

Antragsteller: Bundesfachgruppe Gesamtschulen
Landesverband Niedersachsen

Antrag:

Selbstständige Schule

In einigen Bundesländern existieren Modellversuche zu einer selbstständigen Schule. In anderen Bundesländern werden Elemente einer derartigen Schule unter anderen Bezeichnungen bereits flächendeckend eingeführt. Einige Schulversuche sind ausdrücklich mit dem Hinweis gestartet worden, dass ihre Ergebnisse in wenigen Jahren auf alle Schulen im beruflichen und allgemein bildenden Schulwesen übertragen werden sollen.

Wo selbstständige Schulen als Teil einer umfassenden Verwaltungsmodernisierung geplant werden, sollen

- Mittelbehörden eingespart werden
- Schulen als Betriebe geführt und von einem Schulleiter oder einer Schulleiterin mit weitgehenden Befugnissen als Dienstvorgesetztem oder Dienstvorgesetzter geleitet werden
- für die schriftlichen Abschlussprüfungen der allgemein bildenden Schulen zentrale Aufgaben gestellt werden
- Schulen anhand der veröffentlichten Ergebnisse der zentralen Arbeiten und einer standardisierten Außenevaluation in Konkurrenz zueinander versetzt werden
- Steuerungsprinzipien verändert werden. Eine „wirkungsorientierte Steuerung“ soll die bisherige so genannte „inputorientierte Steuerung“ ablösen.

Die Intensität und die Schnelligkeit, mit der diese Veränderungsprozesse initiiert werden, lassen vermuten, dass das Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland in wenigen Jahren grundlegend verändert werden soll.

Das Grundproblem der unzureichenden Gleichheit von Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland wird sich mit diesem Schulmodell weiter verschärfen, das Niveau der über bundesweite Vergleichsstudien erhobenen Leistungen wird sich nur periodisch und nicht auf Dauer verändern, demokratische Strukturen in Schulen werden nicht aus-, sondern abgebaut.

Die GEW muss deshalb die Frage der selbstständigen Schule als Bestandteil einer Verwaltungsmodernisierung jetzt zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit machen, sich positionieren und mit ihren Alternativvorstellungen zu einer demokratischen, der Inklusion sowie geschlechterbewussten und gerechten Bildung verpflichteten Schule in die Auseinandersetzung eingreifen. Dazu gehören auch:

- die weitere Unterstützung von Widerstand vor Ort gegen die Einführung solcher Modelle wie der Berufsbildungszentren in Hamburg, die von der Volksinitiative „Bildung ist keine Ware“ mit Hilfe der Bundesorganisation der GEW bekämpft wurde.
- Aufforderungen der GEW an Kollegien, sich nicht freiwillig an Schulversuchen zur selbstständigen Schule zu beteiligen, wenn mit ihrer Einführung alle oder einige der oben genannten Elemente der Verwaltungsmodernisierung umgesetzt werden sollen. Die GEW muss dabei berücksichtigen, dass diese Versuche oft mit materiellen Anreizen verbunden sind, die sie vordergründig attraktiv machen
- die Entwicklung von gewerkschaftlichen Antworten auf die schulinternen Probleme, die einige Kollegien in den letzten Monaten bewegt haben, einem Antrag auf Beteiligung an einem Schulversuch zur selbstständigen Schule zuzustimmen.

Die GEW geht in ihrer Positionierung von folgenden Eckpunkten aus:

1. In einer demokratischen Schule werden Grundsatzentscheidungen in erster Linie bewusst unter pädagogischen und nicht unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten getroffen. Schulen bieten einen institutionellen Rahmen für Bildungsprozesse. Sie eröffnen Kindern und Jugendlichen Räume zur Selbsterprobung und begleiten ihre Entwicklung. Sie vermitteln Wissen und Erfahrungen und dienen der kulturellen und gesellschaftlichen Reproduktion. Schulen sind auch Betriebe. Ressourcen müssen auch unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit eingesetzt werden. Aus dieser Betrachtung leiten sich dennoch keine prioritären Handlungsmaximen für Entscheidungen über die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens, die Entwicklung des Schulkonzepts, die Kompetenzen des Schulleiters oder der Schulleiterin, die Einstellungen von Pädagoginnen und Pädagogen, sowie von weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie den Umgang mit einem Sachmittelbudget und den Bauunterhaltungskosten ab.

2. Demokratische Schulen nehmen die Schülerinnen und Schüler bei sich auf, die sich aus dem Einzugsgebiet der Schule dort anmelden bzw. die in der Sekundarstufe II eine bestimmte Ausbildung gewählt haben, und fördern jede Schülerin und jeden Schüler nach besten Kräften. Sie begeben sich nicht auf einem Bildungs- oder „Quasibildungsmarkt“ in Konkurrenz zu anderen Schulen, indem sie ihre angebliche Leistungsfähigkeit über Leistungsdaten öffentlich darstellen und um Schülerinnen und Schüler werben. Sie verkürzen die Ergebnisse ihrer pädagogischen Arbeit nicht auf messbare und damit scheinbar vergleichbare Leistungsdaten, sondern sind sich der Komplexität von Erziehungs- und Bildungsprozessen bewusst. Diesen Bildungsbegriff vertreten sie offensiv. Als Expertinnen und Experten für Bildung und Erziehung sind sie Anwälte für umfassende Bildungsinteressen von Kindern und Jugendlichen und wehren sich öffentlich gegen populistische oder Interessen geleitete Reduzierung von Bildungsansprüchen.

3. Die Außensteuerung einer Schule umfasst u.a.

- Vorgaben zu bundesweiten Bildungsstandards und deren Umsetzung in länderspezifische Richtlinien, Rahmen- oder Bildungspläne,
- schulgesetzliche Bestimmungen über Berechtigungen und Abschlüsse, Verteilung von Kompetenzen bei der Gestaltung, Leitung und Aufsicht von Schulen sowie der Verfassung von Schulen,
- schulrechtliche Bestimmungen,
- Erlasse und Verwaltungsvorschriften, um die oben genannten Aspekte umzusetzen.
-

Eine Außensteuerung über die Veröffentlichung von Leistungsdaten, die über zentrale Vergleichsarbeiten gewonnen werden, führt zur Diskreditierung von Schulen in sozialen Brennpunkten und von Schulen mit umfassenderem Bildungsauftrag, erhöht die Fixierung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen auf Produkt orientierte statt Prozess orientierte Leistungsnachweise und birgt die Gefahr der Reduzierung des schulinternen Curriculums auf die für zentrale Vergleichsarbeiten angekündigten Unterrichtsthemen. Eine Außensteuerung über die Zuweisung finanzieller Mittel auf der Grundlage derartiger Leistungsdaten stellt eine zusätzliche Verschärfung der skizzierten Problemlage dar.

4. Für ihre Binnensteuerung entwickeln demokratische Schulen entsprechende Verfahren, die insbesondere für die Gremien großer Schulen mehr umfassen als Information, Beratung und Abstimmung im Plenum. Entscheidungsprozesse in demokratischen Schulen sind transparent.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter in demokratischen Schulen sind „Erste unter Gleichen“ mit einem besonderen Auftrag. Sie nehmen ihre Leitungstätigkeit bewusst und professionell wahr. Dennoch bleiben sie vom eigenen Selbstverständnis her Pädagoginnen und Pädagogen. Schulleitungstätigkeit ist kein eigener Beruf.

Demokratischen Schulen kennen keine Allzuständigkeit des Schulleiters bzw. der

Schulleiterin für pädagogische, personelle, organisatorische, finanzielle und schulpolitische Fragen, sondern fällen alle grundsätzlichen Entscheidungen in Gremien, zu denen alle Pädagoginnen und Pädagogen, alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule, Vertretungen der Schülerschaft und der Eltern Zugang haben. Vertreterinnen und Vertreter der Kommune, des öffentlichen Lebens und der Wirtschaft können Kooperationspartner von Schulen sein. Sie haben keinerlei Rechte, in schulinterne Steuerungsprozesse einzugreifen.

