßen schulischer Aufgabenstellung eigen zu sein haben. So leisten sich die Sozialisten „die Vision, daß alle Individuen [...] allseits entwickelt und gefördert werden können [...], daß Mit- und Selbstbestimmung gelernt werden kann.“³⁶⁷

Die jungen Menschen sollen „mit anderen vor Ort und global solidarisch und humanistisch handeln“ können: „Bildungschancen sind Lebenschancen“, weiß das *Wahlprogramm* von 2002 zu betonen.

Hartmut von Hentigs fundamentale Aufgabenzuweisung an Schule, nämlich die „Sachen zu klären und die Menschen zu stärken“, (vgl. u.a. S. 61), war übergreifender Diskussionsgegenstand bei der „8. Bildungspolitischen Konferenz der PDS“, die am 31. 03/01. 04. 2001 in Leipzig stattfand (vgl. www.pds-online.de/ag_bildungspolitik).

Die Vermittlung von Bildungsgütern soll – so das zitierte *Bundeswahlprogramm* – nicht zuletzt auch „Wissbegierde wecken“; sie soll das „Verständnis von Zusammenhängen“ stiften und vertiefen, ein tatsächlich selbstbestimmtes Leben sowie die Einsicht in die Notwendigkeit „lebenslangen Lernens“ ermöglichen, um Lebensqualität zu sichern.

Auf der Folie des schultheoretisch fundierten Kriterienmodells nehmen sich die dargelegten *Leitgedanken* demokratisch-sozialistischer Bildungsauffassung in ihrem Gesellschaft reproduzierenden Anspruch folgendermaßen aus:

Mit Blick auf den *internationalistischen* Ansatz sozialistischen Selbstverständnisses kann auch das in **A1** des Kriterienmodells dargelegte übergreifende Ziel schulischer Aufgabenstellung, nämlich den Bildungsprozess in einen interkulturellen Bedingungsrahmen eingebettet zu sehen, an den programmatischen Ausführungen der Ultra-Linken festgemacht werden.

Einer „Ausgrenzung ausländischer Kinder“ soll Schule prinzipiell entgegenwirken. Inhaltliche Kongruenz ist damit gegeben (**BZ4**) – einmal unterstellt, daß wahrer sozialistischer Geist die Handschrift des Programmes trägt.

In den Bildungspapieren verweist die Partei wiederholt darauf, daß die Aneignung von „Wissen“, insbesondere die Vermittlung von „Schlüsselproblemen“ zu

³⁶⁷ Vgl. *Pisa, Forum Bildung und die PDS – PDS AG Bildungspolitik beim Parteivorstand*. Berlin 2002

den herausragenden Aufgaben von Schule gehören. Insofern sind die in **A2** des Modells erhobenen Forderungen, dass nämlich „qualifikatorische“ Bemühungen – verbunden mit übergreifenden Einsichten – zentrales Feld schulischer Aufgabenerfüllung zu sein haben, zwar nicht nachdrücklich, aber doch weitgehend eingelöst (**BZ3**).

Was nun die in Punkt **A3** herausgearbeiteten Postulate angeht, auf der Basis allozierender Maßnahmen eine leistungsorientierte Schule, ein erfolgreiches, systemstabilisierendes Bildungswesen zu implementieren – freilich mit hoher Durchlässigkeit und durch soziale Mechanismen abgefedert –, so setzt dem die PDS ihre mit Reminiszenzen behaftete, punktuell modifizierte Einheitsschule entgegen: in Form der *Integrierten Gesamtschule* (vgl. S. 249).

Sie verlangt ein „Gesamtschulkonzept“, das „kein Sortieren der Kinder nach Schultypen“ zulässt. Dabei verwirft sie den Leistungsgedanken allerdings nicht. Vor diesem Hintergrund ist zumindest eine Schnittmenge gegeben, die (**BZ2**) rechtfertigt.

Zu den tragenden Säulen eines sozialistisch orientierten Bildungs- und Erziehungsverständnisses gehört die Generierung und Kultivierung von Kritikfähigkeit³⁶⁸, ein hohes Maß an gesellschaftlicher „Mitbestimmung“ – unterstrichen von der vehementen Forderung nach innerer „Demokratisierung“ des Bildungswesens. „Emanzipation entwickelt die Demokratie“, heißt eine der Losungen in dem vom Parteivorstand veröffentlichten Faltblatt *Pisa, Forum Bildung und die PDS*.

Auch wenn ein ausdrücklicher Hinweis auf die Bedeutung des Erhalts einer „lebenswerten Umwelt“ in den vorliegenden Deklarationen nicht auszumachen ist – das in **A4** formulierte substantielle Wertekonzept demokratischer Menschenbildung ist mit demokratisch-sozialistischen „Kernforderungen“ in vieler Hinsicht übereinstimmend (**BZ3**).

Indem die PDS die „Schulen für das Leben öffnen“ will, „Freizeiteinrichtungen mit Bildungsanspruch“ für notwendig hält, „gesellschaftliche[r] Teilhabe“ das Wort redet, liegt sie vollständig auf Kurs mit den in **A5** erklärten Erwartungen an Schule (**BZ4**).

Mit ihrer visionären bildungspolitischen Konzeption, die jungen Menschen zu allseits *personalisierten*, empathiefähigen, sozial handlungsfähigen Menschen formen zu wollen, formen zu können – wozu vor allem die Ausbildung solidarischen Verhaltens, humanitärer Eigenschaften sowie die Sensibilisierung für die

³⁶⁸ In diesem Zusammenhang sei es erlaubt anzumerken, daß die Partei der Ausbildung von Kritikfähigkeit, sprich: der kritischen Beäugung der umgebenden Welt besonders zugetan ist – aber im Grunde doch nur, wenn es um die Welt des „Klassen-Nachbarn“ geht (der Begriff „Klassenfeind“ soll hier vermieden werden – aufgrund der von demokratischer Toleranz zeugenden Kehre reformierter *Linker* Denkungsart). Äußerste Sensibilität ist angesagt, wenn es um Kritik, um die In-Frage-Stellung eigener konzeptioneller Vorstellungen, nach wie vor ideologisch verschränkter Selbstverständnisse geht (vgl. die einleitenden Bemerkungen zur PDS-Programmatik).

Bedürfnisse anderer gehören (insbesondere Benachteiligter) –, trifft die *Linke Kraft* den Kerngehalt von **B1** – womit Kongruenz angezeigt ist (**BZ4**).

Die in **B2** spezifizierte *Individuationsaufgabe* von Schule, die sich auf das Potential der Person-Werdung richtet, überlagert sich mit dem im PDS-Programm zitierten von Hentig-Zitat, daß nämlich der Generalauftrag der Schule darin bestehe, die „Sachen zu klären und die Menschen zu stärken.“ Unterfütternd hierzu fordert das *Programm 2002*, daß Bildung „Lebenschancen“ zu eröffnen sowie der „Selbstbestimmung“ des einzelnen verantwortlich zu sein habe.

Damit besteht zu den in **B2** ausgewiesenen Personalisationsansprüchen Kongruenz (**BZ4**).

Der individuelle, hier *intellektuell* gerichtete Zugewinn, daß die je eigene Verarbeitung von „Wissen“ in ihrer ganzen Wirkungsbreite auch und gerade „Wissbegierde“ zu wecken vermag – i.S. des programmatischen *Leitgedankens*:

„Selbststimmtes Leben durch Wissen... Bildung und Forschung“ –, liegt ganz auf der Ebene des in **B3** aufgenommenen Individuationskonzentrats.

Nicht zuletzt aus diesem Vermögen resultiert die Einsicht in die Notwendigkeit „lebenslangen Lernens“ – womit „Wissen“ in „Lebensbewältigungsvermögen“ überführbar ist. Wenn das PDS-Programm zu allem hin auf die Bedeutung hinweist, der junge Mensch möge sich mittels Schule nicht zuletzt „soziales und historisches Wissen über die eigene Gesellschaft und Kultur“ aneignen können (letztlich seiner Identitätsfindung dienend), dann sind alle entscheidenden Modellreferenzen erfüllt (**BZ4**).

Auf die formale, in **B4** verarbeitete schulische Individuationsaufgabe, dem Aufbau übergreifender Fähigkeiten – sprich: des methodischen Vermögens – gezielte Aufmerksamkeit zu widmen (auf der klug dosierten Kumulation von Wissen und Erfahrung basierend) geht das *Wahlprogramm 2002* wenigstens substantiell ein. Schließlich erfordern selbstinitiiertes Lernen sowie der Einblick in komplexe „Zusammenhänge“, wie das *Papier* dies fordert, formale Fähigkeiten, für deren Ausbildung Schule in hohem Maße zuständig ist. Vor diesem Hintergrund ist (**BZ3**) indiziert.

Die bundespolitisch orientierten Leitgedanken der PDS zur grundlegenden Aufgabenbestimmung von Bildung – und damit auch von Schule – korrespondieren damit in wesentlichen Bezügen mit den konzeptionellen Entscheidungen des *Kriterienmodelles*.

In der konkreten Situation, formulierten *Leitgedanken* gewissermaßen Leben einhauchen zu müssen, sich selbst auf den Prüfstand zu begeben, steht neben der bereits erwähnten Berliner PDS das ultralinke Spektrum³⁶⁹ Mecklenburg-Vorpommerns.

³⁶⁹ Der PDS-Landesverband von Mecklenburg-Vorpommern modifizierte zwischenzeitlich – wie im übrigen alle übrigen Landesverbände in gleicher Weise – seinen Parteinamen durch die Attribution „Die Linke“ in *Die Linke.PDS*. So ist auch hier die Absicht evident, sich für alle „Linken Kräfte“ nach „Kräften“ öffnen zu wollen und

Der Landesparteitag der PDS Mecklenburg-Vorpommern beschloß am 09./10. März 2002 in Neubrandenburg³⁷⁰, daß Bildungspolitik auch „künftig einer der Hauptschwerpunkte der politischen Arbeit des Landesverbandes der PDS in Mecklenburg-Vorpommern“ bleiben wird.

Dabei setzten die Delegierten in der Tat wichtige Akzente: So sprachen sie sich insbesondere dafür aus, daß die „allgemein bildenden Schulen [...] ein zentraler Bestandteil des Bildungswesens“ zu sein haben.

Die Qualität von Bildung und ihre „Ergebnisse wirken entscheidend auf die Zukunftschancen junger Menschen und damit auf die Zukunftsfähigkeit des Landes“, formulieren sie.

Die übergreifenden Aufgaben von Schule – bereits in den *Leitgedanken* der Bundespartei ausführlich dargelegt – sind kulminierende Schlußformel der *Präambel* des o.g. *Positionspapiers* der Landespartei: An den Schulen sollen Bedingungen geschaffen werden,

[...]die es unseren Kindern ermöglichen, sich [...] durch ihr Handeln als mündige, lebensfrohe solidarische, friedfertige, tolerante und kompetente Bürgerinnen und Bürger zu bewähren und zu behaupten.

Was nun den Schulaufbau angeht, die basale Organisation von Schule, so ist es oberstes Ziel, den jungen Menschen keine auf „Selektion beruhende Gesellschafts- und Schulwirklichkeit“ zumuten zu wollen. Die Partei setzt vielmehr auf ein „integrierendes, demokratisches, leistungsstarkes, soziales, Chancengleichheit [...] sicherndes, staatlich verantwortetes Schulwesen in einem zusammenwachsenden Europa.“

In diesem Zusammenhang forderte der Parteitag die „Stabilisierung und den Ausbau von *Integrierten Gesamtschulen* und anderen Integrationsschulen.“³⁷¹

Die Delegierten einigten sich des weiteren darauf, daß „die Rückkehr zum 12-Jahres-Abitur bei Wahrung der Durchlässigkeit der Bildungsgänge und der Chancengleichheit zu sichern“ sei. Hierzu gehöre auch – so das *Papier* –, daß die „Aufstiegsmöglichkeiten aus anderen Schularten gesichert“ seien.

Dieses Ansinnen soll wichtiger Eckpfeiler der „weiteren Entwicklung des Schulwesens“ in MVP sein. In diesem Zusammenhang steht auch der ausdrückliche Hinweis auf die Notwendigkeit einer gezielten und sozialverträglichen „Hochbegabtenförderung“.

damit – nicht ganz ohne Hintergedanken – dem häufig beklagten „linken“ Alleinvertretungsanspruch der Sozialdemokraten ein eigenes Konzept entgegenzusetzen – mit einem eigenem Profil.

³⁷⁰ Der 7. Landesparteitag der PDS Mecklenburg-Vorpommern fand – unter bildungspolitischen Perspektiven – unter dem Leitthema statt: „Positionen der PDS für eine zukunftsfähige Schule in Mecklenburg-Vorpommern.“

³⁷¹ Mecklenburg-Vorpommern verfügt tatsächlich über ein Schulsystem (vgl. S. 166), das in seiner Differenziertheit mit Baden-Württemberg oder Bayern vergleichbar ist – abgesehen davon, daß nach der 4-jährigen Grundschule die Möglichkeit besteht, die Reifeprüfung nach einem 9-jährigen Gesamtschuldurchlauf zu absolvieren oder in einem auf die Förderstufe aufbauenden 7-jährigen gymnasialen Weg zu erreichen.

Damit akzeptieren die *Linken* – ganz im Gegensatz zu ihren propagierten Vorstellungen – die selbstverständlich primär vom Koalitionspartner zu verantwortenden Verhältnisse.

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit dürfe prinzipiell nicht vor den Toren der „Kindertagesstätten und Horte“ Halt machen. Diese sind nachdrücklich dazu aufgefordert, kompensatorische Arbeit bei „Benachteiligten“ zu leisten. Die PDS-Positionen haben dabei auch im Auge „geeignete Schritte“ zu ergreifen, um eine „10-jährige gemeinsame Schulzeit bei gleichzeitiger Realisierung von Chancengleichheit und Leistungsförderung“ zu realisieren.

Die *Demokratischen Sozialisten* fordern – nicht zuletzt in diesem Zusammenhang – daß die „frühzeitige Zuordnung der Kinder zu einer Schulart oder einem Bildungsgang [...] zu überwinden“ sei.

