

# Schulentwicklung in Deutschland seit 1964

## Manuskript

### Inhalt

1. Vorgeschichte	2
1.1. 19. und frühes 20. Jahrhundert	2
1.2. Von der Weimarer Republik bis 1964	8
2. Schulentwicklung nach 1964	13
2.1. Das Schulwesen der DDR bis 1990	13
2.2. Der institutionelle Rahmen von Schulentwicklung in Westdeutschland - Deutschland	14
2.3. Schulentwicklung und Einzelschule	19
2.4. Struktur- und Curriculumreformen der 60er und 70er Jahre sowie der Folgezeit	20
2.5. Rahmenbedingungen der Schulentwicklung seit 1985 bis heute	32
2.6. Schulreform durch Konzentration auf das Paradigma der „guten Einzelschule“, das der Professionalisierung des Lehrerberufs und die Stärkung des Erzieherischen (ca. 1985 bis 1995 größte Popularität)	36
2.7. Reform durch Schulentwicklung als Organisationsentwicklung und Schulprogrammarbeit (zwischen 1995 bis 2003 größte Popularität)	41
2.8. Die aktuelle „globalisierte“ Phase der Schulreform durch internationale Vergleichsstudien, Bildungsstandards und Output-Steuerung	48
3. Vorläufiges Fazit	53
4. Literatur	56

## 1. Vorgeschichte

Wichtige Eckdaten und Strukturierungen des heutigen, drei- bzw. viergliedrigen Schulwesens in Deutschland stammen aus dem 19. Jahrhundert und dem Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie sind Determinanten der Schulentwicklung bis heute.

### 1.1. 19. und frühes 20. Jahrhundert

#### *Verstaatlichung und Säkularisierung*

Die Deklaration der Schulangelegenheiten zu Staatsangelegenheiten fand formell mit der Weimarer Verfassung 1919 ihren Abschluss, denn dort wird festgelegt, dass die Schulaufsicht durch Fachbeamte auszuüben ist, womit die Kirche aus den Schulangelegenheiten weitestgehend ausgegrenzt ist. Der eigentliche Verstaatlichungsprozess des Schulwesens begann mit der Territorialstaatsbildung in Deutschland und den Reformationen und Gegenreformationen in der frühen Neuzeit. Er kann beschrieben werden als Enteignungsprozess des Landadels, der Städte und Gemeinden, Eltern sowie der Kirche von direkten Einflußchancen auf insbesondere die inneren Schulangelegenheiten und die Schulaufsicht. Wesentlich hierfür ist neben dem politischen Willen die vollständige Ausbildung eines bürokratischen Herrschaftsapparates.

#### *Schultypen*

Im 19. Jahrhundert hatten sich neben anderen die Schultypen Volksschule, Real- oder Mittelschule und Gymnasium ausgebildet. Die Gesamtschule als vierter Schultyp war in Wilhelm von Humboldts Schulplänen konzipiert. Es gibt für Humboldt nur „drei Stadien des Unterrichts, Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht“, und so wie es nur drei Stadien des Unterrichts gibt, „gibt es nur drei Gattungen auf einander folgender Anstalten“, die Elementarschulen, die Gelehrtenschulen und die Universitäten (Humboldt 1982/1809, S. 169). Mädchengymnasien entstanden gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Zuge der Frauenbewegung und der erkämpften Zulassung von Frauen zum Universitätsstudium (ab ca. 1900).

Vor allem im Zusammenhang mit der Industrialisierung und imperialistischen Internationalisierung erkämpften die Realgymnasien im Wettbewerb mit den traditionellen humanistischen Gymnasien und Oberrealschulen das Recht zur Abnahme der allgemeinen Reifeprüfung – z.B. in Preußen 1900, in Bayern 1914. Blättner (1960, S. 141) bezeichnet dies sachhaltig als Durchsetzung des Realschulprinzips im Schulwesen (stärker praxisbezogene Lerninhalte – neue Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften). Es beginnt so der Niedergang des klassischen humanistischen Gymnasiums mit dem Schwerpunkt auf den alten Sprachen.

Institutionell und lehrplangeschichtlich ist das 19. Jahrhundert insgesamt aber durch eine Zunahme der Typenvielfalt von Schulen gekennzeichnet, die der Differenzierung der Stände und/oder Weltanschauungen folgt (konfessionelle Schulen, Realgymnasien, schulgeldpflichtige Vorschulen für die Gymnasien,

Mittelschulen, Oberrealschulen, Industrie-, bzw. Fabriksschulen, verschiedene Varianten spezieller Mädchenschulen). Im Bereich der Elementarbildung existierten am Beginn des 20. Jahrhunderts ca. 12 verschiedene Schultypen in Deutschland zur Erlernung der elementaren Kulturtechniken.

#### *Berechtigungswesen und Verfachlichung – Performance Standards*

Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts begann ebenfalls die Verallgemeinerung des Prüfungs- und Berechtigungswesens. Das Abitur wurde sukzessive in den deutschen Staaten unbedingte Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums, zunächst im Interesse ständisch nicht Privilegierte (Handwerker, Bauern) vom Universitätsstudium auszuschließen.

1810 forderte Humboldt in der Schrift „Über Prüfungen.“ (1802/1810) die Einführung der Lehramtsprüfung (zunächst) für Gymnasiallehrer, welche sich dann im Laufe des 19. Jahrhunderts in Deutschland durchsetzte. Dies bedeutete zugleich die Emanzipation des Lehrerberufs vom Theologenberuf. Die Einführung universitärer Abschlussprüfungen für andere Berufsgruppen folgte. Was den Gymnasiallehrerberuf betrifft, so führte der Weg im Lauf des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung der Fachwissenschaften vom philologisch–philosophisch gebildeten Allround-Lehrer zu dem auf wenige Unterrichtsfächer beschränkten, fast nur fachwissenschaftlich ausgebildeten Fachlehrer (Rebele 1975, S. 238).

Volksschullehrer dagegen wurden im 19. Jahrhundert als Allrounder seminaristisch, sowohl der Praxis wie den Herrschaftsideologien nah, qualifiziert.

#### *Content-Standards, Lizenzprinzip und Schuladministration*

Ebenfalls im 19. Jahrhundert vollzog sich - zunächst in Preußen - der Übergang der staatlichen Unterrichtskontrolle in der Schulregulierung „vom (polizeistaatlichen) normativen Appell [wie ihn frühneuzeitliche Schulordnungen repräsentieren F.O.] zur Unterrichtslizensierung, zum modernen Lehrplan“ (Hopmann 1988) und damit einen Schritt in Richtung weiterer Verstaatlichung des Schulwesens, Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung. Die Basis war - analog zur Gewerbeordnung - eine Genehmigungspflicht für die Errichtung und Realisierung von Schulen und Universitäten. Die Lizenz konnte von Staatsseite aus den Schulen auf der Grundlage vorab einzureichender Lehrpläne erteilt werden. Die Praxis führte dann dazu, dass die Administration selbst Lehrpläne entwickelte als Entscheidungsgrundlage für die Prüfung der eingereichten Pläne. In der Folgezeit (in Preußen 1837) entfiel dann das Einreichen der schulischen Pläne und die Schulen wurden direkt angewiesen ihre Unterrichtsplanung an den staatlichen Lehrplänen auszurichten (Hopmann 1988, S.37ff.). Diese Lehrpläne legten Content-Standards fest, stellten dem Lehrer aber die Wahl der Umsetzungsmethoden frei.

Hiermit im Zusammenhang steht, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Zuge der „Reformen von oben“ (als Antwort auf die Französische Revolution) allgemeine, bürokratische Fachverwaltungen eingeführt wurden, wobei die Schulverwaltung in die sich formierende allgemeine Verwaltung eingegliedert wurde

und schnell einen Instanzenzug ausbildete. Dies geschah in Bayern 1801, in Württemberg 1806 in Baden und Preußen 1808 (s. Hopmann 1988, S. 30ff.). Durch Schul- und Unterrichtsbesuche wurde dann die Einhaltung des Lehrplans durch Fachbeamte gefördert und kontrolliert.

#### *Innere und äußere Schulangelegenheiten – Opportunity-to-learn-Standards*

Weitere Basis der Lehrplanregulierung von Schule und Unterricht war die zunächst in Preußen im Allgemeinen Landrecht von 1794 geforderte und in der Nachfolgezeit in Deutschland sukzessiv realisierte Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Demnach sollten die „inneren“ Schulangelegenheiten, d.h. die Gestaltung der Lehrpläne und Lerninhalte dem Staat vorbehalten bleiben, während den Gemeinden die Bereitstellung der Sachmittel (Gebäude, Ausstattung, Lehrerbesoldung) als „äußere“ Angelegenheiten zu kam. Dies ist bis heute so geblieben, wobei der Länderstrukturausgleich und länderspezifische Ausgleichsregelungen relativ vergleichbare Mittelzuwendungen der Schulträger sicherstellen.

#### *Schulzeit und Fächer*

Stundentafelvergleiche zwischen dem 19. und dem Ende des 20. Jahrhunderts zeigen, dass Schulzeit und Fächerzahl kaum differieren. Die Schulzeit pro Woche beträgt schon Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts 30 bis maximal 35 Stunden, die Zahl der Fächer liegt zwischen 13 und 15. Eine vollständige thematische Innovation kommt nahezu gar nicht vor.

„Wirklich neu im 20. Jahrhundert ist nur die Einführung der polytechnischen Bildung bzw. der Arbeitslehre im Bereich der Elementarbildung sowie ein durch neue Technologien erzeugtes Fach wie Informatik im höheren Bildungswesen“ (Diederich/Tenorth S.76ff.). Differenzen zeigen sich in den Fachbezeichnungen, insbesondere im Elementar- und Volksschulwesen, die Nähe bzw. Distanz zu den Wissenschaften anzeigen (Rechnen vs. Mathematik).

#### *Unterricht*

Die Schule des 19. Jahrhunderts galt ihren reformpädagogischen Kritikern als Wort- und Buchschule, Lern- und Belehrungsschule, als lebensferne scholastisierte Schule und als nivellierende Schule (vgl. Stöcker, 1970, S. 64ff.).