5. Selbstständige Schulen evaluieren sich selbst und schalten bei Bedarf von sich aus „kritische Freunde“ oder Schulentwicklungsexperten für externe Evaluationen ein. Externe Evaluationen können auch durch die Schulaufsicht veranlasst sein. Sie müssen auf die Entwicklungsprobleme der Einzelschule bezogen sein und nicht dem Vergleich von Schulen dienen.

6. Die Schulaufsicht gängelt selbstständige Schulen nicht mit kleinlichen Verwaltungsvorschriften. Sie baut alle Reste bevormundender paternalistischer Kontrollattitüden ab und wird zu einer qualifizierten Begleitung für Schul- und Qualitätsentwicklung. Sie garantiert zusammen mit Fachberaterinnen und Fachberatern die Vergleichbarkeit der Abschlüsse auf der Grundlage der bundes- und landesweiten Standards. Sie trifft die rechtsverbindlichen Entscheidungen über die Einstellung, Beförderung, Entlassung des pädagogischen Personals in Rücksprache mit der Schule, die insbesondere bei Einstellungen Vorschlagsrecht hat. Ihr kommt die Aufgabe zu, bei Beschwerden und disziplinarischen Problemen ggf. zu intervenieren. Die Besoldung und Arbeitszeit des pädagogischen Personals ist unabhängig von der Einzelschule geregelt.

7. Demokratische Schulen haben Personalvertretungen, die mit der übergeordneten Personalvertretung bei Mittelbehörden oder beim Ministerium kooperieren und von ihr geschult werden. Die Mitbestimmung findet immer dort statt, wo die Entscheidung rechtsverbindlich gefällt wird.

8. Demokratische Schulen haben Handlungsspielräume bei finanziellen Entscheidungen. Sie erhalten Budgets für Sachmittel, Fortbildung, kleine Bauunterhaltung, allerdings nur im Einzelfall und im gegenseitigen Einverständnis zwischen Schulaufsicht und Schule auch für große Bauunterhaltung. Sie sind bei der Verwaltung der Budgets nicht an die Prinzipien der kameralistischen Haushaltsführung gebunden, sondern können Mittel über einen mehr als ein Jahr umfassenden Zeitraum kumulieren. An demokratischen Schulen gibt es kein Personal- und kein Globalbudget. Ausnahme sind begrenzte Teil-Personalbudgets, die z.B. in gebundenen Ganztagschulen, in denen grundsätzlich fest angestellte bzw. verbeamtete Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen arbeiten, ermöglichen, zusätzliche Angebote zu realisieren, wie etwa die Kooperation mit kommunalen Musikschulen, Museen und örtlichen Vereinen.

9. Demokratische Schulen verfügen über erhebliche Handlungsspielräume bei pädagogischen und schulorganisatorischen Fragen. So bestimmen sie über die Sozialorganisation der Lerngruppen, die Rhythmisierung des Unterrichts, die Art des Feedbacks an Schülerinnen und Schüler. Sie können sich entscheiden, bis einschließlich Jahrgang 8 auf Zensuren zu verzichten. Sie können entscheiden, mit welchen Maßnahmen sie Inklusion, geschlechterbewusste und geschlechtergerechte Bildung, individuelle Förderung sowie Lebensplanung, Arbeitswelt- und Berufsorientierung von Anfang an umsetzen.

Begründung:¹

I. Pädagogische Reformen setzen Gestaltungsspielräume voraus

Reform orientierte Pädagoginnen und Pädagogen entwickeln seit Jahrzehnten Vorstellungen von einer demokratischen Schule, die an einer emanzipatorischen Pädagogik sowie den subjektiven Bedürfnissen und optimalen Lern- und Arbeitsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie Pädagoginnen und Pädagogen orientiert sind. Besonders wichtig ist ihnen eine Schule, die

- sich als Polis versteht und nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische und nicht pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Eltern beteiligt, sondern auch der Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an der Planung und Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens große Bedeutung beimisst und dafür geeignete Formen findet
- sich über den Prozess einer gemeinsamen Weiterentwicklung der Schule verständigt und diesen Prozess institutionalisiert
- von Schulleiterinnen und Schulleitern geleitet wird, die sich als „Erste unter Gleichen“ mit besonderen Aufgaben verstehen, ihre Arbeit auf Zeit ausüben und im Team arbeiten
- Zensuren durch Lernentwicklungsberichte, Berichtszeugnisse, Portfolios und andere Formen des Feedbacks ergänzt bzw. ersetzt
- die 45-Minuten-Abfolge von Fachunterrichtseinheiten im Schulgebäude ersetzt durch einen rhythmisierten Tagesablauf mit Projektunterricht und vielfältigen anderen Lehr- und Lernformen an wechselnden Lernorten
- von zentralen Schlüsselfragen ausgeht, Einzelfächer zu Lernbereichen zusammenfasst und das Lernziel Solidarität allen Fachlernzielen überordnet
- altersangemessene Lernaufgaben im Rahmen einer Bildungsgangdidaktik formuliert,
- neue Forschungsergebnisse zu Geschlechter differenzierender Bildung einbezieht, Unterricht an der Lebensbiographie orientiert und die Inhalte, Methoden und die Organisation des Unterrichts unter diesen Aspekten einer kritischen Selbstreflexion unterzieht
- das Prinzip der Lebensplanung, Arbeitswelt- bzw. Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler von Anfang an verwirklicht
- Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe II eine Bildung im Medium des Berufs eröffnet, mit der die Forderungen nach Integration bzw. Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung konkretisiert werden

¹ 1. Die vorliegende Begründung des Antrags „Selbstständige Schule“ erinnert in einem ersten Zugang „**Pädagogische Reformen setzen Gestaltungsspielräume voraus**“ an die zentralen Forderungen der reformpädagogischen Bewegung, die Gestaltungsspielräume auf der Ebene der Einzelschule voraussetzen. Da diese Forderungen auf Gewerkschaftstagen ausformuliert worden oder in entsprechenden Publikationen der GEW veröffentlicht worden sind (z.B. „Bildung im Medium des Berufs“) werden sie hier nur stichwortartig erwähnt.

2. In einem zweiten Schritt „**Bei der Ökonomisierung von Schulen bekommt der Autonomiegedanke eine Schlüsselrolle**“ wird versucht nachzuweisen, dass viele Forderungen der reformpädagogischen Bewegung zumindest vom Vokabular her aufgegriffen werden, um sie dann in einem anders konstruierten Bildungssystem scheinbar erstmals und vollständig verwirklichen zu können. Die Termini „selbstständige Schule“, „selbstverwaltete Schule“, „eigenverantwortliche Schule“ oder weitere vergleichbare Formulierungen spielen dabei eine zentrale Rolle als emotionale Ankerpunkte, in denen reformpädagogische Vorstellungen und Strukturvorstellungen der Neuen Steuerung kulminieren. Angesprochen werden hier Eckpunkte eines internationalen Schulmodells der Industrieländer in der OECD, das in verschiedenen Bundesländern innerhalb der Bundesrepublik Deutschland ungleichzeitig und mit unterschiedlicher Intensität umgesetzt wird. Angemerkt werden muss, dass diese sprachlichen Unterschiede zumindest zu Irritationen bei der Suche nach einer gemeinsamen inhaltlichen Ebene führen. Eine gemeinsame Sprache wäre hilfreich zur Klarheit, Eindeutigkeit, Manipulationsfreiheit im Umgang mit diesem Gegenstand.

3. Selbst wenn die Begrifflichkeit und eine vordergründige Argumentation dem reformpädagogischen Gedankengut entnommen scheint, geht es beim aktuellen Rekonstruktionsprozess in der Bundesrepublik Deutschland um ein Schulsystem, das in den entscheidenden Fragen konträre Zielsetzungen verfolgt. Im dritten Teil „Der Autonomiegedanke erweist sich als Makulatur und Akzeptanzfalle“ werden deshalb die Begrifflichkeiten der Reformpädagogik erneut aufgegriffen, aber im Kontext der Rekonstruktion des Schulwesens erläutert.