Die zwischenzeitlich in allen Bundesländern mehr oder weniger vorangetriebene *Innere und Äußere Schulentwicklung* läßt sich auch an der programmatischen Konzeption der nordostdeutschen Linken festmachen.

So fordern sie, daß sich „Bildungseinrichtungen [...] zu relativ selbstständigen Organisationformen zu entwickeln“ haben – in welchem Umfang und mit welchen curricularen Kompetenzen versehen, bleibt allerdings offen.³⁷²

Schule soll, nach dem Willen der Partei, an erster Stelle „Lebenskompetenz“ vermitteln – und zwar in zweifacher Hinsicht: zum *Nutzen der Person* sowie zum *gesellschaftlichen Nutzen* (vgl. die bundespolitischen Ausführungen zu den Modellpunkten A und B).

Der Verwirklichung dieses Anspruches sollen nicht zuletzt auch „früh beginnender Fremdsprachenunterricht [sowie] bilinguale Unterrichtsformen“ dienlich sein. Außerdem benötige die „Sicherung der Chancengleichheit [...] den Gebrauch von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule“, betonen die *Demokratischen Sozialisten*.

„Schulabschlüsse“ sollen „gebrauchsfähig“ sein, das heißt keinen weltfremden Zwecken und Zielen dienen, sondern der alltäglichen Lebensbewältigung förderlich sein.

Ihren alles umfassenden *Leitgedanken*, nämlich Schule auf dem Fundament von „Chancengleichheit“ zu veranstalten, sehen die linken Kräfte Mecklenburg-Vorpommerns in einer „sozialpädagogisch ausgerichteten Schule“ am besten verwirklicht.

Dies könne u.a. – so das Positionspapier – durch die „verstärkte Kooperation von Schule mit den Einrichtungen der Jugendhilfe und die Förderung sozialpädagogischer Projekte“ geschehen.

Insbesondere sollen „Schulverfassungen / Schulprogramme [...] durch entsprechende Rahmenbedingungen zu sinnvollen Mitteln der pädagogischen Qualitätsentwicklung und Selbststeuerung der Schulen“ gemeinsam mit allen kompe-

³⁷² Inwieweit curriculare Vorgaben greifen sollen, also *Bildungsstandards* – verbindliche Inhalte, verbindlich zu vermittelnde Kompetenzen – die Schularbeit lenken sollen und darüber hinaus eine flexible Umsetzung, eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse (vor dem Hintergrund der heftig propagierten Chancengleichheit) gewähren sollen, ist den vorliegenden Papieren nicht zu entnehmen.

tenten Sozialpartnern erarbeitet werden. Hierbei zählen etwa „Ziele und Maßnahmen für ein eigenständiges Schulprofil“, Möglichkeiten der „Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld“ sowie „Grundsätze für die [gemeinsame] Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses.“

Die PDS spricht sich ausdrücklich „für Schulen [aus], die sich pädagogisch und materiell weitgehend selbst verwalten“ – wobei „gesamtgesellschaftliche Qualitätsziele“ Richtschnur sein sollen.

Ein von außen gesteuertes *Qualitätsmanagement* für Schule lehnen die *Demokratischen Sozialisten* ab. Die *Einzelschule* soll „selbstständiger Gestalter ihrer Entwicklung“ sein und im Rahmen ihrer gemeinsam mit den Sozialpartnern auf die Beine gestellten Verfassung „zumindest das Vorschlagsrecht bei der Auswahl des pädagogischen Personals erhalten.“ Wiederholt weist das Positionspapier darauf hin, daß „breite demokratische Mitwirkungsrechte und -möglichkeiten [...] unverzichtbarer Bestandteil“ schulischen Selbstverständnisses zu sein haben.

Die PDS vertritt nachdrücklich die Auffassung, dass „Lern- und Leistungsbereitschaft [...] zur menschlichen Lebenswirklichkeit“ gehören. Daher gelte es diese „in den Schulen zu erhalten und zu entwickeln.“ Der Leistungsbegriff, mit dem die Delegierten operieren, orientiert sich allerdings nicht an „festgelegten kognitiven Leistungsstandards.“ Er umfaßt alle Ebenen menschlicher Erfahrung. Wenn sich der Landesparteitag programmatisch darauf verpflichtet, „alle Möglichkeiten zur Verbreitung des Angebot an Ganztagschulen [...] zu fördern und effektiv zu nutzen“, dann zielt dies eben auch auf die o.g. „alle Ebenen menschlicher Erfahrung“ zu berücksichtigenden Angebote von Schule.

Die Bildungseinrichtungen sollen eine „bestmögliche Nutzung der dort verpflichtend verbrachten Lebens- und Lernzeit garantieren.“ Dieses Postulat – einleitend unter Punkt „V.“ des Positionenpapiers „Recht auf Bildung – Qualität von Bildung“ ausgeführt – hat die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für die Effizienz von Schule im Blick.

Es liegt im Fokus demokratisch sozialistischer Bildungspolitik, daß sie einer Liberalisierung, einer Pluralisierung des Schulwesens skeptisch gegenübersteht. Ungeachtet dessen „respektiert“ und „achtet“ sie das durch das „Grundgesetz und die Landesverfassung garantierte Recht zum Besuch einer Schule in freier Trägerschaft.“

Wie *Leistungen* zu *messen* sind – in der ganzen Breite des demokratisch sozialistischen Verständnisses von „Leistung“ –, wie Leistungen zu bewerten sind, darüber herrscht entschiedener Konsens: „Die Formen der Bewertungen sollen dem Anlaß, dem Gegenstand und dem Ziel entsprechen“, weist der Delegiertenbeschluss aus. Wenn in Zeugnissen „Kompetenzen bewertet werden“, dann nur jene, „für die die Schule Lernziele konkretisiert und Lernmöglichkeiten“ anbie-

te. Insbesondere soziale Kompetenzen sollen nicht auf eine Bewertungs-Ziffer reduziert werden, sondern in einem „kurzen Worturteil“ erfolgen, sagt das Programm aus.

Zur Einschulungsproblematik resp. -diskussion bezieht das *Papier* eindeutig Stellung – und zwar in nahezu *revolutionär* anmutender, sehr weit gehender Weise. *Kindergärten* sowie *Kinderhorte* werden zu „Bildungseinrichtungen“ erhoben, in denen sich Kinder verpflichtend ab dem „vollendeten 3. Lebensjahr“ mit wachsenden Anforderungen Bildung einverleiben sollen. Dieser „Bildungspflicht“ soll schließlich eine mindestens 10-jährige „Schulpflicht“ folgen, die insbesondere „dem Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Vernachlässigung und Ausbeutung“ zugute kommen soll.

Die den Schulen makroorganisatorisch zugewiesenen Aufgaben und Rechte – und diese nehmen im Planspiel der *Linken* einen breiten Raum ein – sind nun auf ebenso breiter Basis mit Leben zu füllen. Schließlich sind vor Ort die „gesamtgesellschaftlichen Qualitätsziele“ zu verwirklichen. Die Schulen sind aufgerufen „die bestmögliche Entwicklung der Potenzen jedes Kindes/Jugendlichen“ zu ermöglichen, „chancengleiche Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Hierzu sollen sie die ihnen übertragenen „pädagogischen und materiellen“ Ressourcen nutzen.

Das Bildungspapier erwartet von den Schulen gleichfalls engagiertes Handeln, wenn es darum geht, angemessene Maßnahmen „für ein eigenständiges Schulprofil“ zu ergreifen und die Schule gegenüber dem „Umfeld“, gegenüber den Sozialpartnern zu öffnen, Mitbeteiligung anzubieten, ja zu fordern.

Was nun die Beziehung zu anderen Schulen angeht, im engeren Sinne den Wettbewerb untereinander, so soll dieser von „Kooperation und nicht von Konkurrenz geprägt“ sein. Kooperation soll – sofern geeignete Maßnahmen dies realisierbar erscheinen lassen – insbesondere zwischen verschiedenen Schularten stattfinden.

Entschiedenenes Gewicht legt die PDS darauf, daß die Schulen die Rahmenbedingungen auch nutzen, daß sie „selbstständiger Gestalter ihrer Entwicklung“ sind. Hierzu gehört nicht nur die selbstverantwortliche Verwaltung des „Sachmittelbudgets“, sondern auch die gegebene Chance zur „Auswahl des pädagogischen Personals“ zu ergreifen. „Gegenüber dem Schulträger und der Schulaufsicht sind sie zur Darstellung ihrer Arbeit verpflichtet“, fordert der Parteitag.

Vor allem unter Punkt „VII.“ des Positionenpapiers: „Pädagoginnen und Pädagogen als Experten und Subjekte“, setzen sich die *Demokratischen Sozialisten* mit dem Geschehen in der Schulstube, mit relevanten Gesichtspunkten auf mikroorganisatorischem Feld auseinander.

An die Lehr- aber auch Lernkompetenz der Pädagogen stellen sie dabei hohe Anforderungen. Sie erwarten von den Lehrerinnen und Lehrern u.a. – so die Beschlußformel – daß diese nicht nur über ein „vielfältiges Methodenrepertoire“ verfügen, sondern auch „Lernschwierigkeiten erkennen“, daß sie ein „fundiertes psychosoziales Wissen“ besitzen und vor diesem Hintergrund „Lern- und Erziehungsprozesse auszulösen und zu gestalten“ vermögen. Zu erinnern sei in diesem Zusammenhang an die bundespolitische Vorgabe, nämlich i. S. H. v. Hentigs „die Sachen zu klären und die Menschen zu stärken.“

Die Linken verweisen dabei auch auf die enorme Bedeutung, welche der Vermittlung „geeigneter Lernstrategien“ zukommt – auf diesem Wege, durch „initiierte Lernprozesse“, sollen sich die Kinder und Jugendlichen auch selbsttätig ein breites „Orientierungswissen“ aneignen können.

Pädagoginnen und Pädagogen sind aufgefordert, als „Lernende“ sich selbst ständig weiter- resp. fortzuentwickeln. So haben sie permanent die „Ergebnisse von Lehr- und Lernforschung“ abzurufen und angemessen in die unterrichtliche Praxis einzubringen.

Dieser von den PDS-Delegierten konzipierte, umfassende Katalog über schulische Aufgaben- und Handlungsfelder, über Lehr- und Lernprozesse sowie deren Gestaltung, soll sich nun dem schultheoretisch entwickelten *Kriterienmodell* stellen.

Mit ihrer (indirekten) Kritik am existierenden, von der SPD zu verantwortenden mecklenburgischen Schulsystem (vgl. S. 245)³⁷³, das bis heute ein hohes Maß an Differenzierung aufweist sowie der eigenen entschiedenen Propagierung eines flächendeckenden Gesamtschulsystems – weg allozierenden Entscheidungen, weg von selektierenden Maßnahmen – setzt die PDS gewichtige Kontrapunkte zu C1 des Kriterienmodells. Trotzdem sind Verträglichkeiten aufzuspüren, da neben dem sozial ausgleichenden Charakter, den das Positionspapier dem „integrierenden Schulwesens“ zuschreibt, auch der „Leistungsgesichtspunkt“ programmatisch aufgegriffen wird (**BZ2**).

Wenn die *Demokratischen Sozialisten* die „Rückkehr zum 12-jährigen Abitur“ fordern (womit sie sich auf das DDR-Reglement beziehen), außerdem die „Durchlässigkeit der Bildungsgänge“ einfordern – eng gekoppelt an „Aufstiegsmöglichkeiten aus anderen Schularten“ und dabei auch der gezielten Begabtenförderung nicht skeptisch gegenüberstehen, dann bewegen sie sich exakt

³⁷³ Beim PISA-E - Ländervergleich von 2002 – nach dem für die Bundesrepublik Deutschland desolaten Gesamtergebnis, das die OECD Studie im Herbst 2001 zutage gebracht hatte – belegte Mecklenburg-Vorpommern in der Tat einen mehr als bescheidenen 9. Rang (in Mathematik und Naturwissenschaften), im Leseverständnis gar einen 11. Rang. Ob der von den *Demokratischen Sozialisten* kritisierte Schulaufbau allerdings eine der (Haupt-)Ursachen hierfür ist, bliebe noch zu untersuchen. Mit einem Blick auf Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen, welche die drei ersten Plätze beim Ländervergleich belegten und für einen mehr oder weniger gegliederten Schulaufbau stehen (vgl. S. 163 ff.), ist zumindest Zweifel daran berechtigt.

auf dem Feld, das **C2** des Analysemodells ausweist. Programmatische Forderung und Modellpunkt stehen damit in Kongruenz zueinander (**BZ4**).

Indem die *Linken* eine ausgesprochen frühe und zugleich organisierte Begegnung mit elementaren Bildungsgütern verlangen – unter Einbeziehung von „Kindertagesstätten und Horten“ – , insbesondere um mögliche familiäre Benachteiligungen kompensatorisch aufzufangen, erfüllen sie die in **C3** enthaltenen Kernanliegen in wesentlichen Punkten. Daher ist (**BZ3**) angezeigt.

Begriffe wie *Kerncurriculum* oder *Bildungsstandards* – vgl. **D1** des Modells – sind in den vorliegenden Programmauszügen nicht eruierbar. Es darf aber davon ausgegangen werden, daß die von der Partei geforderte weitgehende Verselbständigung schulischen Handelns – bei gleichzeitiger öffentlicher Evaluation – verbindlich zu vermittelnde Bildungsinhalte nicht ausschließt. Schließlich sollen Schulabschlüsse „gebrauchsfähig“ sein – und das ist nur mittels eines inhaltlichen *Mindestkonsens* möglich. Ideelle Kompatibilität darf daher unterstellt werden (**BZ1**).

Die von der Mecklenburger *Linken* angemahnte Vermittlung von „Lebenskompetenz“ – im Verein mit der bundesparteilichen Forderung, daß sich Bildung nämlich an „globalen Schlüsselproblemen zu orientieren“ habe (vgl. S.245), liegt in wesentlichen Gesichtspunkten auf der Linie von **D2**. Die in der Landesprogrammatisierung nicht wörtlich ausgewiesene Bedeutung, „Wissen“ mit „Handlungskompetenz“ zu verbinden, also *Schlüsselqualifikationen* zu vermitteln, erlaubt trotzdem – mit einem Blick nach Berlin – weitgehende Übereinstimmung zu unterstellen (**BZ3**).