#### *Bildungsexpansion*

Auch die Bildungsexpansion begann im 19. Jahrhundert im Sinne einer Zunahme des Schulbesuchs und Minimierung der Analphabetenrate. Selbst im als bildungspolitisch fortschrittlich geltenden Preußen besuchten 1816 40% der Unterrichtspflichtigen keine Schule oder anderweitigen Unterricht. Um 1900 gilt die Unterrichtspflicht in Deutschland als durchgesetzt und der Analphabetismus als so gut wie beseitigt (Leschinsky/Roeder 1976, S.122ff., Geißler 1996, S.39).

#### *Bildungschancen*

Das Schulwesen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ist als Standesschulwesen zu begreifen, in der die Schullaufbahn wesentlich über die ständische soziale

Herkunft determiniert ist. Eine Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schultypen besteht nicht, Schulgeld und private Vorschulen für Gymnasien und Mittelschulen determinieren die Bildungslaufbahn der Kinder bereits mit Schuleintritt. 1911 hatten über 90% der Bevölkerung eine Volksschule besucht, 4% eine Mittelschule und nur ca. 3% der Bevölkerung verfügten über höhere und höchste Abschlüsse (Geißler 1996, S.40).

Skizze der Schulstruktur im 19. Jh. (nach Diederich/Tenorth 1997, S.57)

	<b>Niederes Schulwesen</b>	<b>Höheres Schulwesen</b>
Struktur	Elementarschule (erst 6, dann 8 Jahre)	Private Vorschulen (3 Jahre)
	Pflichtfortbildungsschule (2 bis 3 Jahre, seit etwa 1890, zuerst in den Städten)	Gymnasien (9 Jahre bis zum Abitur)
	Systemeigene Lehrerbildung	Universitäten und THs, akad. Lehrerbildung, Staatsprüfungen,
Träger	Gemeinden	(„Schulunternehmer“) Kirchen, Gemeinden, Staat
Finanzen	Anfangs Schulgeld, später Besuch kostenfrei Lehr- und Lernmittel zu zahlen	Für den Besuch Schulgeld Lehr- und Lernmittel zu zahlen
Lehrplan	„Religion“, Kulturtechniken, Realien	Fachunterricht, Wissenschafts-Propädeutik
Lehrer	Funktion: Klassenlehrer, für alle Fächer, Erziehungsprimat	Funktion: Fachlehrer, Mehrzahl von Lehrern, Primat der Wissenschaft und Bildung
Ausbildung	Elementarlehrer – Ausbildung im niederen System, d.h. Präbendanstalt, Seminar, Gemeindebeamter, „subaltern“	Wissenschaftlich gebildeter Lehrer – Ausbildung an der Universität Staatsbeamter – höherer Dienst
Lehr- und Lernziel	„Gesinnung“ volkstümliche Bildung nationale Bildung Disziplinierung	„Studierfähigkeit“ wissenschaftliche Bildung Lernfähigkeit
Ergebnis	Abgang Berechtigungslos nur Sockelqualifikation	Übergang Berechtigungen: - „Einjährigen“-Privileg - Abitur: Universität - Staatsexamen: akad. Berufe
Adressat	Mädchen und Jungen, koedukativ „erziehungsbedürftig“ Das zu kontrollierende „Volk“ (arm und aufsässig)	Knabenschulen (bis 1908) „bildungsfähig“ das gebildete „Bürgertum“ („Bildung und Besitz“)

### *Fazit*

Erstens steht die dargestellte Entwicklung des Schulwesens im 19. Jahrhundert wesentlich im Strukturzusammenhang mit der Territorialstaats-, dann der Nationalstaatsbildung, für die eine gemeinsame Minimalbildung unter Integrationsgesichtspunkten wichtig schien und auch war. Die ständische Gliederung des Schulwesens reproduziert die ständische Gliederung der Gesellschaft unter dem weitgehenden Ausschluss vertikaler und horizontaler Mobilität. Religiöse und politische Indoktrination in Schulen suchte zudem die Legitimität der konstitutionellen Monarchie „von Gottes Gnaden“ zu sichern.

Auch schulpolitisch bemerkenswert für Deutschland ist dabei die „Revolution von oben“, die nach der französischen Revolution einsetzt. Auf dem Gebiet des Bildungswesens äußert sie sich als Versuch der bildungstechnokratischen Herstellung der Nation mittels enger staatspolitischer und bürokratischer Reglementierung der Schule. Die Strukturlogik der bildungstechnokratischen Herstellung der Nation reproduziert sich in Preußen nach dem Einmarsch der Franzosen, ein zweites Mal reproduziert sie sich nach der gescheiterten Revolution von 1848, dann nach der (vermittels der Emser Depesche technokratisch) herbeigeführten Reichgründung 1872, ein weiteres Mal nach dem Ersten Weltkrieg in der Weimarer Republik im Zusammenhang mit der Demokratisierung des Reichs, ein fünftes Mal im Nationalsozialismus, dann nach dem Zweiten Weltkrieg in West und Ost, ein siebtes Mal (zumindest in Westdeutschland in den 60er Jahren (68iger) und bislang zum letzten Mal nach der Wiedervereinigung des geteilten Deutschlands. Der einflussreiche geisteswissenschaftliche Pädagoge Erich Weniger bringt diese Logik der „Revolution von oben“ auf den Punkt, als er nach dem zweiten Weltkrieg forderte: „Die Masse wieder mit Hilfe von Politik und Bildung in gesellschaftliche Ordnungen zu überführen, die dem Einzelnen sein Recht geben und allen ein gesundes Miteinander ermöglichen, ist die Aufgabe. Bildung und Politik müssen die Gesellschaft erst wieder wirklich werden lassen.“ (Weniger 1971/1952, S.42)

Zweitens steht die dargestellte Entwicklung wesentlich im Strukturzusammenhang mit der Durchsetzung verrechtlichter, bürokratischer Herrschaftsformen, mit der Industrialisierung, dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt und der kapitalistischen Wirtschaftsweise. Untergeordnete Tätigkeiten in staatlichen und betrieblichen Verwaltungen entstehen ebenso wie neue Mittelschicht-Dienstleistungsberufe, wie der des Ingenieurs. Im Strukturzusammenhang beginnt sich das Realschulprinzip für alle Schularten durchzusetzen. Die Schule als solche setzt nicht nur auf erforderliche Kulturtechniken und Fachwissen, die in einer zunehmend industrialisierten und verrechtlichten Gesellschaft überlebensnotwendig sind, sondern gerade auch auf Arbeitstugenden, sekundäre Qualifikationen. Dazu gehört die Orientierung an für alle geltende Regeln, an spezifischen Arbeitsanforderungen, an Privilegerwerb durch individuelle Leistung und die Gewöhnung an das Agieren an einem Ort mit strikt reglementierten Sach- und Zeitrahmen.

Die Entwicklung im 19. Jahrhundert zeigt insgesamt erstens die Tendenzen der Pluralisierung in der Typenvielfalt von Schulen und andererseits die einsetzende Standardisierung der Unterrichtsinhalte, welche z.B. in der Durchsetzung des Realschulprinzips (moderne Fremdsprachen, stärkere Gewichtung von Mathematik und Naturwissenschaften, z.T. praktische Lerninhalte) zum Ausdruck kommt. Sie zeigt zweitens, dass Verfachlichung und Fachschulung zunehmend gegenüber den alten ständischen Kultivationserziehungen an Bedeutung gewinnt. Drittens zeigen sich die Tendenzen der Szientifizierung und der Popularisierung der Kultur. Mit der Szientifizierung treten zugleich überkommene Schulfächer in Spannung zu der Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaften. Viertens zeigt sich die Tendenz der Bürokratisierung der Schulregulierung, die in Spannung tritt zum nicht vollständig standardisierbaren pädagogischen Verhältnis. Fünftens zeigen sich Tendenzen der Professionalisierung des Lehrberufs einerseits und der Integration des Berufs in das Exekutivbeamtentum andererseits – zunächst beim Gymnasiallehrer. Das prekäre an der Rolle ist unter den Bedingungen der „Revolution von oben“ in Deutschland, dass der Staat in dessen Auftrag exekutiv gehandelt werden soll, zugleich überhaupt erst über Erziehung und Bildung wirklich zu machen ist.

## **1.2. Von der Weimarer Republik bis 1964**

### *Weimarer Republik – Demokratisierung des Schulwesens*

Die erste zentrale Umstrukturierung des Schulwesens in Deutschland gegenüber dem 19. Jahrhundert begann dann mit der Einführung der Demokratie in Deutschland, was Ausdruck fand in der repräsentativ-demokratischen und föderalen Weimarer Reichsverfassung von 1919.

Die Verfassung bestimmte zunächst in Artikel 145: „Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre.“ (WRV; zit. nach Abdruck in: Scheibe 1965, 55ff.)

Es ist also eine Schulpflicht bis mindestens zum 18. Lebensjahr eingeführt und die öffentliche Volksschule wurde zudem zur „Basisanstalt“ zur Erfüllung der Schulpflicht gemacht. Die allgemeine Unterrichtspflicht wurde durch die allgemeine Schulpflicht ersetzt und damit der Hausunterricht, der i.R. in der Oberschicht verbreitet war, abgeschafft. Die Fortbildungsschule – der direkte Vorläufer der heutigen Berufsschule – wurde nach Vorläufern im 19. Jahrhundert. zunächst als an die Volksschule anschließende berufs(ausbildungs)begleitende Schule eingerichtet.