4. Der letzte Teil „Eckpunkte und Kriterien für ein gewerkschaftliches Konzept von selbstständiger, **selbstverwalteter bzw. eigenverantwortlicher Schule**“ dient der Skizzierung gewerkschaftlicher Alternativvorstellungen: Wie sähe denn die selbstständige Schule aus gewerkschaftlicher Perspektive aus? Die reformpädagogischen Forderungen sind dabei auf ihre Aktualität zu überprüfen und um die Dimension der Steuerung zu ergänzen.

- das Lernen in heterogenen Lerngruppen durch eine geeignete Sozial- und Lernorganisation, wie z.B. dem Teamkleingruppenmodell oder dem Tischgruppenmodell unterstützt
- neue Förderkonzepte entwickelt, die weder ausgrenzen noch beschämen, stattdessen eine Individualisierung des Lernens mit individuellen Lernzeiten in der Schule ermöglichen
- die Binnenstrukturen verändert und Integrationsbereiche schafft bzw. die Schule in eine integrierte Gesamtschule und Ganztagschule umwandelt.

Voraussetzung für die Verwirklichung solcher Reformkonzepte sind ausreichende Gestaltungsspielräume auf der Ebene der Einzelschule. Dafür hat es immer Unterstützung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, von betroffenen Eltern und Elternorganisationen, z.T. von Schülervertretungen und von Politikerinnen und Politikern gegeben, zu bestimmten Zeiten auch von politischen Parteien. Kolleginnen und Kollegen, die ihre Schule im oben skizzierten Sinne reformieren wollten, sind aber noch häufiger auf politische oder bürokratische Hemmnisse oder sogar unüberwindbare Hürden gestoßen. Von daher hat die Vorstellung einer selbstständigen, selbstverwalteten oder eigenverantwortlichen Schule einen guten Klang.

2. Bei der Ökonomisierung von Schulen bekommt der Autonomiegedanke eine Schlüsselrolle

Im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland gibt es einen Rekonstruktionsprozess, in den sowohl allgemeinbildende als auch berufliche Schulen einbezogen sind. Sie sollen ein neues Steuerungssystem erhalten, in dem die traditionelle „input orientierte“ durch eine „wirkungsorientierte“ Steuerung ersetzt wird. Leitung und Organisation einer Schule werden dabei zunehmend von betriebswirtschaftlichen Erwägungen bestimmt. Neben dem Effizienzgedanken spielt in der Begründung für diesen Transformationsprozess der Autonomiegedanke eine zentrale Rolle.

Die Protagonisten dieses Entwicklungsprozesses treten mit Verheißungen an die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit: Die pädagogischen Entwicklungen, für die so viele Pädagoginnen und Pädagogen zusammen mit Eltern und anderen Bündnispartnern gekämpft haben, sollen in diesem rekonstruierten Schulsystem scheinbar verwirklicht werden können:

- Die demokratische Gestaltung einer Schule setze Handlungsspielräume voraus. Diese Handlungsspielräume würden jetzt vor Ort geschaffen, indem Entscheidungskompetenzen nach unten, d.h. von einer behördlichen Schuladministration an die Schulleitung verlagert würden. Die Delegation umfasse nicht nur relativ einfache Entscheidungen wie Klassenfahrten und Sonderurlaub. Sie umfasse letztlich das Sachmittelbudget einschließlich der großen Bauunterhaltung sowie das Personalbudget. Die Entscheidungsverlagerung führe zum Abbau von Bürokratie. Entscheidungen könnten sehr viel schneller getroffen werden. Sie seien darüber hinaus transparenter. Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern, Schülerinnen und Schüler und die nicht pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hätten deshalb mehr Möglichkeiten, sich am Entscheidungsprozess zu beteiligen. Die Entscheidungen seien sachkompetenter, weil sie von Expertinnen und Experten gefällt würden, die ihre Feldkenntnisse vor Ort einbringen würden. Hier gäbe es auch die Chance unkonventioneller und kreativer Lösungen, die übergeordneten Leitungen am grünen Tisch eher verwehrt seien. Die Kompetenzverlagerung würde so mit einem deutlichen quantitativen und qualitativen Partizipationsgewinn einhergehen.
- Erweiterte Handlungsspielräume für die Schule als Institution seien eine notwendige Voraussetzung für systemische Schulentwicklung. Betroffene erarbeiteten sich in gemeinsamer Beratung ein für den Ausbildungsauftrag, die Schülerschaft, den Einzugsbereich, das Kollegium und die räumliche Ausstattung geeignetes Schulprogramm, das evaluiert und fort geschrieben werde. Mit der Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse folge die Schule dem Gebot der gesellschaftlichen Rechenschaftslegung. Sie biete Eltern und Schülerinnen und Schülern Entscheidungshilfen für die Schulwahl und informiere die Kommune über die sachgerechte Verwendung öffentlicher Gelder. Eine Inspektion nach niederländischem Vorbild könne außerdem best-practice-Schulen und Schulen mit Problempotenzialen identifizieren und die Grundlage für die Einrichtung spezieller Netzwerke schaffen, in denen eine Qualitätssteigerung gezielt thematisiert werde. Das spezifische Instrumentarium der neuen Steuerung, die Ziel- und Leistungsvereinbarungen, binde die Einzelschule in einen weiteren institutionellen politischen Rahmen ein. Die Bildungsadministration könne über die Budgetzuweisung an besonders erfolgreiche Schulen Anreize schaffen und Veränderungsprozesse initiieren und lenken. Die passgenauere Schulentwicklung vor Ort korrespondiere so mit einer effizienten Eingriffssteuerung von oben.
- Geleitet würden solche Schulen von Menschen, die über spezielle Qualifikationen verfügen, die sie über kontinuierliche Fortbildung weiter ausbauen. Neben der pädagogischen Leitung einer Schule müsse die verwaltungstechnische Leitung stehen. Beides zusammen mache erst eine funktionierende Schulleitung aus. Schulleiterinnen und Schulleiter werden zu Dienstvorgesetzten, denen u.a. die Personalführung im umfassenden Sinn überantwortet werde. Dazu gehören auch Einstellungen, Entlassungen und Beförderungen von

Lehrerinnen und Lehrern, pädagogischen und nicht pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie in gewissem Rahmen auch die Entgeltgestaltung der pädagogischen Arbeit. Schulleitung sei ein Beruf. Eine klare Arbeits- und Kompetenzverteilung zwischen Leitungen und Kolleginnen und Kollegen sei im Interesse des Kollegiums. Sie vermeide Reibungsverluste und effektiviere die Kooperationsstrukturen. Diese Arbeitsteilung finde ihren konsequenten Ausdruck in der Übertragung der Letztverantwortung für alle Entscheidungen, die in der Schule getroffen werden, auf die Schulleiterinnen und Schulleiter. Schul- bzw. Gesamtkonferenzen, bei denen diese Letztverantwortung bisher lag, würden zu Beratungsgremien weiterentwickelt.