Das in Modellpunkt **D3** enthaltene Forderungspaket, das sich auf eine möglichst frühe und nachhaltige Erlernung jener Kompetenzen, jener Kenntnisse und Fähigkeiten bezieht, welche unabdingbar für die *Erschließung von Welt* sind, zählt zu den Schwerpunkten der PDS-Positionen.

Daß zusätzliche Regelungen, welche der Pflege muttersprachlicher Fähigkeiten dienen, programmatisch nicht angesprochen werden, hat – wie an anderer Stelle und in anderem Zusammenhang bereits betont – mit der besonderen Situation der sogenannten „Neuen Länder“ zu tun und darf hier nicht schmälern ins Spiel gebracht werden. Somit besteht Kongruenz zwischen **D3** und dem Ansinnen der *Linken* (**BZ4**).

Auf den Islamunterricht (**D4**) – gleich in welcher Form, in welcher Variante er Berücksichtigung finden mag – gehen die vorliegenden Papiere nicht ein. Auch hier darf die o.g. Argumentation einmal mehr aufgegriffen werden. Eine besondere Regelung auf Grund der (noch) nicht vorhandenen Bedürfnislage, drängt sich nicht auf. Dennoch dürfte die PDS, von ihrem prinzipiellen ideellen Ansatz

her gesehen – sollten sich Ansprüche melden – der in **D4** beschriebenen Verfahrensweise nicht abhold sein. Daher ist (**BZ1**) vertretbar.

Davon ausgehend, daß die *Demokratischen Sozialisten* den polytechnischen Ansatz des früheren DDR-Bildungssystems nicht völlig negiert haben und einer allseitigen Ausbildung der Persönlichkeit (Harmonie zwischen *Hand-* und *Kopfarbeit*) nach wie vor zugeneigt sind, ist auch die in **D5** aufgenommene und geforderte breite Bildungsperspektive im Horizont der Partei. Wenn Schulabschlüsse „gebrauchsfähig“ sein sollen, meint dies nicht weniger, als daß auch Aspekte praktischer Lebensbewältigung curricularen Eingang in die Schulstube zu finden haben. So ist zumindest in Umrissen Annäherung gegeben (**BZ2**).

Das in **E1** geschnürte Paket, das der Schule sehr weitgehende Kompetenzen der Selbstgestaltung und *Selbstverwaltung* übertragen will – insbesondere unter Einbeziehung aller an Schule beteiligter Sozialpartner – sieht sich in den programmatischen Intentionen der *Demokratischen Sozialisten* in vollem Umfang verwirklicht – zumal eine „sozialpädagogisch ausgerichtete Schule“ leistungsbezogene Aspekte ausdrücklich für wesentlich hält. Das Ziel der „Pädagogischen Qualitätsentwicklung“ sowie „Selbststeuerung der Schulen“ ist Kernanliegen von **E1**, weshalb inhaltliche Kongruenz indiziert ist (**BZ4**).

Wenn impliziert werden kann, daß die weitgehende „Selbststeuerung“ von Schule – unter Berücksichtigung qualitativer Ansprüche auf pädagogisch-didaktischem Feld – auch die Einrichtung von „Bildungsstandards“, also einen „Mindestkonsens“ unverzichtbar macht (nicht zuletzt der immer wieder von der PDS herausgestellten, weil geforderten „Chancengleichheit“³⁷⁴ wegen – i. S. von **E2** als *Chancenvergleichbarkeit* zu verstehen), dann kann unbeschadet dieser modifizierenden Sprachregelung zumindest mehr als ideelle Kompatibilität, nämlich qualitative Annäherung an **E2** bescheinigt werden (**BZ2**).

Die *schulischen Sozialpartner* in vielfacher Hinsicht in Bildungsprozesse einbeziehen zu wollen, ist erklärte Absicht der *Demokratischen Sozialisten* – im Sinne „breiter demokratischer Mitwirkungsrechte“, was sich auch auf die gemeinsame Erarbeitung einer „Schulverfassung“ beziehen soll. Inwieweit allerdings Sozialpartner – wie in **E3** angeregt – in den schulischen Vermittlungsprozeß einbezogen werden sollen, bleibt offen. Da die *Linken* aber zumindest ein „Vorschlagsrecht bei der Auswahl des pädagogischen Personals“ einfordern, ist das Modellkriterium im wesentlichen erfüllt (**BZ3**).

³⁷⁴ Es ist hierzu anzufügen oder daran zu erinnern, daß im Referenzmodell nicht von „Chancengleichheit“, sondern von „Chancengerechtigkeit“ sowie „Chancenvergleichbarkeit“ gesprochen wird, weil es nach Auffassung des Verfassers (vgl. auch die Ausführungen zu Diederich/Tenorth, a.a.O., S. 46 f. /48) – „Chancengleichheit“ realiter nicht geben kann. Sie ist weitgehend Theorem sozial-romantischer Sichtweise.

Welche Bedeutung einer zentral gesteuerten Evaluation³⁷⁵ zukommt, läßt sich nicht eindeutig aus den Bildungspapieren herauslesen. Die PDS fordert allerdings nachdrücklich – vgl. die Ausführungen zu den Modellpunkten C1 und D5 – ein „leistungsstarkes [...], staatlich verantwortetes Schulwesen“, das „gebrauchsfähige Schulabschlüsse“ zu garantieren hat. Die in **E4** dargelegten Forderungen sind damit annähernd realisiert – wobei zu berücksichtigen ist, daß zur Problematik des „Sitzenbleibens“ in den vorliegenden Papieren nicht Stellung genommen wird (**BZ2**).

Modellpunkt **E5** verbindet die Option der Einrichtung von „Ganztagsschulen“ vor allem mit dem „Leistungsgedanken“ – und lehnt ausschließlich sozialpädagogische Motive für deren Einrichtung ab. Die PDS-Positionen lassen in der Tat ausdrückliche Hinweise auf den Leistungsgesichtspunkt vermissen. Sie betonen aber immerhin, daß Bildungseinrichtungen eine „bestmögliche Nutzung der dort verpflichtend verbrachten Lebens- und Lernzeit [zu] garantieren“ haben. Damit ist die in **E5** ausgewiesene geringfügige Annäherung indiziert (**BZ2**).

Demokratische Sozialisten lehnen im Prinzip die *Privatisierung* von Schulen ab, weil sie dem von ihnen propagierten Leitbild einer durchgängig zu garantierenden „Chancengleichheit“ auf dem Bildungssektor entgegenläuft. Sie stecken allerdings einen Toleranzrahmen, indem sie die grund- und landesgesetzlich garantierten Rechte „zum Besuch einer Schule in freier Trägerschaft“ „respektieren“ bzw. „achten“ – so daß die in **E6** vertretenen, einem privatschulischen „Wildwuchs“ keinesfalls das Wort redenden Bedingungen in Näherungswerten erfüllt sind (**BZ2**).

Die PDS setzt sich entschieden dafür ein, dass alle die Lebenstätigkeit angehenden Fähigkeiten eine angemessene Bewertung finden – wozu sie auch und gerade die „soziale Kompetenz“ zählt. Obwohl auf die Bedeutung des methodischen Kompetenzerwerbs nicht wörtlich eingegangen wird – was sich ja auch im Wesentlichen in den Fachnoten widerspiegelt und daher nicht zwingend separat ausgewiesen sein muss – ist der in **E7** formulierte novellistische Gedanke in seinem substantiellen Gehalt eingelöst (**BZ4**).

Daß schlummerndem Bildungspotential, daß angelegten Bildungsreserven so früh wie möglich systematische Entwicklungs- und Ausdruckschancen anzubieten sind, hat auch Eingang in den Pflichtenkatalog der *Demokratischen Sozialisten* genommen.

Über die in **E8** erhobenen Forderungen hinaus sollen Kinder bereits ab dem vollendeten 3. Lebensjahr mit Bildungsgütern vertraut gemacht werden. Ob dies

³⁷⁵ In Mecklenburg-Vorpommern existieren zentrale Prüfungen (vgl. die Ausführungen unter Gliederungspunkt 7.2), die allerdings unter der Federführung der *Sozialdemokraten* eingeführt wurden. Da die PDS diese Regelung aber nicht in Frage zu stellen scheint, darf hier Kongruenz angenommen werden.

nun in „Vorschulkursen“ geschieht, wie in **E8** beschrieben, oder in anderer organisierter Form, bleibt in der Quintessenz Nominalismus. Der Gedanke einer frühzeitigen sozialen und kulturellen Integration ist auf jeden Fall immanent. Damit ist auch das semantische Anspruchsniveau von „Chancengerechtigkeit“ erfüllt. Obwohl über das tatsächliche Einschulungsalter in den programmatischen Schriften keine Stellungnahmen zu finden sind, ist Kongruenz gegeben (**BZ4**).

Nach dem Willen der *Linken* sollen die Schulen die *makroorganisatorisch* übertragenen Entscheidungsräume *mit Leben füllen* – mithin jene wünschenswerten „pädagogischen und materiellen“ Maßnahmen treffen, welche – im Sinne von Modellpunkt **F1** – die „Bildungsqualität“ verbessern: Das *Bildungspapier* spricht hier zwar von „gesamtgesellschaftlichen Qualitätszielen“, welche insbesondere „chancengleiche Entwicklungsmöglichkeiten“ zu fokussieren haben. Das schmälert aber die Tatsache nicht, daß programmatische Zielvorstellungen und das schultheoretisch entwickelte Forderungspaket eine hohe Übereinstimmung aufweisen – ungeachtet der Tatsache, daß auf die Erfüllung individueller Ansprüche der Edukanten in den vorliegenden Papieren nicht eingegangen wird. Daher darf (**BZ3**) bemüht werden.

Im Verständnis der PDS soll Schule für ein breites Umfeld geöffnet werden, sollen der Bildung zuträgliche partnerschaftliche Entscheidungen in eine gemeinsame, von kooperativem Handeln getragene Verfassung einfließen. Damit sind Inhalt und Gehalt von Modellpunkt **F2** essentiell im gedanklichen Kalkül der *Demokratischen Sozialisten*. Hierzu zählen sowohl geeignete Maßnahmen für ein „eigenständiges [,„Schlüsselprobleme“ aufgreifendes] Schulprofil“ als auch ein produktives Kräfteressen mit anderen pädagogischen Einrichtungen. Daß die Delegierten dabei Konkurrenzsituationen ablehnen – gleichwohl ein fairer Wettbewerb (auf der Folie reflektierter allgemeiner Erfahrungswerte) gedeihliche Ergebnisse erwarten läßt in Sachen Qualitätsverbesserung von Bildung –, begründet doch entschiedene Annäherung zwischen den Positionen (**BZ3**).

Das Positionspapier fordert die Schulen zwar indirekt auf, im Rahmen ihrer wie auch immer gestalteten operativen Eigenständigkeit (OES) aus Kräften „selbstständiger Gestalter ihrer Entwicklung“ zu sein. Es spricht dabei aber lediglich die selbstverantwortliche Verwaltung des „Sachmittelbudgets“ an und läßt die Aufforderung vermissen, von schulischer Seite aus Anstrengungen zu unternehmen „Sozialpartner“ aktiv in das schulische Leben, in schulische Qualitätsverbesserung einzubeziehen. Zu Modellpunkt **F3** ist zumindest Annäherung indizierbar (**BZ2**), da der programmatische Gesamttenor alle vertretbaren Wege zur „Öffnung der Schule“ bereithält.

Mit ihrem Ansinnen, den Schulen die „Auswahl des pädagogischen Personals“ übertragen zu wollen, mit anderen Worten: *schulscharfe Stellenausschreibungen*

ermöglichen zu wollen, fordern die *Demokratischen Sozialisten* die schulischen Leitungsgremien per se auch zugleich auf, dies vor dem Hintergrund einer Optimierung der „Chancengleichheit“ resp. schulischer Angebote zu bewerkstelligen. Damit sind die in Modellpunkt **F4** ausgewiesenen, personal indizierten Kriterien für eine „erfolgreiche Erziehungs- und Bildungsarbeit“ – insbesondere auch mit Blick auf die Harmonisierung der sozialen Befindlichkeiten von Schule – in wesentlichen Bezugspunkten erfüllt (**BZ3**).

In ihren Positionen zur Bildungspolitik stellen die *Demokratischen Sozialisten* entschiedene Anforderungen an das Berufsethos der Pädagoginnen und Pädagogen, an deren persönliches und berufliches Engagement im Dienste der jungen Menschen. Sie sollen über ein breit gefächertes Potential an Kompetenzen verfügen, das sie befähigt alle Phänomene des täglichen Schullebens zu diagnostizieren und zu bewältigen.

Damit decken sich die Forderungen mit den in **G1** verschriftlichten Ansprüchen. Nicht zuletzt weisen sie auch Kongruenz in der beispielhaften Hinwendung auf H. v. Hentigs zitiertes Leitbild auf (**BZ4**).

Die Bedeutung, welche die PDS-Delegierten der Ausbildung sozialer Kompetenzen zuweist, ist hinreichend dargelegt worden. Darüberhinaus fordern sie auch nachhaltig, daß die Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen mit Hilfe „geeigneter Lernstrategien“ selbsttätig Welt erschließen zu können. Das in **G2** ausgeführte Anforderungsprofil an Lehrerinnen und Lehrer ist damit programmatisch umfassend eingelöst (**BZ4**).

In gleicher Weise werden die Pädagoginnen und Pädagogen angemahnt, sich permanent fort- und weiterzubilden. Auch und gerade für sie gilt es die Schlüsselqualifikation „Einsicht in die Notwendigkeit lebenslangen Lernens“ anzunehmen und mit „Leben“ zu füllen. Damit liegt das in Modellpunkt **G3** beinhaltet Vermögen voll und ganz auf der Linie im programmatischen der Mecklenburgischen *Linken* (**BZ4**).

Ob und inwieweit die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zumindest partiell eine schulinterne Angelegenheit zu sein hat, ist den Positionenpapieren nicht zu entnehmen.