Die Fortbildungsschule war im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in Deutschland entstanden. Sie war zunächst als allgemeinbildende Schule definiert zur (weiteren) Eingliederung von Handwerker- und Industriearbeiterschaft in den Bildungszusammenhang der Nation (Blankertz 1992, S.205). In Preußen (später in anderen deutschen Ländern) verpflichtete dann das Handwerkerschutzgesetz von 1897 „die Lehrherren, ihre Lehrlinge zum Besuch der Fortbildungsschule anzuhalten; und (..) 1910/11 wurden die Bestimmungen auf Mädchen und junge



Arbeiter allgemein ausgedehnt, d.h. dass auch die Jugendlichen, die sich in einem ungelerten Arbeitsverhältnis befanden (damals die Mehrheit der Industriearbeiterschaft F.O.), die Fortbildungsschule besuchen mussten“ (Blankertz 1992, S.205). In der Folgezeit wandelte sich die Fortbildungsschule jedoch von der allgemeinbildenden zur berufsbezogenen Schule, in der zunehmend das systematische und theoretische Fundament der (Lehr)berufe zu vermitteln war und zugleich staatsbürgerliche Erziehung geleistet werden sollte.

In Artikel 146 - und dies ist entscheidend - hieß es dann weiter: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten, auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten, Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb...nicht beeinträchtigt wird.“ (WRV; zit. nach Abdruck in: Scheibe 1965, 55ff.)

Mit Bezug auf die Weimarer Verfassung wurde 1920 noch das „Grundschulgesetz“ erlassen, das die Verfassungsbestimmungen konkretisierte (Grundschule als die unteren vier Klassen der Volksschule mit Vorbereitungsfunktionen auch für mittlere und höhere Schulen; Aufhebung der Vorschulen und Vorklassen; Privatunterricht nur ausnahmsweise und in besonderen Fällen) (vgl. Abdruck in: Scheibe 1965, S.58f).

Mit der Weimarer Verfassung und dem Grundschulgesetz wurde

- erstens das bis heute in Deutschland übliche dreigliedrige Schulsystem festgeschrieben. Auf die gemeinsame, obligatorische, für alle gleiche, vierjährige Grundschule folgt nun der Übergang zu den drei weiterführenden Schulen. Die Zuweisung erfolgt nach Anlage und Neigung respektive Leistung. Die bislang existierenden privaten Vorschulen sowie der Privatunterricht wurden aufgehoben. Damit wurde das Schulwesen formell den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft angepasst, in der gemäß den Gerechtigkeits-, Gleichheits- und Freiheitsgrundsätzen nicht - wie in der Stände- und Klassengesellschaft - die soziale Herkunft oder politisch und/oder pädagogische Maßgabe unabhängig vom Individuum und seinen Leistungen, Anlagen und Neigungen ausschlaggebend für die Bildungsbiographie sein soll;
- zweitens wurde ein auf die Grundschule aufbauendes mittleres und höheres Schulwesen (Sekundarschulwesen) gefordert, für dessen organischen Aufbau die „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ maßgebend sein sollte, womit implizit das Schulwesen als lebens- und berufsvorbereitend begriffen ist und so zugleich als selektiv für spätere Berufe und Positionen erscheint (Allokationsfunktion - Fend 1974). Die Schule wird zur Zuteilungsinstanz für Lebenschancen (Schelsky 1963) und es wird flächendeckend das „Realschulprinzip“ etabliert;

- drittens schließlich wurde in der Weimarer Verfassung die Simultanschule – „die die Schüler verschiedener Konfessionen zusammenfasst, ihnen aber konfessionell getrennten Religionsunterricht erteilt, zur Regelschule erklärt (...) und zugleich Bekenntnis- und Weltanschauungsschulen als gleichberechtigte Möglichkeiten zugelassen (...).“ (Blankertz 1992, S. 234).

Diese Regelungen beruhten wesentlich auf dem Kompromiss der damaligen Weimarer Regierungskoalition: „Die Sozialdemokraten favorisierten Konzepte, die von Einheitsannahmen bei der Schulstruktur (z.B. Favorisierung eines Einheitsschulsystems – im Bündnis mit der Reformpädagogik und entsprechend orientierter (Volksschule)Lehrerverbände F.O.), den Inhalten und in der Lehrerbildung bestimmt waren; das Zentrum beharrte darauf, zumindest die in Deutschland 1919/20 immer noch stark erlebten Differenzen der Konfession in der Schulstruktur zu berücksichtigen; die Liberalen versuchten die Leistung als Kriterium der Unterscheidung von Schülerlaufbahnen gegenüber Gleichheitserwartungen frühzeitig zur Geltung kommen zu lassen“ (Diederich/Tenorth 1997, S.60).

Konkret wurde die Grundschulpflicht im Verlauf der 20er Jahre überall in Deutschland weitgehend praktisch durchgesetzt<sup>1</sup> - umstritten blieb, verstärkt ab 1945 bis heute, die Dauer der Grundschulzeit. Sie schwankt in den Bundesländern zwischen vier und sechs Jahren.

Hinsichtlich des Sekundarschulwesens blieb es im Wesentlichen bei den Schularten der Kaiserzeit: Volksschulen, Mittelschulen, höhere Schulen (Gymnasien, Oberrealschulen und Realgymnasien – hinzukam die Oberschule). Mittelschulen und höhere Schulen gab es dabei weiter in öffentlicher und (sehr zahlreich) in privater Trägerschaft. Das auf der Grundschule aufbauende allgemeine Schulwesen war also dreigliedrig bzw. folgte der Logik äußerer Differenzierung.

#### *Nationalsozialistische Indienstnahme des Schulwesens*

Im Nationalsozialismus setzte dann eine Politik der „Gleichschaltung“ auch des Schulwesens ein. Zunächst wurden bereits kurz nach der Machtübernahme die Kultusminister der Länder ihres Amtes enthoben und durch Nationalsozialisten ersetzt, sowie Reste eines kirchlichen Einflusses auf das Schulwesen beseitigt (Verbot konfessioneller (Privatschulen). Die in der Weimarer Reichsverfassung angelegte Möglichkeit eines zentral von Reichsebene aus gelenkten, also zentralisierten Schulwesens wurde konsequent ausgenutzt und der Föderalismus aufgehoben. „Trotz der unmittelbar nach Erlangung der Macht eingeleiteten Umformung des Schulwesens nach nationalsozialistischen Leitideen hielt es die Regierung noch nicht einmal für notwendig, die schulrechtlichen Bestimmungen außer Kraft zu setzen. In (...) [einer] Rede vom 9.5.1933 erklärte Reichsinnenminister Frick gegenüber den kurz darauf abgesetzten Kultusministern der Länder

---

<sup>1</sup> Die Vorschulen sollten spätestens bis 1929 abgeschafft sein, Privatunterricht anstelle der Grundschule wurde nur noch in Ausnahmefällen gestattet. Dennoch wurde die Regelung auch unterlaufen. Auch nach 1929 gab es auch noch „meist als privat deklarierte Vorschulen mit besonderem Lehrplan zur Vorbereitung auf die höheren Schulen, was schließlich 1927 ausdrücklich und gegen den ursprünglichen Sinn der Verfassung gesetzlich anerkannt wurde.“ (Hopmann 1988, S.100).

vielmehr, er halte es „nicht für erforderlich, die unbrauchbaren Verfassungsbestimmungen über die Schule ausdrücklich außer Kraft zu setzen“, denn es sei lediglich notwendig, „im Einzelfall das Nötige zu veranlassen“ (Kurtz 1982, S.282). Entsprechend wurde dann die nationalsozialistische Schulpolitik unterhalb der Gesetzesebene über Verordnungen etc. und vor allem die Personalrekrutierung und -selektion durchgesetzt. Formales Resultat war die strikte Vereinheitlichung des ehemals vielgestaltigen deutschen Schulwesens, realisiert über Stundentafel und Lehrplanvorgaben (1940 gab es keinen Schultyp und keinen Lehrplan mehr, der nicht neu ausgerichtet war) und über die Durchsetzung eines strikten Verbots von allen Privatschulen, die in der Weimarer Republik noch überall in großer Zahl existierten.

### *Schulentwicklung in der DDR und in Westdeutschland*

Nach dem 2. Weltkrieg wurde Deutschland in die liberal-demokratische BRD und die sozialistische DDR geteilt. Folge war zunächst eine differente institutionelle Entwicklung in der DDR und in der Bundesrepublik.

#### *DDR*

In der DDR wurde im Unterschied zur Bundesrepublik bereits unmittelbar nach dem Krieg ein Einheitsschulsystem eingeführt. Das zentralistisch gelenkte Einheitsschulsystem der DDR sollte die gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Universität umfassen. Seine Entwicklung lässt sich unterteilen in die Phase der antifaschistisch-demokratischen Schulreform (1945-1949) die Phase des Aufbaus der sozialistischen, polytechnischen Schule (1949-1961/62) und die Phase der Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems seit 1961/62 (siehe zu dieser Entwicklungsgeschichte z.B. Anweiler 1988; Fischer 1992, Döbert 1995).

#### *Phase 1:*

In der ersten Phase wurde im Wesentlichen die sozialistische Einheitsschule eingeführt, eine Entnazifizierung durchgeführt und die Leitungsstellen mit Antifaschisten besetzt, die Trennung von Staat und Kirche vorgenommen, eine zentrale Schulverwaltung etabliert und es sollten – das charakterisiert diese Phase im besonderen – bislang benachteiligten Schichten und Gruppen (Arbeiter und Bauern, Frauen) der Weg zu höherer Bildung und zu den Hochschulen geöffnet werden (Fischer 1992, S.31f.). Tatsächlich fand eine soziale Öffnung der höheren Bildung statt.

Insbesondere letzterem diente, neben der Einführung des Einheitsschulsystems selbst, die Auflösung aller Privatschulen und ein Verbot von Neugründungen, eine Landschulreform (Ersatz der einklassigen Volksschulen durch Zentralschulen bis 1960 – teils mit angegliederten Heimen), Ausbau der Erwachsenenbildung, bevorzugte Zulassung von Frauen, Arbeiter- und Bauernkindern und auch Personen mit Berufsausbildung („Werkstätige“) zum Studium, zu dessen Vorbereitung bis in die 60er Jahre nach sowjetischem Vorbild „Arbeiter- und Bauernfakultäten“ an den meisten Universitäten existierten.