- Dem Unbehagen mit den subjektiven Anteilen bei der Zensierung könne nun mit einem objektiveren und gerechteren System bei der Leistungsbewertung begegnet werden. Landesweite Tests und zentrale Abschlussprüfungen ermöglichen eine überregionale Vergleichbarkeit. Werden bei der Auswertung auch noch Lernausgangsbedingungen für einen Schulstandort einbezogen, ergeben die Tests und Abschlussprüfungen ein umfassendes Bild: Der Schüler bzw. die Schülerin kann seine bzw. ihre Leistungen im Vergleich zu anderen einordnen, die Schule bekommt eine Rückmeldung über ihre Leistungsfähigkeit, die Schuladministration einen Einblick in die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems und der Arbeitgeber verlässlichere Daten bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerber. Die Ergänzung der landesweiten Tests und Abschlussarbeiten durch andere Formen der Leistungsmessung und des Feedbacks sei pädagogisch sinnvoll. Bewerberinnen und Bewerber könnten außerdem ein Portfolio nutzen, um sich mit ihrem ganz persönlichen Leistungsprofil vorzustellen. Zu überlegen sei auch, ob es nicht während einer Lernphase bewertungsfreie Phasen geben müsse, in denen das Lernen aus Fehlern produktiv werden könne. In einigen Bundesländern liegt der Focus dieser Entwicklung allerdings im Augenblick in der quantitativen Ausdehnung von Zensierung. Sie setzt früher ein, umfasst mehr Fächer und findet häufiger statt. Die Begründung dafür lautet, dass Schülerinnen und Schüler eine höhere Leistungsfähigkeit entwickeln könnten, wenn sie mehr gefordert würden.
- Die Rhythmisierung des Unterrichts bedürfe einer Flexibilisierung und Entdichtung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Nicht alle ihre Tätigkeiten seien in einem rhythmisierten Tagesablauf gleich intensiv. Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern umfasse außerdem mehr als Unterricht. Die verschiedenen Bereiche ihrer Arbeit seien deshalb neu und differenziert zu bewerten. In der Faktorisierung der einzelnen Tätigkeiten der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern bestünde eine Möglichkeit, die Arbeit angemessener zu gestalten. Diese Argumentation wird auch dort vorgetragen, wo unter Rhythmisierung ein Nebeneinander von traditionellem Unterricht am Vormittag und Betreuungsangeboten am Nachmittag vorgesehen ist.
- Der Transformationsprozess des Schulwesens geht einher mit einer curricularen Reform. Lehrpläne würden entrümpelt. Es würden sowohl zentrale fächerübergreifende Schlüsselfragen als auch bundesweit verbindliche Bildungsstandards für alle Fächer definiert. Es handele sich nicht um Stoffpläne, sondern um Kerncurricula, die in aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen didaktisiert und deren Ergebnisse über Tests erfassbar seien. Bildungsstandards hätten somit eine doppelte Funktion. Auf der einen Seite böten sie Lehrenden und Lernenden Orientierung, auf der anderen Seite seien sie die inhaltlichen Grundlagen für Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen.
- Berufsorientierung und Einbeziehung der Arbeitswelt in die Schule bekämen eine neue Aktualität angesichts der problematischen Passung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Wenn auch das gesellschaftliche Problem der Arbeitslosigkeit nicht über eine Transformation des Schulsystems zu lösen sei, so ließen sich doch Teilaspekte reformieren. In einer engeren Kooperation zwischen Arbeitswelt und Schule könnten zukünftige Erwartungen an Auszubildende präziser formuliert werden. Berufspraktika sollten so angelegt werden, dass sie für beide Seiten, den Betrieb und die Schule, von Gewinn

sein. Schülerinnen und Schüler, die möglicherweise keine oder geringerwertige Ausbildungsplätze erhalten würden, müssten in der Schule auf diese Situation über persönlichkeitsstabilisierende Maßnahmen vorbereitet werden. Dazu seien rechtzeitig eigene Bildungsgänge zu konstruieren. Vertreter der Arbeitgeberseite und der Kommune seien bei der Konzeptionierung solcher Ausbildungsgänge und an der Steuerung von Schulen über Beiräte zu beteiligen.

- Jede Schule entwickelt im Rahmen einer Schulprogrammentwicklung ihr spezifisches Profil. Jede Schule habe im Rahmen ihres Profils alle Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern und deren Heterogenität zu berücksichtigen. Sie habe mit vielfältigen Methoden ein Optimum an Leistungen zu erbringen. Jede Schule unterliege externer Evaluation und öffentlicher Berichtspflicht. Die Debatte, dass Schulen des gegliederten Schulsystems Relikt einer Ständegesellschaft seien, die gesellschaftliche Schichtung abbildeten und deren Reproduktion gewährleisteten, die Gesamtschulen insbesondere in der Form der Ganztags Gesamtschulen mit einem alternativen Konzept einer pädagogischen und gesellschaftlichen Integration dagegen anträten, sei die ideologische Debatte von gestern. Die Grabenkämpfe und Schlammschlachten darum hätten allen Betroffenen geschadet und es sei einigermaßen erleichternd, dass diese Phase nun endgültig beendet sei.

3. Der Autonomiegedanke erweist sich als Makulatur und Akzeptanzfalle

Diese Einzelphänomene lassen den Kontext der Verwaltungsmodernisierung außer Acht, in dem sie realisiert werden. Er führt zu gegenteiligen Gesamteffekten.

- Mehr Demokratie und erweiterte Handlungsspielräume an den Schulen durch Kompetenzverlagerung entpuppen sich beim Durchdeklinieren der Verheißungen als Makulatur: Der Bürokratieabbau zwischen Behörden und Schulen wird in der Regel um einiges kompensiert durch neue bürokratische Herausforderungen an der Einzelschule: Personalaktenführung, rechtsverbindliche Entscheidungen über alle Personalmaßnahmen, Abrechnung von Arbeitszeitmodellen, Aufbau eines schulinternen Berichtswesens und Ausschreibungen bei Anschaffungen und baulichen Veränderungen seien hier nur exemplarisch aufgeführt. Schnellere Entscheidungswege gibt es in der Tat angesichts einer sich paternalistisch gebärdenden Schulaufsicht, deren Wirken allerdings wohl eher auf immer schon konservativ regierte Bundesländer und einige Regionen in Flächenstaaten beschränkt ist. Es wäre auch anders möglich gewesen, hier einzugreifen. Viele so genannte schnellere Entscheidungen sind dagegen verbunden mit Qualitätsverlusten für die Schulart in einem Bundesland insgesamt. So würde die vollständige Einstellung von Pädagoginnen und Pädagogen durch Schulleiterinnen und Schulleiter zu qualitativen Versorgungsschwierigkeiten für allgemeinbildende Schulen in sozialen Brennpunkten und ländlichen Regionen führen. Es ist deshalb zu vermuten, dass die Länder sich entschließen werden, ein paralleles zentrales Einstellungsverfahren durchzuführen. Andere „schnellere Entscheidungen“ sind mit erheblicher Mehrarbeit für die Schulen verbunden. Das gilt für fast alle Maßnahmen der Budgetierung im Bereich der großen Baumaßnahmen. Die Transparenz von Entscheidungen ist außerdem erkaufte mit einer Hierarchisierung der Entscheidungswege in Schulen. „Oben“ entscheidet und kann auch delegieren. Das ist transparent. Ist das auch demokratisch? Die Verheißung größerer Sachkompetenz bei Entscheidungen, weil Feldkenntnisse direkt einfließen können, lässt sich ebenfalls entzaubern: Pädagoginnen und Pädagogen hatten bislang Entscheidungshoheit über methodische Fragen des Unterrichts und über Grundsätze der Pädagogik sowie der Schulorganisation im Rahmen gesetzlich definierter Grenzen. Diese Grenzen sind in den meisten Schulen nicht einmal systematisch und offensiv ausgeschöpft worden. Arbeitsfelder, die jetzt zusätzlich von Schulen geleistet werden sollen, setzen oft Sachbearbeitungskompetenz oder andere berufliche Qualifikationen voraus. Das trifft insbesondere für den Bereich der Verwaltung und Bauunterhaltung zu. Die Delegation nach

unten entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als vordergründiges „Einsparprogramm“ für behördliche Verwaltungsebenen, die mit dieser Methode auf Kosten der Schulen „entsorgt“ werden. Der Demokratiegewinn ist also vordergründig.

