

# **Selbstständig lernen**

## **Bildung stärkt Zivilgesellschaft**

Sechs Empfehlungen der Bildungskommission  
der Heinrich-Böll-Stiftung

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung  
und der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

# Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| <b>Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung</b> .....                                      | 10 |
| <b>Vorwort</b> .....  | 11 |
| <b>Einleitung</b> .....   | 13 |
| <br>  |    |
| <b>Empfehlung 1: Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft</b> .....                          | 17 |
| Zusammenfassung .....   | 17 |
| 1. Bildungsfinanzierung und Bildungsreform in der Wissensgesellschaft .....                         | 19 |
| 2. Wissensgesellschaft .....  | 23 |
| 3. Zivilgesellschaft .....  | 25 |
| 4. Wertprämissen der Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft .....                          | 29 |
| 5. Grundstrukturen der Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft .....                        | 32 |
| 5.1 Höhe der Bildungsaufwendungen .....   | 33 |
| 5.2 Kostenteilung .....   | 33 |
| 5.3 Öffentliche Bildungsfinanzierung als Fundament<br>des Rechts auf Bildung .....                  | 34 |
| 5.4 Individualisierung der öffentlichen Bildungsfinanzierung .....                                  | 35 |
| 5.5 Finanzierung des Lebensunterhalts .....   | 36 |
| 5.6 Stärkung des lebenslangen Lernens .....   | 36 |
| 6. Instrumente einer reformierten Bildungsfinanzierung .....  | 37 |
| 6.1 Effektivierung des Mitteleinsatzes .....  | 37 |
| 6.2 Entmischung der föderalen Mischfinanzierungen .....   | 37 |
| 6.3 System von Bildungssparen, Bildungskonten, Bildungsgutscheinen .....                            | 38 |
| 6.4 Aktivierende Instrumente .....  | 40 |
| 7. Einstiegsmaßnahmen .....   | 40 |
| 7.1 Erhöhung der Mittel in den öffentlichen Haushalten .....  | 41 |
| 7.2 Einführung von Gutscheinmodellen in<br>Kindertagesstätten und Schulen .....                     | 41 |
| 7.3 Hochschulen: Studienkonten, Bildungskredit und<br>Strukturreform der Ausbildungsförderung ..... | 41 |

|  |    |
|--|----|
| 7.4 Weiterbildung: Steuererleichterungen, Bildungsgutscheine<br>und Einstieg ins Bildungssparen insbesondere in der<br>beruflichen Weiterbildung ..... | 43 |
| Literatur .....  | 44 |

**Empfehlung 2: Chancengleichheit oder Umgang  
mit Gleichheit und Differenz. Förderung eines jeden Menschen  
als Aufgabe des Bildungssystems .....**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>als Aufgabe des Bildungssystems .....</b>   | <b>46</b> |
| Zusammenfassung .....  | 46        |
| 1. Einleitung: Ungleiche Bildungschancen .....   | 48        |
| 1.1 Empirische Befunde .....   | 48        |
| 1.2 Der politische Gebrauch des Begriffes Chancengleichheit .....  | 49        |
| 1.3 Begabungstheorien .....  | 50        |
| 1.4 Benachteiligungen .....  | 51        |
| 1.5 Soziale Herkunft und Schulerfolg in anderen Schulsystemen .....  | 52        |
| 2. Gesellschaftspolitische Ziele und gesellschaftliche Entwicklungen .....                                 | 52        |
| 3. Normative Grundlagen der Bildungseinrichtungen:<br>Förderung jedes einzelnen Menschen .....             | 54        |
| 3.1 Entfaltung der Persönlichkeit – Anerkennung von<br>Individualität, Vielfalt und Differenz .....        | 54        |
| 3.2 Gleichheitsgrundsatz .....   | 55        |
| 3.3 Zur Verwirklichung der Normen .....  | 55        |
| 4. Elf Vorschläge zur Förderung von Menschen in ihrer Vielfalt .....                                       | 56        |
| 4.1 Ein gemeinsames schulisches Fundament durch ein Kerncurriculum ..                                      | 57        |
| 4.2 Vielfalt anregen und fördern – Lernangebote und Lernarrangements ..                                    | 58        |
| 4.3 Unterschiedliche Wege .....  | 59        |
| 4.4 Aufbau eines Bildungsberatungssystems .....  | 61        |
| 4.5 Kooperation mit Eltern .....   | 62        |
| 4.6 Überwindung geschlechtsspezifischer Benachteiligungen,<br>Förderung von Mädchen und Jungen .....       | 63        |
| 4.7 Förderung sozial Benachteiligter .....   | 64        |
| 4.8 Frühkindliche Erziehung und Bildung .....  | 67        |
| 4.9 Weiterbildung .....  | 68        |
| 4.10 Bildungseinrichtungen als kultureller Mittelpunkt,<br>als Lern- und Kompetenzzentrum der Region ..... | 70        |
| 4.11 Rollenverständnis und Befähigung des pädagogischen Personals .....                                    | 70        |
| 5. Ausblick .....  | 71        |
| Literatur .....  | 72        |

|   |         |
|---|---------|
| <b>Empfehlung 3: Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft.<br/>Verantwortung in der Zivilgesellschaft</b> .....                                      | 74      |
| Zusammenfassung .....   | 74      |
| 1. Ausgangslage .....   | 76      |
| 2. Impulse zur Wiederbelebung der Autonomie-Debatte.<br>Begründungen und Erwartungen .....  | 77      |
| 2.1 Autonome Bildungseinrichtungen und Zivilgesellschaft .....  | 77      |
| 2.2 Autonome Bildungseinrichtungen in der Wissensgesellschaft .....   | 78      |
| 2.3 Zielsetzungen für die Neuorganisation<br>staatlicher Steuerung der Schule .....   | 79      |
| 3. Neuorganisation staatlicher Steuerung – Schulen gestalten sich selbst.<br>Szenarien einer möglichen Entwicklung .....                                    | 81      |
| 3.1 Neugestaltung im Verhältnis von Schule und Staat,<br>Verhältnis zum gesellschaftlichen Umfeld .....   | 81      |
| 3.2 Szenario: Eine Schule gestaltet ihren Freiraum .....  | 87      |
| 4. Ausblick .....   | 91      |
| Anhang .....  | 92      |
| Ingo Richter/Sybille Volkholz: Bildungsvertrag zur Gestaltung<br>des Rechtsverhältnisses zwischen Schule und Eltern bzw.<br>Schülerinnen und Schülern ..... | 92      |
| Reinhard Kahl: Selbstständigkeit und Verantwortung. Wie in Skandinavien<br>Schulen in Freiheit versetzt und zu Leistungen stimuliert werden .....           | 95      |
| <br><b>Empfehlung 4: Professionalität und Ethos.<br/>Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrerberufs</b> .....                                       | <br>106 |
| Zusammenfassung .....   | 106     |
| 1. Reformbedarf der Schule .....  | 110     |
| 2. Die Profession von Lehrpersonen .....  | 111     |
| 2.1 Ausgangslage .....  | 111     |
| 2.2 Neubestimmung der Aufgaben .....  | 112     |
| 2.3 Zusammensetzung des Personals .....   | 114     |
| 2.4 Autonomie der Schule und Kooperation .....  | 115     |
| 2.5 Kooperation mit Eltern .....  | 117     |
| 2.6 Kooperation mit dem regionalen Umfeld .....   | 118     |
| 2.7 Berufsethos .....   | 119     |
| 3. Rahmenbedingungen der Berufsausübung .....   | 120     |
| 3.1 Arbeitsort Schule .....   | 121     |
| 3.2 Laufbahn .....  | 123     |

|   |     |
|---|-----|
| 3.3 Unterstützungssysteme und Fortbildung .....       | 124 |
| 4. Schulleitung .....                                 | 124 |
| 5. Rekrutierung und Ausbildung .....                  | 126 |
| 5.1 Rekrutierung .....                                | 126 |
| 5.2 Ausbildung .....                                  | 126 |
| 5.3 Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase ..... | 128 |
| 6. Schlussbemerkung .....                             | 128 |
| Literatur .....                                       | 129 |

**Empfehlung 5: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule.**

|  |            |
|--|------------|
| <b>Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum .....</b>                                 | <b>130</b> |
| Zusammenfassende Thesen .....  | 130        |
| 1. Die übergeordneten Ziele der Bildung .....  | 135        |
| 2. Funktionen der Schule .....   | 136        |
| 3. Kritik an der heutigen Schule .....   | 137        |
| 3.1 Lebensferner Schulalltag .....   | 137        |
| 3.2 Unproduktive Lernprozesse .....  | 138        |
| 4. Drei Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten .....                         | 140        |
| 5. Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb .....                                     | 144        |
| 5.1 Motivation als wichtigste Ressource für das Lernen .....                         | 144        |
| 5.2 Neue Lernarrangements .....  | 144        |
| 5.3 Situiertes Lernen .....  | 145        |
| 5.4 Veränderte Rolle der Lehrpersonen .....  | 147        |
| 6. Übergreifende Bildungsziele und Kompetenzerwerb .....                             | 148        |
| 6.1 Maximen, Geltungsansprüche und der Kompetenzbegriff .....                        | 148        |
| 6.2 Schlüsselkompetenzen, übergreifende Bildungsziele<br>und Bildungsstandards ..... | 150        |
| 6.3 Schlüsselkompetenzen und ihre Funktion<br>für die individuelle Bildung .....     | 153        |
| 6.4 Von Fächern zu Domänen .....   | 155        |
| 7. Zukunftsfeste Inhalte und Wissensformen .....                                     | 160        |
| 7.1 Das Wissenschafts- und Technikdelphi .....                                       | 161        |
| 7.2 Das Wissens- und Bildungsdelphi .....  | 162        |
| 8. Kerncurriculum .....  | 164        |
| 8.1 Vom überfüllten Lehrplan zum zeitlich begrenzten Kerncurriculum ....             | 165        |
| 8.2 Lehrerbildung .....  | 166        |
| 8.3 Kompetenzen und Domänen .....  | 168        |

|  |     |
|--|-----|
| 8.4 Lernpsychologische, gesellschaftliche<br>und politische Kontextualisierung ..... | 171 |
| 9. Kerncurriculum, Wahlpflicht- und Wahlbereich .....                                | 177 |
| 10. Die lebensnahe Schule .....  | 182 |
| 10.1 Schule als Lebenswelt: die Ganztagschule .....                                  | 182 |
| 10.2 Öffnung der Schule .....  | 185 |
| 11. Schlussbemerkung .....   | 186 |
| Literatur .....  | 187 |

## **Empfehlung 6: Schule und Migration .....** 189

|  |     |
|--|-----|
| Zusammenfassung .....  | 189 |
| Vorbemerkung .....   | 194 |
| 1. Ausgangslage .....  | 195 |
| 1.1 Normative Grundlagen der Empfehlung –<br>Der Wandel der öffentlichen Sozialisationsnormen .....                    | 195 |
| 1.2 Integrationskonzepte – Umgang mit Zuwanderung<br>im internationalen Vergleich .....                                | 196 |
| 1.3 Population und Heterogenität der Kinder mit<br>Migrationshintergrund .....   | 198 |
| 1.4 Bildungssituation von Migrantenkindern .....   | 200 |
| 2. Bildungseinrichtungen und Integration: Bestandsaufnahme,<br>Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen ..... | 204 |
| 2.1 Vorschulische Bildung und Migration .....  | 204 |
| 2.2 Curriculum und Schulbuch-Gestaltung .....  | 205 |
| 2.3 Schulkultur, Diversität und Integration .....  | 208 |
| 2.4 Die Schule als Community Center: Kommunikation und<br>Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern .....   | 215 |
| 2.5 Spracherwerb .....   | 216 |
| 3. Reformempfehlungen .....  | 221 |
| 3.1 Umgang mit Heterogenität/Diversität .....  | 221 |
| 3.2 Vorschulische Bildung und Migration .....  | 222 |
| 3.3 Schulische Bildung und Migration .....   | 223 |
| 3.4 Spracherwerb .....   | 226 |
| 3.5 Personalentwicklung .....  | 229 |
| 4. Schlussbemerkung .....  | 230 |
| Literatur .....  | 231 |

## **Kurzbiografien der Mitglieder der Bildungskommission .....** 234

## Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Dr. Warnfried Dettling (nur Empfehlungen 1–3)

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein

Prof. Dr. Gerhard de Haan

Imma Hillerich (1–2)

Herbert Hönigsberger (1–3)

Reinhard Kahl

Undine Kurth

Dr. Elizabeth Neswald (1–3)

Dr. Andreas Poltermann

Prof. Dr. Jens Reich (1–3)

Dr. Simone Schwanitz

Dr. Anne Sliwka (4–6)

Cornelia Stern

Volkmar Strauch

Dr. Dieter Wunder (1–4)

Sybille Volkholz (Koordination)

Federführende Autorinnen und Autoren:

Empfehlung 1: Herbert Hönigsberger, Sybille Volkholz  
und Andreas Poltermann.

Empfehlung 2: Sybille Volkholz und Dieter Wunder.

Empfehlung 3: Sybille Volkholz.

Empfehlung 4: Sybille Volkholz und Dieter Wunder.

Empfehlung 5: Wolfgang Edelstein und Gerhard de Haan.

Empfehlung 6: AG Interkulturelle Bildung, das sind Christiane Bainski,  
Sabine Mannitz, Dr. habil. Heike Solga, Gül Yoksulabakan,  
Sybille Volkholz und Anne Sliwka.

## **Empfehlung 3: Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft**

*Verantwortung in der Zivilgesellschaft*

### **Zusammenfassung**

#### *1. Ausgangslage*

Die Debatte um Autonomie von Schulen ist nicht neu. Freilich bedürfen die Ansätze der 70er-Jahre neuer Initiativen und neuer Begründungen, vor allem jedoch der Umsetzung.

#### *2. Impulse zur Wiederbelebung der Autonomie-Debatte. Begründungen und Erwartungen*

Die Autonomie von Bildungseinrichtungen wird diskutiert im Kontext einer neuen Verteilung gesellschaftlicher Verantwortung zwischen staatlicher Gestaltungsmacht und bürgerschaftlicher Organisation als Aneignung der Bildungseinrichtungen durch die Gesellschaft.