#### *Phase 2*

Die zweite Phase der Schulentwicklung der DDR von ca. 1949 bis 1961/62 gilt als Phase der (vollen) ideologischen Indienstnahme des Schulwesens, die der Beseitigung von bürgerlich-reformpädagogischen Resten, die der „Polytechnisierung der Schulen“<sup>2</sup> und die der Verlängerung der Schulpflicht auf 10 Pflichtschuljahre (unter starker Orientierung an der UDSSR) (vgl. Fischer 1992, S.36ff; Anweiler 1988, S.40f.; Döbert 1995).

Das oberste Erziehungsziel des Schulwesens der DDR gilt als im „Beschluß über den Aufbau des Sozialismus“ (9-12.7.1952) formuliert und wurde kaum verändert bis ans Ende der DDR beibehalten. „Damals wurde als Aufgabe der Schule definiert, `die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum äußersten zu verteidigen`.“ (Fischer 1992, S.80)

Nach verschiedenen Reformversuchen vor allem bezüglich der schulischen Universitätsvorbereitung und der besseren Verbindung von Berufsausbildung mit Schul- und Hochschulbildung (s. hierzu Fischer 1992, S.37ff.) wurde 1959 im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ „die zehnklassige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) zur Pflichtschule. Zur Erreichung der Hochschulreife bestand (...) ein spezifisch hochschulvorbereitender Schultyp: die nunmehrige Erweiterte Oberschule (EOS) mit den Klassenstufen 9-12 (...) [Zudem wurde] der Weg über die Berufsausbildung zum Hauptweg bei der Entwicklung des Fach- und Hochschulnachwuchses erklärt“ (Fischer 1992, S.41).

*Phase 3 – siehe 3. Schulentwicklung nach 1964*

### *BRD*

In den Westzonen und dann in der Bundesrepublik wurde nach 1945 das Schulwesen entnazifiziert, demokratisiert und in Orientierung an dem der Weimarer Zeit „wiederaufgebaut“.

„Mit der in Art. 7 Abs. 1 GG getroffenen Festlegung: `Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates`, hat das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in teilweiser wörtlicher Übereinstimmung entsprechende Regelun-

<sup>2</sup> „Der polytechnische Unterricht entwickelte sich aus Elementen vorgezogener Berufsbildung mit späterer berufsvorbereitender Ausrichtung (...) Polytechnischer Unterricht wurde in sechs Unterrichtsfächern von Klasse 1 bis 12 erteilt (...) Bis Klasse 6 fand er als Werk- und Schulgartenunterricht in den Schulen statt (...) Den gesamten polytechnischen Unterricht der Klasse 7 bis 12 trugen über 5000 Betriebe der Industrie, des Bauwesens sowie der Land-, Forst- und Nahrungsgüterwirtschaft. Er wurde konzentriert in rund 2400 polytechnischen Einrichtungen (Werkstätten und Maschinenkabinette für die produktive Arbeit, Schülerarbeitsplätze, Fachunterrichtsräume für ESP -und TZ-Unterricht, Computerkabinette) für die Schüler von über 6000 Schulen, einschließlich EOS und Sonderschulen, durchgeführt. (...) Der Werkunterricht (Klasse 1-6 F.O.) verfolgte das Ziel, den Schülern elementare Kenntnisse und Fertigkeiten der Werkstoffbearbeitung zu vermitteln. (...) Im Schulgartenunterricht (Klasse 1-4 F.O.) sollten die Schüler bei gesellschaftlich nützlichen Arbeiten in der Natur sowie beim Anbau gärtnerischer Kulturpflanzen elementare Arbeitsfertigkeiten, Arbeitskenntnisse und Arbeitsgewohnheiten erwerben. (...) Der Unterricht im Fach Technisches Zeichnen (TZ) (Klasse 7+8 F.O.) diente der Herausbildung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit technischen Zeichnungen. (...) Das Fach "Einführung in die sozialistische Produktion" (ESP) (Klasse 7-10 F.O.) diente der Vermittlung grundlegender verfahrens- und produktionstechnischer Kenntnisse in Verbindung mit volkswirtschaftlichen und betriebsökonomischen Aspekten.“ (Döbert 1995, S.79f.)

gen der Weimarer Reichsverfassung rezipiert und deren schulverfassungsrechtliche Vorstellungen fortgeführt“ (Kurtz 1982, S.292). Im Unterschied zur Weimarer Zeit wurde aber das Schulwesen wieder auf eine rein föderalistische Grundlage gestellt (Kulturhoheit der Länder) unter Beibehaltung der Trennung zwischen äußeren (Kommune) und inneren (Staat) Schulangelegenheiten. Abstimmungen und Koordinationen hinsichtlich Schularten, Stundentafeln und Lehrplänen zwischen den Ländern wurden wieder gängige Praxis.

Das Privatschulverbot wurde aufgehoben, aber es entwickelte sich kein quantitativ bedeutendes Privatschulwesen mehr – in den 90er Jahren besuchten lediglich 6% der Schüler eine Privatschule. Auch Privatschulen unterliegen dabei der staatlichen Kontrolle. Sie „bedürfen der staatlichen Genehmigung und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“ (Art 7 Abs. 4 GG.)

Die Anknüpfung an das Schulwesen in der Weimarer Republik trug dem westdeutschen Schulwesen das Attribut „restaurativ“ ein und führte schon in den 50er Jahren zu Reformdiskussionen.

### *Bildungsexpansion*

Nimmt man den Schulbesuch (7. Klasse) in der ehemaligen Bundesrepublik im Jahr 1952 zum Vergleich zu den oben genannten Zahlen über die Schulabschlüsse im Jahr 1911, so ist eine mäßige Bildungsexpansion zugunsten des Besuchs mittlerer und höherer Schulen zu vermuten. 79% besuchten die Volksschuloberstufe (vs. 90% mit Volksschulabschluss 1911), 13% ein Gymnasium (vs. 3% der Bevölkerung mit mittleren und höchsten Abschlüssen 1911), 6% besuchten Realschulen (vs. 4% mit mittleren Abschlüssen 1911) (Geißler 2006, S.275).

## **2. Schulentwicklung nach 1964**

### **2.1. Das Schulwesen der DDR bis 1990**

Nur kurz erwähnt wird hier die weitere Entwicklung des Schulwesens der DDR, da mit der Wiedervereinigung 1990 das Schulsystem der BRD entsprechend dem Hamburger Abkommen von 1964 (i.d.F.) übernommen wurde (s. Abdruck des Einigungsvertrag in Anweiler u.a. 1992, S.513ff.).

In der dritten Phase der Schulentwicklung der DDR wurde 1965 im sog. „Bildungsgesetz“ u.a. die EOS auf die Klassen 11 und 12 verkürzt, was aber erst ab 1981 wirksam wird. Zugleich wurden 1981 Vorbereitungsklassen für die EOS auf den Stufen 9 und 10 der POS formal abgeschafft. Andererseits ermöglichte das genannte Gesetz aber die Gründung von Spezialklassen und Spezialschulen zur Elitenförderung, was dann in der Folgezeit auch verstärkt geschah (vgl. Fi-

scher 1992, S.45ff.). Insgesamt war eine soziale Schließung der höheren Bildungsgänge zugunsten von Kindern aus der „Intelligenz“ festzustellen (vgl. Geißler 1996).

Die zehnklassige Polytechnische Oberschule als die Schule, die von allen Schulpflichtigen zu besuchen war und die eine nur sehr geringe innere Differenzierung der Schüler vornahm (s. Fischer 1992), gliederte sich in die Unterstufe mit den Klassen 1 bis 3; die Mittelstufe mit den Klassen 4 bis 6 und die Oberstufe mit den Klassen 7 bis 10.

Als Dauerproblem des Schulsystems der DDR bis zu ihrem Ende gelten - auch unter DDR-Erziehungswissenschaftlern - z.T. seit 1946: Stofffülle, Überintellektualisierung und Verbalismus der neuen Schule, zu anspruchsvolle und überfrachtete Lehrpläne, fragwürdige Prüfungspraktiken (soziale und weltanschauliche Bildungsprivilegien, Förderung von Wohlverhalten und Bestrafung offener oder vermeintlicher „Systemkritik“, irrealer schulische Erfolgsbilanzen, Überforderung und Scheitern vieler Schüler in der völlig undifferenzierten (bzw. wenig differenzierten F.O.) achtjährigen (später zehnjährigen) Einheitsschule.“ (Fischer 1992, S.39; S.47) „Noch kurz vor der Wende haben Erziehungswissenschaftler in der DDR selbst einigen Raum zu kritischen Abgrenzungen gefunden: `In einseitiger Abgrenzung zu reformpädagogischen Vorstellungen und durch die unverarbeitete Übernahme von Unterrichtsmodellen aus der Sowjetunion wurden kritiklos didaktische Prinzipien im Sinne von Herbart und Züge der alten Lernschule (Nürnberger Trichter F.O.) reproduziert`.“ (Fischer 1992, S.81ff.)

## **2.2. Der institutionelle Rahmen von Schulentwicklung in Westdeutschland - Deutschland.**

Das Schulwesen ist im Prinzip dreigliedrig, wobei zunächst noch unterschiedliche Namen für die der Sache nach gleichen oder sehr ähnlichen Schultypen Grundschule (Volksschulunterstufe), Hauptschule (Volksschuloberstufe), Realschule (z.B. Mittelschule) und Gymnasium (z.B. Lyceum) existieren.

Bildungspolitik im Allgemeinen und Schulpolitik, damit auch öffentliche Maßnahmen zur Schulentwicklung, im Besonderen fallen in die Kulturhoheit der Bundesländer.