- Die größeren Gestaltungsfreiheiten für Pädagoginnen und Pädagogen im Schulentwicklungsprozess sind auf die Einführungsphase der Schulprogrammarbeit beschränkt. Danach setzen ein: Einschränkungen von didaktischen und methodischen Spielräumen durch das Schulprogramm selbst sowie die darauf bezogenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Einschränkungen von curricularen Spielräumen durch Kerncurricula, Standards und darauf bezogene Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen, für einige Bundesländer auch Beeinträchtigung pädagogischer Arbeit durch Einführung von Zensuren in bisher zensurenfreien Jahrgangsstufen und zensurenfreien Bereichen sowie durch Erhöhung der Anteile der Klausuren pro Fach, für die Mehrzahl aller Pädagoginnen und Pädagogen Einschränkungen von experimentellen Phasen zur Veränderung von Unterricht und Schulleben durch Arbeitsverdichtung und Arbeitszeitverlängerung. Hinzu kommen Veränderungen des Personalvertretungsrechts analog der Veränderungen von Behördenstrukturen mit dem Effekt, dass effektive zentrale personalrechtliche Instanzen geschwächt oder sogar abgebaut werden. Auch Interessen von Schülerinnen und Schülern scheinen in der Anfangsphase des systemischen Schulentwicklungsprozesses an vielen Schulen eher wahrgenommen und berücksichtigt worden zu sein. Die Entwicklung der Interessen von Schülerinnen und Schülern und von Lehrerinnen und Lehrern ist in der Schule aber miteinander eng verzahnt: Rechte von Schülerinnen und Schülern auf Mitwirkung bei der Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung sind in dem Umfang betroffen, in dem für diese Bereiche insgesamt weniger Spielräume zur Verfügung stehen. Möglichkeiten zur Gestaltung des Schullebens sind beeinträchtigt soweit Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern betroffen ist, es auf die Initiierung von Lehrerinnen und Lehrern ankommt oder es vermehrter Aufsichten durch Lehrerinnen und Lehrern bedarf. In fast allen Schularten werden Elternvertretungen zu Beginn der Schulprogrammentwicklung nicht nur in den entsprechenden Gremien beteiligt, sondern auch in Beratungsprozesse einbezogen. Dass sie dabei für einen Systemwechsel funktionalisiert werden, der gerade ihre Akzeptanz voraussetzt, wird deutlich, wenn sie darauf bestehen, dass Gremien, an denen ihre Vertreterinnen und Vertreter teilnehmen wollen, zu Zeiten stattfinden, in denen das Gros der Eltern keiner Berufstätigkeit mehr nachgeht oder wenn sie ernsthaft an dauerhaften Kooperationen mit Pädagoginnen und Pädagogen zusätzlich zur Gremienarbeit interessiert sind. Von der Seite der Lehrerinnen und Lehrer stehen für diese Kooperationen zunehmend weniger Arbeitszeiten zur Verfügung. Die formale Mitbestimmung in Gremien wird in diesem Transformationsprozess gleich für alle drei Gruppen eingeschränkt. Schulinternen Gremien werden zunehmend Aufgabenbereiche entzogen. Der Bewegungsspielraum der Einzelschule, gelegentlich beschrieben als institutionelle Autonomie, ist ohnehin Makulatur ab dem Zeitpunkt der Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen, Benchmarks und der Verarbeitung von Evaluationsergebnissen zu regionalen Rankinglisten. Ab da werden Entwicklungsrichtungen und Entwicklungstempi von öffentlichen Schulen faktisch einem in der Bundesrepublik Deutschland traditionell konservativen bildungspolitischen und pädagogischen Mainstream ausgesetzt. Von diesem Mainstream werden sich nur Schulen distanzieren können, deren Elternschaft über ein hohes bildungspolitisches und pädagogisches Bewusstsein verfügt.
- Die Kompetenzverlagerung an Schulleitungen verändert deren Rolle. Sie werden zu Betriebsleitungen mit entsprechenden Effizienzkriterien für ihr betriebliches Handeln, das an entscheidenden Fragen in Widerspruch gerät zu pädagogischen und arbeitnehmerfreundlichen kollegialen Leitlinien. Die klare Arbeitsteilung zwischen Leitungen und Kollegien ist in erster Linie eine klare Machtverteilung mit einem veränderten rechtlichen und sozialen Status für Kolleginnen und Kollegen. Neben der pädagogischen Stammbesellschaft werden neue Berufsgruppen wie

Unterrichtsassistentinnen und -assistenten und Vertretungslehrerinnen und -lehrer eingeführt, deren Beschäftigungsverhältnisse z.T. prekär sein werden. In ihnen wird die Chance gesehen, die Fülle der zusätzlichen Aufgaben, die auf die Schulen im Rahmen der Rekonstruktion des Bildungswesens zurollen, kostengünstig zu bewältigen.

Nicht nur die Rolle der Schulleitungen ändert sich so, sondern auch das Verständnis vom Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin. Das Aufsplitten von Aufgaben, die bisher zu ihrer Arbeit gehörten, führt zur Deprofessionalisierung. Diese wird ihrerseits wiederum zur Begründung für die Verbilligung der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer.

Die Schule verliert die letzten Ähnlichkeiten mit einer Polis. Die Letztverantwortung nehmen Schulleiterinnen und Schulleiter wahr auf Kosten schulinterner demokratischer Verfasstheit. Die Schule wird von ihren Entscheidungsstrukturen anders konstruiert. Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin sind in erster Linie einem Schulbeirat rechenschaftspflichtig. Hier werden die Entscheidungen des Schulleiters bzw. der Schulleiterin über Einstellungen und Entlassung von Lehrkräften thematisiert. Hier wird die Verwendung des Budgets beraten. Hier werden Entwicklungslinien für die Schule beschlossen. Vertreterinnen und Vertreter der Lehrerschaft, der Schülerschaft und der Eltern sind noch vertreten. Sie werden aber in ihrer Bedeutung marginalisiert. Vertreterinnen und Vertreter der Kommune, Vertreterinnen und Vertreter von gesellschaftlichen Gruppen, möglicherweise auch Sponsoren haben jetzt ein entscheidendes Wort mitzureden.

Dieser Prozess stützt sich wiederum auf die veröffentlichten Daten über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schulen, den Nachweis von gelingenden Profilierungen über Zertifizierungen und einem Verständnis von Anbietern und Kunden im Bildungsgeschäft. Diese Schlichtvariante in der Wahrnehmung komplexer Wirkungszusammenhänge ermöglicht auch das Schließen von Schulen, die sich scheinbar nicht bewährt haben. Die Verantwortung für die Umsetzung von auf kommunaler Ebene beschlossenen Zielsetzungen wird nach unten delegiert. Die Politik hat damit ein Problem weniger.

- Das Unbehagen mit den Zensuren hat viele Ursachen: Komplexe Lernprozesse werden mit einer Ziffer zurückgemeldet. Die Komplexität ist nicht sichtbar. Droht sie durch diese Art der Rückmeldung auch für den Lernprozess selbst verloren zu gehen? Die Ziffern ermöglichen den Vergleich und das Herstellen von Rangordnungen zwischen Schülerinnen und Schülern. Wird der individuelle Lernerfolg mit individuellen Lernvoraussetzungen noch abgebildet? Führt der Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern zu Sekundärmotivationen, die die Lernfreude und die Lust am Forschen beeinträchtigen? Führen schlechte Zensuren über den Mechanismus der self-fulfilling-prophecy zu Entmutigungen? Wie wird das Fehlermachen bewertet, wenn wir doch aus Fehlern lernen könnten? Sind Zensuren angesichts dieser Bedenken zweckmäßig? Sind sie gerecht? Diesen Bedenken wird keineswegs abgeholfen, wenn das Zensieren zentralisiert wird. Ihm wird auch nicht abgeholfen, wenn die Zensurierung mit ausgleichendem Augenmaß durch die den Lernprozess begleitenden Lehrerinnen und Lehrer nun z.T. ersetzt wird durch eine produktorientierte, überwiegend schriftsprachlich vermittelte, individualisierende Test-Großtechnologie. Vergleichbarkeit, Gerechtigkeit und Aussagen über Leistungsfähigkeiten einer Schule, von Schülerinnen und Schülern oder von Lehrerinnen und Lehrern bleiben selbst dann Fiktion, wenn in diese Tests soziale Parameter und Lernausgangslagen mit einbezogen werden.