Die in **G4** und **G5** verorteten Erwartungen an das übertragene Recht zur organisatorischen Eigenständigkeit (OES) – im Rahmen *Innerer Schulentwicklung* – entspricht aber der Denkungsart, von der demokratisch sozialistische Schulpolitik getragen wird, so daß auf beiden Referenzebenen ideelle Kompatibilität behauptet werden kann (**BZ1**).

Bemerkenswert ist – vor dem Hintergrund aller *drei Handlungsebenen* von Schule –, daß PDS-Bildungspolitik ein besonderes Gewicht auf das Geschehen in der Schulstube richtet, daß sich die veröffentlichten *Positionen* besonders de-

tailliert mit dem Aufgaben- resp. Anspruchsprofil von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigen.

Ihrer Berufseinstellung, ihrem beruflichen Selbstverständnis gilt das besondere Augenmerk der programmatischen Ausführungen – einmal davon abgesehen, daß das Substrat der Modellpunkte G4 und G5 vernachlässigt worden ist, was aber vermutlich damit zu erklären ist, daß Selbstverständliches nicht immer akribisch dargelegt zu werden braucht.

Ungeachtet dessen orientiert sich die Analyse aber nur an dem verfügbaren geschriebenen Wort resp. an Verweisen, die wenigstens aus dem übergreifenden programmatischen Diktum herausfilterbar sind.

In Parenthese:

Der von dem „außenstehenden“, quasi „unbeleckten“ Betrachter *demokratisch-sozialistischer Bildungspolitik* leicht gehegte Verdacht, die programmatischen Forderungen und Fixierungen der Partei mögen weniger realpolitischem Diktat gehorchen als vielmehr sozialistisch-utopischer Planspielerei, wird sich bei genauem Hinsehen in der Tat eines besseren belehren lassen müssen. Dadurch, daß die *Linken* – im Rahmen ihrer parlamentarischen Verantwortung – in die Pflicht genommen sind (worauf ja an anderer Stelle schon hingewiesen wurde), beherrschen sie den Spagat zwischen demokratisch-kapitalistischem Pflichtprogramm sowie demokratisch-sozialistischer Kür geradezu beispielhaft.

Hiervon bleibt auch das bildungspolitische Tagesgeschehen nicht ganz unberührt – unter der Maßgabe, daß in Mecklenburg-Vorpommern der „rote“ Partner die Kultuspolitik verantwortlich lenkt.

8. Synopse der schulpolitischen Programmaussagen

Nachdem die verfügbaren bildungs- und schulpolitischen Programmaussagen, sprich: die Intentionen sowie Ziele der 6 parlamentarisch bedeutsamen Parteien der *Bundesrepublik Deutschland* in ihren relevanten Aussagen abgerufen sowie anhand des *schultheoretisch* begründeten *Kriterienmodells* überprüft worden sind, sollen nun die übergreifenden, bundespolitisch bestimmten *Leitgedanken* der Parteien sowie die mit diesen korrespondierenden, *landesspezifisch* geprägten *Anweisungen* für bildungs- und schulpolitisches *Handeln* in einen Bezugsrahmen gestellt und bewertet werden.

Das heißt, daß die 7 Aufgaben- bzw. Handlungssegmente, die in der anhängenden *Vergleichstabelle* überschaubar dargestellt sind, auf der Folie der jeweiligen modellorientierten Entscheidung(en) aufeinandergelegt und in *deskriptiver Weise* vergleichend bespiegelt werden – wobei auch die jeweils durch gemeinsame semantische Merkmale gekennzeichnete übergeordnete Referenzebene fokussiert resp. resümiert werden soll: dies zielt auf die Bündelungen auf der grundlegenden Aufgaben- sowie auf die 3 Segmente aufnehmende Makroebene.

Diese Schritte folgen dem erkenntnisleitenden Interesse, auf welchen relevanten Feldern welche Partei den Modellvorgaben am nächsten kommt oder sie gar erreicht und deckt damit zugleich auf, welche bildungs- und schulpolitischen Schwerpunktbildungen vorherrschen, von welchen elementaren Anliegen die Parteien geleitet werden.

Daß hierbei ideelle, mitunter auch idealistische Positionen federführend waren und sind, ist evident.

Selbst wenn sich bei der vergleichenden Gegenüberstellung der Einzelkriterien auf den 7 Referenzebenen recht unterschiedliche Resultate präsentieren sollten, kann das Gesamtbild – auf der jeweils in den Focus genommenen Ebene – qualitativ sehr ähnlich oder gar gleich sein. Kompensatorisch wirkende Detailentscheidungen vermögen dies zu leisten.

Darüberhinaus läßt die teilsynoptische Bündelung tendenzielle Schlußfolgerungen zu – so z.B. welche Bedeutung die einzelne Partei der *gesellschaftlichen Reproduktion* der jungen Menschen beimißt oder ob etwa der *Konstituierung der Persönlichkeit* die überragende Aufmerksamkeit zukommt (vor dem Hintergrund des Kriterienrasters).

Analoges gilt für die einzelnen *Handlungsfelder*: so für die 3 Teilbereiche der schulorganisatorisch, curricular sowie schulrechtlich besetzten *Makro-Ebene*, für die *Meso-Ebene* der einzelnen Schule sowie für die *Mikro-Ebene* des Unterrichts. Hier kann u.a. sichtbar gemacht werden ob und – wenn ja – inwieweit der *Inneren* sowie *Äußerer Schulentwicklung* im parteipolitischen Horizont jeweils jene Aufmerksamkeit, jene Akzentverschiebung zuteil wird, die modellhaft ausgewiesen resp. angemahnt ist.

8.1 Die Leitgedanken basaler schulischer Aufgaben im Vergleich

Die Dimensionen der grundlegenden Aufgaben von Schule, die zugleich bildungspolitischen *Leitliniencharakter* haben – ausgewiesen durch den auf gesellschaftliche Kontinuität gerichteten *Reproduktionssektor* auf der einen sowie den *Individuationssektor* auf der anderen Seite –, befinden sich in einem steten Prozeß der Interdependenz, der Interpenetration, gegenseitiger Bedingungen und Abhängigkeiten. Eine isolierte Betrachtung der einzelnen, in einem Gesamtprozess verzahnten Beeinflussungs- und Wirkungsebenen, wie sie hier vorgenommen wird, kann daher nur analytischer, detailspezifischer Erkenntnisgewinnung zuträglich sein – in dem Wissen um die faktische Untrennbarkeit beider Felder übergreifender *Institutioneller Enkulturation (Sozialisation)*.

Auf dem Gebiet der *Gesellschaftlichen Tüchtigmachung* des Edukanden stehen die die *Sozialdemokraten* in ihrer Bundespräsenz den Modellkriterien am nächsten. Auf der Kriterienschiene erreichen sie lediglich unter A3 nicht das Optimum, nämlich dort, wo selektierende sowie allozierende Maßnahmen in einen engen Verbund zum fachlichen Leistungsverhalten gesetzt werden.

Die schwächste Ausprägung auf dem *Reproduktionssektor* weisen die programmatischen Forderungen der *Freien Demokraten* auf. Insbesondere in der Frage, welche integrative Bedeutung Schule für ein übergreifendes gemeinsames Kulturbewusstsein hat resp. haben sollte, bleiben sie eine engagierte Stellungnahme schuldig.

Auch *BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN* sowie die *Demokratischen Sozialisten* bleiben hinter den Ansprüchen des schultheoretisch begründeten Modells gerade dort zurück, wo es um gesellschaftlich relevante qualifikatorische Aufgaben der Schule sowie um Gesichtspunkte einer flexibel gestalteten Selektion geht.

Die bayrische *CSU* sowie die *Christdemokraten* halten in der Bündelung ihrer programmatischen Ausführungen dem sozialdemokratischen Papier – immer von den Richtwerten des Modells ausgehend – noch noch am ehesten Stand, zeigen mit anderen Worten gleichfalls hohe Näherungswerte an das Modell. Bei den Bayern ist lediglich die in A4 geforderte kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der *Wertekonzeption* unzureichend verbalisiert.

Dort, wo es um *persönlichkeitskonstituierende*, die persönliche Daseinsbewältigung betreffende Anstrengungen schulischer *Enkulturation* geht, liegen die *Sozialdemokraten* mit der korrespondierenden Modellebene ebenfalls so gut wie auf Augenhöhe.

Lediglich die Bedeutung einer nicht nur gesellschaftlich relevanten, sondern auch persönlich nützlichen Kompetenzerweiterung intellektueller Art erfährt nicht ganz die in B3 postulierte Beachtung.

Die *Demokratischen Sozialisten* – die der Individuation gleichfalls hohe Bedeutung zumessen und direkt vergleichbar mit dem Forderungspaket der Sozialdemokraten sind – machen transparent, daß sie den vier individueller Selbstverwirklichung verschriebenen Modellkonstituenten doch entschieden näher liegen als dies auf dem gesellschafts-stabilisierenden schulischen Aufgabensektor der Fall ist. Lediglich die Relevanz, welche der methodischen Kompetenzausbildung zugemessen wird, vermag nicht ganz Schritt zu halten.

Die *Christdemokraten* sowie die *BündnisGrünen* kommen ebenfalls dicht an die Maßgaben des Konstruktes heran, wobei es zu den letzteren noch anzumerken gilt, daß sie – gleich der *PDS* – der *Individuation* mehr Aufmerksamkeit schenken als der Konstituierung *gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit* (mit dem Auge des Modells gesehen, aber auch vor dem Hintergrund des realpolitischen „status quo“).

Die *Christlich Soziale Union* sowie die *Liberalen* zeigen den größten Abstand zum Kriterienkatalog. Hervorzuheben ist hierbei allerdings, daß die *Union* sich besonders emphatisch für die institutionalisierte Erziehung zu „Mitmenschlichkeit“ – auch und gerade unter multiethnischen Aspekten – ausspricht (B1). Auf Seiten der *Freien Demokraten* ist herauszustreichen, daß sie – ungeachtet der o.g. Tatsache – der schulischen *Humanfunktion* höhere Bedeutung zumessen als der auf gesellschaftlichen Nutzen zielenden *Reproduktionsleistung*.

Werden nun die beiden grundlegenden Aufgabenfelder von Schule, welche sich – wie wiederholt erwähnt – in den *Leitgedanken* der länderübergreifenden Satzungen und programmatischen Beiträgen widerspiegeln, zusammenfassend in den Fokus genommen, so legen die *Sozialdemokraten* ein beispielhaftes Paket an substantiellen Überlegungen und programmatischen Forderungen vor. Die bundespolitischen Leitgedanken der *Christdemokraten* sowie jene der Partei des *Demokratischen Sozialismus* (der *Linken*) erreichen nahezu dieselbe Präsenz.

Die bayrische *CSU* sowie *BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*, vor allem aber die *Liberalen*, welche der Integration in ein identitätsstiftendes Kulturleben keine Zeile widmen, werden den Satzungen des Kriterienpapiers – die beiden Grundpfeiler schulischer *Enkulturation* / *institutioneller Sozialisation* angehend – nur punktuell gerecht.

8.2 Die Dimensionen schulischen Handelns im Vergleich

Die verantwortlichen und im Tagesgeschäft greifenden Erscheinungs- und Ausdrucksformen von Schule, ihre „Inszenierungen“ – hier als *Handlungsebenen* von Schule dargestellt – stehen gleich den basalen Aufgabenbereichen in einem steten Prozeß gegenseitiger Beeinflussung. Dies geschieht per se auch in perma-

nenter, mehr oder weniger offensichtlich werdender Korrespondenz zwischen den Ebenen der *dichotomen Leistung* von Schule.

Wie sich Schule in ihrer Realisation, in ihrem Vollzug sowohl dem Betrachter als auch dem Betroffenen selbst zeigt, ist von Entscheidungen determiniert, welche verbindlich auf der *Makroebene*, der Ebene der ministeriell ausgewiesenen obersten Schulbehörde der einzelnen *Bundesländer* getroffen werden. Daß dies nicht unbeeinflußt von den Erfahrungen, den Rückmeldungen, den Wirkungsprozessen auf *Meso- und Mikroebene* passiert, ist Ausdruck demokratischer Mechanismen, demokratischen Stils.

Dort, wo sich das Grundverständnis, quasi die „Philosophie“ von Schule am deutlichsten offenbart, wo sich zugleich fundamentale Auffassungen von Schule gegenüberstehen (können), nämlich im *Schulaufbau*, bleiben die sechs vorgestellten programmatischen Erklärungen und Zielbeschreibungen hinter den Forderungen des Kriterienmodells zurück.

Sowohl die sächsische *Union* als auch die *NRW-Sozialdemokraten*, die schleswig-holsteinischen *B 90/Grünen* sowie die mecklenburgischen *Sozialisten* bewegen sich doch in einigem Abstand zu den Orientierungsgrößen des Modells.

Zu erwähnen bleibt, daß die sächsischen *Christdemokraten* – trotz ihres geradezu beispielhaften *2-gliedrigen*, für Übergänge offenen *Schulsystems* – nur deshalb nicht auf der strukturellen Ideallinie liegen, weil sie die Option einer dem Grundschulbesuch vorgeschalteten Elementarbildung sowie die Implementierung von Orientierungs- und Fördermaßnahmen im Anschluss an die Primarbeschulung in den Positionspapieren unerwähnt lassen. Es ist aus den Papieren auch nicht herausfilterbar, daß das sächsische Schulsystem bereits über solche Einrichtungen verfügt. Das defizitäre Bild, welches die bayrische *Union* sowie die *Südwest-Liberalen* vermitteln, beruht im wesentlichen auf dem vergleichsweise konsequenten Festhalten am klassischen *3-gliedrigen System* mit seinen Implikationen. Sowohl die *CSU* als auch die *Freien Demokraten* können zu keinem der Kriterienpunkte Kongruenz erreichen.