Historisch und institutionell betrachtet ist das deutsche Schulwesen ein staatlich-öffentliches Schulwesen, da wesentliche politische Entscheidungen über Rahmenbedingungen der Schulentwicklung ohne direkte demokratische Beteiligung getroffen werden. Formeller öffentlicher Einfluss ergibt sich - sofern in der jeweiligen Epoche vorhanden - über die Wahl der Parlamente, informeller über Kontakte zu Politikern, Verwaltungsbeamten, Schulleitern und Lehrern. Institutionalisierte demokratische Entscheidungsfindungsgremien unterhalb der Parlamentsebene sind allenfalls (seit den 90er Jahren) auf der Schulebene die Schulkonferenzen, die in der Regel in Sachen Schulleben aktiv werden. Daneben gibt es institutionalisierte Beteiligungsgremien (Landeselternbeiräte, Landesschul-

beiräte), die aber im Regelfall (Ausnahmen in Hessen und Brandenburg) nur beratende Funktionen besitzen.

Die Schulgesetze der Länder regeln:

- Auftrag der Schule im Allgemeinen;
- Schulgestaltung (Rechtsstellung von Schulen und Schulversuchen – Unterrichtsinhalte (Lernbereiche) und Stundentafeln);
- Schulaufbau (innere Organisation von Bildungsgängen);
- äußere Organisation nach Schulstufen und Schulformen;
- Bestimmungen zu den einzelnen Bildungsgängen und/oder Schularten/Schulstufen;
- Bestimmungen zur Schulpflicht;
- Regulierungen des Schulverhältnisses (Rechte und Pflichten der Beteiligten – u.a.: Aufnahme in die Schule, Leistungsbewertung, Versetzung, Abschlüsse; Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen; Schulpersonal);
- Mitwirkungsrechte und Beteiligungsgremien von Eltern, Schülern, Lehrkräften und anderen Interessengruppen;
- Rechte und Pflichten der öffentlichen Schulträger (Kommunen);
- Schulfinanzierung;
- Schulaufsicht<sup>3</sup>.

Bereits ein einfacher Blick auf und in die Sammelordner „Schulrecht“ der einzelnen Bundesländer zeigt, dass nicht nur fortwährend neues aufnahmefähiges Schulrecht entsteht<sup>4</sup>, sondern auch auf der Ebene der Schulgesetze im Allgemeinen und den Regelungen zu Lehrplänen im Besonderen hohe Präzisions- und Auslegungsfähigkeit existiert und diese wesentlich unterhalb der parlamentarischen Ebene durch die Schulaufsicht wahrgenommen wird. Während die eigentlichen Schulgesetze allenfalls ca. einen viertel Ordner belegen, besteht das Schulrecht der meisten Länder mindestens aus vier Sammelordnern (zu je ca. 500 Seiten)<sup>5</sup>.

Ein wesentlicher Teil des Schulrechts besteht erstens aus Rechtsverordnungen der Regierungen, der zuständigen Ressorts oder sonstigen zuständigen Behörden sowie auch kommunalen Körperschaften, zu deren Verfügung all diese per Gesetz ermächtigt wurden. Zweitens besteht dieser große Teil aus Verwaltungsvorschriften (Erlassen) der für den Regelungsbereich zuständigen Verwaltungsbehörden. Es handelt sich dabei „um allgemeine Regelungen, die nicht unmittelbar Rechte und Pflichten Außenstehender (z.B. der Eltern) begründen, aufheben oder ändern“ und von daher keiner besonderen gesetzlichen Ermächtigung bedürfen (so z.B. Schulrecht Bayern, Erg-Lfg. 149, 1996: 2).

Die Schulaufsicht befindet sich damit in der (unter Gesichtspunkten von Gewaltenteilung problematischen) Rolle Legislativ- und Exekutivfunktionen

<sup>3</sup> Ein wesentlicher Unterschied auf Schulgesetzesebene besteht zwischen den Stadtstaaten Bremen und Hamburg einerseits und den übrigen Bundesländern andererseits. Während in Bremen und Hamburg auf Schulgesetzesebene die „Aufgabe der Schule“ allein mit dem Bürgerrecht auf Bildung bestimmt wird (Recht des Individuums auf Entfaltung seiner Kräfte – was zugleich das Recht aller anderen auf eben dasselbe impliziert, und so das Recht des Einzelnen über erforderliche Kompromissen oder Konsense begrenzt – Freiheit und Gleichheit), folgt in den übrigen Schulgesetzen mehr oder weniger umfassend und explizit nach dem impliziten oder expliziten Rekurs auf ein „Bürgerrecht auf Bildung“ überall ein Katalog derjenigen (mehr oder weniger selbstverständlichen) Pflichten des Schülers (bzw. der Aufgaben der Normvermittlung), die Staat und Gesellschaft nicht nur im Sinne einer allgemeinen Gemeinwohlbindung, sondern auch im Sinne einer tugendhaft-politischen Haltung von ihm erwarten dürfen.

<sup>4</sup> Weshalb „Sammelordner“ für die fortlaufenden „Ergänzungslieferungen“ verwendet werden.

<sup>5</sup> Zu berücksichtigen ist dabei, dass häufig auch schulrelevante Normierungen aus angrenzenden Regelungsbereichen aufgenommen sind (vom „Beamtenrecht“ bis zur „Anordnung des Verwaltungsrates der Bundesanstalt für Arbeit über die individuelle Förderung der beruflichen Ausbildung“ (Schulrecht Schleswig-Holstein, Erg- Lfg. 8, 1985)).

zugleich wahrzunehmen und das heißt auch: erheblich mit Schulentwicklung befasst zu sein.

Die Schulaufsicht wird durch Fachbeamte ausgeführt, die in der Regel aus dem Lehrerberuf stammen. Sie besitzt einen drei bis vierstufigen Instanzenzug. Oberste Instanz sind die Kultusministerien der Länder, zweite Instanz auf regionaler Ebene sind die Oberschulämter oder (wo keine Oberschulämter existieren) die Schulämter, dritte Instanz die Schulämter (ggf. klein-regionale Ebene). In einigen Bundesländern (mit nicht-kollegialer Schulleitung) bilden die Schulleiter die vierte Instanz. Die Schulaufsicht, die zugleich exekutive und legislative Funktionen besitzt, wird in der Regel durch Verwaltungsvorschriften, Erlasse (veröffentlicht in Amtsblättern) und Kontrollen (Kontrollbesuche) ausgeführt.

Der Sache nach ist die im 19. Jahrhundert etablierte Fachaufsicht funktional ausdifferenziert worden, z.B. in dem ein Schulaufsichtsbeamter für ein Schulfach an einem Schultyp zuständig ist (Bayern).

Seit ca. 1970 sind in den Bundesländern ferner sukzessive Pädagogische Landesinstitute als dem Kultusministerium untergeordnete Behörden eingerichtet worden. Zu deren Aufgaben zählt im Regelfall:

Veranstaltung von Fachtagungen, Prüfung von Schulbüchern auf Zulassungsfähigkeit, Analyse und Dokumentation bildungspolitischer und wissenschaftlicher Entwicklungen, Lehrplanarbeit, Lehrerfortbildung, Unterrichtsmaterialentwicklung, Untersuchungen im Schulwesen, entsprechende Publikationen und Gutachten.

Schulentwicklung vollzieht sich auf den Ebenen der Einzelschule, der lokalen Schulen (Absprachen über Schulübergänge und bewegliche Ferientage), der klein-regionalen oder regionalen Ebene (dasselbe und: Zuteilung von Schulpsychologen oder Schulsozialarbeitern, spezielle Programme zum Umgang mit Migranten, Schülern mit Schulproblemen, Zuteilung von zugewiesenen Lehrkräften, Schulgründen und –schließungen) und auf der Landesebene. Bildungsadministrativ zuständig sind die jeweiligen Instanzen der Schulaufsicht und (mit Einschränkungen) die Rektoren und Lehrer sowie die pädagogischen Landesinstitute. Leschinsky stellt fest, dass auf der Ebene der Einzelschule die modernen Schulgesetze „zwar [versuchen] Interessen und Anliegen aller Beteiligten (..) in kollektiven Willensbildungsprozessen zu berücksichtigen, in denen Lehrer, Schüler und Eltern zusammenwirken [z.B. Schulkonferenzen]. Dennoch ist es keine Frage, dass die Schule der Bundesrepublik zuallererst eine „Lehrerschule“ ist: In allen wichtigen Bereichen bestimmen - in der Regel vor allem – Lehrer, auch wenn einzelne Eltern und Schüler teilnehmen können. Eltern und Schüler verfügen über eigene Vertretungen, in denen sie ihre Standpunkte formulieren und dafür Sprecher wählen können“ (Leschinsky 2005, S.193). Die Frage der Durchsetzung dieser Ansprüche ist eine informelle und keine formelle und stößt auf die Rolle des Lehrers in Deutschland, Bildner der Nation und Exekutivbeamter zugleich zu sein.

Die Bundesebene ist durch die Vorgaben des Grundgesetzes präsent.



Die aus Gründen der Gerechtigkeit und Freizügigkeit erforderlichen Koordinationen der Bildungspolitik der Länder kommt der 1949 gegründeten ständigen Konferenz der Kultusminister zu. Sie besitzt keine gesetzgeberische Kompetenz, die Umsetzung ihrer Erklärungen, Beschlüsse und Empfehlungen ist Sache der Länderparlamente. De facto erfolgte in der Regel sukzessive die Umsetzung der Beschlüsse der KMK in den Ländern.

Zweites wesentliches Gremium bis 2006 (Aufhebung durch Föderalismusreform – Rückzug des Bundes aus den Schulangelegenheiten der Länder) ist die 1970 als ständiges Gesprächsforum für alle Bund und Länder gleichsam berührenden Fragen des Bildungswesens gegründete Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK). Sie beschloss und förderte insbesondere erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte für nationale Innovationen im Schulwesen und die Implementation dieser Innovationen. In den vergangenen 30 Jahren wurden etwa 2600 Modellversuche von der BLK gefördert mit dem Ziel letztlich Entscheidungshilfen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu geben“ (u.a. SINUS und QuiSS).

Hinzu kommen Gremien der Politikberatung ohne direkte politische Wirksamkeit. Von 1953 bis 1965 existierte der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Er hatte die Aufgabe „die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern“. Zusammengesetzt war er mit unabhängigen Persönlichkeiten (Leschinsky 2005, S.168).