Wo liegt nun der tiefere Sinn der Testerei? Die disziplinierende Wirkung zentraler Tests steht außer Frage: Werden meine Schülerinnen und Schüler diese Tests gut bestehen? Werden aus den Tests Rückschlüsse auf unsere Schule, auf meinen Unterricht gezogen? Die Beschäftigung mit den möglichen Auswirkungen von Tests und deren Vorbereitung zieht Energie ab von anderen Fragen und verunsichert. Diejenigen, die Tests in Auftrag geben und auswerten lassen, demonstrieren, wer das Sagen hat. Bei einer Transformation des Bildungssystems, in der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer deprofessionalisiert und entwertet wird, kann keine passendere Begleitmusik gespielt werden. Hinweise des nationalen PISA-Konsortiums über die fehlende Kompetenz vieler Lehrerinnen und Lehrer, adäquate Zensuren zu verteilen, verschärfen diese Wirkung noch. Tests gelten außerdem in der Öffentlichkeit als objektiv. Wer zu schlecht abschneidet, bekommt bescheinigt, dass er oder

sie zu wenig leistet. Bei allen wissenschaftlichen Auswertungen über soziale Parameter und Chancengleichheit in unserem Schulsystem wird dennoch von Betroffenen akzeptiert, dass sie selbst nachweisbar gescheitert sind. Scheitern in diesem Bildungssystem wird damit individualisiert. Die Verteilung von Lebenschancen über „gerechte“ Abschlüsse wird legitimiert. Das ist in einer Gesellschaft, die von hoher Arbeitslosigkeit geprägt ist, möglicherweise auch ein „Beitrag“ zur gesellschaftlichen Kohäsion. Getestet wird außerdem erst einmal in den sogenannten Hauptfächern. Rückwirkungen auf schulinterne Curricula und die besondere Berücksichtigung dieser „Hauptfächer“ bei der Verteilung von Entlastungsstunden / Abminderungsstunden – soweit überhaupt vorhanden – sind naheliegend. Die Erkenntnisse über verschiedene Arten von Intelligenzen und die Überlegungen über die gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit anderen als den „Normalbegabungen“ treten angesichts dieser konservativen Schulreform wieder in den Hintergrund. Nicht zuletzt sind auch wissenschaftssoziologische Phänomene nicht auszuschließen: Die empirische Bildungsforschung bekommt in den letzten Jahren großen Zulauf. Da werden Drittmittelaufträge vergeben, mit denen wissenschaftliche Einrichtungen ihr eigenes Budget aufbessern und ihre Bedeutung nachweisen können. Welche dieser Faktoren oder ob weitere Faktoren die Zunahme an Tests, zentralen Tests, zentralen Abschlussprüfungen und der öffentlichen Wertschätzung der empirischen Wende befördert haben, ist wohl eher unerheblich und außerdem spekulativ. Ihre Funktion für den Systemwechsel ist es nicht.

- Rhythmisierung des Schulalltags und Flexibilisierung sowie Entdichtung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer scheinen zwei Seiten derselben Medaille. Diese Reformen sollen durch die Einführung eines Arbeitszeitmodells, das z.T. in Eigenregie der Einzelschule entwickelt werden soll, unterstützt werden. Zutreffend ist, dass ein rhythmisierter Schulalltag die Chance bietet, durch mehr kooperative und schülerorientierte Lehr- und Lernmethoden Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern zu entdichten. Aber gerade weil insbesondere aus der Arbeit an gebundenen Ganztagschulmodellen hervorragende Erfahrungen damit vorliegen, kann die Einführung von Arbeitszeitmodellen so nicht begründet werden. Alle Reformen, die wir aus öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland kennen, sind im Rahmen des bis vor kurzem noch überall verbreiteten Pflichtstundenmodells möglich gewesen. Dass Kollegien ihre bezahlte Arbeitszeit oft schulintern anders aufgeteilt haben, also zum Beispiel statt einer Stunde Unterricht zwei Stunden Aufsicht in der Spielestation gemacht haben, entspricht der traditionellen Flexibilität im Umgang mit dem Pflichtstundenmodell und ist kein Argument für dessen Abschaffung. Arbeitszeitmodelle bieten bei genauer Betrachtung etwas anderes: eine Flexibilisierung für ein spezifisches Personalkonzept im Rahmen eines hierarchisch geleiteten Betriebes. Wenn nicht mehr die Pflichtstunden definiert sind, sondern die Jahresarbeitszeit zur Grundlage wird, lassen sich darin verschiedenste Tätigkeiten unterbringen. Wenn Schutzvorschriften für Kolleginnen und Kollegen zurückgenommen werden, wie das bei dem ersten in einem Bundesland flächendeckend eingeführten Arbeitszeitmodell bereits geschehen ist (keine Pflichtstundenobergrenze), können die verschiedenen Anteile der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer gegeneinander verschoben werden. Da gibt es dann die Kolleginnen und Kollegen, die mehr Unterricht erteilen und die Kolleginnen und Kollegen, die eher die Konzepte für die Schulentwicklung erstellen. Der Vorteil im Sinne eines hierarchisch geleiteten Betriebes liegt darin, dass nicht Sammlungs-, Koordinierungs- und Abminderungsstunden über Konferenzentscheidungen auf Kolleginnen und Kollegen verteilt werden, sondern der Arbeitseinsatz direkt zwischen Schulleitung und der einzelnen Kollegin, dem einzelnen Kollegen verhandelt wird. Der Arbeitseinsatz wird individualisiert – eine günstige politische Voraussetzung für differenzierte Arbeitszeiterhöhungen, bei denen eine gewerkschaftliche Gegenwehr verkompliziert ist. Auch die verlockende Vorstellung, fehlender öffentlicher Anerkennung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern entgegengewirkt werden können, indem die Bestandteile dieser Arbeit benannt und im Rahmen des Arbeitszeitmodells verrechnet werden, ist eine Botschaft fürs Herz, die die eigentliche Logik vernebelt. Mit der Erfassung der verschiedenen Dimensionen der Arbeitszeit für Lehrerinnen und Lehrer erfolgt auch deren differenzierte Bewertung durch den Gesetzgeber. Die wiederum ist eine

unabdingbare Voraussetzung dafür, bestimmte Arbeiten zu entwerfen und andere aufzuwerten. Der Arbeitgeber hat so die Möglichkeiten, die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern stärker zu reglementieren, curriculare „Reformen“ zu unterstützen (Hauptfächer bekommen einen besseren Faktor in der Berechnung der Arbeitszeit) und Teilarbeiten outzusourcen. Das ist aus Arbeitgebersicht bei den Bestrebungen, Arbeit billiger zu machen, von hoher Bedeutung. Lehrerinnen und Lehrer, die in anderen Zusammenhängen viel Wert auf die eigene Disponibilität ihrer Arbeit legen, machen sich wehrlos, indem sie Arbeitszeitmodelle als Chance für scheinbar gerechtere Verteilung von Belastungen akzeptieren. Sie müssen erleben, dass das ganzheitliche Verständnis von Lehrarbeit, vom Bildungsrat 1970 noch beschrieben mit Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, inzwischen in Gefahr ist. Mit Arbeitszeitmodellen greift der Arbeitgeber direkt in den Kern des Professionsverständnisses ein und definiert es neu aus der Logik betrieblicher Verwertungsinteressen.