Die Entwicklung zur Wissensgesellschaft erhöht die Bedeutung der Bildungseinrichtungen und macht zugleich Reformen im Hinblick auf ihre Funktion für lebenslange Lernprozesse dringlicher.

Solche Veränderungen können nur in die Wege geleitet werden, wenn Schulen größere Gestaltungskompetenz für die Curricula und die Gestaltung von Kooperationen mit dem gesellschaftlichen Umfeld erhalten; sie brauchen eindeutige Rechte und klare Verantwortlichkeiten.

Kern der Autonomiedebatte ist auf der einen Seite die Neugestaltung des Binnenverhältnisses der Akteure innerhalb der Institution, vor allem aber die Neugestaltung des Verhältnisses zwischen der Schule und den staatlichen Steuerungsorganen, der Schulaufsicht und der Schulverwaltung.

Die Autonomie von Bildungseinrichtungen ist kein Selbstzweck. Durch die Neugestaltung der Beziehungen zwischen den Akteuren, den Lehrpersonen, Schülern, Eltern und den Akteuren des Umfeldes, durch eine Neubestimmung ihrer Aufgaben und Kooperationsformen sollen innovative Impulse gestärkt werden, die zur Qualitätsentwicklung der Einrichtungen beitragen.

### 3. Neuorganisation staatlicher Steuerung – Schulen gestalten sich selbst

Die staatlichen Vorgaben beziehen sich auf Rahmenbedingungen, auf Qualitätssicherung und die Sicherung der Vergleichbarkeit; dazu werden Erziehungsziele und zu einem Teil Inhalte vorgegeben, die als Kerncurriculum höchsten 50 Prozent der verfügbaren Unterrichtszeit binden. Der Rahmen für die Schulstruktur, d.h. die Frage, welche Schulformen in einem Land eingerichtet werden können, wird gesetzlich entschieden, ohne damit die Entscheidung im Einzelfall zu treffen, die Qualifikation des Lehrpersonals wird gesichert und Rahmentarifverträge werden abgeschlossen. Für Berechtigungen und Anerkennungen werden Qualitätsstandards vorgegeben.

Statt der bisherigen Schulpflicht wird ein Recht auf Unterricht eingeführt und durch den Staat gewährleistet. Zur Unterstützung wird ein System der Bildungsberatung aufgebaut.

Schulen erhalten eine andere Rechtsform, die Zuständigkeit für die pädagogische Gestaltung, ein Budget, das sie selbst verwalten, und die Zuständigkeit für die Auswahl des Lehrpersonals.

Die staatliche Schulaufsicht erhält die Form eines Evaluations- und Berichtssystems. Ein Berichtssystem von Seiten der Schulen mit ihren internen Evaluationsergebnissen wird ergänzt durch externe Evaluierung und gegebenenfalls durch ein Akkreditierungsverfahren.

Das Verhältnis zwischen Einzelschule und staatlichen Stellen wird durch Vertragskonstruktionen gestaltet.

Die Schule entwickelt Kooperationsbeziehungen zu ihrem sozialen und regionalen Umfeld und bezieht daraus Akteure in ihre schulische Arbeit ein.

Die Schule gestaltet ihr Schulprofil und ihr Schulprogramm; sie betreibt Personalentwicklung, entwickelt Fortbildungskonzepte und holt sich Unterstützung. Sie entscheidet über ihren Haushalt. Sie evaluiert ihre eigene Arbeit, entwickelt dafür Kriterien und legt jährlich einen Schulbericht vor.

Die inhaltliche, organisatorische und räumliche Gestaltung der Schule wird von der Schulgemeinde entschieden.

Zwischen Schulträgern und Lehrerschaft werden Schulverträge, zwischen Eltern und Schule werden Bildungsverträge geschlossen.

### 4. Ausblick

Wege zu größerer Freiheit beinhalten immer die Gefahr des Scheiterns und des Missbrauchs, aber auch die Gelegenheit des befreienden »Wind of Change« und des Gewinns an Motivation für Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern, ihre Schule gemeinsam zu gestalten.

Da Staat und Schule in einem besonderen – auch grundgesetzlich geregelten – Verhältnis stehen und sich historisch ein besonderes System staatlicher Schulaufsicht entwickelt hat, sieht die Bildungskommission hier besonderen Reformbedarf. Als Schulen gelten selbstverständlich nicht nur solche in staatlicher Trägerschaft, sondern grundsätzlich sind alle Schulen gemeint. Allerdings gelten für viele Schulen in freier Trägerschaft schon heute andere Verhältnisse zur staatlichen Aufsicht, sodass der Reformbedarf insgesamt bei den Schulen in staatlicher Trägerschaft größer ist. Der Staat tritt gegenüber Schulen auf mehreren Ebenen in Erscheinung, auf der kommunalen und der Landesebene, in geringerem Maße auch auf der Bundesebene. Die Verteilung der staatlichen Kompetenzen zwischen diesen Ebenen wird nicht Gegenstand dieser Empfehlung sein, auch wenn vieles dafür spricht, Zuständigkeiten zu dezentralisieren oder auch über eine Kommunalisierung nachzudenken. Für diese Empfehlung liegt der Fokus auf der Stärkung der einzelnen Schule in ihrer Verantwortlichkeit.

Die Autonomie bzw. die Verantwortung der Schule zum Thema einer Empfehlung zu machen, bedeutet nicht, dass hierin der einzige Weg zur Bildungsreform gesehen wird. Angesichts der Nach-PISA-Debatte wird es viele Reformanstrengungen brauchen, und es werden viele Wege beschritten werden müssen. Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung ist indes der Auffassung, dass die Autonomie von Schulen ein wesentlicher Hebel zur Ingangsetzung von Qualitätsentwicklungen sein kann.

---

## 1. Ausgangslage

Die Debatte um die Autonomie der Bildungsinstitutionen ist nicht neu. In den 70er-Jahren war »Autonomie« – verbunden mit »Partizipation« und »Mitbestimmung« – eine der wesentlichen Forderungen des Deutschen Bildungsrates. Seit Ende der 80er- und seit den beginnenden 90er-Jahren haben Überlegungen zur Autonomie von Schulen in vielen Ländern eine Neuauflage erfahren. Teils durch pädagogische Reformdebatten, teils durch verwaltungsreformerische Impulse, teils durch Zwänge der Haushaltspolitik ist die Diskussion neu angeregt worden.

Die wesentlichen zu klärenden Fragen beziehen sich auf ein neues Verhältnis zwischen Staat und Schule. Wie muss sich die Rolle des Staates im Verhältnis zur Schule verändern, wenn die einzelne Schule mit ihren Akteuren eine erhebliche Verantwortung für ihre Gestaltung selbst übernehmen soll? In welcher Form kann der Staat die Beteiligten dazu aktivieren und motivieren, welche Rahmenbedingungen, welche rechtlichen Festlegungen müssen getroffen werden, um eine Neuverteilung der Verantwortlichkeiten zu erreichen? Schlagen möglicherweise mit der Entwicklung zu größerer Autonomie auch größere Unterschiede in den Lebensverhältnissen von Kindern und Jugendlichen durch, die auch eine Neubestimmung der sozialen Schutzfunktion des Staates für den Einzelnen erfordern?

Wie ist das Verhältnis der Akteure vor Ort, also von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Eltern, wie ist das Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Akteuren zu gestalten? Wie sollten sich ihre Rechte und Pflichten im Binnenverhältnis der Schule verändern? Für eine Schule mit größerer Eigenständigkeit ist die Kooperation mit dem unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld, mit sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Einrichtungen von besonderer Bedeutung. Hier entsteht eine neue Ebene von Beziehungen, die für viele noch ungewohnt ist. Wie ist dies Verhältnis zu gestalten?

Autonomie der Schulen ist kein Selbstzweck. Vielmehr soll sie ein Motor für die Weiterentwicklung der einzelnen Schule zur Verbesserung ihrer Arbeit sein. Kern dieser Entwicklung ist die Qualität der einzelnen Schule. Diese Qualität zu entwickeln und zu sichern ist der eigentliche Zweck der Autonomie. Die einzelne Schule erhält mit dieser Bestimmung und Erwartung eine wesentliche Aufgabe für die Weiterentwicklung des Schulsystems als Ganzes. Frühere Strategien der Systemveränderung durch von oben gesteuerte Maßnahmen werden verlagert in Prozesse der Veränderung der einzelnen Schule.

Eine politische Reform des Bildungssystems, die eine größere Autonomie der Schule zum Ziel hat, erfordert neue Prozess-Strategien. Die Reform ist nicht mehr durch allgemeine staatliche, flächendeckende, einheitliche Regelungen in Gang zu bringen und durchzusetzen, sondern das Verhältnis von politischer Initiative und einzelner Schule als Reformträger und als System sich selbst vorantreibender Veränderung muss neu bestimmt werden.

Das Ganze von der einzelnen Institution her zu reformieren und umgekehrt die einzelne Institution mit Blick auf das System im Ganzen zu verändern, erfordert ein neues Verständnis des Prozesses, durch den sich gesellschaftliche Veränderungen vollziehen, sodass alle Ebenen, die Politik, die Verwaltung, die einzelne Schule bis zu den einzelnen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern für Reformen zuständig und verantwortlich sind. Es bedarf einer Kultur der Schulveränderung, die es bisher bei uns bestenfalls in ersten Ansätzen gibt. Lehrer und Schüler, Klasse und Schule, die Eltern und die Gesellschaft vor Ort, sie alle sind heute häufig bloße Objekte administrativen Handelns. Wenn die Reform gelingen soll, müssen die Akteure Subjekte der Veränderung sein, die sie verantwortlich in die Hand nehmen müssen.

## **2. Impulse zur Wiederbelebung der Autonomie-Debatte. Begründungen und Erwartungen**

### *2.1 Autonome Bildungseinrichtungen und Zivilgesellschaft*

Die Autonomie von Bildungseinrichtungen wird diskutiert im Kontext einer neuen Verteilung gesellschaftlicher Verantwortung zwischen staatlicher Gestaltungsmacht und bürgerschaftlicher Organisation, als Aneignung der Bildungseinrichtungen durch die Gesellschaft.

Mit der Entwicklung und Stabilisierung der Demokratie wächst auch das Selbstbewusstsein der Bürgerinnen und Bürger. Um diesen Prozess zu unterstützen, müssen neue Organisationsformen und Gestaltungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Institutionen entwickelt werden. Bildungseinrichtungen sind dabei von besonderer Bedeutung, weil zum einen alle Bürgerinnen und Bürger an ihnen beteiligt und von ihnen betroffen sind. Zum anderen müssen sie auch dazu beitragen, Menschen zu befähigen, ihre Teilhabe- und Gestaltungsrechte wahrnehmen zu können.

Freilich bedeutet Autonomie nicht einfach den Rückzug des Staates, sondern eine Neubestimmung seiner Aufgaben und der aller Akteure. Die Funktion des Staates ist es, Rahmenbedingungen zu setzen, die geeignet sind, Bürgerinnen und Bürger dazu anzuregen, die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Einrichtungen selbsttätig zu gestalten. Bürgerinnen und Bürger treten als Gestalter ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse in den Vordergrund und der Staat übernimmt die Rolle, ihre Rechte zu gewährleisten. Er ist nicht in erster Linie verantwortlich für die Gestaltung der Bildungseinrichtung, der Schule. Seine Aufgabe ist: Information, Beratung, Herstellung von Transparenz und Aufsicht.

Die Verantwortlichkeit aller Akteure für ihre Bildungseinrichtungen und die Partizipation an deren Gestaltung ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil die Personen sowohl Subjekte als auch Objekte der Bildungseinrichtungen sind und der Zweck der Institution ihre Nutzer als Personen berührt. Eine starke Außensteuerung der Bildungseinrichtungen durch den Staat hat zu Passivität und einer zu hohen Erwartungshaltung der Akteure an jeweils Dritte geführt. Sie ist damit dem Bildungsprozess der Individuen geradezu abträglich und fördert keineswegs die aktive Verantwortung für eine demokratische Teilhabe.

## 2.2 *Autonome Bildungseinrichtungen in der Wissensgesellschaft*

Die Entwicklung zur Wissensgesellschaft erhöht die Bedeutung der Bildungseinrichtungen und macht zugleich Reformen im Hinblick auf ihre Funktion für lebenslange Lernprozesse dringlicher. Sie verändert die zeitliche Struktur von Bildungsprozessen und -phasen, die – bisher fast ausschließliche – Bindung an die Jugendphase tritt zu Gunsten einer lebensbegleitenden Struktur der Bildung zurück. Kontinuierliche Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten erhalten eine ungleich größere Bedeutung. Die Perspektive lebenslangen Lernens verändert schließlich die Funktion der Bildungseinrichtungen selbst.

Wenn Menschen als Lernende ihre eigene Bildungsbiografie gestalten, für den eigenen Bildungsprozess Verantwortung übernehmen sollen, muss vor allem in der frühen Bildungsphase hierfür die motivationale Grundlage gelegt und ein positives Verhältnis zum eigenen Lern- und Bildungsprozess geschaffen werden. Diese Funktion der Bildungseinrichtungen erfordert ein verändertes Verhältnis zwischen den Lernenden und ihren Bildungseinrichtungen, vor allem in den Schulen. Lernende

müssen in den Mittelpunkt gerückt, die Rolle der Lehrenden als Unterstützer sowie die Rolle der Eltern im schulischen Bildungsprozess müssen neu bestimmt werden.