An seine Stelle trat von 1965 bis 1975 der Deutsche Bildungsrat mit einer Regierungskommission und einer Bildungskommission. In ersterer waren vertreten die Kultusministern der Länder, die Bundesregierung und Vertreter lokaler Spitzenverbände, in zweiterer Wissenschaftler und Vertreter des öffentlichen Lebens. Eine Nachfolgeorganisation gab es nicht, was einen Verzicht der Politik auf sachverständiger Politikberatung hindeutet.

Bildungspolitisch richtungsweisende und wirksame Aktivitäten waren „Empfehlung für die Einrichtung eines Experimentalprogramms mit Gesamtschulen“ und der 1970 veröffentlichte „Strukturplan für das Bildungswesen“.

Schaubild aus Riquarts/Wadewitz 2001, S.15

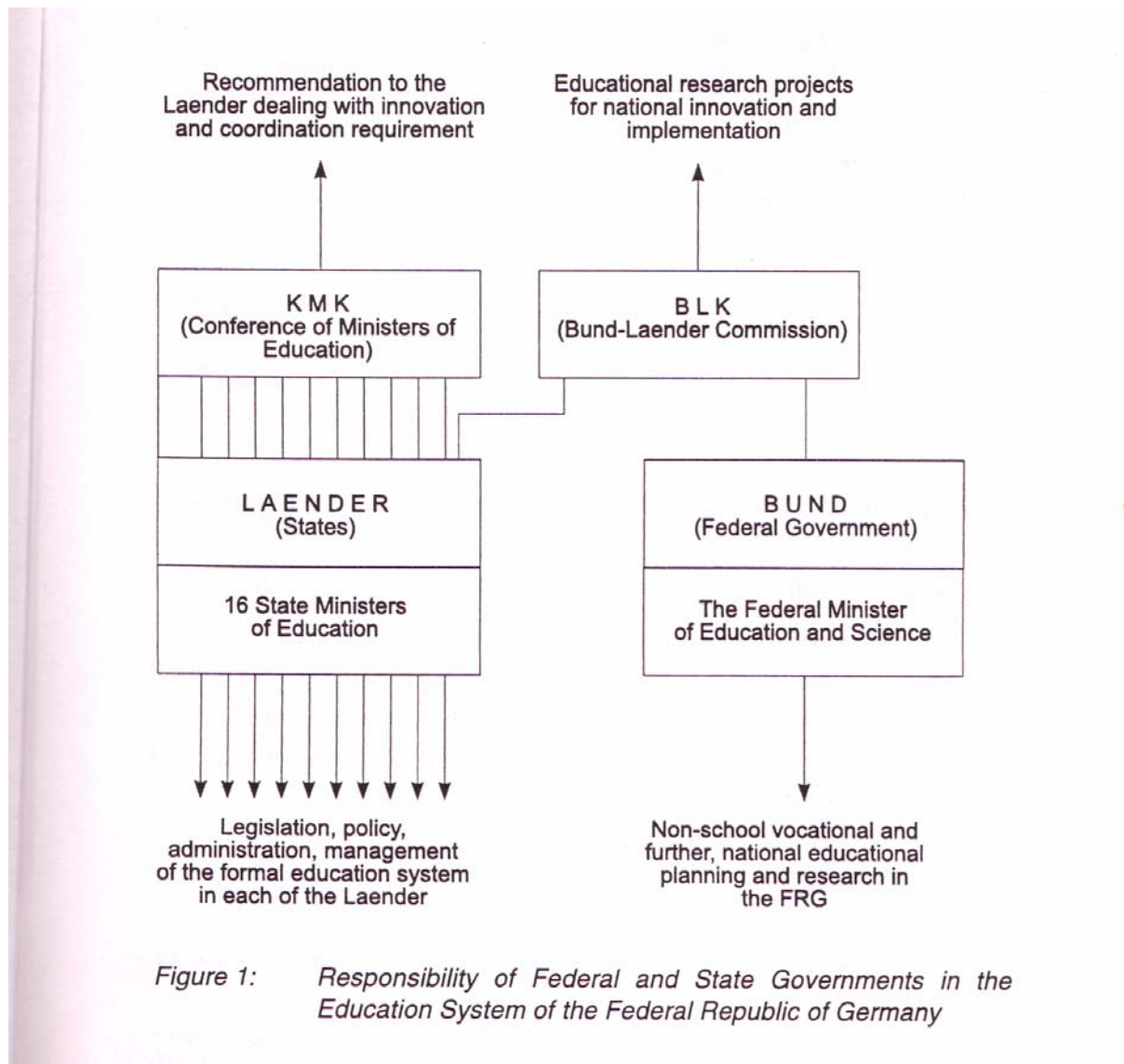


Figure 1: Responsibility of Federal and State Governments in the Education System of the Federal Republic of Germany

### 2.3. Schulentwicklung und Einzelschule

Schulentwicklung spielt sich zuallererst auf der Ebene der Einzelschule im Kontext der Beziehungen von Schulleitern, Lehrern, Schülern, Eltern, Schulträger und lokaler Interessengruppen ab. Diese Entwicklung wird begrenzt und gehemmt, gefördert oder behindert durch die beteiligten Personen in ihrer Eigenart, Ausbildung und gesellschaftlichen Positionierung selbst und durch staatliche Vorgaben die dienstrechtlich verpflichtend sind, wie Stundentafeln, Lehrpläne, Erlasse und Verordnungen, Klassenteiler usw. Für Schulentwicklung spielt weiter eine Rolle die Finanzkraft von Schulträgern und Staat sowie die lokale und regionale Bildungslandschaft - etwa mögliche Konkurrenzverhältnisse zwischen Schulen im Wettbewerb um gewünschte Schüler oder nahe oder fern liegende weiterführende Bildungsangebote. Schließlich wird sie begrenzt durch lokale/regionale oder allgemein gesellschaftliche Entwicklungen wie den demographischen Wandel und Veränderungen in der Sozialstruktur einer Gesellschaft, die vor Ort unmittelbar erfahrbar werden (z.B. Veränderungen der privaten Lebensverhältnisse und der Eltern-Kind-Beziehungen, Geburtenanstieg oder Rückgang, Zuwanderung oder Abwanderung, Niedergang oder Aufstieg der Landwirtschaft, Schließung oder Gründung von industriellen Produktionsbetrieben, Zunahme oder Abnahme von Dienstleistungsbetrieben, politische Veränderungen und schließlich kulturelle Veränderungen wie schwindende oder zunehmende Bedeutung der lokalen Kirchengemeinde, bestimmter lokaler Vereine usw.).

Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule kann in die richtige oder falsche Richtung verlaufen. Was aber richtig und falsch ist, ergibt sich aus anerkannten Standards, die aus neuer Praxis, Bräuchen, Sitten oder Setzungen stammen können. Diese Standards können aus der Schule selbst oder von außen kommen. Gemessen an jeweilig geltenden, anerkannten oder anzuerkennenden Standards gab es von jeher „gute“ und „schlechte“ Schulen. In der Regel ist keine Schule dauernd gut oder schlecht (vgl. Diederich/Tenorth 1997).

Gute werden von Seiten anderer Einzelschulen, der Öffentlichkeit, der Politik, der Bildungsadministration als zur Nachahmung empfohlenes Vorbild (Modellschulen) oder als Anregung für Innovationen auf lokaler und/oder regionaler Ebene, auf Landes- oder Bundesebene aufgegriffen, schlechte Schulen entsprechend als abschreckendes Beispiel angeführt, von dem ebenfalls zu lernen ist. Man kann als Wissenschaftler etwa die Position vertreten, dass etwa bei Lehrplanreformen nur das festgeschrieben wird, was bereits (im Einzelfall) gängige Praxis ist.

Schulen in Deutschland sind in ihrer Entwicklung nicht frei, sondern unterliegen als öffentliche Schulen der staatlichen Kontrolle. Entsprechend konzentriere ich mich im Folgenden auf die öffentlichen und staatlichen Standardsetzungen, also die legalen und legitimen.

Die legitimen und legalen Standardsetzungen von außen können seit 1964 differenziert werden in die Phase der großen Struktur- und Curriculumreformen der

60er und 70er Jahre (3.4.), die Zeit der Konzentration auf das Paradigma der „guten Einzelschule und die pädagogische Professionalität“ (ca. 1985 bis 1995) (3.6.), die Phase der Schulreform durch Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (3.7.) und die aktuelle „globalisierte“ Phase der Schulreform durch internationale Vergleichsstudien Bildungsstandards und Output-Steuerung (3.8.).

Offensichtlich ist, dass diese Standardsetzungen in Deutschland wesentlich nicht auf ein neues Schulsystem und eine neue Schule abzielen, sondern (vor allem aufgrund bildungspolitischer Kontroversen) Reformen bzw. Reformversuche darstellen, die Teilbereiche und -aspekte des Schulsystems wie der Einzelschule aufgreifen und Veränderungen in diesen Bereichen zu veralltäglichen bzw. zu forcieren versuchen. Ferner sind diese zeitgeschichtlich auftretenden Reformbestrebungen nicht zeitgebunden und folgen aufeinander, sondern überlagern sich zu verschiedenen Strategien der Schulentwicklung,

## **2.4. Struktur- und Curriculumreformen der 60er und 70er Jahre sowie der Folgezeit**

Die Schulentwicklung nach 1964 in Westdeutschland wird in ihrer ersten Phase in den 60er und 70er Jahren bis ca. 1985 in der Regel gedeutet als Zeit der großen Struktur- und Curriculumreformen in Reaktion auf den Sputnikschock, d.h. der ersten erfolgreichen unbemannten Raumfahrt durch einen Sputnik der UdSSR vor entsprechenden Unternehmungen der USA. Es folgte die Diagnose eines Modernisierungsrückstandes des Westens im Allgemeinen und Westdeutschlands im Besonderen.