- Der Anspruch von Bildungsstandards wird nicht eingelöst. Stattdessen ermöglichen sie die Rolle rückwärts hin zu einem autoritären Verständnis obrigkeitlicher Kontrolle schulischer Bildungsprozesse und zur Auflösung integrativer curricularer Ansätze. Das ist weder ein politischer Betriebsunfall noch eine Kinderkrankheit, die geheilt werden könnte, sondern ein der Konstruktion der Bildungsstandards und ihrem Kontext geschuldetes Problem: Auch Bildungsstandards in ihrer progressiven Formulierung (Klieme-Gutachten) setzen einen linearen Entwicklungsprozess in der Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen voraus, dessen Ergebnisse mit Hilfe standardisierter Verfahren wie Schulleistungstests überprüfbar seien. Sie sind eingebunden in die wirkungsorientierte Steuerung eines Schulsystems. Diese Einbindung verbunden mit den beiden skizzierten impliziten Annahmen führen letztendlich zu den Effekten, die wir im Augenblick in der bildungspolitischen Debatte beobachten können:
 - Vergleichsarbeiten, die Auskunft über die Umsetzung von Bildungsstandards im Sinne eines qualitätsfördernden Systemmonitorings geben sollten, werden Nachweis für die mehr oder weniger gelingende Arbeit einer Schule oder sogar Teil des Bewertungssystems einer Schule. Vergleichsarbeiten bekommen dadurch notwendigerweise orientierende Funktion für die Erstellung schulinterner Curricula. Sie werden in dieser Funktion ergänzt durch die Hinweise der Bildungsadministration zu den Themen der jeweils nächsten zentralen Abschlussprüfungen eines Bildungsganges. Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen werden dadurch zu den eigentlichen Steuerungsinstrumenten für die Planung von Unterricht. Da es sich um Instrumente handelt, die dem augenblicklichen wissenschaftlichen Entwicklungsstand von Tests entsprechend eben punktuell, produktorientiert, vereinzelt und überwiegend sprachlich dominiert sind, ist auch eine entsprechende Rückwirkung auf die Didaktik und Methodik des Unterrichts zu erwarten.
 - In diesem Klima der Machbarkeit kleinschrittigen Kontrollierens der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern und der Machbarkeit kleinschrittigen Kontrollierens von Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler wird der Boden bereitet für die Rücknahme curricularer Integration: Zurückgenommen wird bereits die Integration naturwissenschaftlicher Fächer am Ende der Sekundarstufe I. Es droht die weitere Rücknahme der Integration sozialwissenschaftlicher Fächer. Die Integration sprachlicher Fächer war ohnehin nur rudimentär entwickelt.
 - Daneben sind bereits die Entscheidungen gefallen für die Rücknahme gemeinsamer Curricula für alle drei Bildungsgänge am Ende der Sekundarstufe I. Es gibt wieder die Mathematik für Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien.
- Die Abkopplung der verschiedenen Schularten von einem gemeinsamen Curriculum führt für die Hauptschule in mehreren Bundesländern zu einer schulartenspezifischen Profilierung, die diese Schulart zumindest in Teilbereichen der Gefahr aussetzt, den Anspruch an wissenschaftsorientierten Unterricht zu verlieren. Einfallstor für diese Entwicklung ist das Verständnis von Berufsorientierung, das für Schülerinnen und Schüler Praktika in Betrieben vorsieht, die von der Struktur her (z. Bsp. ein Tag pro Woche ab Jg. 8) weder einer sinnvollen Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt noch einer vertieften Allgemeinbildung in

einem Aspekt dient. Möglicherweise stehen hier tradierte Vorstellung von praktischer Begabung, die disziplinierende Wirkung betrieblicher Arbeit oder ein hilfloser Versuch dem drohenden Arbeitskräftemangel in bestimmten Bereichen durch frühzeitige Kontaktmöglichkeiten die Schärfe zu nehmen, Pate. Ergebnis dieser Art von Profilierungsversuchen, die seit Einführung der selbstständigen, selbstverwalteten oder eigenverantwortlichen Schule vermehrt existieren, ist der Verzicht auf einen umfassenden Bildungsanspruch für einige Jugendliche.

Auch die Mitsprache von Handwerksmeistern, Beauftragten von Betrieben oder Verbandsfunktionären von Handwerk und Industrie ist keinesfalls per se ein Garant für mehr Qualität in Bildung und Ausbildung. Hier spiegelt sich vielmehr die steigende gesellschaftliche Akzeptanz der Wirtschaft und der tendenzielle Rückzug des Staates aus einigen Bereichen der Gestaltung von Bildung wider, oft zu Lasten der auszubildenden Jugendlichen.

- Die Profilierung von Schulen im Rahmen der Schulprogrammentwicklung suggeriert eine neue Vielfalt, die gleichzeitig auch die Probleme der Chancenungleichheit und sozialen Diskreditierung von Schülerinnen und Schüler bildungsferner Schichten löst. Dem ist aber nicht so. Im Gegenteil: Das Konzept einer profilierten Schullandschaft mit der Grundidee eines qualitätsfördernden „Quasimarkts“ mit kompensatorischem Anspruch ist ein Widerspruch in sich. Gerade die auf der Ebene der Einzelschule organisierte Konkurrenz löst gegenteilige Reaktionen aus. Schulen bemühen sich um ein Klientel, das ihnen Anerkennung und Erfolg im Wettbewerb der Schulen untereinander beschert. Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich um Schülerinnen und Schüler, deren Unterrichtung mit weniger Anstrengung verbunden ist. Wir wissen, dass Lehrerinnen und Lehrer heterogene Lerngruppen als besonders belastend empfinden. Eltern, die die Möglichkeit haben, sich zu orientieren, wählen die Schule für ihr Kind, die möglichst wenig soziale Konflikte bearbeiten muss. Der Kontakt mit den „Schmuddelkindern“ kann jetzt auf elegante Art durch die Wahl einer Schule mit spezifischem Schulprofil ohne Legitimationsdruck vermieden werden. Die selbstständige, selbstverwaltete oder eigenverantwortliche Schule ist damit in besonderer Weise der Gefahr ausgesetzt, integrativer Arbeit auszuweichen und ein Grundproblem unseres Schulsystems, die soziale Ungleichheit in den Bildungschancen, zu verschärfen.

4. Eckpunkte und Kriterien für ein gewerkschaftliches Konzept von selbstständiger, selbstverwalteter bzw. eigenverantwortlicher Schule

Angesichts dieser Gemengelage ist es notwendig, Eckpunkte und Kriterien für ein gewerkschaftliches Konzept von selbstständiger, selbstverwalteter bzw. eigenverantwortlicher Schule zu formulieren:

- Kolleginnen und Kollegen in allgemeinbildenden und beruflichen Schule benötigen pädagogische Spielräume bei der Planung und Durchführung des Unterrichts, der Beratung von Schülerinnen und Schüler und der Bewertung der Lernergebnisse. Die Schule benötigt Gestaltungsspielräume bei der Erstellung schulinterner Curricula und auch bei fächerübergreifenden thematischen Schwerpunktsetzungen, bei grundsätzlichen Fragen der Lernorganisation und der Sozialorganisation der Lerngruppen auch über das Prinzip der Jahrgangsklassen hinaus, bei Grundsätzen der Bewertung, bei der Gestaltung ihres Schullebens, der Kooperation der Kolleginnen und Kollegen, der Kooperation mit Eltern, bei der Kooperation mit Vertretern der Kommune und bei der eigenen Entwicklung. Die demokratische Kultur der Schule ist eine der wichtigsten Fragen in der selbstständigen, selbstverwalteten bzw. eigenverantwortlichen Schule. Das schließt das Wissen über die Prinzipien und die Entwicklung von Demokratien, Erkenntnisse über den Grad der Verwirklichung unserer eigenen Demokratie, und die bewusste Gestaltung demokratischen Lebens in der Schule selbst ein. Dazu gehören Mitbestimmungsrechte aller zur Schule gehörenden Gruppen der Pädagoginnen und Pädagogen, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule, der Schülerschaft und der Eltern, bei gleichzeitiger Anerkennung unterschiedlicher Interessen dieser Gruppen, die sich aus ihrer Stellung innerhalb der Schule ergeben. Dazu gehören Konfliktlösungsstrategien innerhalb und zwischen diesen Gruppen sowie das Training gewaltfreier Kommunikation nach den Grundsätzen humanistischer

Psychologie und Pädagogik. Dazu gehören Bereitschaft und Zeit, eine Informationspolitik zu entwickeln, die alle Gruppen in die Lage versetzt, qualifiziert mitzuentcheiden und entsprechende Beratungszeiten innerhalb und zwischen den Gruppen in der Schule zu ermöglichen und bzw. im Schulkonzept zu verankern. Wichtige Beratungs- und Trainingszeiten einer solchen Kommunikation unter Schülerinnen und Schüler sind z.B. Klassenrat und Schülerparlament.