Die Veränderung der zeitlichen Struktur von Bildung zu Gunsten lebensbegleitender Prozesse erfordert auch eine Veränderung der Bildungsinhalte und ihrer Auswahlkriterien. Bildung wird nicht mehr ausschließlich als vorbereitende, vorberufliche oder vorakademische Phase betrachtet, sondern sie muss in der jeweiligen Gegenwart als sinnstiftend erlebt werden. Auswahl und Legitimation der Curricula muss sich auch aus ihrer Funktion für das jeweils gegenwärtige Leben der Lernenden begründen. Bildungseinrichtungen, die in höherem Maße für die Zukunft und die Gegenwart befähigen sollen, müssen offen sein, Entwicklungen aus anderen gesellschaftlichen Systemen, aus den Lebenswelten von Jugendlichen aufzunehmen. Die bisherige Form der Curriculumentwicklung, die weitgehend nach Schulfächern und wissenschaftlichen Disziplinen systematisiertes Wissen vorsieht, muss sich für aktuelle Problemstellungen öffnen. Die curriculare Gestaltung muss deshalb in größerem Ausmaß die regionalen, kulturellen, wirtschaftlichen, natürlichen, sozialen Gegebenheiten einbeziehen und entsprechende Schwerpunkte setzen; dafür müssen Netzwerke zwischen Schulen und dem Umfeld geschaffen werden. Neue Formen der Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Einrichtungen anderer gesellschaftlicher Realitäten müssen entwickelt werden. Die Kompetenzen, die in den Bildungseinrichtungen erworben werden, müssen auch aus einem stärkeren Bezug zu den verschiedenen Lebenswelten entwickelt werden. Das soll Bildungseinrichtungen keineswegs einem kurzschlüssigen Nützlichkeitsdenken unterwerfen. Doch Bildungseinrichtungen sind noch in einem zu hohen Maße selbstreferenziell – ein Zustand, den es zu durchbrechen gilt. Bildungseinrichtungen sind Orte der Reflexion, wo in Distanz nachgedacht und Neues entwickelt werden kann. Damit sind sie auch Schonraum. Gleichwohl muss im Wechsel mit vorbereitenden und reflektierenden Phasen der Ernstfall geprobt und Verantwortung übernommen werden.

Für die Schule bedeutet dies, dass das Verhältnis zum gesellschaftlichen Umfeld gestaltet und dauerhafte Kooperationsbeziehungen aufgebaut werden müssen. Es bedarf formeller organisatorischer Regeln, wie Kommunikation mit Vertretern außerschulischer gesellschaftlicher Gruppen gesichert werden kann und wie diese in die Gestaltung der Schule einbezogen werden können.

Solche Veränderungen können nur in die Wege geleitet werden, wenn Schulen größere Gestaltungskompetenz für die Curricula und die Gestaltung der Kooperationen mit dem gesellschaftlichen Umfeld erhalten; sie brauchen eindeutige Rechte und klare Verantwortlichkeiten.

### *2.3 Zielsetzungen für die Neuorganisation staatlicher Steuerung der Schule*

Zwar besteht Reformbedarf grundsätzlich für alle Bildungseinrichtungen. Die Empfehlung konzentriert sich indessen auf die Schule, da diese im Vergleich zu anderen

Bildungseinrichtungen einen besonders hohen Bedarf an einer Veränderung der staatlichen Steuerung hat.

Kern der Autonomiedebatte ist auf der einen Seite die Neugestaltung des Binnenverhältnisses der Akteure innerhalb der Institution, vor allem aber die Neugestaltung des Verhältnisses zwischen der Schule und den staatlichen Steuerungsorganen, der Schulaufsicht und der Schulverwaltung. Die Arbeitsweise der Schulaufsicht und der Schulverwaltung ist vor allem deswegen in die Kritik geraten, weil diese sich als zunehmend dysfunktional für die Beförderung notwendiger Reformen an den einzelnen Schulen erwiesen haben. So haben Schulen häufig notwendige Reformen gegen Widerstand durchgesetzt, jedoch auch häufig Widerstand gegen »von oben« angeordnete Reformen geleistet.

Die Kritik an der Funktionsweise von Schulaufsicht und Schulverwaltung hat durch die Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsstudien, z.B. TIMSS und PISA, neue Nahrung erhalten. Die offensichtlichen Mängel der Leistungsfähigkeit des bundesrepublikanischen Schulsystems und dessen Qualitätssicherung hat den Druck auf Reformen verstärkt. Klagen der Abnehmer, seien es Hochschulen oder die Wirtschaft, über die mangelnde Aussagekraft von Abschlüssen und mangelnde Kompetenzen der Absolventen gehören zwar schon lange zur Tradition der Klagen über die Schule, sind aber seit den Ergebnissen von TIMSS ernster genommen worden und dürften jetzt mit der Auswertung der PISA-Ergebnisse einen Anstoß für eine grundlegende Schulreform bilden. Denn Zweifel an der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie an der Validität schulischer Berechtigungen sind durch diese Studien zur Gewissheit geworden.

Zunehmend werden Fragen zur Wirksamkeit der Schule, zu ihrer Effizienz im Umgang mit Zeit und Ressourcen und zu den erreichten Ergebnissen gestellt. Die Schule gerät unter wachsenden Legitimationsdruck. Die Qualitätsentwicklung der Schulen und die funktionalen Instrumente der Schulaufsicht werden zu einem zentralen Aspekt der Schulreform.

An die Reform der Steuerungsmechanismen des Staates sowie innerhalb der Schulen werden hohe Erwartungen gerichtet:

- Reformen sollen den Lernenden in den Bildungseinrichtungen ein möglichst hohes Maß an selbstbestimmtem, aber auch selbst verantwortetem Lernen ermöglichen.
- Reformen sollen die Zuständigkeit für die Organisation und inhaltliche Gestaltung von Lernprozessen soweit wie möglich in die Entscheidung der Akteure vor Ort legen. Diese Zuständigkeit soll von ihnen auch subjektiv als eigenes Handlungsfeld und als eigene Verantwortlichkeit erfahren werden. Die vor Ort verfügbaren Kompetenzen sollen dadurch besser genutzt und die Reformfähigkeit der Einrichtung erhöht werden.
- Reformen sollen vor allem dazu beitragen, die Qualität der Einrichtungen sowie ihre Leistungsstandards zu verbessern. Es besteht die Notwendigkeit, mit dieser Verlagerung der Verantwortlichkeit auch Instrumente zur Evaluation der jeweili-

gen Einrichtung und Arbeitsergebnisse zu entwickeln, die eindeutige Rückmeldungen nach innen und außen gestatten.

- Reformen sollen für die Nutzer, für die Abnehmer und die Öffentlichkeit größere Transparenz schaffen.
- Reformen sollen Anreize schaffen, dass Bildungseinrichtungen voneinander lernen und Innovation institutionalisieren.
- Reformen sollen Anreize für Kooperationen und Netzerkbildungen im gesellschaftlichen Umfeld schaffen.

Es muss deutlich hervorgehoben werden, dass »Autonomie« von Bildungseinrichtungen kein Selbstzweck ist. Durch die Neugestaltung der Beziehungen zwischen den Akteuren, den Lehrpersonen, Schülern, Eltern und den Akteuren des Umfeldes, durch eine Neubestimmung ihrer Aufgaben und Kooperationsformen sollen vor allem innovative Impulse gestärkt werden, die zur Qualitätsentwicklung der Einrichtungen beitragen.

Autonomie als Selbstgestaltungsauftrag und Evaluation als Vergewisserung der Wirksamkeit und Leistung der Schule, als Rechenschaftslegung nach innen und außen gehören notwendig zusammen. Es sind dies zwei Seiten derselben Medaille, nämlich der Reform und Weiterentwicklung der Schule. Ein verändertes Verhältnis der staatlichen Aufsicht zu den Einrichtungen soll dazu beitragen, dass Lernende größere Gestaltungskompetenz für ihre Bildung erhalten, sich damit auch über ihre eigenen Erwartungen bewusster werden, sich der Funktionsweise der Bildungseinrichtungen vergewissern und damit auch lernen, mehr Verantwortung für gesellschaftliche Institutionen zu übernehmen. Die Erwartung ist, dass dadurch die Qualität der Einrichtung, der Nutzen, den diese für den Einzelnen bringt, die Ergebnisse der Arbeit stärker in das Blickfeld gerückt werden. Durch eine stärkere Beteiligung der Akteure vor Ort werden Prozesse der Organisationsentwicklung aktiviert werden können.

### **3. Neuorganisation staatlicher Steuerung – Schulen gestalten sich selbst. Szenarien einer möglichen Entwicklung**

#### *3.1 Neugestaltung im Verhältnis von Schule und Staat, Verhältnis zum gesellschaftlichen Umfeld*

Im Folgenden wird die Neugestaltung des Verhältnisses zwischen Schulen sowie staatlicher Schulverwaltung und Schulaufsicht dargestellt. Die Organisation bzw. Ansiedlung der öffentlich-rechtlichen Verantwortung, ob auf Bundes-, Landes- oder kommunaler Ebene, wird hier nicht erörtert. Vieles spricht dafür, Entscheidungsprozesse so weit als möglich zu dezentralisieren. Wir konzentrieren uns darauf, das Verhältnis zur Einzelschule neu zu konstruieren.

### 3.1.1 Staatliche Vorgaben – Rahmenbedingungen – Qualitätssicherung – Vergleichbarkeit

Schule, die für ihre Qualität und Weiterentwicklung selbst verantwortlich sein will und soll, benötigt eine grundlegende Erneuerung des Systems staatlicher Schulaufsicht und Schulverwaltung. Die Gestaltung der Aufsicht des Staates über die Bildungseinrichtungen muss geeignet sein, den Selbstgestaltungswillen der Einrichtungen zu stärken und die Qualitätsentwicklung und -sicherung anzuregen. Dafür braucht es Verfahren, die statt der bisherigen Inputsteuerung Zielvereinbarungen und Ergebniskontrollen vorsehen. Dazu müssen der Dialog und die Kooperation der Akteure in den Schulen mit Blick auf das Ziel besserer Ergebnisse entwickelt werden.

Auf der anderen Seite muss genauer bestimmt werden, welche Funktionen auch in neuer Rolle dem Staat zufallen, welche Rahmenbedingungen er setzen muss und wofür er Garant zu sein hat.

#### **Bildungsinhalte**

Grundlegende Erziehungsziele wie die Förderung aller Kinder und Jugendlichen in ihrer gesamten Vielfalt werden staatlicherseits vorgegeben.

Für die Inhalte der Schule bedarf es aus Gründen der Vergleichbarkeit und der Mobilität gewisser Rahmenvorgaben. Allerdings treten diese Vorgaben als Steuerungsinstrument in den Hintergrund. Staatlich vorgeschrieben werden Kerncurricula und Kernkompetenzen, die erreicht werden sollen. Diese sollen aber die den Schulen zur Verfügung stehende Zeit höchstens zur Hälfte binden und große Gestaltungsräume bei der Schule belassen.

#### **Schulstruktur**

Der Rahmen für die Schulstruktur eines Landes – welche Schulformen eingerichtet werden, wann und wie Übergänge stattfinden – wird vom Gesetzgeber festgelegt. Da diese Entscheidung die gesamte Entwicklungsplanung betrifft und damit den Rahmen für das gesamte der Bevölkerung zur Verfügung stehende Bildungsangebot bildet, bedarf sie einer besonderen Legitimation.

Regelvorgaben werden für die Schulzeit, die Zahl der Schuljahre gemacht, die zum Erreichen bestimmter Abschlüsse veranschlagt werden, allerdings mit großen Spielräumen für die jeweils individuelle Bildungsbiografie.

Die Verteilung der Standorte und die Zuordnung der Schulen zu einzelnen Schulformen wird – bei möglichst großer Beteiligung der Bevölkerung – auf der regionalen, also der Kreis- oder der kommunalen Ebene, entschieden werden müssen. Die Entscheidung der einzelnen Schule über ihre Schulform sind dadurch Grenzen gesetzt, dass der Bevölkerung eine bestimmte Grundversorgung mit Schulen angeboten werden muss. Konkurrenz zwischen einzelnen Schulen kann hier nur beschränkt zugelassen werden. Auf der anderen Seite sind Instrumente zu entwickeln, die die Beteiligung der Bevölkerung sichern. Darauf wird weiter unten eingegangen.

### **Qualifikation des pädagogischen Personals und Arbeitsrecht**

Staatlicherseits müssen ebenfalls generelle Qualifikationsanforderungen an das Lehrpersonal sowie auch generelle Anstellungsbedingungen definiert werden. Rahmentarifverträge werden zwischen Land bzw. Kommune und Gewerkschaften ausgehandelt. Die Schulen können innerhalb der Tarifverträge eigene Konditionen aushandeln. Die Kommission empfiehlt die Abschaffung des Beamtenstatus für Lehrpersonen und dienstrechtliche Regelungen durch Rahmentarifverträge, die die Gestaltungsmöglichkeiten durch Hausverträge mit einzelnen Schulen zulassen.

### **Berechtigungen und Anerkennungen**

Solange die Schule die Berechtigungen für weiterführende Bildungsgänge vergibt, müssen Qualitätsstandards für Abschlüsse sowie Verfahren der Anerkennung von Abschlüssen staatlich vorgegeben werden.

### **Recht auf Unterricht statt Schulpflicht**

Statt der bestehenden Schulpflicht soll das Recht auf Unterricht durch den Staat garantiert werden. Dies hätte den Vorteil, dass auch in der rechtlichen Konstruktion Bildung als individuelles Recht positiv besetzt würde und der Staat die Möglichkeit zur Wahrnehmung dieses Rechts zu garantieren hat. Mit dem Recht auf Unterricht sollen die Beteiligten auch die Befugnis erhalten, über Inhalte und Form des Unterrichtsangebotes zu verhandeln.

Mit der Öffnung der Schulwahlmöglichkeit für die Eltern und einer begrenzten Wahlmöglichkeit der Schulen bei der Rekrutierung von Schülern wird die Gefahr sozialer Selektivität größer werden. Es braucht Steuerungsmechanismen, die dem entgegenwirken. So sollte z.B. das Recht von Eltern festgeschrieben werden, die Schule in ihrem Einzugsbereich wählen zu dürfen. Dies bedeutet, dass es zwar keine verpflichtenden Schuleinzugsbereiche geben sollte, jedoch den Rechtsanspruch auf die wohnortnahe Schule.