1964 rief der deutsche Erziehungswissenschaftler Georg Picht dann in einer Artikelserie in „Christ und Welt“ viel beachtet die Bildungskatastrophe aus. Er diagnostizierte einen Modernitätsrückstand des westdeutschen Schulwesens im internationalen Vergleich in inhaltlicher (curricularer), struktureller (organisatorischer) und bildungspolitischer Hinsicht. Er kritisierte – mit anderen – geringe Bildungsinvestitionen, niedrige Abiturientenzahlen, soziales und regionales Bildungsgefälle, Schulraum- und Lehrermangel, hohe Klassenfrequenzen und geringe Ausbildungseffektivität, dafür Bürokratisierung der Schule, Stofffülle und Zeitdruck, verstaubte Inhalte und veraltete Lehrformen, Defizite der Bildungsplanung und kulturföderalistische Kooperationsmängel (Böhm 1994, S.105f.).

### *Rahmenbedingungen*

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen waren:

- das Wirtschaftswunder mit Vollbeschäftigung in Westdeutschland verbunden mit Aufstiegsaspirationen breiter Bevölkerungsschichten und (nach den Kriegserfahrungen verständlichen) Forderungen nach mehr sozialer Sicherheit und Wohlstand,
- eine stark ansteigende Geburtenrate in West- und Ostdeutschland etwa zwischen 1957 und 1965 (geburtenstarke Jahrgänge) sowie Migration vor allem aus den südeuropäischen Ländern, die um 1970 ihren Höhepunkt erreicht

(was alles unter gegebenen Rahmenbedingungen einen Ausbau des Schulwesens erforderlich machte),

- schneller wissenschaftlich-technischer Fortschritt, schnelle Schrumpfung des primären Wirtschaftssektors (Landwirtschaft, Fischerei) ab ca. 1950, stagnierender Zuwachs im noch primär bedeutenden sekundären Wirtschaftssektor (Industrie) und deutlicher Zuwachs im bis ca. 1985 noch sekundär bedeutsamen tertiären Wirtschaftssektor.
- eine abnehmende sozialisatorische Bedeutung der Familie, die in der modernen Arbeitswelt zunehmend zur Liebes- und Konsumgemeinschaft („kleinfamilialer Gruppenegoismus“ - Habermas 1975) wird.

### *Schulreform als Strukturreform*

Eingeleitet wird die Reformphase im Bereich der Standardsetzung auf Bundesebene durch das „Hamburger Abkommen“ der Kultusministerkonferenz von 1964 (danach mehrfach geändert im Sinne einer weiteren Standardisierung im Schulwesen).

Es

- bestimmte das Einschulungsalter auf 6/7 Jahre,
- verlängerte die Vollzeitschulpflicht auf 9 Jahre, wobei die Ausdehnung auf ein 10. Schuljahr als zulässig erklärt wurde,
- legte die Feriendauer und -ordnung fest,
- vereinheitlichte die Bezeichnungen der Schulformen zu den Bezeichnungen Realschule, Gymnasium, Grundschule und Hauptschule (wobei Hauptschule der neue Begriff für die ehemalige Volksschuloberstufe wurde) und Sonderschule,
- schrieb die obligatorische Teilnahme am Fremdsprachenunterricht und seinen Beginn für Realschulen, Gymnasien und nun auch für Hauptschulen fest,
- regelte für die Gymnasien die Organisationsformen (Normal- und Aufbauform), die Typen (mathematisch-naturwissenschaftlich, neusprachlich, altsprachlich) und die Sprachenfolge einheitlich.

Zudem wurde vereinbart, bestimmte Abschlusszeugnisse und Lehramtsexamina gegenseitig anzuerkennen (vgl. Abdruck in Anweiler u.a. 1992, S.141ff.).

Wesentliche Ziele waren die Anpassung an veränderte Lebens- und Arbeitsbedingungen (9 und ev. 10 statt 8 Jahre Vollzeitschulpflicht, Fremdsprachenunterricht in Englisch für alle), Angleichung der Schulverhältnisse in den verschiedenen Bundesländern, Erhöhung der Durchlässigkeit und damit erhoffte Verbesserung der Chancengleichheit bzw. der Ausschöpfung der Begabungsreserven.

Ab Mitte der 60er wird in Westdeutschland ferner bundesweite Bildungswerbung initiiert (Plakate, Inserate, Vorträge und Spots in Rundfunk und Fernsehen, spezielle Informationsbroschüren). Ziele waren die Überwindung von Bildungsabstinentz und Bildungsdefiziten, die Ausschöpfung aller Begabungsreserven und die Verminderung von sozial oder regional bedingtem Bildungsgefälle.

Zu den großen Strukturreformen zählt auch die Reform der gymnasialen Oberstufe („Oberstufenreform“), die 1972 von der KMK beschlossen wurde. Die Oberstufenreform setzt auf der Ebene der Sek. II „an die Stelle der Gymnasialtypen ein flexibles System von Pflicht- und Wahlangeboten, die jeweils auf zwei Niveaus unterrichtet werden. (...) Die traditionelle Leistungsbewertung mit Noten wird durch ein Punktesystem (...) ergänzt. Die in der Oberstufe erworbenen Punkte gehen in die Bewertung der Abiturprüfung mit ein“ (Baumert u.a. 2005, S. 503)

Gemeinsame Ausführungsbestimmungen wurden 1977 und 1987 von der KMK beschlossen. „1988 kam es zu einer politisch umkämpften Neufassung, mit der die Zahl der obligatorischen Kurse vergrößert (Stärkung der Kernfächer der Allgemeinbildung F.O.) und die Kontinuität der Fächer stärker betont wurde. Die Vereinbarung spannt aber einen weiten Rahmen, der Sonderregelungen der einzelnen Bundesländer zulässt“ (Baumert u.a. 2005, S. 503). Was dann auch geschah.

Schließlich zählt zu den Strukturreformen, dass die KMK 1974 die Einrichtung der Klassen 5 und 6 als Orientierungs- oder Förderstufe beschloss, was in den Ländern institutionell different umgesetzt wurde (eigene Schulen, Fortsetzung der Grundschule, Verbleib in den weiterführenden Schulen).

Auf Landesebene, sowie auf regionaler und lokaler Ebene wurden die Vorgaben der Kultusministerkonferenz legislativ und administrativ sukzessive umgesetzt und:

- es wurde eine Verwissenschaftlichung und Angleichung der schulischen Ausbildung (in der Hauptschule z.B. Mathematik statt Rechnen) und der Lehrerausbildung durchgesetzt. Aus den pädagogischen Akademien für die Grund-, Haupt- und Realschullehrerausbildung wurden wissenschaftlich ausgerichtete Pädagogische Hochschulen. Seit den 70er Jahren wurde dann diese Lehrerbildung sukzessive in die Universitäten integriert (bis auf Baden-Württemberg).
- Es kam zu Schulneugründungen und Einrichtung von weiterführenden Schulen auch auf dem Land (vor allem Gymnasien und Realschulen) begünstigt durch geburtenstarke Jahrgänge, Migration und Bildungsnachfrage. Insgesamt wurden die Klassengrößen durch vermehrte Einstellung von Lehrern verringert. Die Zahl der vollzeitbeschäftigten Lehrer stieg in Westdeutschland von 210.000 (1960) auf 493.000 (1990) an.
- Es wurden (nicht zuletzt bedingt durch Kriegsflüchtlingsfamilien aus den ehemaligen Ostgebieten und Migrantinnen) die letzten noch konfessionell gebundenen Schulen (i.R. Volksschulen) in christliche Gemeinschaftsschulen überführt.
- Auf dem Land wurden die einklassigen Zwergschulen abgeschafft und Mittelpunktschulen (Hauptschulen) gegründet.
- Es wurden verstärkt weitere weiterführende Schularten eingerichtet, wie die zur Fachhochschulreife führende Fachoberschule, das Fachgymnasium (z.B.

Wirtschaftsgymnasium) und der Zweite Bildungsweg (Abendgymnasien). Breiteren Bevölkerungsschichten sollte so der Weg zur (fachgebundenen) Hochschulreife ermöglicht werden.

- In den neuen Bundesländern wurden seit 1990 gemäß dem Hamburger Abkommen Haupt- und Realschul-, sowie gymnasiale Bildungsgänge eingeführt. Dies mit der Besonderheit, dass in Transformation der alten POS kleine Gesamtschulen für die Sek.1 gegründet wurden, die den Haupt- und Realschulbildungsgang abbilden. Solche kleinen Gesamtschulen wurden vor allem aufgrund des Niedergangs der Hauptschule auch in alten Bundesländern eingeführt, so in Rheinland-Pfalz die Regionalschule.

Schließlich setzte in den Ländern eine relative Angleichung der Stundentafeln der verschiedenen Schultypen ein - in der Regel basierend auf den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz. Bedeutsam ist hier aktuell insbesondere die „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich i.d.F. vom 27.9. 1996“.

Festgeschrieben wird hier (z.T. abermals),

- dass die Gesamtentwicklung der Schüler zu fördern ist, die Erziehung zur Selbstständigkeit und Verantwortung führen soll, der Unterricht wissenschaftsorientiert ist, eine schrittweise zunehmende individuelle Schwerpunktsetzung der Schüler (Individualisierung) zu ermöglichen ist und Durchlässigkeit zu sichern ist.

- die Gestaltung der Jahrgangsstufen 5 und 6 durch ein gemeinsames grundlegendes Bildungsangebot mit Differenzierungs- und Förderungsmöglichkeiten vorzunehmen ist

- dass die Hauptschule eine grundlegende allgemeine Bildung vermitteln soll, die befähigt, den Bildungsweg vor allem in berufs-, aber auch in studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen; die Realschule soll eine erweiterte allgemeine Bildung vermitteln, die es ermöglicht, Bildungsziele in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen weiterzuverfolgen; das Gymnasium soll eine vertiefte allgemeine Bildung vermitteln, die befähigt, den Bildungsweg an einer Hochschule, aber auch in berufsqualifizierenden Bildungsgängen weiter zu gehen.