Auf *curricularem Feld*, mithin auf dem Gebiet zeitgemäßer Lehrplangestaltung, vermögen die *Freien Demokraten* sowie die *Sozialdemokraten* den höchsten Näherungswert an das Modell zu beanspruchen. Daß beide das Optimum verfehlen, ist mit der inhaltlichen Enthaltensamkeit zum Problem- und Diskussionsfeld „Islamunterricht“ zu begründen. Dies wäre ja gerade in Nordrhein-Westfalen, wo zumindest Erfahrungswerte diskutiert werden könnten (vgl. D4 auf Seite 218 f.) sowie in Baden-Württemberg, wo gleichfalls Diskussionsbedarf besteht, angezeigt.³⁷⁶

³⁷⁶ Abgesehen von diesem Umstand soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, daß die recht unterschiedliche Bedürfnissituation sowie Aktenlage in Sachen Islamunterricht den Verfasser dazu veranlaßt hat, in diesem

Die *BündnisGrünen* Schleswig-Holsteins befinden gewissermaßen im „Mittelfeld“. Sie erfüllen in nahezu allen Referenzpunkten annähernd den Forderungskatalog des Modells. Die *CSU* hingegen sowie die beiden ostdeutschen Landesparteien lassen auf curricularem Feld entschiedene Forderungen vermissen – insbesondere zu berufsorientierenden Aspekten, die im Rahmen fächerverbindender Unterrichtseinheiten ihre Realisation finden können.

Auf der *Rechtsebene* (der Schulrechts- sowie Schulverfassungsebene) kristallisiert sich eine deutliche Dominanz der *Christlich Sozialen Union* Bayerns heraus. Auch wenn die Partei einige Wünsche offen läßt, so z.B. eine schlüssige Stellungnahme zu Möglichkeiten einer schuleigenen Lehrerrekutierung oder etwa zu einer nachhaltigen Zertifizierung der sozialen sowie methodischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, erreicht sie doch auf allen anderen Referenzfeldern das Forderungsoptimum.

Die *Demokratischen Sozialisten*, die *Christdemokraten* sowie die *Liberalen* bleiben im wesentlichen auf der Forderungslinie des Kriterienfeldes – wobei die *Freien Demokraten* sowie die *CDU* (gleich der o.g. *CSU*) die Bedeutung sozialer und methodischer Kompetenzen in den Leistungsnachweisen nicht erwähnen. Die *BündnisGrünen*, vor allem aber die *Sozialdemokraten* verfehlen die Maßgaben doch deutlich. Gerade die letzteren liegen von E4 bis E6 nur andeutungsweise auf der Linie des Kriterienmodells.

Zu Möglichkeiten einer verantwortbaren vorzeitigen Einschulung sowie zu einer angemessenen Reform des Benotungssystems (E7 und E8) schweigt das *Positionspapier* ganz.

Werden nun die 3 *Handlungsfelder* der makroorganisatorisch determinierten Zuständigkeitsebene von Schule *zusammengeführt* und im Resultat beleuchtet, so zeigen die *CSU* sowie die *Freien Demokraten* die größte Nähe zum Kriterienpapier – trotz der erwähnten Defizite. Sie haben aber das Gros des Forderungspaketes eingelöst.

Die übrigen Parteien lassen doch einige Wünsche offen, was z.B. bei den *Sozialdemokraten* primär auf dem Schulrechtssektor zu suchen ist oder bei den sächsischen *Christdemokraten* auf reformerischer Zurückhaltung im Lehrplanbereich beruht.

Die *Meso-Ebene* (Schulebene), die Maß und Umfang ihrer Legitimierung, ihrer Kompetenzen, ihres Zuständigkeits- und Aufgabenspektrums von der obersten Schulbehörde empfängt – vermittelt und kontrolliert durch nachgeordnete Schulaufsichtsbehörden, die in der Regel zu den „Unteren Verwaltungsbehörden“ (integriert in Landratsämter oder Kreisfreie Städte) gehören – erweist sich im Vergleich der einzelnen Referenzebenen untereinander recht heterogen.

Zusammenhang allen Parteien die Bewertungsziffer 1 zuzuordnen – was selbstverständlich unter Gliederungspunkt 9 im Rahmen der *Gesamtbeurteilung* kritisch aufgegriffen wird (vgl. auch S. 189, Anm. 345).

Die *Südwest-FDP*, die sich bereits auf der Makro-Ebene beeindruckend zu inszenieren weiß, führt hier das Feld an. Lediglich die in F2 formulierte wünschenswerte Öffnung der Schule für eine aktive Mitwirkung der Sozialpartner erreicht nicht ganz das Modellniveau.

Die programmatischen Beiträge der *Sozialdemokraten* von Rhein und Ruhr sowie der sächsische *Union* erweisen sich gleichfalls als recht tragfähig im Sinne der Modellsetzungen – wobei die *Sachsen* in ihren Papieren vermissen lassen den Schulen die Kompetenz für „schulscharfer Stellenausschreibungen“ (F4) aufzutragen.

Sozialisten, *CSU* sowie *Grüne* liegen in wesentlichen Inhalten auf einer Schiene. Würde die *Union* – wie schon ihre sächsische Schwesterpartei – einen programmatischen Akzent auf wünschenswerte schulische Aktivitäten bei der Lehrerrekutierung setzen – wie etwa die oben erwähnten und gerade in diesem Aspekt beispielhaften Südwest-Liberalen – dann würde sie dem Trend der Schulentwicklung doch ein mitentscheidendes Moment hinzufügen.

Schlußendlich folgt der Blick auf jene Ebene, auf der Schule im eigentlichen Sinne – mehr oder weniger bar ihrer institutionellen Ummantelung – im unmittelbaren Miteinander, im zwischenmenschlichen Austausch wirksam wird: Es folgt der Blick ins Klassenzimmer.

Die nordrhein-westfälischen *Sozialdemokraten*, die bereits auf der *Schulebene* mit ihren engagierten Stellungnahmen zu überzeugen wissen, können auch hier ein hohes Maß an Modellorientierung für sich beanspruchen. Sie „schwächeln“ in ihren programmatischen Vermittlungen lediglich dort etwas, wo es um die Effizienz teamorientierter Unterrichtsprozesse geht oder um die elementare Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für eine gelingende „systematische Resubjektivierung kultureller Objektivationen“ (vgl. Fend).

Die *Soziale Union* sowie die holsteinischen *Grünen* bleiben mit ihrem Anspruchsdenken nur wenig zurück. Die Ökopartei vermag insbesondere deshalb nicht zu „punkten“, weil sie sich zur Relevanz unterrichtlicher Teamarbeit (G5) – auch mit Blick auf die Sozialpartner – zumindest in den vorliegenden Papieren nicht erklärt.

Christdemokraten und *Sozialisten* schenken der Unterrichtsebene nicht jene Aufmerksamkeit, die ihr im Wortlaut des Kriterienfeldes zukommt. Erwähnenswert ist hier, daß die mecklenburgischen *Linken* zu den Teilaspekten G4 und G5 in den vorliegenden programmatischen Darlegungen – trotz ideologisch unterstellter Nähe – keine Position beziehen. Abgesehen davon zeugen deren Ausführungen von hoher Sensibilisierung für das unmittelbare pädagogische „Geschäft“.

Die *Freien Demokraten* wenden sich dem unmittelbaren „pädagogischen Geschäft“ – im Vergleich zu den bereits fokussierten Parteien – wenig konkret werdend zu. Lediglich dem methodischen Prinzip gelingender Menschenbildung, nämlich selbsttätige, selbstorganisierte Schülerarbeit zu fördern, geben sie programmatische Relevanz.

Das eher spärliche Engagement im „Klassenzimmer“ ist gerade deshalb erstaunlich, weil sich die *Liberalen* auf der Schulebene noch umfassend im Sinne der Modellkriterien zu besonderen Anliegen der *Inneren Schulentwicklung* zu erklären wissen.

Nachdem nun die vier übergreifenden Dimensionen von Schule aus parteiprogrammatischer Perspektive beschrieben sind, gilt es im Zuge einer *kritischen Reflexion* die Ergebnisse in eine Gesamtschau zu bringen und zu interpretieren – soweit dies angemessen und aus der Perspektive des Verfassers möglich und redlich ist. Außerdem soll das Interesse abschließend noch auf besondere Problemfragen gelenkt werden, welche die Gesamtkonzeption mitgestaltet haben.

9. Abschließende Zusammenfassung und Reflexion

Eine additive Zusammenführung der auf den sieben Referenzebenen zugewiesenen Bewertungsziffern soll einmal aus Gründen der Bedeutung und Aussagekraft, welche den einzelnen bzw. gebündelten Segmenten zukommt, nicht stattfinden. Eine inhaltliche Verzerrung, nicht zuletzt in Gestalt einer „Unterbelichtung“ relevanter Perspektivenfelder, würde sich dabei einschleichen, wäre mithin die Folge.

Dieses Verfahren erforderte außerdem eine andere Verteilungs- und Zuweisungsmethode – was bei der Konzipierung der Arbeit, insbesondere des Kriterienfeldes so nicht intendiert war. Zum anderen würde eine Quantifizierung, deren Konsequenzen sich in einem schlußendlichen Ranking widerzuspiegeln hätten, den Blick auf die qualitative Bedeutung von Teilaspekten, wie oben bereits angedeutet, verwischen.

Die Eingangs dieser Studie erwähnte wissenschaftliche Arbeitsmethode, nämlich durchgängig einen hermeneutisch-pragmatischen Ansatz zu favorisieren, der „lediglich“ eine „interindividuelle Sinnverständigung“ über ihre Ergebnisse ermöglichen soll, hätte durch alternatives Ausscheren einen Bruch erfahren.

Mit Blick auf die vier übergreifenden Ebenen, auf welchen sich Aufgaben und Leistungen von Schule darstellen, zeigen die programmatischen Ausführungen der Sozialdemokraten eine alle Kriterienvorgaben relativ ausgeglichen bedienende Anforderungskonzeption.

Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß sie sich gerade auf den Sektoren der *Grundlegenden Aufgaben* (schulische *Leilinen*) sowie der *Schul-* und *Unterrichtsebene* als vergleichsweise ausgeglichen und überzeugend zu präsentieren wissen. Allerdings erfüllt die Partei dort nicht alle Erwartungen, wo es um Anliegen und Fragen der *Inneren Schulentwicklung* geht, um reformerische Zugriffe – so auf der makroorganisatorisch verhafteten Rechtsebene sowie auf dem Gebiet der die Einzelschule angehenden Mesoebene.

Dabei ist auch noch zu bemerken, daß etwa bei der Analyse der programmatischen Auseinandersetzungen in Sachen *Islamunterricht* aus Gründen einer fairen Beurteilung, welche die recht unterschiedlichen (gesellschaftspolitisch bedingten) Entwicklungen kritisch beleuchtet und berücksichtigt, nicht nur bei den Sozialdemokraten sondern durchgängig dieselbe Bewertung erfolgte.³⁷⁷

³⁷⁷ Sowohl die *Sozialdemokraten* des bevölkerungsreichsten deutschen Bundeslandes als auch die *Soziale Union* des größten deutschen Flächenstaates können bereits auf Erfahrungswerte zurückblicken (vgl. hierzu die u.a. auf den Seiten 189, Anm. 345 sowie 218 f. vorgenommenen Ausführungen). In NRW wurde 1999 ein breit angelegter Schulversuch gestartet, in Bayern im Jahr 2003 ein gezieltes Pilotprojekt auf den Weg gebracht. Beide Parteien sind damit i.S. des Modellpunktes D4 aktiv geworden. Damit könnten beide auch mit höheren Bewertungsziffern bedacht werden (da sie schließlich auch verantwortliche Initiatoren dieser Probeläufe waren resp. sind) – was beiden Parteien zugleich noch einen größeren Abstand zum „restlichen“ Feld bescheren würde. Aus genannten Gründen wurde auf diesen Verfahrensweg aber verzichtet.

Die bayrische *CSU* liegt mit ihren programmatischen Ausführungen zu den grundlegenden schulischen Aufgaben und Leistungen in guter „Nachbarschaft“ zu den *Sozialdemokraten*, – wenn auch in einzelnen Bezügen etwas weniger präzise in den Akzentuierungen.

Sie vermag auf der *Makroebene* (wobei sie auf dem Schulrechtssegment so gut wie keinen Aspekt unbesetzt läßt) besonders zu überzeugen. Gemeinsam mit der *Südwest-FDP* zeigt sie sich auf diesem Sektor übergreifender administrativer Entscheidungen ausgesprochen innovativ.

Die *Sozialdemokraten* bleiben hier – insbesondere unter den Teilaspekten E6, E7, E8, wo es um privatschulische Initiativen sowie alternative Benotungsformen und frühestmögliche Einschulungsoptionen geht – engagierte Stellungnahmen i.S. der Modellkriterien schuldig – ganz im Gegensatz zur bayrischen *Union*.

Diese zeigt aber dort, wo sich *Innere Schulentwicklung* am nachhaltigsten zu beweisen hat – auf der *Meso-* und *Unterrichtsebene* – doch entschiedene Abweichungen vom Modell.

Sowohl die sächsische *CDU* als auch die ehemaligen „Genossen“ aus DDR-Zeiten, die *Sozialisten* Mecklenburg-Vorpommerns, erweisen sich auf allen fokussierten Feldern als beinahe ebenbürtig in ihren Forderungen – bei lediglich geringen Akzentverschiebungen. Beide Parteien liegen – trotz der ideellen oder gar ideologischen Unterschiede in ihren allgemein-politischen Grundpositionen – auf dem Bildungssektor auffallend dicht beieinander.

Dies ist insbesondere auf der Ebene der *Inneren Schulentwicklung* bemerkenswert, wenn man einmal davon absieht, daß auf der *Schulebene* unter dem Gesichtspunkt einer gebotenen schuleigenen *Qualitätssicherung* (F3) sowie *Personalrekrutierung* (F4) Gewichtung Unterschiede offenkundig sind.

Während die *Sozialisten* der hauseigenen Lehrerauswahl besondere Akzente beimessen, geben die *Christdemokraten* Aspekten der kollegialen Evaluation mehr Raum.

Trotz eines relativ ausgeglichenen Anforderungspaketes auf der *makroorganisatorisch* verorteten *Schulrechtsebene* sind allerdings auch eklatante Unterschiede erkennbar – so unter den Modellpunkten E4 bis E7 –, auf die hier ebenfalls hingewiesen werden soll:

Während sich die *Unionsvertreter* in Fragen zentral gelenkter Prüfungen sowie der Implementierung von Ganztageschulen auf der Ideallinie bewegen, formulieren die *Demokratischen Sozialisten* wenig Ergiebigeres hierzu.