Bei der Wahl der Schulprofile soll darauf geachtet werden, dass nicht Zugangskriterien festgeschrieben werden, die eine soziale Vorauswahl beinhalten. Jede Schule muss darüber berichten, wie sie benachteiligte Kinder so fördert, dass die schulischen Ziele erreicht werden können. In der Empfehlung der Bildungskommission zu »Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz« ist auf diesen Punkt besonders eingegangen worden.

### **Bildungsberatung**

Ein höherer Grad an Schulautonomie und ein großes Maß an Wahlfreiheit der Eltern und Schülerinnen und Schüler erzeugen hohen Beratungsbedarf; dies um so mehr, als man einerseits nicht von vornherein davon ausgehen kann, dass mit den Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten auch eine entsprechende Markt- und Qualitätstransparenz korrespondiert. Andererseits belegt die Schulforschung, dass von gesteigerten Freiheitsgraden und Wahlmöglichkeiten sozial schwächere Milieus nicht zwingend unmittelbar profitieren. Wenn, wie hier vorgeschlagen, zudem die Schul-

pflicht durch das Recht auf Unterricht ersetzt wird, wächst nicht zuletzt für diese Eltern und Schülerinnen und Schüler der Bedarf an qualifizierter Bildungsberatung und Betreuung. Eltern sowie Schülerinnen und Schüler brauchen Markttransparenz; sie müssen über das Angebot informiert werden; Profile und Schulprogramme sowie die Information über die Leistungen und Zielsetzungen der einzelnen Schule müssen nicht nur zugänglich sein, sondern offen angeboten werden. Neben der Bereitstellung und Vermittlung von Information muss eine persönliche Beratung und Betreuung in allen Fragen der Wahl von Schulformen und Einzelschulen, bei der Wahl der Lerninhalte und bei Überlegungen über Bildungskarrieren gewährleistet sein. Wie diese Beratung strukturiert sein könnte, welche Beratung und Betreuung neben den innerschulischen notwendig sein wird, bedarf der gesonderten Klärung.

Zusammengefasst erhält die Schule als Vorgabe:

- eine andere Rechtsform, z.B. die Rechtsform eines landeseigenen Betriebes, die ihr größere Autonomie sichert;
- die Zuständigkeit für die pädagogische Gestaltung, Festlegung eines schuleigenen Curriculums unter Berücksichtigung des Kerncurriculums, der Unterrichtsorganisation und des Schullebens;
- ein Budget, das sie selbstständig verwaltet;
- die Zuständigkeit für die Auswahl des Personals, hauseigene Verträge im Rahmen der Tarifverträge und die Zuständigkeit für die Fortbildung.

### 3.1.2 Neues Verhältnis zwischen Schule und staatlicher Aufsicht – Evaluation und Berichtspflicht

Die Neugestaltung der Schulaufsicht zu einem System, das der Qualitätsentwicklung der Schulen förderlicher ist, wird hier herausgegriffen, da diese Frage als besonders dringlich angesehen wird.

Die Aufsichtsfunktion des Staates, die Verfahren und Institutionen müssen so gestaltet werden, dass die Leistungen und Ergebnisse der Bildungseinrichtungen in den Vordergrund gerückt werden.

Eine solche Veränderung bedeutet eine vollständige Umkehrung des Systems. Nicht die Inputs von oben, die Durch- und Eingriffe bestimmen die Arbeit von Schulaufsicht und Schulverwaltung, sondern die Schule hat die Gestaltungshoheit und berichtet über ihre Ergebnisse, anhand derer sie beurteilt und von dafür beauftragten Agenturen bewertet wird. Das bisherige System der Schulaufsicht wird folglich ersetzt durch:

- a) ein Berichtssystem von Seiten der Schulen mit ihren internen Evaluationsergebnissen;
- b) externe Evaluierung;
- c) gegebenenfalls ergänzt durch Akkreditierungsverfahren.

Das Verhältnis zwischen Staat und Schule soll innerhalb der staatlichen Rahmenvorgaben grundsätzlich von einer Vertragskonstruktion bestimmt werden, die beide Seiten zu bestimmten Leistungen verpflichtet. Der Staat garantiert die unter 3.1.1 genannten Vorgaben wie z.B. die Qualifikation des Lehrpersonals und Budgetzuweisungen.

Die Schule verpflichtet sich zu bestimmten Leistungen und Erziehungszielen, die sie mit ihren Schülerinnen und Schülern erreichen will. Zwischen beiden Seiten werden hierüber Zielvereinbarungen abgeschlossen.

*Zu a):* Die Schule legt ein Schulprofil und ein Schulprogramm vor, aus dem ihre pädagogischen Schwerpunkte, das schuleigene Curriculum und die didaktisch-methodische Orientierung des Unterrichts hervorgehen. Sie beschreibt die Leistungsstandards, die von ihr mit den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen, ebenso die Wege, wie diese erreicht werden sollen. Die Gestaltung des Schullebens, besondere Rituale und Veranstaltungen sind ebenfalls Bestandteil ihres Berichts. Die Schule berichtet über die Qualifikation und Fortbildung der Lehrpersonen und anderer pädagogisch tätiger Personen und über das Schulmanagement. Der bauliche Zustand und die Gestaltung der schulischen Umgebung als anregender Raum für Schülerinnen und Schüler gehören dazu wie auch Kooperationen und Außenkontakte zum regionalen gesellschaftlichen Umfeld.

Inwieweit das Schulprogramm erfüllt wird, inwieweit die Schule die von ihr gesteckten Ziele erreicht, evaluiert sie zunächst selbst. Dazu gehören auch die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler bei schulinternen Vergleichen. Über diese internen Evaluationsergebnisse legt die Schule jährlich einen Bericht vor.

Die Ergebnisse der Schule bei Leistungsvergleichen mit anderen Schulen werden ebenfalls von ihr veröffentlicht, allerdings in größeren zeitlichen Abständen. Dies könnte etwa in einem dreijährigen Turnus erfolgen.

Ein Beratungsgremium von »kritischen Freunden«, aus Vertretern anderer Schulen, Wissenschaftlern, Personen aus dem gesellschaftlichen Umfeld, z.B. aus Betrieben, kann für die Arbeit der Schule und ihre Evaluation eine Unterstützung sein. Schulen sollten sich um solche Beratung bemühen.

*Zu b):* Ein Schulsystem, das auf der Systemebene über seine Qualität valide Aussagen machen will, braucht Informationen über seine Schulen und deren Qualität. Ebenso braucht die einzelne Schule Rückmeldung und Überprüfung ihrer eigenen Arbeit. Sie braucht Rückmeldungen von Externen zur Vergewisserung der eigenen Arbeit und zur Sicherung der Anschlussfähigkeit an andere gesellschaftliche Einrichtungen, um deren Anforderungen erfahren und erfüllen zu können. Interne und externe Evaluation müssen aufeinander abgestimmt sein. Die Entwicklung interner Kriterien zur Überprüfung der eigenen Arbeit ist für eine autonome Einrichtung von ausschlaggebender Bedeutung. Die Entwicklung gemeinsamer, abgestimmter Kriterien für die interne und externe Evaluation ist für die Systemebene unverzichtbar.

Für die externe Evaluation wird eine Evaluierungskommission auf übergeordneter Ebene eingerichtet, die den Bericht der Schule auswertet und bewertet und die Ergebnisse alle drei Jahre an die Schule rückmeldet. Die Kommission besteht aus einem festen personellen Kern sowie Experten, die fallweise hinzugezogen werden. Der feste Kern besteht aus Vertretern der Schulverwaltung, Wissenschaft, Eltern und Vertretern anderer Bildungseinrichtungen sowie der Wirtschaft. Hinzugezogen werden Experten für den baulichen und gesundheitlichen Zustand sowie Experten, die für das spezielle Schulprofil der einzelnen Schule kompetent sind.

Ob diese Kommission auf regionaler Ebene oder Landesebene eingerichtet wird, kann hier offen bleiben. Auf Landesebene wird vermutlich mehr Expertise angesammelt werden können, insofern wird diese Ebene eher empfohlen. Es kann ebenso offen bleiben, in welcher institutionellen Form diese Kommission eingerichtet wird: ob als Qualitätsagentur, als »Stiftung Bildungstest« oder als Schul-TÜV. Wichtig ist, dass sie nicht nur aus staatlichen Vertretern besteht, sondern auch aus unabhängigen Sachverständigen aus anderen Bereichen.

Evaluation hat Folgen. Ihre Ergebnisse müssen öffentlich zugänglich sein und ziehen Konsequenzen hinsichtlich der Schulwahl von Eltern und Schülerinnen und Schülern nach sich. Vor allem ist es Aufgabe der Schulaufsicht, für eine Unterstützung der Schulen in ihrer weiteren Arbeit zu sorgen, aber auch klare Anforderungen an nachvollziehbare Vorhaben der Verbesserung zu stellen. Im Extremfall kann eine Schule geschlossen werden, wenn sie sich nachhaltig weigert, an ihrer Weiterentwicklung zu arbeiten.

*Zu c):* Eine weitergehende Entwicklung würde erreicht, wenn Schulen akkreditiert würden. Ein solches Verfahren könnte folgendermaßen aussehen:

- Akkreditierungskommissionen werden vom Parlament eingesetzt und erhalten daher ihre Legitimation. Sie sollen aus Vertretern der Staatsseite, aus Vertretern gesellschaftlicher Gruppen und Wissenschaftlern bestehen.
- Die Schule beantragt ihre Akkreditierung. Dazu muss sie den Bericht der Evaluierungskommission vorlegen.
- Die Kommission kann für die Schule die Akkreditierung erteilen. Sie kann Auflagen für die weitere Entwicklung aussprechen. Sie kann aus dem Bericht der Evaluationskommission für die Schule Sanktionen ableiten, die ggf. bestimmte Maßnahmen vorsehen und die Autonomie der Schule damit wieder einschränken.
- Nur akkreditierte Schulen, sowohl Schulen in staatlicher als auch solche in privater Trägerschaft, erhalten vom Staat die erforderlichen Mittel und das Recht der Vergabe von Abschlüssen und der Erteilung von Berechtigungen.

Für die Entwicklung des Schulsystems in Deutschland wird empfohlen, die Umstellung der Schulaufsicht zunächst auf die Berichtspflicht der Schulen und die Entwicklung eines Evaluationssystems zu beschränken, da dies für die Qualitätsentwicklung vorrangig ist.

Die Einführung eines Akkreditierungssystems für Schulen sollte längerfristig ins Auge gefasst werden.

### 3.1.3 Schule im gesellschaftlichen Umfeld

Autonome Bildungseinrichtungen der Zivilgesellschaft brauchen regionale Einbindung, eine Öffentlichkeit unabhängig von der staatlichen Verwaltung und Aufsicht, Strukturen, in denen Schulen ihre Programme und Zielsetzungen mit der Öffentlichkeit, mit der Gemeinde aushandeln können, und Orte, die solche Kommunikation ermöglichen. Die »Community Based Education« in angelsächsischen Ländern bietet hierzu vielfältige Anregungen.

Es bedarf formaler Regeln, die sicherstellen, dass Vertreter des regionalen Umfeldes, Kommunalvertreter, Vertreter von Betrieben, Nachbarschaftsinitiativen, Kultureinrichtungen, sozialen Einrichtungen an der Gestaltung der Schule beteiligt werden.

Dies können regionale oder kommunale Beiräte sein, in die sachkundige Personen berufen und entsandt werden, oder es werden Vertreter in die bestehenden schulischen Gremien aufgenommen. Es muss sichergestellt werden, dass diese gegenüber den schulischen Akteuren nicht dominieren und die Schule nicht durch außerschulische Interessen bestimmen können. Sie müssen aber Rechte erhalten, Interessen zu formulieren und die Schule zu beeinflussen.

Die Außenkontakte und Kooperationen mit dem schulischen Umfeld sollen im Schulprogramm festgehalten werden.

## 3.2 Szenario: Eine Schule gestaltet ihren Freiraum

Der Grundgedanke der Vertragskonstruktion leitet auch die Beziehung der Beteiligten innerhalb der Schulen. Zwischen Schulleitung und Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern und der Schule werden ebenso Verträge oder Vereinbarungen geschlossen wie zwischen Staat und Schule. Ziel ist es, die Qualität der Schule dadurch zu steigern, dass zwischen den Beteiligten die Kommunikation über die zu erreichenden Ziele angeregt wird. Hierdurch werden ihre jeweiligen Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen festgelegt und gestärkt.

### 3.2.1 Pädagogische Gestaltung der Schule – Schulprofil und Schulprogramm

Eine in hohem Maße autonome Schule verantwortet ihre pädagogische Gestaltung weitgehend selbst. Staatlich vorgegeben wird ein Rahmen für die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, die durch das Kerncurriculum höchstens zur Hälfte gebunden wird. Auch innerhalb des Kerncurriculums bestehen Gestaltungsräume hin-

sichtlich der Auswahl von Inhalten und Methoden, sofern diese zu den im Kerncurriculum festgelegten Zielen führen. Auch die Organisationsform (z.B. Fach- oder Projektunterricht) ist im Rahmen des Kerncurriculums variabel. Mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit wird zeitlich und inhaltlich außerhalb des Kerncurriculums durch die Schule gestaltet. Mit Wahl- und Wahlpflichtangeboten für Schülerinnen und Schüler werden fachliche Schwerpunkte gesetzt und ein Schulprofil gewonnen. Die Schule entscheidet selbst über ihre Unterrichtsorganisation und die Verfahren der Bewertung unterhalb der Abschlüsse. Sie entscheidet über ihr Schulprofil, d.h. über inhaltliche Schwerpunkte des Unterrichts, über schulspezifische Standards, die sie mit den Schülerinnen und Schülern erreichen möchte, sowie über die Gestaltung des Schullebens. In ihrem Schulprogramm legt sie dar, wie ihre Ziele erreicht werden sollen.

Zwischen den Beteiligten, den Eltern, Schülerinnen und Schülern und der Schule werden Bildungsverträge geschlossen, in denen sich die Beteiligten verpflichten, ihre jeweiligen Beiträge zur Erreichung der Ziele zu leisten. Die Schule garantiert dann einen bestimmten Abschluss.