- Jede Schule verfügt über ein Schulkonzept. Die bewusste Auseinandersetzung mit diesem Schulkonzept und dessen Weiterentwicklung im Rahmen eines systemischen Schulentwicklungsprozesses ist eine Notwendigkeit für jede leistungsfähige, offene und lebendige Schule. Die Einbeziehung aller Pädagoginnen und Pädagogen, aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, von Schülerinnen und Eltern in diese Weiterentwicklung ist ein Recht aller Betroffenen und gleichzeitig eine der Voraussetzungen für das Gelingen des Schulentwicklungsprozesses. Dafür müssen Organisationsstrukturen und Ressourcen geschaffen werden.

Evaluationen sind Teil des Schulentwicklungsprozesses. Sie sind so zu gestalten, dass sie allen Betroffenen verwertbare Informationen über die Qualität des Schulentwicklungsprozesses und dessen Ergebnisse bieten. Externe Evaluation kann sinnvoll sein, wenn sie von den Betroffenen erwünscht ist und wenn die Schulaufsicht sie anordnet.

Eine gemeinsame Fortbildungsplanung für Pädagoginnen und Pädagogen gehört ebenfalls zum Schulentwicklungsprozess: In ihr müssen Themenschwerpunkte, Methoden, evt. das Hinzuziehen interner oder externer Trainerinnen und Trainer sowie eine Zeitschiene und Ressourcen festgelegt werden.

Die Budgetierung der Sachmittel verschafft den Schulen sinnvolle Gestaltungsmöglichkeiten, wenn die Mittelzuweisungen verlässlich sind und die Übertragbarkeit der Mittel ins Folgejahr gegeben ist. Die Bauunterhaltung soll in der Regel bei allgemeinbildenden Schulen nicht in die Budgetierung einbezogen werden. Eine Verwendung der Sachmittelbudgets für Beschäftigungsverhältnisse ist genauso auszuschließen wie die Umwandlung von Stellen in Geld. Eine Budgetierung der Personalmittel und eine Vollbudgetierung werden grundsätzlich abgelehnt.

Begrenzte Teil-Personalbudgets, z.B. in gebundenen Ganztagschulen, in denen grundsätzlich fest angestellte, bzw. verbeamtete Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen arbeiten, ermöglichen zusätzliche Angebote zu realisieren, wie etwa die Kooperation mit kommunalen Musikschulen, Museen und örtlichen Vereinen.

- Schulleiterinnen und Schulleiter sind als Pädagoginnen und Pädagogen „Erste unter Gleichen“, als Vorgesetzte und als Leiterinnen und Leiter der Schule nehmen sie auch zusätzliche eigene Rollen wahr. Dazu gehören auch die Beratung von Pädagoginnen und Pädagogen und die Umsetzung bzw. Begleitung der in der Schul- bzw. Gesamtkonferenz verabschiedeten pädagogischen, organisatorischen und schulpolitischen Maßnahmen und Grundsätze.

Schulleiterinnen und Schulleiter sind keine Verwaltungsfachkräfte. Sie nehmen keine schulaufsichtlichen Aufgaben in ihrer Schule wahr. Die Rechtsverantwortung für Einstellung und Entlassung, Versetzung, Abordnung, Besoldung sowie dienstliche Beurteilung und Beförderung von Lehrkräften liegt nicht bei ihnen, sondern bei der Schulbehörde. Als spezialisiert arbeitende und fachlich versierte Dienststelle kann die Schulbehörde diese Aufgabe effizient und kostengünstig lösen. Personalräte bei der Schulbehörde können ebenfalls fachlich versiert arbeiten, um die Interessen der Kolleginnen und Kollegen zu vertreten, insbesondere auf die Einhaltung rechtlicher und tarifvertraglicher Normen zu achten und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass Entscheidungen schnell und transparent getroffen werden. Die Personalräte bei der Schulbehörde arbeiten eng mit den Schulpersonalräten zusammen.

An der Vorbereitung der Personalmaßnahmen soll die Schule beteiligt werden. Die positive Entscheidung für die Bewährung von Kolleginnen und Kollegen im Schuldienst bleibt bei der Schulleitung. Nur im Konfliktfall wird die Schulaufsicht eingeschaltet.

Die ausreichende Versorgung von Schulen in sozialen Brennpunkten und von Schulen in allen Regionen eines Flächenstaates mit qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen ist eine Aufgabe der Schuladministration, die auf der Grundlage einer mit den Kommunen abgestimmten Schulentwicklungsplanung aktiv gestaltet werden sollte.

Zu den weiteren Aufgaben der Schulbehörde zählen die Aufnahme und Regelung von Beschwerden und Konflikten, die Beratung von Schulen für ihre weitere Entwicklung hin zu integrierten Schulsystemen sowie die Sicherung von Standards und die Vergleichbarkeit schulischer Leistungen.

- Jede allgemeinbildende Schule muss mindestens bis zur 8. Klasse Zensuren durch andere Formen der Leistungsmessung und des Feedbacks ersetzen können. Schriftsprachlich dominierte, individualisierende, produktorientierte punktuelle Leistungsmessungen sind abzulösen durch diagnostische Verfahren, deren Durchführung Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler und Pädagoginnen und Pädagogen und Informationen über den Lernzuwachs ermöglichen.
- Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern umfasst die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, die Beratung von Schülerinnen und Schülern und Eltern, die Bewertung von Leistungen sowie die Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule als System. Lehrerinnen und Lehrer haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Fortbildung ist ein persönliches und kollektives Recht und gehört zur Arbeitszeit. Es können keine Teile dieser Arbeit herausgeschnitten und an minder bezahlte Berufsgruppen vergeben werden.
- Systemmonitoring ist sowohl Aufgabe der Kultusministerkonferenz als auch der Bildungsadministration eines jeden Landes. Wissenschaftliche Untersuchungen, die dieses Systemmonitoring begleiten, können die Politik nicht aus der Verantwortung für die Entwicklungsrichtung des Bildungswesens zu einem integrierten System entlassen. Die Kosten für wissenschaftliche Untersuchungen zur Beratung von Politik und Bildungsadministration müssen in einem vertretbaren Verhältnis zur finanziellen Unterstützung der Schulen selbst stehen.
- Bei der Weiterentwicklung von Standards sind sowohl die Erfahrungen aus der Praxis, der Pädagogik und Bildungsgangdidaktik als auch der jeweiligen Fachwissenschaft hinzuzuziehen. Auch die Entwicklung von Standards ist an einem integrierten Bildungssystem auszurichten. Standards sollten in der Bundesrepublik nicht mithilfe von flächendeckenden Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen überprüft werden. Die Überprüfung von Standards bedarf vielmehr qualitativer Verfahren. Dafür sind weitere Forschungsmittel bereitzustellen. Schulaufsichten, Schulleitungen sowie Fachreferentinnen und Fachreferenten sind außerdem für die geeignete Beratung von Kollegien und für die Überprüfung der Einhaltung von Standards systematisch und regelmäßig fortzubilden.
- Schulen werden darin unterstützt, sich in integrierte Systeme umzuwandeln. Auch Teilschritte sind sinnvoll, wenn gewährleistet ist, dass das Ziel einer vollständigen Integration nicht aus den Augen verloren wird. Zur Integration gehört das gemeinsame Lernen und Leben aller Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, mit und ohne Behinderungen sowie Jungen und Mädchen. Zur Integration gehören auch die Integration von Fächern zu Lernbereichen sowie die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II.
Integrierte Haupt- und Realschulen, Sekundarschulen, Regelschulen und regionale Schulen, die bereits zwei Bildungsgänge unter einem Schuldach anbieten, sind aufgefordert auch den gymnasialen Bildungsgang anzubieten.
Kooperative Gesamtschulen und Bildungszentren, die bereits alle drei Bildungsgänge anbieten, sind darin zu unterstützen, das kooperative Nebeneinander dieser Bildungsgänge zugunsten eines integrativen Angebots weiterzuentwickeln.
Integrierte Gesamtschulen sind aufgefordert, die äußere Fachleistungsdifferenzierung durch fachlich effektivere und sozialverträglichere Binnendifferenzierung mit einer entsprechenden Sozialorganisation wie Tischgruppen zu ersetzen. Die Gründung integrativer Gesamtschulen, auch kleiner integrativer Gesamtschulen ist zu unterstützen.