Zu erwähnen bleiben noch die unterschiedlichen Positionen in Fragen der *Äußeren Schulentwicklung*, sprich: Welcher *Schulaufbau* vermag beim Erziehungs- und Bildungsprozeß den größtmöglichen Erfolg zu versprechen?

Hier bricht durch, daß die *Union* einer systemkonformen gesellschaftlichen Reproduktion mehr Aufmerksamkeit schenkt (auf der Folie der aktuellen realpolitischen Verhältnisse) als dies bei den *Linken* der Fall ist.

Schließlich soll der Blick noch auf die *Südwest-FDP* sowie die *BündnisGrünen* aus dem nördlichsten deutschen Bundesland gerichtet werden.

Dies heißt aber nicht zugleich, daß sie deshalb auch in ihren inhaltlichen Positionierungen übereinstimmende Auffassungen und Forderungen vertreten müssen. So genügen etwa die *BündnisGrünen* mit ihren fundamentalen Überlegungen und Forderungen an eine erfolgreiche institutionelle Sozialisation und Personalisation den Modellvorgaben etwas entschiedener als dies bei den *Liberalen* in ihrem Stammland der Fall ist.

Keiner der beiden Aufgabenbereiche wird dabei wirklich favorisiert – es liegt realtive Ausgewogenheit vor.

Auf der *Makroebene*, also dort, wo grundlegende Entscheidungen über das „Gesicht“ von Schule fallen, vermögen die *Liberalen* mit ihren weitgreifenden Forderungen (vgl. oben) allerdings „Boden“ gutzumachen.

Vor allem dort, wo es um zukunftsweisende Entscheidungen bei der Gestaltung der *Lehrpläne* geht, entwickeln die *Liberalen* mehr Initiative, greifen sie die Herausforderungen der Zeit und die gebotenen Maßnahmen konsequenter auf.

Auch bei der Diskussion über die Relevanz einer flächendeckenden *Ganztagesbetreuung* sowie in der Frage des optimalen *Einschulungsalters* der Kinder vermögen die *Liberalen* zu „punkten“. Auffallend ist die eher geringe programmatische Anteilnahme der *Freien Demokraten* am Geschehen in der Schulstube. Hier stellen sich die *BündnisGrünen* – nur von den *Sozialdemokraten* übertroffen – entschieden auf die Seite der Modellforderungen.

Bemerkenswert ist andererseits, daß die *Ökopartei* im Vergleich zu den *Liberalen* zu wirkungsvollen Entscheidungen und Maßnahmen auf der *Schulebene* – dem zentralen Feld *Innerer Schulentwicklung* – in den vorliegenden Papieren wenig beizutragen hat.

Insgesamt kann behauptet werden, daß trotz der genannten, zum Teil nicht unerheblichen punktuellen Abweichungen, alle Parteien das Gebot der Stunde, nämlich der *Schulentwicklung* – und hier vornehmlich der *Inneren Schulentwicklung* (OES – *Organisatorisch Eigenständige Schulen*) – Raum zu geben, in ihren Positionspapieren, in ihren programmatischen Forderungen und Stellungnahmen nachgekommen sind. Dies ist in allen Fällen auch in deren je eigener weltanschaulicher Ausrichtung resp. Colorierung geschehen – mit dem Anspruch pragmatischer Realisation.

Für den einen oder anderen mag auch überraschend sein, daß vermeintlich so konträr zueinander stehende Parteien wie die bayrische *Union* auf der einen und die *Linken* aus Mecklenburg-Vorpommern auf der anderen Seite doch in man-

cher Hinsicht gar nicht so weit auseinander liegen (vgl. hierzu die Ausführungen zur *PDS* auf S. 259)

Selbst dort, wo Unterschiede am offensichtlichsten zu Tage treten mögen – nämlich in der Formulierung elementar eingebetteter *Leitlinien* des Erziehungs- und Bildungsgeschehens – ist in vieler Hinsicht programmatische Nähe, verschiedentlich sogar Kongruenz zwischen den rivalisierenden Parteien auszumachen.

Eine Teilerklärung könnte zumindest darin liegen, daß zum einen äußere Zwänge, formuliert und verbalisiert in Ansprüchen, die aus internationaler Perspektive an das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland herangetragen werden, partei- und damit auch bildungspolitisches Strategiedenken nicht unberührt lassen. Zum anderen existieren auch überparteiliche gesellschaftliche Erwartungshaltungen – von existentiellen Grundbedürfnissen getragen –, denen sich die Parteien nicht völlig entziehen können, wenn sie wählbar bleiben wollen.

Bemerkenswert erscheint ferner, daß alle Parteien – mit leichten Einschränkungen gilt dies auch für die *FDP* sowie die *CSU* – den Konstituenten unmittelbarer Persönlichkeitsentwicklung, also der *Humanfunktion* von Schule – größere Bedeutung zumessen als der *Gesellschaftlichen Tüchtigmachung* – dies selbstverständlich im Spiegel der Modellvorgaben betrachtet.

Das auf äußere Verwertbarkeit gerichtete *Reproduktionsbedürfnis* bleibt – von den *Sozialdemokraten* und der *CDU* einmal abgesehen – dahinter zurück, wenn auch unwesentlich.

Dieses tendenzielle Phänomen mag nicht zuletzt darin zu suchen sein, daß dem individuellen Anspruch (der Persönlichkeitsformung, der Ich-Stärkung) des jungen Menschen – vor dem Hintergrund vielgestaltiger, mitunter gar bedrohlich erscheinender und schwer kalkulierbarer künftiger Herausforderungen – mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird als dem mit diesem korrespondierenden und mehr oder weniger in Abhängigkeit stehenden gesellschaftlichen Utilitätsstreben.

Was die in den genannten *Landesprogrammen* und *Positionspapieren* präsentierten *Handlungskonstituenten* angeht, so richtet sich die *PDS* Mecklenburg-Vorpommerns in ihren dezidierten und ausführlich gehaltenen Stellungnahmen resp. Forderungen zu Schulrechts- und Schulverfassungsfragen doch ganz in der Nähe der in dieser Hinsicht noch engagiertere formulierenden *Unionsvertreter* aus Bayern ein.

Würde die *PDS* gar Position zu den Modellpunkten G4 und G5 beziehen, wo es um Angelegenheiten der Teamarbeit bei der unterrichtlichen Erarbeitung von Sachverhalten und Schlüsselproblemen geht sowie um Fragen einer angemessenen *kollegialen Evaluation* (wozu sie vermutlich im Sinne der Modellvorgaben etwas zu sagen (gehabt) hätte – dann würde sie mit den christlich etikettierten Parteien gar auf „Augenhöhe“ liegen.

Selbstverständlich könn(t)en vergleichbare „wenn...“ und „aber...“ auch bei den anderen Parteien ins Kalkül genommen werden.

Der für die gesellschafts- und bildungspolitische Einbettung der Untersuchung gewählte und u.a. bereits in der *Einleitung* angesprochene zeitliche Rahmen – nämlich primär jene parteiprogrammatischen Beiträge zu berücksichtigen, die sich in der Diskussionsphase rund um die *PISA-Studie* von 2201/2002 bewegt haben, darf nicht zu dem Schluß führen, daß die ermittelten und herausgearbeiteten Vergleichswerte in einen aussagekräftigen Bezug zu den Resultaten der OECD-Studie resp. dem darauf folgenden *PISA-E-Ländervergleich* gesetzt werden darf.

Das beachtenswerte und fortschrittliche bildungspolitische Engagement der *Sozialdemokraten* – i.e.S. der NRW-Landespartei – auf der Folie des schultheoretisch verorteten Modells spiegelt sich in der Tat nicht in der Positionierung beim o.g. Ländervergleich wider.³⁷⁸ So nimmt Nordrhein-Westfalen einen bescheidenen 10. Platz in Mathematik und Naturwissenschaften ein. Lediglich in der Leseleistung liegt das Land auf dem 6. Rang.

Ebenso darf aber die – mit geringen Abstrichen – ausgewogene bildungspolitische Präsentation der *CSU* nicht zwingend in einen Zusammenhang mit dem nationalen Spitzenplatz bei der PISA-E-Studie gebracht werden – wenngleich sich hier eine Querverbindung geradezu aufdrängen mag.

So kann beispielsweise das relativ schlechte Abschneiden der 15-jährigen NRW-Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der für Großstädte und Ballungsräume zunehmenden familiären und sozialen Auflösungserscheinungen erklärt werden.

Hier schafft die Gesellschaftsstruktur vermehrt Problemsituationen, die wenig lern- und leistungsfördernd sind.

Ganz anders sieht es in dem mehr ländlich und damit noch weitgehend konservativ geprägten bayrischen Freistaat aus, wo traditional bestimmte familiäre Bindungen und Erwartungshaltungen für die jungen Menschen noch eine stabilere, eine verlässlichere Grundlage für Leistungsmotivation und -Verhalten hergeben.

Die schulischen *Enkulturationsbemühungen* (Sozialisationsbestrebungen) stehen somit in beiden Ländern vor recht unterschiedlichen Ausgangssituationen, werden von unterschiedlichen gesellschaftlichen Parametern mitgestaltet.

³⁷⁸ An dieser Stelle soll ergänzend darauf hingewiesen werden, dass Berlin und Hamburg an der OECD-Studie nicht teilgenommen haben – wegen offensichtlich „mangelnder Motivation“ der hierfür zu aktivierenden Lehrer/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen – so die Stellungnahme des für die nationale Studie verantwortlichen Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin.

Insbesondere die recht schwierig zu realisierende schulische Integration fremdsprachig sozialisierter Kinder und Jugendlicher schlägt in NRW mehr durch als in Bayern – was per se enorme Leistungskonsequenzen nach sich zieht.³⁷⁹

Mit anderen Worten: Das in wesentlichen Bezügen ausgewogene und perspektivisch überzeugende sozialdemokratische Programm greift offensichtlich (noch) nicht in dem intendierten Umfang, weil schwer zu kalkulierende und zu kontrollierende Kräfte dem entgegenzuwirken vermögen.

Einer demokratisch-pluralistisch ausgerichteten Gesellschaft mit ihren zahlreichen, oft in recht subtilen Verpackungen auftretenden Verwerfungen sind derartige Phänomene implizit.

Sowohl die *BündnisGrünen* Schleswig-Holsteins als auch die *Linken* Mecklenburg-Vorpommerns hatten bzw. haben keinen unmittelbaren Einfluss auf das schulische Bildungsgeschehen, so daß ihnen auch keine direkte (Mit-) Verantwortung für das gleichfalls mäßige Abschneiden ihrer Länder beim PISA-Ländervergleich³⁸⁰ unterstellt werden kann – bei aller Bedingtheit, die vermeintlich auf der Hand liegenden Schlußfolgerungen ohnedies immanent sind.

Die auf der Modellschiene in etwa gleich bewerteten *Liberalen* können für das hervorragende Abschneiden der Schülerinnen und Schüler im „Musterländle“ im umgekehrten Sinne nicht verantwortlich gemacht werden. Die Schul- und Bildungspolitik wird hier traditionell – seit nunmehr 54 Jahren – von den *Christdemokraten* bestimmt.

Was den *Freistaat Sachsen* betrifft, so hatte und hat die hier für die Schul- und Bildungspolitik nach wie vor federführende *Union* nicht nur bei der Modellstudie mit qualitativ überzeugenden Positionen aufzuwarten gewußt, sondern sich interessanterweise auch beim PISA-Ländervergleich weit vorne plazieren können, nämlich den 3. Rang eingenommen (mit Abstand zu den anderen ost-deutschen Ländern) – und dies auf allen 3 Testebenen.

³⁷⁹ Die folgende Spekulation muß erlaubt sein – darf aber durchaus eine Antwort schuldig bleiben: Wären die PISA-Ergebnisse der NRW-Schülerinnen und Schüler besser, wenn sie das bayrische Schulsystem durchlaufen hätten bzw. wären die in Bayern erbrachten Ergebnisse schlechter, wenn dort das NRW-System implementiert wäre?

³⁸⁰ Schleswig-Holstein liegt im Ländervergleich in Mathematik und Naturwissenschaften an 5. bzw. 6. Stelle, in der Leseleistung auf dem 8. Rang von 14 teilnehmenden Ländern. Mecklenburg-Vorpommern nimmt in Mathematik und Naturwissenschaften den 9. Platz ein, in der Leseleistung gar Rang 11 und läßt damit lediglich noch Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Bremen hinter sich.

Anzumerken gilt hier einmal mehr, daß das mecklenburgische Schulsystem relativ konservativ ausgerichtet ist (vgl. Kap. 7.2.) und mit den Vorstellungen resp. Plänen der *Demokratischen Sozialisten* wenig gemein hat. Trotz der traditionellen Ausrichtung des Schulsystems und der weitestgehenden ländlichen Struktur des Landes (analog der bayrischen Verhältnisse), sind hier offensichtlich Gründe für das schlechte Abschneiden verantwortlich, die u.a. auch in dem nur in Ansätzen gelungenen Übergang vom sozialistischen Einheitssystem zu einem demokratisch-pluralistisch ausgerichteten zeitnahen Gesellschafts- und Bildungssystem zu suchen sind.

Dies läßt die Vermutung zu, daß die Teil-Integration des „Pate“ stehenden baden-württembergischen Bildungssystem in vorhandene und in positiver Weise weitergeführte, vom *DDR-Schulsystem* übernommene Strukturen, in nahezu idealer Weise gelungen ist.

In dieser Hinsicht steht Sachsen in der Tat einzigartig in der ostdeutschen Bildungslandschaft da. Aber auch für das beispielhafte Abschneiden der Sachsen gilt, daß die guten Werte bei der Modellanalyse bzw. die dahinter stehenden bildungs- und schulpolitischen Initiativen der sächsischen *Christdemokraten* keine hinreichende Erklärung liefern können für das durch den PISA-Test abgerufene Leistungsbild der sächsischen Jungen und Mädchen. Hier wirken viele, schwer „einzufangende“ Faktoren zusammen.