Eine autonome Schule hat zur Gestaltung des Schullebens und für ihre eigene Arbeit und Weiterentwicklung größere Gestaltungsfreiheit hinsichtlich der Zeit von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen. Sie entscheidet, in welchen Zeitstrukturen ihr Unterrichtstag verläuft. Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in einer solchen Schule wird nicht formell in Unterrichtsstunden festgelegt. Die Schule verfügt über ein Zeitbudget der Lehrpersonen sowie des weiteren pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals.

### 3.2.2 Personalentwicklung, Fortbildungskonzept und Unterstützungssysteme

Eine Schule entwickelt ihr Programm auch dadurch, dass sie Personen mit spezifischen Qualifikationen an sich bindet. Daher erstellt sie einen Personalentwicklungsplan, in dem sie benötigte Qualifikationen ebenso beschreibt wie den Fort- und Weiterbildungsbedarf und die Wege der Bedarfsdeckung.

Die Schule sucht sich ihr Personal selbst aus, sie schreibt die zu besetzenden Stellen aus und besetzt sie. Einstellungsprofile ergeben sich aus dem Schulprogramm. (Die Schule muss dafür nicht Dienststelle im Sinne des Dienst- und Personalvertretungsrechts sein.) Zwischen Schulleitung und Lehrpersonen werden Verträge über die jeweiligen Aufgaben, Rechte und Pflichten geschlossen sowie im Rahmen der Tarifverträge die Verteilung des Arbeitszeit bestimmt. Die Rahmentarifverträge lassen auch Haustarifverträge zu.

Die Schule erstellt ein eigenes Fortbildungskonzept, das Teil des Schulprogramms ist. Sie stellt den Bedarf an Fortbildung, Beratung und Unterstützung durch interne Maßnahmen oder externe Expertinnen und Experten fest. Die autonome Schule verfügt über Ressourcen der Schulentwicklung, Fortbildung und Beratung. Insbesondere die Fähigkeit, sich selbst zu evaluieren, bedarf der Entwicklung und Fortbil-

dung. Jede Schule hat Zugriff auf derartige Dienstleistungen und auf Mittel, um externe Beratung finanzieren zu können. (Die Bildungskommission hat in ihrer ersten Empfehlung Vorschläge für eine Neuordnung der Finanzierung erarbeitet.)

Alle Verwaltungsaufgaben, die an der Schule erledigt werden können, werden auch dort erledigt. Personalmanagement, Beförderungen, Einstellungen von Referendaren sind Aufgabe der Schule. Sie kann dazu auf Unterstützungssysteme zugreifen, unterliegt auch hier einer Rechenschafts- und Berichtspflicht und evaluiert auch hier ihre Arbeit mit Hilfe des Unterstützungssystems. Die Schulverwaltung greift in diesen Prozess nicht ein, schließt allerdings über viele Punkte (Personalversorgung, Zusatzausstattung, Schulprogramm, Stellen und Mittel etc.) Vereinbarungen mit den Schulen.

Die Rolle der Schulleitung in einer autonom handelnden Schule wird von einem Selbstverständnis geprägt, das Führungsaufgaben akzeptiert und die pädagogische Entwicklung der Schule anregt, Kooperation fördert und fordert sowie für die Rechenschaftslegung der Schule sorgt. Mit der Verantwortung für den Schulhaushalt und für das Personalmanagement erweitert sich der Aufgabenbereich erheblich. Da die Schulleitungen vielfach nicht oder nur unzureichend für diese neuen, verantwortungsvollen Aufgaben ausgebildet sind, benötigen sie hierfür Beratung und Fortbildung der entsprechenden Einrichtungen. Schulleitungen werden durch besondere Qualifizierungsmaßnahmen auf ihre Aufgaben vorbereitet.

### 3.2.3 Demokratische Gestaltung der Beteiligung

Eine Schule arbeitet und funktioniert umso besser, je mehr sie von den Beteiligten (Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern sowie auch anderen dort tätigen Personen) als ihre eigene Einrichtung verstanden und gestaltet wird. Daher wird die inhaltliche, organisatorische und räumliche Gestaltung der Schule unter demokratischer Beteiligung möglichst aller Akteure in einer diskursiven Schulkultur verhandelt und entschieden. Die bisherigen Formen repräsentativer Gremienarbeit leisten dies nur unzulänglich, sie haben auch häufig nur Anhörungs- und Beratungsrechte. Die Beteiligten erhalten Mitgestaltungsrechte, die auch die Kernfragen, Unterricht und Schulprogramm, einbeziehen. Dafür sind Vertragskonstruktionen ein brauchbares Mittel.

Eine Schule, die für ihre eigene Gestaltung zuständig ist, hat klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, vor allem auch klare Rollenverteilungen und Beteiligungsrechte.

Schülerinnen und Schüler sowie Eltern wirken wie die Lehrpersonen an der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms mit. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen, die Gestaltung des Schullebens, die Verfahren der Leistungsbewertung sind ebenfalls Gegenstand gemeinsamer Entscheidungsfindung.

Autonomie und Verantwortlichkeit der Institution kann in ein Spannungsverhältnis zu den Freiheiten der Individuen geraten. Institutionelle und individuelle

Autonomie fallen nicht notwendigerweise zusammen. Je umfassender die Gestaltungsmöglichkeiten für die Institution sind, desto größer wird die Notwendigkeit der beteiligten Individuen, sich zu verständigen und ihre eigenen Vorstellungen zur Diskussion zu stellen. Die bisherige Interpretation pädagogischer Freiheit als die individuelle Freiheit der einzelnen Lehrkraft wird in einer autonomen Schule zu Gunsten institutioneller Autonomie eingeschränkt. Da aber gerade pädagogische Prozesse in hohem Maße die Identifikation der beteiligten Personen mit ihrer Tätigkeit erfordern, bedarf es einer sensiblen, aber auch offenen Kommunikation und Abstimmung zwischen den Beteiligten. Die Festlegung auf ein Schulprogramm, auf die Gestaltung des Schullebens kann zu Widersprüchen und Konflikten zwischen den beteiligten Lehrpersonen, zwischen Lehrpersonen und Eltern und Schülerinnen und Schülern führen. Es wird Mehrheiten und Minderheitspositionen geben. Natürlich ist einer Schule anzuraten, möglichst viele Beteiligte einzubeziehen und tolerantes Verhalten gegenüber Minderheiten und abweichenden Positionen zu praktizieren. Dafür ist es erforderlich, dass Schulen in der Entwicklung interner Kommunikationsstrukturen Professionalität gewinnen, in der mit Kritik und Anerkennung sachlich und reflektiert umgegangen werden kann. Nur wenn die Gestaltung der eigenen Einrichtung als gemeinsames Anliegen akzeptiert wird, kann es zu einem fairen Aushandeln unterschiedlicher Vorstellungen kommen. Ziel aller Instrumente und Verfahren der innerschulischen Kommunikation, Koordinierung und Entscheidung ist eine größere Schulzufriedenheit aller Beteiligten und die Stärkung des gemeinschaftlichen Zusammenhaltes.

#### **Schulverträge als Beispiel**

Zwischen dem Schulträger und der Lehrerschaft werden Schulverträge abgeschlossen; Elternorganisationen, Betriebe, Verbände u.a.m. können als Vertragspartner den Schulverträgen beitreten. Im Bereich eines öffentlichen Bildungswesens gibt es ein legitimes Interesse aller Beteiligten an einer kollektiven vertraglichen Regelung der Schule. Regelungsgegenstände eines solchen Schulvertrages könnten u.a. sein: Schwerpunktsetzung und Profilbildung der Schule, Qualifikationsanforderungen an Lehrende und Lernende, Organisation und Verfahren, Gestaltung des Schulbetriebs und des -gebäudes, Investitions- und Finanzplanung u.a.m. Solche Schulverträge würden von einer ministeriellen Genehmigung abhängig gemacht werden, sie unterliegen der Rechtsaufsicht. Eckpunkte für solche Verträge werden gleich im Anhang beschrieben.

#### **3.2.4 Der Haushalt der Schule**

Der finanzielle Kern der Schulautonomie ist der eigene Haushalt der Schule. Die der Schule zur Verfügung stehenden Finanzmittel sind die materielle Basis der Gestaltung der Schulkultur, des Schulprogramms und der Qualitätsverbesserung. Die Schule führt einen Gesamthaushalt, in den alle vom Land, den Schulträgern und

Dritten bereitgehaltenen Mittel für Personal, Bauunterhaltung, Betrieb, Sachausstattung, Fortbildung etc. einfließen sollen. Sie kann über die Nutzung des Gebäudes verfügen und dies z.B. Dritten überlassen. Die Einwerbung von Drittmitteln muss den Schulen gestattet werden, allerdings dürfen durch die Tätigkeit der Sponsoren, Spenderinnen und Spender die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule nicht beeinträchtigt werden.

### 3.2.5 Evaluation als interner Prozess und Motor der Schulentwicklung

Wenn Autonomie Motor der Entwicklung der Schule werden soll, gehört dazu die Entwicklung von Qualitätskriterien und Verfahren der inneren Evaluation ihrer Arbeit und ihrer Ergebnisse (siehe 3.1.2). Eine autonome Schule entwickelt Kriterien, anhand derer sie überprüft, ob und wie die operationalisierten Schritte des Schulprogramms erreicht werden. Die Schule überprüft z.B., wie gut der Unterricht strukturiert ist, ob die Inhalte zwischen den Fächern abgestimmt sind, inwieweit das Schulklima Lernfreude und Leistung unterstützt und welche Ergebnisse durch die Schülerinnen und Schüler erreicht wurden.

Zur Entwicklung einer Evaluationskultur gehört die ständige Rezeption von Entwicklungen in der Lernforschung sowie die Kompetenz, mit empirischen Verfahren der Datenerhebung und der Interpretation der Befunde zu arbeiten. Vor allem aber gehört dazu ein offenes Klima von Lob und Anerkennung sowie Kritik in der innerschulischen Kommunikation.

Die Kriterien der Evaluation und ein jährlicher Bericht werden der Schulaufsicht übergeben und veröffentlicht. Sie sind jederzeit für die Schülerinnen und Schüler und die Eltern einsehbar. Der Bericht soll Anlass für den Dialog der Akteure und die Weiterentwicklung der Schule sein.

## 4. Ausblick

Autonomie von Schulen ist nicht der einzige Weg, um die notwendigen Reformen in Gang zu setzen und zu bewältigen. Eine Veränderung der Inhalte und der Unterrichtsorganisation hinsichtlich der Frage, was wann und wofür gelernt werden soll, wird auch noch anderer Maßnahmen bedürfen. Die Wissenschaft, vor allem Psychologie und Erziehungswissenschaft, wird sich weit mehr als bisher der Schule und des Unterrichts annehmen müssen; und ein weit höheres Maß nicht nur rhetorischer Bearbeitung des Themas Schule, sondern auch des aktiven Handelns vieler gesellschaftlicher Gruppen ist geboten. Bildung größere Priorität zu verleihen, wird heute vielfach als Aufforderung vor allem an die Politik gerichtet. Diese einseitige Zuschreibung ist auch Ergebnis der bisherigen Aufteilung von Zuständigkeiten im Bildungssystem, die dafür gesorgt hat, dass sich große Gruppen der Gesellschaft ihrer Verantwortung für Bildung entledigt haben. Hierin liegt eine wesentliche Ursache

für den Reformbedarf der Schulen. Priorität wird Bildung erst erlangen, wenn dies jeder für sich, Eltern für ihre Kinder, gesellschaftliche Gruppen und die Politik akzeptieren und realisieren, wenn Bildungseinrichtungen als gesellschaftliche Einrichtungen und gemeinsame Veranstaltung von Bürgerinnen und Bürgern angesehen werden und nicht nur als staatliche Veranstaltung.

Auch um dies zu erreichen, bedarf es einer Veränderung der Zuständigkeiten. Ein neues Verhältnis zum selbstbestimmten Lernen, zu Formen der Selbstorganisation und zur individuellen Verantwortlichkeit soll in den Bildungseinrichtungen und vor allem in der Schule zur dominierenden Mentalität werden.

Ein solcher Systemwechsel wird nicht in einem Wurf gelingen, sondern bedarf vieler Einstiege, mit denen diejenigen unterstützt werden, die zu Veränderungen am ehesten bereit sind. Modellversuche, in denen unterschiedliche Trägerschaften für Schulen erprobt werden, auch neue Rechtsformen für die Schule – z.B. als landeseigener Betrieb, »Die Selbstständige Schule« als Modellversuch in mehreren Ländern, regionale Netzwerke um Schulen – sind Ansätze, die gefördert werden sollten.

Wir gehen nicht davon aus, dass Autonomie für die Schule der einzige Weg zur Reform ist, aber es ist ein Schritt, der viele beflügeln kann.

Es ist uns bewusst, dass auf dem Weg zu größerer Freiheit auch immer die Gefahren des Scheiterns und des Missbrauchs lauern, dass aber auch die Gelegenheit für einen befreienden »Wind of Change« geboten wird und für einen Gewinn an Motivation für Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern, gemeinsam ihre Schule zu gestalten.

## **Anhang**

*Ingo Richter und Sybille Volkholz:*

*Bildungsvertrag zur Gestaltung des Rechtsverhältnisses  
zwischen Schule und Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern*

Eine autonome Schule ist nur dann wirklich autonom, wenn sie nicht nur ihre inneren Angelegenheiten und die Rechtsbeziehung zu Dritten selbstständig regeln, sondern auch ihre konstitutiven Beziehungen rechtlich selbstständig gestalten kann – und das sind die Rechtsbeziehungen zu ihrem Träger einerseits und zu ihren »Kunden«, d.h. zu Eltern bzw. zu Schülerinnen und Schülern, andererseits. Rechtliche Gestaltungsfreiheit aber lässt sich nicht durch gesetzliche und administrative Statusregelungen, sondern nur auf Grund von Vertragsfreiheit durch vertragliche Regelungen gewährleisten. Schulen müssen deshalb rechtsfähige Einrichtungen werden. Wir fügen hier zunächst Eckpunkte für die Gestaltung vertraglicher Beziehungen zwischen Schule und Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern (Bildungsverträge) an. Hierbei handelt es sich einstweilen um Gesichtspunkte, die noch der intensiven Diskussion und der Umsetzung in Musterverträge bedürfen. Ein möglicher Vertrag zwischen Schule und Schulträger wird später vorgelegt.

## 1. Vertragspartner

Zwischen der Schule und dem Schüler bzw. der Schülerin sollen Bildungsverträge zur Gestaltung ihrer wechselseitigen Rechtsbeziehung abgeschlossen werden; dabei werden minderjährige Schülerinnen und Schüler durch die Erziehungsberechtigten vertreten. Diese treten im Übrigen dem Vertrag mit eigenen Rechten und Pflichten bei.

## 2. Die Schule

In dem Vertrag legt sich die Schule als Voraussetzung für ihre Leistung auf ihr Schulprofil fest, insbesondere auf Schulart, unterrichtliche Schwerpunkte, außerunterrichtliche Aktivitäten, bestimmte Dienstleistungen (z.B. Beratung, Betreuung, Verpflegung), qualitative und quantitative Ausstattung (insbesondere Personal, Lehr- und Lernmaterial), Bildungszeiten, Leistungsniveau einschließlich Abschlussangeboten. Angaben zum Schulethos bzw. Schulklima werden gemacht.

## 3. Leistungen der Schule

Die Schule verpflichtet sich gegenüber der Schülerin bzw. dem Schüler zu bestimmten Leistungen, die in dem Bildungsvertrag konkret bezeichnet werden:

- Bildungsgang einschließlich des zu erreichenden Abschlusses;
- Bildungsplatz mit Ausstattung;
- Ziele und Organisation des Lernangebotes;
- Zeit und Qualität des Lernangebotes;
- außerunterrichtliche Aktivitäten nach Art, Ausmaß und Qualität;
- Betreuung nach Art, Ausmaß bzw. Häufigkeit und Qualität;
- Leistungskontrollen und -rückmeldungen nach Art und Häufigkeit;
- Beratung über Wahl von Unterrichtsangeboten und Bildungsgang.

Die Schule verpflichtet sich gegenüber den Eltern,

- über die schulische Entwicklung des Kindes regelmäßig zu informieren und
- sie hierbei zu beraten.

## 4. Leistungen der Schülerin bzw. des Schülers

Die Schülerin bzw. der Schüler verpflichtet sich gegenüber der Schule zu bestimmten Leistungen, die in dem Bildungsvertrag konkret bezeichnet werden (Vergütung in Bildungsgutscheinen, wenn diese denn eingeführt sind):

- regelmäßiger Schulbesuch;
- Auswahl von und Beteiligung an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie Beratung;
- eigene Anstrengung, um die Bildungsziele zu erreichen;

- regelmäßige Teilnahme an Leistungskontrollen einschließlich des vereinbarten Abschlusses;
- angemessenes Verhalten gegenüber Mitschülern und Pädagogen.

#### 5. Leistungen der Eltern

Durch ihren Beitritt zum Bildungsvertrag verpflichten sich die Eltern,

- für den regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder zu sorgen;
- sich regelmäßig über die schulischen Aufgaben und den schulischen Werdegang ihres Kindes zu informieren;
- Beratungsangebote der Schule wahrzunehmen;
- zum Schulleben beizutragen.

#### 6. Änderung und Auflösung

Beide Vertragspartner können den Vertrag ändern oder auflösen, und zwar insbesondere, wenn die versprochenen Leistungen nicht oder unzureichend erbracht werden. Dies gilt auch, wenn die Leistungen der Schülerin bzw. des Schülers unzureichend sind und die vereinbarten Abschlüsse deshalb nicht erreicht werden können.

#### 7. Schadensersatz

Der Schadensersatz im Falle von Vertragsverletzungen regelt sich über die Bezahlung bzw. Rückgewähr von Bildungsgutscheinen.

*Prof. Dr. Ingo Richter ist Professor em. für Öffentliches Recht und Herausgeber der Zeitschrift Recht der Jugend und des Bildungswesens.*

*Reinhard Kahl:*

*Selbstständigkeit und Verantwortung*

*Wie in Skandinavien Schulen in Freiheit versetzt und zu Leistungen stimuliert werden*

### Dänisches Milieu

Unscheinbar wirken viele Schulgebäude in den Skandinavischen Ländern, zumal die Neubauten. Egal ob im finnischen Jyväskylä, in Balsta nordöstlich von Stockholm oder im dänischen Aabenraa. Es sind häufig Flachbauten, die zuweilen an Fabrikgebäude oder Krankenhäuser erinnern. Das zumindest ist der erste Anschein.

Aber sobald der Besucher die Schule betritt, fängt er an, sich zu wundern: Drinnen scheint es heller zu sein als draußen; über einer großzügigen Piazza, an der sich Flure kreuzen, befindet sich eine hohe Glaspyramide; darunter Tische, Stühle und ein Kaffeeautomat. Zeitungen, sogar internationale Zeitschriften liegen aus; einen Flur weiter liegt das Internet-Café, es ist bis 22 Uhr geöffnet. Wir sind in der Kobmandsskole in Aabenraa.

Bereits vor Unterrichtsbeginn sitzen hier schon die ersten Schüler. Mit einer Magnetkarte werden sie demnächst auch am Wochenende jederzeit an die Computer kommen. Aber, das scheint nicht zur deutschen Sicht auf die kalte Computerwelt zu passen. Wohin man sieht, Bilder an den Wänden. Eine Stimmung wie in einer Akademie. Auch das Schulbüro erinnert eher an eine gut gehende Anwaltskanzlei in einer Metropole. Sind wir wirklich in einer Berufsschule?

Auf den Bildschirmen Diagramme, Formeln, Grafiken. Einige Jugendliche chatten im Internet oder verschicken E-Mails. Nicht alle recherchieren für Projekte aus dem Unterricht. Das stört meine Begleiter aus der Schulleitung nicht, und kein Schüler verbirgt es. Offenbar macht sich hier auch niemand Gedanken, dass die Computer im Foyer unbeaufsichtigt sind. Es gibt gar keine Tür, die man abschließen könnte, außer der Haustür.

Unbeaufsichtigt auch die Kunst an den Wänden. Die Flure erinnern an eine Galerie. Dann wird mir Paul W. Lorenzen, der Abteilungsleiter für »Umwelt und Lernmilieu« im Schulverbund EUC SYD, vorgestellt. Die Atmosphäre verdichtet sich zu Worten, die ich nicht vergessen werde. Ich wundere mich über die Kunst an den Wänden, die Designertürklinken, die schönen Lampen. So sehr mir das alles gefällt, mischt sich doch eine innere Sparsamkeitsstimme ein und sagt leise: »Etwas übertrieben ist das vielleicht schon.«. Das sage ich natürlich nicht laut. Stattdessen die Frage: »Probleme mit Zerstörungen haben Sie nicht?«

»Noch nie«, sagt der Abteilungsleiter und klopft dabei auf das edle Holz seines Schreibtisches, »noch nie sind Bilder vandalisiert worden«. Er kennt die ungläubigen Blicke ausländischer Besucher. Schon beim Wort Umwelt beginnen die Missverständnisse. »Bei ihnen spricht man von Umwelt, wenn irgendwo Öl ausgelaufen ist«, sagt er leise und richtet auf den Besucher einen durchdringenden Blick. »Bei uns soll Umwelt das sein, was wir gestalten.« Lorenzen ist, wie er sagt, »für die Schaffung eines angenehmen Lernmilieus« zuständig. Vor allem die Deutschen, deren Suche

nach Problemen und deren heimliche Liaison mit Katastrophen der Däne sofort wittert, trauen bei einem Rundgang nach kurzer Zeit ihren Augen nicht mehr.

Selbst in der Kfz-Werkstatt hängen Bilder, und zwar Originale. Ich denke, das Entscheidende ist wieder mal das am schwersten zu fassende, aber diese Atmosphäre beeindruckt den Besucher sofort. Dänen nennen es Milieu. Nur wie lässt sich das fassen?

»Hängen sie die Bilder bei Schulfesten ab?« wollte kürzlich ein Besucher wissen. »Nein, dann würden wir lieber nicht mehr festen«, antwortet der Däne in seinem charmanten Idiom. Und jetzt glaubt man tatsächlich zu träumen. 100.000 Kronen, etwa 13.000 Euro, hält die Schule in ihrem Jahresetat für den Ankauf von Kunst bereit. »Wenn wir Erzieher sein wollen, müssen wir den jungen Leuten unsere Werte zeigen.« Nach einer kleinen Pause erläutert Lorenzen, was für ihn und seine Kollegen selbstverständlich ist: »Was uns wichtig ist, müssen wir leben und nicht predigen.« Aber etwas extravagant sei eine Berufsschule voller Kunst doch schon? Der freundliche Däne wird streng: »Das ist gar nicht extravagant, mein Herr, das ist so nötig wie Stühle und Tische.«

### Dänische Politik

Das dänische Parlament hat die Berufsschulen 1989 ermächtigt und verpflichtet, selbstständige Unternehmen zu werden. Das Gesetz gilt seit 1991. Zwei Jahre war Zeit, den großen Übergang vorzubereiten. Das Ministerium formuliert seitdem nur noch Kompetenzziele, es gibt keine Lehrpläne mehr. Schulen suchen eigene Wege, auf denen sie diese Ziele erreichen. Wirtschaftlich sind sie autonom. Geld erhalten sie für die Auszubildenden und für die Schüler der gymnasialen Zweige vom Kultusministerium. Für andere Kursteilnehmer zahlen entweder das Arbeitsministerium, die Betriebe oder die Teilnehmer selbst. Der Souverän einer jeden Schule ist der Vorstand. In ihn werden Vertreter der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Kommune entsandt. Lehrer und Schüler haben in diesem Verfassungsorgan der öffentlich-rechtlichen Schulunternehmen Sitz ohne Stimmrecht. Der Vorstand verabschiedet das Budget, stellt den Schulleiter ein und kann ihn auch entlassen. Das ist das Skelett der dänischen Berufsbildungsreform aus den 90er-Jahren.

»Früher war ja das Ministerium alles für uns«, erinnert sich Torben Jessen, Direktor der Kobmandsskole in Aapenraa. »Wir mussten immerzu fragen, was wir tun durften. Ab 1991 sollten wir nicht mehr fragen, sondern herausfinden, was wir als Schule wollen.« Nun nennt der Schulleiter das Kultusministerium einen Kunden. Seine Schule nimmt inzwischen 20 Prozent des Etats auf dem freien Bildungsmarkt ein. Sie macht Angebote an Berufstätige, bietet Arbeitslosen Kurse an und konzipiert Maßgeschneidertes für Betriebe. Wenn Jessen die Einnahmen aus öffentlich ausgeschriebenen, staatlichen Töpfen, um die viele Schulen konkurrieren, hinzu rechnet, dann sind es sogar 40 Prozent, die sich die Schule selbst verdient. »Plötzlich waren wir 1991 im Wettbewerb«, erinnert er sich, »und haben mit anderen Schulen konkurriert. Aber bald haben wir herausgefunden, dass wir keine Konkurrenten sind,

sondern Kollegen.« Mit Berufsschulen aus entfernteren Städten gelinge die Kooperation allerdings besser.

Ihre Macht geben Vorstand und Schulleiter nach unten weiter. An der kaufmännischen Schule in Aabenraa arbeiten Teams von jeweils etwa 20 Lehrern weitgehend autonom. Sie verwalten ihr Geld und entscheiden gemeinsam mit der Schulleitung, wer eingestellt wird. Sie erarbeiten auch ihre Curricula und Kursangebote und stehen mit Lehrerteams anderer Schulen im Kontakt. Lehrerzimmer sind moderne Büros. Lehrer haben hier ihre Arbeitsplätze, und »natürlich«, so sagen sie, »haben wir das zeitgemäße Werkzeug«, also auch Telefon und PC, das ist für sie selbstverständlich, zumal seit Telefon plus PC Zugang zu den Weltmeeren des Wissens verschafft. Sie bereiten hier ihre Projekte vor und besprechen sie. Wenn man die Lehrer in ihren Lehrerzimmern beobachtet – und es gibt an den Kobmandsskolen in Aabenraa viele Lehrerzimmer für die verschiedenen Teams –, dann fällt zuerst auf, dass sie Zeit haben, für ihre Kollegen, für Schüler und für Kursteilnehmer, Zeit auch für Besucher und vor allem für sich selbst. Jedenfalls kommen diese Lehrer nicht nur in die Schule, um Unterrichtsstunden zu geben.

### Schwedische Rätsel

Wie kommt es nur, dass auf dem Innovationsindex der Europäischen Gemeinschaft ausgerechnet ein Land Nummer Eins ist, dessen Schulen bis zur achten Klasse keine Noten geben? Ist es denn möglich, dass im internationalen Vergleich Schüler aus einem System gut dastehen, in dem es gesetzlich verboten ist, in den ersten neun Klassen nach Leistungen zu sortieren? Geht es mit rechten Dingen zu, wenn TIMSS, der internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsvergleich hervorragende Leistungen in einer Oberstufe findet, die nach einer neunjährigen Gesamtschule fast 95 Prozent des Jahrgangs aufnimmt? Und 70 Prozent bekommen dort die Hochschulreife.

Das Land heißt Schweden. Der Bildungsboom war gewollt. Man riskiert es, Angst aus dem System zu nehmen, investiert Vertrauen und glaubt daran, dass fast alle Menschen lernen wollen. Inflationär anmutende Abschlussquoten wurden nicht als Bedrohung angesehen.

Deutsche Besucher sind irritiert. Aber Irritation ist ja nach Niklas Luhmann der wirksamste Auslöser von Lernprozessen. Und globale Lernprozesse stehen auf der Agenda.

Lassen wir uns von Schweden irritieren! Das Schulsystem ist ungewohnt übersichtlich. Nach der Vorschule, die erst seit einigen Jahren kräftig ausgebaut wird, gehen die 7-Jährigen zur Grundschule, in der sie zusammen bleiben bis sie 16 sind. Die Freiheit von Noten, das Verbot von Leistungsdifferenzierung und Sitzenbleiber – dies alles haben auch die bürgerlichen Regierungen nicht in Frage gestellt, die zwei Mal die bald 70-jährige sozialdemokratische Hegemonie unterbrachen.