Zu bedenken gilt – mit Blick auf Antrieb, Ausführung und Zweckerfüllung der vorliegenden Arbeit –, daß sie nur eine Phase, nur einen zeitlichen Abschnitt der Entwicklung, nur ein quasi fotografisches Einblenden in den dynamisch zu betrachtenden Zustand der föderativ geprägten institutionalisierten deutschen Bildungssituation vermitteln will und kann.

Auch die inhaltliche Konzeption des *Kriterienraster* kann per se keinen überzeitlichen Charakter für sich beanspruchen – worauf bereits wiederholt hingewiesen wurde. Lediglich der formale Aufbau des in den Grundzügen schultheoretisch verankerten Modells der zwei Seiten schulischer Aufgaben mit ihren in Interdependenz und Interpenetration stehenden Handlungsebenen – vor dem Hintergrund bewährter Strukturen und Erfahrungswerte – mag die von wechselvollen Entscheidungen und Launen geprägte Entwicklung des Alltages überdauern.

Ungeachtet dessen gilt es anzumerken, daß die formulierten Anliegen und Probleme der Jahrtausendwende – deren Wurzeln ja weit in das 20. Jahrhundert hineinreichen – nach wie vor die bildungspolitischen Diskussionen bestimmen, zumindest aber tangieren und noch weitgehend einer Lösung, einer angemessenen Antwort bedürfen – das Ende der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts vor Augen.³⁸¹

Zu bedenken gilt ferner, daß eine Studie wie die vorliegende nicht alle Phänomene, nicht alle Facetten des vielgestaltigen, selbst für Experten mitunter schwer durchschaubaren institutionalisierten Erziehungs- und Bildungsgeschehens einfangen und in jeder Hinsicht optimal abbilden, beschreiben und bewerten kann – soweit letzteres eben überhaupt redlich ist (zu erinnern sei in diesem Zusammenhang auch an die Ausführungen in der *Einleitung*).

³⁸¹ In diesem Zusammenhang soll daran erinnert werden, daß das auf S. 102, Anm.196 vorgestellte, unter der Federführung Jacques Delors entworfene *4-Säulen-Modell der Bildung* – mit seinen globalen, in das 21. Jahrhundert hineinreichenden bildungssemantischen Perspektiven – genau jene der Persönlichkeitsbildung förderlichen Konstituenten formuliert, die auch Punkt B des Kriterienfeldes anmahnt.

Zumindest aber können Grundlinien und Tendenzen aufgedeckt werden, können Erscheinungsformen beleuchtet werden, die Einblicke in unterschiedliche Ansätze und Verfahrensweisen gewähren, die zu sensibilisieren vermögen für eine möglichst objektive Betrachtung und – wenn es denn sein darf – auch Beurteilung schul- und bildungspolitischer Entscheidungen.

Sollte die Arbeit gar Impulse liefern können, die da oder dort in konstruktive Handlungsanweisungen einzumünden vermögen – ganz im Sinne der anfangs zitierten „Leitgedanken“ aus der Feder Abraham Lincolns –, dann hätte sie bereits ihren Anspruch, ihren Zweck erfüllt – oder auch mehr als dies.

Basale Aufgabenfelder von Schule

Reproduktionsleistung der Schule

Praktische Handlungsfelder von Schule

Konstituierung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit mit globaler Perspektive

Übergreifende Integrationsaufgabe

Qualifikationsaufgabe Selektions- / Allokationsaufgabe Legitimationsaufgabe Kulturübertragungsaufgabe

Allgemeinbildende Qualifizierung mit fächerübergreif. Einsichten, Fähigkeiten u. Wirkungen (Schlüsselqualifikationen) / Soziale Statusdistribution. Schulartenspezifische Abschlüsse und Berechtigungen (Prinzip der Durchlässigkeit) / Integr. in freiheitl.-demokratische Grundordnung / kritische Loyalität. Akzeptanz des Leistungs- und Humanprinzips (Normen und Werte) / Integr. in Kulturlandschaft (Toleranzgebot und Bereicherung hins. übernationaler bzw. interkultureller Aspekte)

Interdependenz - Interpenetration

Handlungsebenen (Dimensionen) von Schule

Makroorganisatorische Ebene Mesoorg. Ebene Mikroorg. Ebene

Schulbau Curriculum Schulrecht Einzelschule Unterrichtsgestaltung

Konkurrier. Formen d. föderalistischen Strukt. erhalten (horizontales vs. Vertikales Prinzip). Tendenz: 2-gliedriger Aufbau mit indiv. Diff. Integration alternativer Modellvorstellungen / Impl. von Pilotprojekten

Fachinhalte in angem. didaktischer Reduktion. Verbind. Kerncurriculum mit Mindestforderungen. Themen- bzw. Lernfelder Kindliche Frühförderung. Bedeutung multimed. u. sprachlicher Fertigkeiten. Anbindung an Berufsw.

Regelung länderüberg. Schul- u., versetzungsrechtl. Fragen / Angleichg. bzw. Harmonisierung. Bedeutung elterlicher Erz.-Pflicht/ Primärsozialisation. Flexibil. d. Dienst- u. Fachaufsicht / Kompetenzverl. (Top-down - Bottom-up)

Formulierung eines schulischen Leitbildes. Sukzessive Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft (Einbindung diverser Sozialpartner). Entwicklung schulinterner Evaluation. Leistungsorientierte Ganztagsbeschulung in Brennpunktbereichen. Indiv. Profilbildung. Situativ angem. Integr. Behinderter

Bedeutung der Professionalität des Lehrers / der Lehrerin: Persönlichkeit des L. als zentrales "Curriculum". Mischform von lehrer- und schülerzentriertem Unterricht. Flexible Studentafeln für einzelne Klassen - abhängig von Klassensit. Einbindung von Sozialpartnern in U.-Gestaltung. Eval. d. Teamteaching

Institutionelles Curriculum

Äußere Schulentwicklung Innere Schulentwicklung

Handlungsebenen (Dimensionen) von Schule

Interdependenz - Interpenetration

Team- und Empathiefähigkeit / Konstrukt. Kritik- u. Konfliktfähig.

Internalisierung von Wissen zur Daseinsbewältigung

Entwickl. v. Problemlösungsstrategien

Generierung von Urteilsvermögen u. Selbstbestimmungsfähigkeit

Wissenstransfer - Meth. Vermögen

Soziale Kompetenz Kognitive Kompetenzen Personale Kompetenz

Übergreifende Integrationswirkungen

Konstituierung persönlicher Handlungsfähigkeit mit globaler Perspektive

Individuationsleistung der Schule

Interdependenz - Interpenetration

Interdependenz - Interpenetration

Länderregierungen in Deutschland

Stand: 2006

Landtage sowie Bürgerschaften bzw. Abgeordnetenhaus
(HH, HB und Berlin)

(In Klammer stehen jeweils die Oppositionsparteien – grau unterlegt sind jene Parteien, welche in die Studie eingegangen sind)

BWL	CDU (Kultus) /FDP (SPD, B90/GRÜNE) (gleiche Konstellation seit 2006-2011)	2001/06
BYL	CSU (SPD, B90/GRÜNE) (1998 -2003 Alleinregierung der CSU)	2003/08
RPL	SPD (CDU, FDP, B90/GRÜNE)	
SAL	CDU (SPD)	
HEL	CDU (SPD, B90/GRÜNE, FDP)	
NRW	CDU (Kultus)/FDP (SPD, B90/GRÜNE) (2000-2005 Koalition SPD/B90/GRÜNE)	2005/10
NL	CDU/FDP (SPD, B90/GRÜNE)	
HB	SPD/CDU (B90/GRÜNE)	
HH	CDU (SPD, B90/GRÜNE)	
SH	CDU (Kultus)/SPD (FDP, B90/GRÜNE, SSW) (2000-2005 Koalition SPD/B90/GRÜNE)	2005/10

B SPD (Kultus)/Die Linkspartei.PDS (CDU,FDP,B90/GRÜNE)

LSN	CDU(Kultus)/SPD (Die Linke.PDS, FDP, NPD) (1999-2004 CDU Alleinregierung)	2004/09
THL	CDU (SPD, Die Linkspartei.PDS)	
BBL	SPD/CDU (Die Linke.PDS, DVU)	
MVL	SPD (Kultus)/Die Linke.PDS (CDU) (seit 2006 ff. SPD/CDU Koalition)	2001/06
LSA	CDU/SPD (Linkspartei.PDS, FDP)	

Vergleichstabelle zur Bewertung schul- und bildungspolitischer Partei-Programmatiken (BT 2002 - 05)
- auf der Folie des schultheoretisch verorteten Kriterienmodells -

Dimensionen / Handlungs- ebenen Leit- linien der BuPa / Progr. d.Landesparteien	Grundlegende Aufgaben Sozialisation / Enkulturation		Makro-Ebene						Meso-Ebene		Mikro-Ebene										
	Gesell.Repro A		Individuation B		Strukturebene C		Curric.Ebene D		Rechtsebene E		Schulebene F		Unterr.-Ebene G								
	[Kriterium – Bewertungsziffer]		[Kriterium – Bewertungsziffer]		[Kriterium – Bewertungsziffer]		[Kriterium – Bewertungsziffer]		[Kriterium – Bewertungsziffer]		[Krit. – BZ]		[Krit. – BZ]								
SHL B 90 / Grüne	1	→	3	1	→	4	1	→	2	1	→	3	1	→	4	1	→	2	1	→	4
	2	→	3	2	→	3	2	→	4	2	→	3	2	→	3	2	→	3	2	→	4
	3	→	2	3	→	4	3	→	3	3	→	3	3	→	3	3	→	3	3	→	3
	4	→	4	4	→	3				4	→	1	4	→	2	4	→	3	4	→	3
	5	→	3							5	→	3	5	→	2	5	→	3	5	→	1
BYL CSU	1	→	3	1	→	4	1	→	3	1	→	2	1	→	4	1	→	3	1	→	3
	2	→	4	2	→	3	2	→	2	2	→	3	2	→	4	2	→	4	2	→	3
	3	→	4	3	→	3	3	→	3	3	→	3	3	→	1	3	→	3	3	→	4
	4	→	2	4	→	3				4	→	1	4	→	4	4	→	1	4	→	3
	5	→	4							5	→	2	5	→	4	5	→	1	5	→	3
BWL F.D.P.	1	→	2	1	→	3	1	→	2	1	→	4	1	→	3	1	→	4	1	→	1
	2	→	4	2	→	3	2	→	3	2	→	3	2	→	4	2	→	3	2	→	3
	3	→	4	3	→	4	3	→	3	3	→	4	3	→	3	3	→	4	3	→	2
	4	→	3	4	→	3				4	→	1	4	→	1	4	→	4	4	→	2
	5	→	1							5	→	4	5	→	4	5	→	4	5	→	2
NRW SPD	1	→	4	1	→	4	1	→	3	1	→	4	1	→	3	1	→	2	1	→	3
	2	→	4	2	→	4	2	→	4	2	→	4	2	→	4	2	→	4	2	→	4
	3	→	3	3	→	3	3	→	2	3	→	4	3	→	3	3	→	3	3	→	4
	4	→	4	4	→	4				4	→	1	4	→	2	4	→	3	4	→	4
	5	→	4							5	→	3	5	→	2	5	→	3	5	→	3
LSN CDU	1	→	4	1	→	3	1	→	4	1	→	4	1	→	3	1	→	4	1	→	3
	2	→	4	2	→	3	2	→	4	2	→	3	2	→	3	2	→	4	2	→	4
	3	→	3	3	→	4	3	→	1	3	→	2	3	→	3	3	→	4	3	→	4
	4	→	3	4	→	4				4	→	1	4	→	4	4	→	1	4	→	2
	5	→	4							5	→	1	5	→	4	5	→	1	5	→	1
MVL PDS	1	→	4	1	→	4	1	→	2	1	→	1	1	→	4	1	→	3	1	→	4
	2	→	3	2	→	4	2	→	4	2	→	3	2	→	2	2	→	3	2	→	4
	3	→	2	3	→	4	3	→	3	3	→	4	3	→	3	3	→	2	3	→	4
	4	→	3	4	→	3				4	→	1	4	→	2	4	→	3	4	→	1
	5	→	4							5	→	2	5	→	2	5	→	3	5	→	1

Literaturverzeichnis

- Apel, Hans-Jürgen : Theorie der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey. Düsseldorf:Schwann 1974.
- Apel, Hans-Jürgen: Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlagen. Donauwörth:Auer 1995.
- Ballauf, Theodor: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analyse zur Scolarisation. 2. Aufl. Köln/Wien:Böhlau 1984.
- Baumert, Jürgen/Cortina Kai S. u.a.(Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg:Rowohlt 2005.
- Baumgart, Franzjörg / Lange, Ute (Hg.): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn:Klinkhardt 1999.
- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. München 1978.
- Benner, Dietrich: Studien zur Didaktik und Schultheorie. Weinheim/München 1995.
- Berg, Christa u.a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte in 5 Bänden. Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Hg. D. Langewische/H.E. Tenorth. München 1989.
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967 (zuerst Leipzig 1925).
- Bildungskommission NRW: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Berlin: Luchterhand 1995.
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart:Kröner 2005.

- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude : Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart:Klett 1971.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.
- Brumlik, Micha: Symbolischer Interaktionismus. In: Lenzen, D./Mollhauer, K. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 232-245.
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung als Lebenshilfe. 3. erw. Auflage. Stuttgart:Klett 1963.
- Brumlik, Micha / Holtappels, Heinz-Günter: MEAD und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Schultheorien (Hg. Klaus-Jürgen Tillmann). 2. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig 1993, S.88-103.
- Danner, Helmut: Methoden der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. 2. Aufl. München/Basel 2/1989.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.):Lernfähigkeit:Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied-Kriftel-Berlin:Luchterhand 1997, S. 18-19 (die 4 Säulen der Bildung von J. Delors)
- Deutsches PISA-Konsortium. Hg. PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich 2002.
- Diederich, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin:Cornelsen 1997.
- Fees, Konrad (Hg.): Realschule und Schulentwicklung. Perspektiven des Mittleren Bildungsweges. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Band 13. Herbolzheim:Centaurus 2000.
- Fend, Helmut: Sozialisierungseffekte der Schule (Soziologie der Schule I). Weinheim:Beltz 1974.
- Fend, Helmut u.a.: Sozialisierungseffekte der Schule (Soziologie der Schule II). Weinheim:Beltz 1974.
- Fend, Helmut: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule III). Weinheim:Beltz 1977.

- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1980.
- Fend, Helmut: Was ist ein gute Schule? In: K.-J. Tillmann (Hg.): Was ist eine gute Schule? Bergmann + Helbig:Hamburg 1989, S. 14-25.
- Fend, Helmut: Schulkultur und Schulqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Hg. A. Leschinsky. Weinheim/Basel:Beltz 1996, S. 85-97.
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München:Juvena-Verlag 1998.
- Fingerle, Karlheinz: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. München 1973.
- Fischer, Wolfgang: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972.
- Friedeburg, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.:Suhrkamp 1992.
- Führ, Christoph: Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Berlin:Luchterhand 1997.
- Gadamer, Hans-Georg: Erziehung ist sich erziehen. Heidelberg:Kurpfälzischer Verlag 2000.
- Geißler, Erich E.: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik. Stuttgart:Klett 1984.
- GEW-Jahrbuch 2000 für Lehrerinnen und Lehrer: Handbuch des Schul- und Dienstrechts in Baden-Württemberg. Stuttgart:SPV 2000
- Girtler, Roland: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. 3., unveränderte Auflage. Wien-Köln-Weimar: Böhlau 1992.
- Giesecke, Hermann: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart:Klett-Cotta 1998.
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart:Klett-Cotta 1996.

- Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim/München:Juvena-Verlag 1999.
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 6., durchges. und erg. Aufl. Bad Heilbrunn:Klinkhardt 1999.
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim:Deutscher Studien Verlag 1996.
- Hentig, Hartmut von: Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München:Carl Hanser Verlag 1993.
- Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären: ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart:Reclam 1985.
- Hentig, Hartmut von: Zeitschrift *Neue Sammlung*. 21. Jahrgang, Heft 2 / 1981.
- Herrlitz, Hans-Georg/Titze, Hartmut/Hopf, Wulf: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die DDR von E. Cloer. Weinheim/München 1993.
- Hurrelmann, Klaus: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek:Rowohlt 1975.
- Hurrelmann, Klaus: Plädoyer für eine Schulreform, in der Gymnasien und Gesamtschulen die Basisformen bilden: „Zwei-Wege-Modell“. In: Johann-Jakobs-Stiftung (Hg.): Jugend, Bildung und Arbeit. Zürich 1992, S. 38-63.
- Hurrelmann, Klaus: Das deutsche Schulsystem privatisiert sich. In: Pädagogik. Jg. 48, H. 9 (1996 b), S. 35-39.
- Illich, Ivan: Schule ins Museum - Phaidros und die Folgen. Bad Heilbrunn 1984.
- Kaiser Arnim/Kaiser, Ruth: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 8., überarb., erw. Auflage. Berlin:Cornelsen 1996.
- Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. u.a. (Hg.): Erziehungswissenschaft 3. Frankfurt a. 1971, S. 126-153.

- Klafki, Wolfgang: Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: K.-H. Braun u.a.(Hg.): *Subjekt - Vernunft - Demokratie*, S. 4-33. Weinheim 1989.
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Aufl. Weinheim-Basel 1996.
- Köhler, Helmut: *Bildung ist Ländersache – Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 34. Beiheft. Hg. A. Leschinsky. Weinheim/Basel:Beltz 1996, S. 49-70.
- König, Eckard/Zedler, Peter: *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim:Beltz 1998.
- Kramp, Wolfgang: *Studien zur Theorie der Schule*. München 1973.
- Kraus, Josef: *Spaspädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik*. München: Universitas-Verlag 1998.
- Krüger, Heinz-Hermann/Lersch, Rainer: *Lernen und Erfahrung – Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Bad Heilbrunn 1982.
- Krüger, Heinz-Hermann: *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen:Leske + Budrich 1997.
- Lenhart, Volker: *Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt*. Darmstadt:Wiss.Buchgesellschaft 1993.
- Lenhart, Volker: *Die Evolution erzieherischen Handelns*. Frankfurt a.M.:Lang 1987.
- Lenhart, Volker / Röhrs, Hermann: *Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt*. In: *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft*. Hg. von Dietrich Goldschmidt/Henning Melber: *Zeitschrift für Pädagogik*, 16. Beiheft. Weinheim/Basel 1981, S. 129 ff.
- Lenhart, Volker (Hg.): *Demokratisierung der Schule*. Frankfurt a.M.: Akad. Verlagsgesellschaft 1972.

- Lenhart, Volker: Diskussion über die Schulreform in der Bundesrepublik Deutschland: Problembereich Schule, Demokratieverwirklichung, gesellschaftliche Strukturreform. Frankfurt a.M.: Akad. Verlagsgesellschaft 1972.
- Lenzen, Dieter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3., durchgesehene Auflage. Reinbek:Rowohlt 1997.
- Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. 5. Aufl. Band 1 und 2. Reinbek:Rowohlt 1998.
- Leschinsky, Achim (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim/Basel: Beltz 1996.
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.:Suhrkamp 1984.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart:Klett-Cotta 1979.
- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1968.
- Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger, Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin:Cornelsen 1997.
- Meyer, John W.: Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens. In: Zeitschrift für Pädagogik: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft. Hg. A. Leschinsky. Weinheim / Basel:Beltz 1996, S. 23-34.
- Nipkow, Karl Ernst: Schule und Religion in pluralen Gesellschaften. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Hg. A. Leschinsky. Weinheim/Basel:Beltz 1996, S. 71-84.
- Oberreuter, Heinrich/Kranenpohl, Uwe u.a.: Die politischen Parteien in Deutschland. Geschichte – Programmatik – Organisation – Personen – Finanzierung. 26. aktualisierte Auflage. München:Olzog-Verlag 2000.
- Oelkers, Jürgen: Schulreform und Schulkritik. Erschienen in der Reihe: Erziehung, Schule, Gesellschaft. Hg. W. Böhm, W. Brinkmann, J. Oelkers u.a. 2. Aufl., Band 1. Würzburg:Ergon 2000.

- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim-Basel:Beltz 1987.
- Parsons, Talcott: Die Schulklasse als soziales System. In: ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M. 1968.
- Rekus, Jürgen (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim /München:Juventa-Verlag 1999.
- Richter, Ingo: Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaates. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Hg. A. Leschinsky. Weinheim/Basel:Beltz 1996, S. 107-118.
- Röhrs, Hermann (Hg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt a.M.:Akademische Verlagsgesellschaft 1968.
- Roth, Leo: Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Roth, L. (Hg.): Pädagogik. München 1991, S. 32-67.
- Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen:UTB 6/2000.
- Schaub, Horst/Zenke Karl G.: Wörterbuch Pädagogik. 5. Aufl. München:dtv 2002
- Schavan, Annette: Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert. Freiburg: Herder 1998.
- Schulze, Theodor: Schule im Widerspruch – Erfahrungen, Theorien, Perspektiven. München 1980.
- Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt:Eichborn 1999.
- Struck, Peter: Erziehung von gestern. Schüler von heute. Schule von morgen. München:dtv 2000.
- Struck, Peter: Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt:Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.
- Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter/Kolbe, Fritz-Ulrich (Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M. 1995.

- Tenorth, Heinz-Elmar: Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungs-Prozesses. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Hg. A. Leschinsky. Weinheim/Basel:Beltz 1996, S. 285-298.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München:Juventa 2000.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg:Rowohlt 1989.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schultheorien. Beiträge von W.Klafki, K. Fingerle, G. Auernheimer, M. Brumlik, H. Dauber u.a. 2. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig 1993.
- Tillmann, K.-J. (Hg.): Was ist eine gute Schule? Mit Beiträgen von H. Fend u.a. 2. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig 2/1994.
- Tschamler, Herbert: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. München:Klinkhardt 1978.
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. 2. Aufl. Stuttgart:Metzler 1969.
- Winkel, Rainer: Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler:Schneider Hohengehren 1997.
- Wissinger, Jochen (Hg.): Schule von innen verändern. Schulleiter-Handbuch/ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Braunschweig:SL-Verlag 1993.

Wissenschaftsjournalistische Beiträge / Amtliche Mitteilungen

Wochenjournale (Spiegel, Stern, Focus), wissenschaftliche Publikationen u.a.:
 iwd – Infos des Institutes der deutschen Wirtschaft, Periodika von Schul- und
 Lehrerverbänden (GEW, VBE, RLV, Philologenverband, Beamtenbund), amtliche
 Veröffentlichungen der Fachministerien u. Oberen Schulbehörden (Kultus
 & Unterricht, Schulintern, Magazin der Schule)

Bildungspolitische Programme und Materialien

Grundsatzprogramm BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Die Zukunft ist grün. Hg. Bündnis 90/Die Grünen, Berlin:Clausen & Bosse, Leck, im April 2002.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Landtagswahlprogramm 2000. Zukunft gestalten durch Bildung, Wissenschaft und Kultur. Internet/Homepage: www.sh.gruene.de/programm

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Landesverband Schleswig-Holstein. Beschluss des Landeshauptausschusses vom 02. 03. 2002 und 03. 11. 2002.

Kulturpolitisches Programm – Vorgelegt vom kulturpolitischen Arbeitskreis der CSU. Vorsitz: H. Zehetmair. Bayrischer Staatsminister für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst.. Hg.: CSU-Landesleitung, München 2, März 1990.

Bildung und Erziehung für eine persönlichkeitsgerechte und leistungsorientierte Gesellschaft.
www.csu.de/home/Display/Politik/Grundsatzprogramm/grpr (20.09.03)

Bürgerprogramm 2002. Programm der FDP zur Bundestagswahl 2002. Verabschiedet auf dem 53. Bundesparteitag in Mannheim, 10. bis 12. 05. 2002.

Politik für mehr Bildung. Die Bildungspolitik der FDP in Deutschen Bundestag. Drucksache der FDP-Pressestelle. Berlin 2002 / www.fdp.de

9-Punkte-Programm zur Bildungspolitik des F.D.P.-Landeshauptausschusses vom 02. 12. 2000 (Materialien der Landes-FDP Baden-Württemberg).

2001 bis 2006. Das Regierungsprogramm der Freien Demokratischen Partei. F.D.P. Die Liberalen. Landesverband Baden-Württemberg, Rotbühlstraße 133, 70197 Stuttgart / www.fdp-bw.de

Chancengleichheit, Qualität, Leistung. Eine Erklärung des Generalsekretärs der SPD, Franz Müntefering, zum Positionspapier „Bildung für Deutschland“. Berlin, 6. September 2002.

15. ordentlicher Landesparteitag der NRW-SPD – 11./12.03 2000, Ruhrlandhalle Bochum – Auszug / Beschlüsse.

Bildungspolitischer Kongress der SPD Nordrhein-Westfalen am 30. 11. 2002 in Essen/Bildungskonferenz der NRWSPD am 16. 01. 2003 in Dortmund.
www.spd-nrw.de

Aufbruch in die lernende Gesellschaft. Bildungspolitische Leitsätze. Beschluss des Bundesausschusses der CDU Deutschlands vom 20. 11. 2000 in Stuttgart. Hg.: CDU-Bundesgeschäftsstelle, 10785 Berlin.

Sachsen macht Schule – PISA und die Perspektiven. Sächsischer Bildungskongress in Dresden am 28. 10. 2002. Drucksache der Reden von Georg Milbradt sowie Karl Mannsfeld. Landesverband Sachsen. Lortzingstraße 35, 01307 Dresden.

Programm der PDS zur Bundestagswahl 2002. Die linke Kraft PDS. Beschluss des Rostocker Parteitages der PDS vom 16./17. März 2002.

PDS Arbeitsgemeinschaft Bildungspolitik beim Parteivorstand. Berlin 2001.
Internetpräsenz: www.pds-online.de/ag_bildungspolitik c/o G. Buddin.

Chancengleichheit. Gegen wachsende Ungleichheit im Bildungswesen. Hg. M. Böttcher u.a. AG Bildungspolitik der PDS. Berlin 2001.

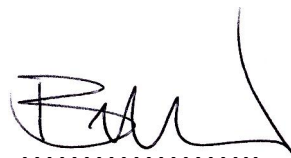
Werdegang des Verfassers

05. 12. 1947	Geburt in Schramberg, Landkreis Rottweil
1954 – 1962	Besuch der Volksschule in Röttenberg, Landkreis Rottweil
1967	Mittlerer Bildungsabschluß an der Polizeischule der Bereitschaftspolizei Baden-Württemberg in Lahr
1972	Erwerb der Qualifikation zum Studium an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe Studium der Fächer Deutsch und Geschichte
1976	Erste Dienstprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe
1976 – 1977	Lehrer an der Weiherberg-Grundschule in Pforzheim
1977 – 1978	Fachwissenschaftliches Aufbaustudium am Institut für Realschullehrer an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten
1978	Zweite Dienstprüfung für das Lehramt an Realschulen an der PH Weingarten
1978 – 1983	Lehrer an der Evang. Heim-Realschule Martinshaus in Kleintobel bei Ravensburg
1983 – 1991	Lehrer an der Tulla-Realschule in Karlsruhe sowie an der Eichendorff-GHS in Karlsruhe
1991 bis heute	Lehrer am Gewerblichen Bildungszentrum: Balthasar-Neumann-Schule I in Bruchsal Fächer: Deutsch und Geschichte mit Gemeinschaftskunde
1992 – 1998	Berufsbegleitendes Diplomstudium an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe Schwerpunkte: Schulpädagogik, Deutsch und Pädagogische Psychologie
1998 bis heute	Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe – am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik
2004	Ernennung zum Studienrat

Erklärung

Hiermit erkläre ich, daß ich diese Dissertation selbständig angefertigt und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Wörtliche oder inhaltlich übernommene Stellen sind als solche gekennzeichnet.

Karlsruhe, im April 2006

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized letters, positioned above a horizontal dashed line.

(Unterschrift)