Das verblüffendste an Schweden ist vielleicht der Konsens. Manch einer will zwar den Notenverzicht auf die Sekundarstufe II, das Gymnasium, ausdehnen, manche

Eltern möchten Zensuren schon in der siebten Klasse sehen, andere wollen mehr Privatschulen. Das sind die Flanken des Diskurses. Dazwischen herrscht Übereinstimmung, aber keineswegs Windstille.

Die 16-Jährigen, die die Abschlussprüfung der Gesamtschule bestanden haben, können zwischen 17 Zweigen im Gymnasium wählen. Zum ausdifferenzierten System gehört das Angebot von beruflicher und vorakademischer Ausbildung. Allgemeinbildung ist jeweils der Kern. Die Oberstufen-Programme dauern zwei bis vier Jahre und werden zumeist mit der Hochschulreife abgeschlossen. Wer scheitert oder aussteigt, kann später in Einrichtungen der Erwachsenenbildung alle Abschlüsse nachholen.

Aber so klar die Architektur des schwedischen Systems ist, man kann seine Statik nicht aus ihm herauslösen und für sich betrachten, etwa um sie wie eine Blaupause anderswo zu kopieren. Das Geheimnis des schwedischen Erfolgs ist selbst eine Lerngeschichte. Man kann sie nur erzählen. Ihr Erfolg erweist sich in der Schulatmosphäre. Die muss man beschreiben.

### Schwedische Lernprozesse

1919 wurden für Schulen in Schweden zum ersten Mal Lehrpläne geschrieben. Das war eine Reaktion auf den Krieg, den das neutrale Land als verschreckter Beobachter erlebt hatte. Der Impuls: So etwas darf sich nicht wiederholen! Der gleiche Antrieb nach 1945. Die Schule sollte der verlässliche Sockel einer demokratischen und friedlichen Gesellschaft werden.

Aus Mitarbeitern und Direktoren der nationalen Schulbehörde gingen in den 50er-Jahren führende Politiker hervor, der sozialdemokratische Premierminister und der konservative Oppositionsführer. Die Öffentlichkeit debattierte, wie Schulen – wie wir heute sagen würden – nachhaltig demokratisch werden könnten. Denn Lehrplaninhalte allein, davon waren die Schweden überzeugt, könnten diesen Prozess nicht sichern. Die nationale Schulbehörde forderte die Gemeinden zu Schalexperimenten auf. Nach ein paar Jahren sollten die Erfahrungen gesammelt und ausgewertet werden. Noch gab es neben der Volksschule ein aus Lateinschulen hervorgegangenes grundständiges Gymnasium, das Lerverket, sowie das mit der fünften Klasse beginnende Realgymnasium und das Lyzeum für die höheren Töchter. Aber diese Schulen passten immer weniger in die Landschaft, denn das Agrarland machte einen stürmischen, nachholenden Industrialisierungsprozess durch. Man begann darüber zu diskutieren, die sechsjährige Pflichtschule in eine neunjährige Grundschule für alle zu erweitern. Aber die alte Elite hing an ihrem Gymnasium. Dann brachte in den 50er-Jahren eine Studie über Intelligenz und Schulerfolg den Umschwung. 30 Prozent der Schüler hätten das Zeug zum Abitur, fand man heraus, aber nur 3 Prozent gingen zum Gymnasium. Auch Konservative zweifelten an der Effektivität der alten Bildungsökonomie. Stockholm rang sich zum Großexperiment durch. Die Stadt wurde Mitte der 50er-Jahre in zwei Schulwelten geteilt. Im Norden blieb alles beim Alten, südlich der Schleusen wurden die Kinder gemeinsam unterrichtet.

In den Leistungen unterschieden sich die Kinder und Jugendlichen beider Stadtteile nicht, aber im Sozialverhalten machten die Gesamtschüler Punkte. So wurde 1962 die neunjährige Grundschule eingeführt.

Der Schritt war pragmatisch und ein Kompromiss: mehr Chancengleichheit und eine bessere Ausschöpfung von Begabungsressourcen. Von Kulturrevolution in der Schule war keine Rede, zum Leidwesen deutscher Schwedenfahrer. Der Dortmunder Bildungsforscher Hans-Günther Rolff erinnert sich an einen enttäuschenden Stockholm-Besuch im Jahr 1968. Alle Schulen waren zwar Gesamtschulen, aber innen, zumal im Unterricht, unterschieden sich die schwedischen Schulen kaum von den deutschen Schulen.

Indessen baute das sozialdemokratisch regierte Schweden sein Volksheim aus, mit der Schule als Fundament. Außen herum wucherte Bürokratie. Die nationale Schulbehörde des damals sechs Millionen Menschen zählenden Landes ernährte bald mehr als 1000 Beamte und war dennoch, oder wohl eher deshalb, mit der Regelung des Schulsystems zunehmend überfordert. »Wir waren nicht sehr wirksam«, erinnert sich Mats Ekholm, heute Generalsekretär vom Skolverket, der auf 250 Frauen und Männer verkleinerten nationalen Bildungsagentur.

Die schwedische Lernkurve nahm Mitte der 70er-Jahre eine neue Richtung. 1976 begann die Regierung Schritt für Schritt mit der Sanierung des Volksheims und riskierte sogar Teilabrisse. Mats Ekholm nennt diese eine kleine Revolution: »Power to the people, who are doing it.« 1975 wurden nur 3 Prozent des nationalen Etats für Schulen an diese direkt ausgezahlt. Seit 1990 wird ihnen fast das ganze Geld zugewiesen, auch die Lehrergehälter. Die Verantwortung für die Schulen ging von der Stockholmer Zentrale an die Kommunen. Das Gesetz verpflichtet diese, jährlich Schulpläne zu beschließen. Die Schulen berichten der Kommune und diese wiederum dem Skolverket, der neuen nationalen Bildungsagentur. Die alte Behörde wurde Anfang der 90er-Jahre geschlossen. »Die Bürokratie wurde geschlachtet«, sagt Mats Ekholm, der selbst in ihr arbeitete. Auch er bekam einen blauen Brief.

Skolverket kann von Schülern, Eltern oder Kommunen angerufen werden, wenn in einer Schule etwas faul zu sein scheint. Es selbst wird aktiv, wenn die Werte einer Schule bei den nationalen Diagnosen weit unter den Durchschnitt fallen. Die Arbeit der nationalen Bildungsagentur liegt hauptsächlich im Durchführen und Auswerten von Tests, die ebenso die Situation der Schulen wie den Lernfortschritt der Schüler feststellen. Nationale Durchschnittswerte werden veröffentlicht, nicht um Rankings zu erstellen, sondern damit sich jede Schule mit anderen vergleichen kann.

Mit seinen Evaluationsinstrumenten entwickelt sich Skolverket von einer im System oben angesiedelten Regelungsinstanz zu einem eher seitlich davon stehenden, nachfragenden Beobachter. Er hält dem System von außen den Spiegel vor. Weil es ja für die Schulen nicht als weisungsgebende Behörde verantwortlich ist, hat es auch kein Interesse an geschönten Resultaten. »Wir wollen den Schulen viele Bilder liefern, in denen sie sich erkennen können.«

Mats Ekholm erzählt die Schulgeschichte seines Landes als eine Learning History. Schulen sind im kollektiven Gedächtnis der Schweden ein Gemeinschaftsfeld. Zwar

gibt es über sie Streit, aber keine Glaubenskriege. In Lernprozessen wird Eigenes produziert und dieses Eigene macht stolz. Das gilt für Kollektive wie für Individuen. Man könnte auch sagen, so wird Intelligenz ermöglicht. Mats Ekholm selbst ist ein typischer Protagonist dieses Lernprozesses. Er ist ein visionärer Pragmatiker, der es verstanden hat, dass Skolverket die Idee von Rückmeldung, Auswertung und Selbstregulierung, die sich als Leitidee im gesamten Schulkörper durchsetzen soll, an sich selbst praktizieren muss. »Veränderungen müssen unten und oben zugleich anfangen.« Wenn oben aber auf Selbstveränderung verzichtet wird, um an der vermeintlichen Macht festzuhalten, reduzieren die Machthaber damit ihre eigene Wirksamkeit. Eine richtig verstandene Führung wäre demnach die Fähigkeit zur Selbstveränderung. Das haben in Schweden schon viele verstanden.

### Wie sieht es aber unten in den Schulen aus? Eine Gewebeprobe

Ein grauer Bau. Architektur aus der Zeit, als Schulen wie Krankenhäuser oder Finanzämter gebaut wurden. Es riecht nach Mittagsessen. Die Flure müssten mal wieder gestrichen werden. In Schweden gibt es nicht wenige Schulen von anderer Ausstrahlung. Aber lieber erst mal eine ganz normale Schule aufsuchen. Die Bäckahagens Skola, eine neunjährige Grundschule in einer glanzlosen Arbeitersiedlung am Rande von Stockholm.

Inger Lempke ist seit sieben Jahren Rektorin. Vielleicht weil der Besucher zunächst nicht sehr begeistert wirkt, bekennt sie: »Wir sind stolz auf unsere Schule.« Hochnäsig klingt das nicht. Die Schulleiterin stellt die Lehrer ein. Sie ist Chefin über den Etat, handelt mit den Pädagogen sogar die Gehälter aus, die bis zu 50 Prozent schwanken können. Nationale Tarifverträge mit den Gewerkschaften setzen nur noch den Rahmen. Die Schule verfügt ja über das gesamte Geld, das der Staat jeweils pro Schüler zur Verfügung stellt. Davon muss auch das Gebäude in Stand gehalten werden. Die Stelle eines Schulpsychologen wird aus dem Topf ebenso bezahlt, wie der Arzt, der einmal die Woche kommt. »Wir können entscheiden, ob wir jetzt mehr in die Lehrerfortbildung, in die Individualisierung des Unterrichts oder in eine neue Küche investieren.« Das entscheidet sie ganz allein? »Nein, es gibt in der Schule viele Konferenzen, aber zum Schluss bin ich es, die dafür gerade steht.« Außerdem berichtet die Schule jährlich an die Kommune. »Wir sind keine Weisungsempfänger mehr, aber wir müssen alles verantworten.«

Die Schulen haben sich seit Anfang der 90er-Jahre zu Unternehmen entwickelt. Auch in pädagogischen Fragen haben sie mehr und mehr zu sagen. Die nationalen Lehrpläne sind jetzt kurz und bündig, 60 Seiten, muntere Grafik und Bilder inklusive. Darin werden nur Ziele definiert und Mittel garantiert. Für die Grundschulzeit stehen jedem Schüler 6.665 Stunden zu. Auch damit gehen die Schulen wie mit einem Budget um. »Wir bekommen viel Vertrauen, müssen aber Rechenschaft ablegen.« Inger Lempke sieht darin keinen Gegensatz, sondern Pole, die sich gegenseitig steigern. »Je mehr Vertrauen, desto mehr Rechenschaftspflicht.« Sie spricht von Eva-

luation – ein Wort, das in Schweden bereits die Umgangssprache von 15-jährigen Schülern erreicht hat.

»Wir evaluieren unsere Projekte gegenseitig«, sagt eine Schülerin aus dem achten Jahrgang. Es gibt 6 Parallelklassen. In ihrer Klasse werden einige Fächer auf Englisch unterrichtet. Das ist neu. Im achten Jahr werden eine Englisch- und eine Fußballklasse angeboten. Der Ansturm ist auf beide groß. Ist das denn keine heimliche Leistungsdifferenzierung? »Nein«, sagt die Schülerin, und die Lehrerin ergänzt: »Wir versuchen den Schülern jetzt mehr von dem zu geben, was ihnen Spaß macht.« Englisch macht offenbar den einen so viel Spaß wie anderen Fußball. Jedenfalls sprechen die Schüler hervorragend Englisch. Sie beginnen damit spätestens im dritten Schuljahr. Auch ein geistig behinderter Junge, der uns auf dem Schulhof anspricht, schaltet auf fast fließendes Englisch um.

Internationalisierung ist der Schule wichtig. Sechs ausländische Lehrer arbeiten an der Schule. Aber das reicht der Schulleiterin noch nicht: »Leichter können die Kinder doch keine Botschafter aus der ganzen Welt bekommen.« In vielen Klassen sieht man Schüler in Gruppen über Bücher oder Ausarbeitungen gebeugt. Sie diskutieren, scheinen sich den Kopf zu zerbrechen, laufen hin und her. Sie gehen zum Lehrer oder rufen nach ihm, melden sich zur Bibliothek ab und gehen auch mal zum Computer. Mancher guckt in die Luft. Die gelassene, ziemlich unaufgeregte Arbeitsatmosphäre beginnt den Besucher zu beeindrucken.

»We believe in love and consequences«, sagt Inger, so wird sie von ihren Kollegen und von den Schülern genannt. Damit diese Schulethik – so nennt sie ihre Maximen – gedeiht, werden jährlich in Gesprächen mit der Schülervvertretung Regeln formuliert, ein Kontrakt, den Schüler und Lehrer unterschreiben. Was die Lehrer vorhaben, stellen sie zu Beginn eines jeden Schulhalbjahres auf Overhead-Charts ihren Klassen vor. Sie bemühen sich um elegante Präsentationstechniken. Vor allem aber: »Wir können von den Schülern nie etwas fordern, was wir nicht auch von uns selbst verlangen.«

Mobbing ist in der Bäckahagens Schule ein Thema, wie in anderen schwedischen Schulen auch. »Wir diskutieren in der letzten Zeit viel über den familiären Alltag der Kinder«, berichtet Inger. Derzeit sucht sie Referenten für eine Vortragsreihe zum Thema: »Wie kann die Schule das Vakuum in der Familie ausgleichen?« »Maßnahmen allein bringen es nicht,« davon ist auch Michael überzeugt, ein Lehrer, der sich dazu gesellt hat. »Wir müssen die richtige Atmosphäre schaffen.« Deshalb hat sich diese Schule in sechs Einheiten aufgeteilt, kleine Schulen in der Schule, jeweils mit einem Abteilungsleiter, einer festen Lehrergemeinschaft und natürlich den Schülern, die zu diesem Stamm gehören. In diesen Einheiten lässt sich vieles beiläufig regeln. »Man muss sich halt kennen, wenn man miteinander auskommen will.« Diese Erkenntnis hätte man auch an einer deutschen Schule hören können. Der Unterschied: In der schwedischen Schule überlegen die Lehrer, welche Konsequenzen sie aus ihrer Einsicht ziehen. Und dann tun sie es und beobachten, ob eintritt, was sie beabsichtigen. Das steigert ihre Achtung bei Schülern und vielleicht noch mehr ihre Selbstachtung. Larmoyante Gespräche im Lehrerzimmer waren nicht zu vernehmen.

Die Lehrer neigen zum Philosophieren: »Wenn wir positive Erwartungen haben«, sagt die Rektorin, »werden sie häufig erfüllt«. Oder: »Wenn Schüler scheitern, sind wir Lehrer nicht schuld. Aber wir versuchen herauszubekommen, womit wir das hätten verhindern können.«

So verständig die Schulphilosophie, so klar sind Zuständigkeiten und Regeln. Jede der kleinen Schulen in der Schule hat einen Lehrer als Chef. Auch er verfügt über seinen Etat und wirkt bei der Einstellung neuer Lehrer mit. Vor allem achtet er darauf, dass Verabredungen eingehalten werden. Und zwar bei Lehrern und bei Schülern. Er kümmert sich auch um die nationalen Tests. Verbindlich sind diese am Ende der Klassen 5 und 9 in den Fächern Schwedisch, Mathematik und Englisch. Ausgetüftelte Umrechnungen, so genannte Erwartungswerte, sollen den Einfluss des sozialen Milieus aus den Ergebnissen herausrechnen. Tests sind keine Prüfungen. Sie sollen in den Schulen Gespräche, weitere Nachfragen und Untersuchungen anregen.

Die Bäckahagens Skola steht gut im nationalen Vergleich. Darauf sind Lehrer und Schüler stolz. Ihre Erklärung? »Weil wir viel miteinander reden«, sagt die Schulleiterin. Nicht weil die Schüler gut lernen und die Lehrer gut lehren? »Ja«, antwortet sie, »aber wie kommt man denn dazu?« »Das ist eine Frage des Geistes an der Schule«, sekundiert Michael, der es beim Vornamen belassen will. Er zeigt auf das Organisationsbild der Schule an der Wand: ein Segelschiff, ein Dreimaster wie die berühmte Vasa von König Gustav Adolf. »Unten der Kiel«, sagt er, »das sind die Eltern. Der Schiffsbauch darüber, das sind die Lehrer. Und auf Deck sind die Schüler. Das sind die Passagiere, die Kunden. Sie soll das Schiff raus ins Leben bringen. Die Segel setzen Staat und Kommune. Sie beschließen die großen Ziele, wir steuern.« »Die Schule muss ein klares und gutes Bild von sich haben«, erklärt Inger Lempke. Aber das ist nur die eine Seite. »Auf der anderen Seite müssen wir die Wahrheit über uns ertragen.« Eines gehe nicht ohne das andere. Das sei die Schulphilosophie, und die Praxis dazu sei der Dialog. Klingt gut. Aber noch ein Beispiel bitte: Mit jedem Schüler, möglichst zusammen mit den Eltern, trifft sich der Tutor, eine Art Klassenlehrer, jedes Halbjahr zu einer halbstündigen Entwicklungskonferenz. So verlangt es das Gesetz. »Das würde aber wenig bedeuten, wenn wir nicht alles daran setzen, dass wir uns in den Gesprächen nichts vormachen«, erläutert die Schulleiterin. Ihr Kollege nickt. »Das ist die größte Aufgabe für uns Lehrer, in einer Weise miteinander zu reden, dass man ehrlich sein und sich vertrauen kann.« »Love and consequences« wiederholt sie lachend. Am liebsten sitzt sie mit dem Schülerrat zusammen, immer mit Kaffee und Keksen. »Das ist für mich die allerbeste Evaluation.«

Inzwischen ist es Nachmittag geworden. Die Schule wirkt weniger grau, obwohl es bereits dämmerig wird. Schüler lesen, reden miteinander, haben gekocht und räumen die Küche auf. Viele sind schon gegangen. Kinder aus den ersten Klassen liegen auf dem Teppich und lassen sich vorlesen. Im Nebenraum arbeitet ein Lehrer mit vier Kindern, eine Gruppe von langsamen Lernern. Individualisierung ist derzeit eines der am stärksten diskutierten Themen in schwedischen Schulen, auch in den Medien, vor allem in den Schulen selbst. Nach einer längeren Phase restriktiver Haushaltspolitik ist der Staatshaushalt aus den roten Zahlen gekommen und über-

wies in diesem Jahr fünf Milliarden Kronen, etwa eine Milliarde Mark, zusätzlich an die Schulen.

Manche Kinder bleiben abends bis 18 Uhr 30. Für die zusätzliche Betreuung nach 16 Uhr müssen die Eltern zahlen. Lehrer trifft man jetzt nicht mehr nur in Klassen. Einige sitzen an ihren Schreibtischen. Die Biologen haben ihre Arbeitsplätze zwischen den Magazinen ihrer Unterrichtssammlung. Ein ehemaliges Klassenzimmer heißt jetzt »Sozialwissenschaftliches Institut«. Vier Lehrer haben hier ihre Schreibtische stehen, eine kleine Bibliothek und zwei PCs. Seit 1989 sind Lehrer verpflichtet, an zwei bis drei Tagen die Woche von morgens bis nachmittags in der Schule zu bleiben. Die Lehrerwoche ist auf 45 ½ Stunden festgelegt. Die über den üblichen Urlaub hinausgehenden Ferien werden kompensiert. 34 Stunden davon sind Lehrer in der Schule. Der Rest bleibt für Vorbereitungen zu Hause. Das sind Zeitstunden. Zwischen 25 und 27,5 Schulstunden müssen sie unterrichten.

Für die nachmittags anwesenden Lehrer war zunächst natürlich kein Platz im Schulhaus. An Einzelzimmer war nicht zu denken. Und genau das war beabsichtigt. Lehrer sollten zur Zusammenarbeit gedrängt werden. In den 70er-Jahren wurde in Schweden über die anachronistische Vereinzelung von Lehrern diskutiert. Eltern, auch die Lehrgewerkschaften verlangten mehr Teamarbeit. Die Anwesenheitspflicht erwies sich als eine List, um einen neuen Dialogschub in die Lehranstalt zu bringen.

### Vergangenheit

Übrigens: 1970 wurde eine schwedisch-deutsche Bildungsreformkommission gegründet. Sie sollte Demokratisierungsmöglichkeiten in beiden Ländern analysieren. Das Ergebnis hieß nach kurzer Zeit: Kompetenzen soweit wie möglich von der zentralen Ebene auf die der Schulen und Hochschulen verlagern. In Deutschland wurden diese Ideen vom Bildungsrat übernommen, zu umfangreichen Empfehlungen ausformuliert und veröffentlicht. Dann wurde der Deutsche Bildungsrat aufgelöst.

### Futurum

Die Schule nennt sich »Futurum« (lateinisch: Zukunft). Und tatsächlich, schon die Architektur erinnert nicht mehr an Schulen. Besucher haben den Eindruck einer Führung durch Ateliers und Labors. Sie sehen Räume, in denen Schüler gemeinsam in Arbeitsgruppen oder still für sich lernen. Staunen im Lehrerbüro über Schreibtisch und Computer für jeden Pädagogen. Oder über ein professionelles Musikstudio. Alle Räume sind um einen runden, hellen Großraum gebaut, der an einen Dorfplatz erinnert. Nach zwei Stunden Rundgang fragt einer aus der Gruppe deutscher Bildungstouristen den Lehrer, der uns führt: »Können wir denn auch mal Unterricht sehen?« Das Echo kommt prompt: »Das hier ist unser Unterricht.«

Futurum wurde wie alle anderen Schulen in Håbo, einem Landkreis 40 Kilometer nördlich von Stockholm, umgebaut oder neu gebaut. Die Region gilt als das

schwedische Silicon Valley und versucht, mit seinen Bildungsangeboten junge Familien anzuziehen. Futurum begeistert Menschen, die gewohnt sind in Teams, offenen Büros und vielleicht in ein paar Jahren an etwas ganz anderem zu arbeiten. Etwa zehn Prozent der schwedischen Schulen haben wie Futurum begonnen, nicht nur Lehrpläne und die Methoden des Unterrichts zu reformieren, sondern auch den Raum und die Zeit neu zu definieren, in denen der Unterricht stattfindet: Als »Schritte aus der Industrie- in die Wissensgesellschaft« bezeichnet dies der Lehrer Hans Ahlenius.

Konkret sieht die bereits praktizierte Zukunft so aus: Auf rund tausend Schüler kommen 180 Lehrer, also fünf bis sechs Eleven pro Pädagoge. Alle verteilen sich auf sechs kleine Schulen, die jeweils um einen dieser an freie Plätze erinnernden Gemeinschaftsräume gruppiert sind. Zu diesen kleinen Schulen gehören rund 160 Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis sechzehn Jahren. Sie sind abermals in zwei Stämme geteilt, hier die Klassen eins bis vier, dort die Fünfte bis zur Neunten. »Je älter die Schüler sind«, erklärt Hans Ahlenius, »desto stärker sind die Altersgruppen gemischt. Da lernt zum Beispiel in Physik ein 12-Jähriger zusammen mit 15-Jährigen.« Es gibt keine nach Leistung oder Intelligenz getrennten Gruppen wie in deutschen Gesamtschulen, die oft nur das dreigliedrige System Gymnasium, Real- und Hauptschule abbilden und dabei den Selektionsdruck sogar noch verschärfen.

Im schwedischen Futurum hingegen dokumentiert jeder Schüler in einem »Logbuch«, was er sich vornimmt und was er dann auch getan hat. Notiert werden auch die nächsten, mit den Lehrern vereinbarten Lernschritte. Das Logbuch ist somit ein individueller Lehrplan, der sogar den Stundenplan ersetzt. Es ist Sache der Schüler, ob sie ihre wöchentlichen Matheübungen am Mittwoch Nachmittag oder erst am Donnerstag machen. Aber sie müssen darüber Rechenschaft ablegen und zu den verabredeten Instruktionen und Besprechungen mit den Lehrern kommen. Die finden mal vor großem Auditorium oder in ganz kleinen Gruppen statt. Aber diese Lehrveranstaltungen machen höchstens die Hälfte der Unterrichtszeit aus.

Auch hier erlebt man, wie am derzeit wichtigsten Thema an den schwedischen Schulen gearbeitet wird – es heißt Individualisierung oder »Wie man den Schülern die Lust am Lernen erhält«, sagt Mats Ekholm. Für die deutschen Gäste wiederholt Ekholm die einfache Maxime: »Alle Kinder bringen die Lust am Lernen mit. Es gilt nur, sie zu erhalten.«

Die Stimulierung der Lernlust beginnt in Schweden erstaunlich früh, in den Vorschulen. Schon vom ersten Jahr an können Kinder sie besuchen. Im ganzen Land gehen fast Dreiviertel der 1- bis 6-Jährigen zu den Förskola, in denen akademisch ausgebildete Pädagogen arbeiten. Ein Beispiel ist Storskogen im bürgerlichen Stockholmer Stadtteil Bromma. Wie viele der schwedischen Vorschulen orientiert sie sich an der Reggio-Pädagogik aus Norditalien.

Nichts erinnert hier an Schulen, und nur wenig an Kindergärten. Vierjährige blättern in Kunstbüchern von Kandinsky und van Gogh oder ordnen ihre Portfolios, Mappen mit Zeichnungen und selbst gemachten Fotos von Waldexkursionen. Am

Kopiergerät diskutieren sie darüber, ob da klitzekleine Roboter Männchen drin stecken, die Kopien abmalen, oder wie sonst das Wunder möglich sei.

Ihre Lehrerin Eva Svedin erklärt das Konzept: »Hier gibt es drei Pädagogen. Die Kinder sind der erste und wichtigste Pädagoge; die Lehrer der zweite, und der Raum mit seinem Interieur ist der dritte Pädagoge.« Kein Kind fragt hier, was soll ich jetzt machen. Es sind wirklich kleine Forscher.

Aber was machen Sie mit Kindern, die nicht so interessiert sind, die nicht in den schönen, rot gestrichenen Holzhäusern aufwachsen, die uns an Bullerbü erinnern? »Die versuchen wir anzustecken« sagt Eva Svedin. Sie arbeitet in einem Reggio-Netzwerk mit 24 anderen Vorschulen im Stadtteil zusammen, denn die wichtigste Lehrerfortbildung sei die Arbeit an den eigenen Modellen im Kopf.

Ist das nicht ein Idealbild, das da gezeichnet wird, was sind die Schattenseiten? Den Besuchern fällt es schwer, solche zu finden. Kritik kommt von schwedischen Politikern aus dem konservativen Lager. Sie verlangen mehr Leistung, mehr Wissen, mehr Kontrolle. Zum Beispiel Noten schon in der siebten und nicht erst in der achten Klasse. Auch mehr freie, privat geführte Schulen sollten her. Aus deutscher Sicht klingt das fast kurios. Selbst die staatlichen schwedischen Schulen werden schon wie Unternehmen geführt.

Für schwedische Politiker, ob konservativ oder sozialdemokratisch, lautet die zentrale Frage: Wie gelingt in gemeinsamen Schulen die größtmögliche Individualisierung? In diesem Konsens der Parteien liegt vielleicht das schwedische Erfolgsgeheimnis. Und in noch einem Punkt: Politiker jeder Couleur wetteifern derzeit mit Vorschlägen, wie schnell sich die Haushaltskürzungen rückgängig machen lassen, die Schulen in den 90er-Jahren hinnehmen mussten.