- dass schultyp-unabhängig Rahmenstundentafeln für die Unterrichtsfächer vorgegeben werden, so dass weitere Fächer nur noch den Zeitbedarf der 2. Fremdsprache des Gymnasiums (in der Regel 14 Wochenstunden im Monat) einnehmen können

- dass die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt für alle Bildungsgänge verpflichtend ist

- die kleinen (und großen) Gesamtschulen unabhängig von der Zahl der Anspruchsebenen bei der Fachleistungsdifferenzierung die zwei bzw. drei Bildungsgänge der Sekundarstufe 1 abbilden müssen, d.h. Haupt-, Real- und ggf. Gymnasialbildungsgang, womit ein davon unabhängiges eigenständiges Profil der Gesamtschule ausgeschlossen wird.

- dass neben dem normalen Hauptschulabschluss (auch Berufsreife, Berufsbildungsreife) nach einer Abgangsprüfung ein „qualifizierter Hauptschulabschluss“ erworben werden kann und so die Hauptschule 10klassig ist, unter besonderen Voraussetzungen auch der mittlere Schulabschluss. Es werden hiermit bereits in einigen Bundesländern existierende Regelungen allgemein anerkannt.

In einzelnen Bundesländern wurden bis heute die 10klassige Hauptschule, die mit dem Realschulabschluss enden kann, eingeführt.

Schließlich wurde nach der Jahrtausendwende in Berlin und Brandenburg einzelnen Bundesländern der Ethik-Unterricht verbindlich und der Religionsunterricht zum Angebot, das freiwillig wahrgenommen werden kann.

Bildungspolitisch kontrovers wird seit 1964 bis heute (wie schon in der Weimarer Republik) die Einführung einer Einheitsschule mit innerer Differenzierung für die Sekundarstufe 1 und 2 diskutiert. Auf Bundesebene findet dies Ausdruck in der „Empfehlung des deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ von 1969. Sie leitet eine Gründungswelle in den SPD-regierten Ländern ein, Gesamtschulen setzten sich aber faktisch nicht als Einheitsschule durch, sondern als vierter Schultyp neben Hauptschule, Realschule und Gymnasium.

Wenige Versuchsschulen werden in traditionell CDU-regierten Bundesländern (wie Baden-Württemberg), die der Gesamtschule ablehnend gegenüberstanden, gegründet (aber dort in den 80er Jahren auch wieder in die Dreigliedrigkeit überführt). In der Regel wurde auf der Ebene der einzelnen Gesamtschule (jedenfalls in der Anfangsphase) mit großem pädagogischen Engagement gearbeitet, um die Ideale dieser Schulform zu verwirklichen: größere Chancengleichheit durch Beseitigung von Bildungsbarrieren und Förderunterricht, mehr soziales Lernen und Demokratie in der Schule einerseits, effektivere und rationalere Planung und Kontrolle andererseits, Verbesserung der Lernbedingungen und spätere Laufbahnentscheidungen, einheitlich wissenschaftsbezogenes Lernen und operationalisierbare Lernzielkataloge Lernzieltaxonomien (Vgl. Böhm 1994, S. 268f.).

Vergleichbare Strukturreformen in der Berufsschule fanden nach Literaturlage nicht statt, obwohl in den 60ern und 70ern diskutiert wurde, das duale System zugunsten einer entweder rein schulischen oder rein betrieblichen Berufsausbildung abzuschaffen. Das duale System entstand in der zweiten Hälfte des 19. und am Beginn des 20. Jahrhunderts als Transformation der Fortbildungsschule (s.o.). Hier wurde die Grundstruktur der Koppelung von betrieblichem, fachtheoretischem und allgemein-bildendem (sozial-integrativem!) Unterricht ausgebildet. „Das curriculare Kerngerüst stellen die Berufsbilder und die von Ihnen abgeleiteten Ausbildungsschritte dar, die durch staatliche Lehrpläne der Berufsschulen für den fachtheoretischen und allgemeinbildenden Teil der Ausbildung ergänzt werden. Unter dem Druck praktischer Ausbildungsinteressen werden die allgemein-bildenden schulischen Ausbildungsanteile von vielen Betrieben oft



für wenig relevant gehalten und zu minimieren versucht.“ (Baethge 2005, S.528f.)

Rechtlich abgesichert wird die Steuerungsstruktur der Berufsschule durch das Berufsbildungsgesetz von 1969.

„Politisch ist das deutsche Berufsbildungswesen durch ein gemischt korporatistisch-staatliches Steuerungssystem gekennzeichnet, bei dem die Arbeitgeberverbände (einschl. Kammern) und die Gewerkschaften einen hohen Einfluss auf die Durchführung und inhaltliche Normierung der Ausbildung haben, die auf anerkannten Berufsbildern basiert. Der Staat tritt entsprechend der Spaltung der Ausbildung in einen betrieblichen und einen schulischen Teil in doppelter Funktion auf: Die Länder sind für die Gestaltung der Berufsschulen zuständig, der Bund ist für die Sicherstellung der Regelungen des Berufsbildungsgesetzes, insbesondere für den Erlass von Ausbildungsordnungen verantwortlich.“ (Baethge 2005, S.526)

Strukturprobleme der Berufsschule sind die Spannung zwischen allgemeiner und berufsspezifischer Ausbildung, Lehrermangel sowie ein stark schwankendes Lehrstellenangebot.

In Reaktion auf die dadurch bedingte Jugendarbeitslosigkeit wurde 1978 von der Kultusministerkonferenz eine Rahmenvereinbarung für die Einführung eines Berufsgrundbildungsjahres getroffen. Es kann in vollzeitlicher oder in kooperativer Form (duales System) durchgeführt werden. Das Vollzeit-Grundbildungsjahr wird in Einrichtungen des öffentlichen Bildungswesens oder in staatlich anerkannten Einrichtungen realisiert. Es wird auf die berufliche Ausbildung angerechnet und dauert ein Jahr. Es hat die Aufgabe, allgemeine (berufsfeldübergreifende) und auf der Breite eines Berufsfeldes fachtheoretische und fachpraktische Lerninhalte mit als berufliche Grundbildung zu vermitteln (Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr - abgedruckt in Anweiler 1992, S.360).

### *Schulreform als Revision des Curriculum*

Zweites Kennzeichen der Phase und Strategie ist der Versuch der Bildungsreform als Revision des Curriculum (vielfach an anglo-amerikanischen Vorbildern orientiert)

Auf curricularer Ebene bestand der Trend zu mehr Lebensnähe, z. B. durch Orientierung des Unterrichts an künftigen Lebenssituationen (Robinson 1981) einerseits und zu mehr Orientierung an den Wissenschaften andererseits, expliziten Ansprüchen der Förderung von gesellschaftskritischer Aufklärung (auch sexueller), Kritikfähigkeit und Mündigkeit. Das Verständnis, was denn Mündigkeit und Kritikfähigkeit ist, war bildungspolitisch speziell zwischen der Sozialdemokratischen Partei und den Christdemokraten (Initiative: „Mut zur Erziehung“) umstritten. In den 70er Jahren konkurrierten in der Didaktik effizienzorientierte Modelle programmierten, lernzielorientierten Unterrichts und systemtheoretischer Didaktik mit Modellen offeneren Unterrichts und reformpädagogisch inspirierten Schul- und Unterrichtsmodellen bis hin zu Modellen antiauto-

ritärer Erziehung (vgl. Hamburger Lebensgemeinschaftsschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts).

Es herrschte insgesamt die Vorstellung, eine umfangreiche Reform des Bildungswesens könne neben Strukturveränderungen zentral durch eine Revision des Curriculum herbeigeführt werden (siehe das Buch des am MPI-Berlin beschäftigten S.B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, ein Buch, das noch 1981 in fünfter Auflage erschien).

Verbunden damit war die Vorstellung, Curriculuminhalte ließen sich nicht nur aus den Fachwissenschaften gewinnen, sondern auch noch als solche rein wissenschaftlich begründen. Nicht zuletzt zu diesem Zweck und darüber hinaus zur zentralen Implementation der Curricula wurden in den Bundesländern in den 70er Jahren sukzessive die Pädagogischen Landesinstitute gegründet.

Das Unternehmen der rationalen, wissenschaftlichen Ableitung und Begründung von Bildungsinhalten und Lernzielen war allerdings von vornherein zum Scheitern verurteilt und wurde spätestens in den 80er Jahren auch als gescheitert erkannt. Pädagogische Entscheidungen sind immer notwendig normative Entscheidungen und als solche nicht rein wissenschaftlich begründbar.

Lehrpläne galten in den Bildungsverwaltungen und in der Politik noch bis Ende der 90er Jahre als zentrales Mittel der Bildungsreform, wenn auch mit bescheideneren Ansprüchen (s. Ohlhaber 2005).

### *Ergebnisse*

Die Ergebnisse der Strukturreformen wurden von den einschlägigen Wissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie) der Politik und der Öffentlichkeit seit den 80er Jahren zunehmend skeptisch beurteilt. Der Erziehungswissenschaftler Holtappels (1995) fasst zusammen, dass „systembezogene Strategien“ - insbesondere Gesamtschule vs. Dreigliedrigkeit die angestrebten Ziele zumindest teilweise nicht erreichten. „Sie führten bestenfalls zur Veränderung äußerer Strukturen, nicht aber zugleich zu den intendierten Innovationen der inneren pädagogischen Organisation und der unterrichtlichen Handlungsweisen auf der Ebene der einzelnen Schule.“ (Wenzel 2004, S.392)

### *Bildungsexpansion*

Die Strukturreform hat aber im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Modernisierung (Durchsetzung des modernen Kapitalismus, Bürokratisierung beschleunigter wissenschaftlich-technischer Fortschritt (Computertechnik), Verrechtlichung, allgemeine Szientifizierung des Wissens, Popularisierung der Kultur, Gleichberechtigung, veränderte Lebensverhältnisse) und wiederum damit zusammenhängend Veränderungen in den Bildungsgangaspirationen der Bevölkerung und veränderten Qualifikationserwartungen der Betriebe zur sogenannten Bildungsexpansion geführt. Damit ist die deutliche Zunahme der Zahl mittlerer und höherer Bildungsabschlüsse bezeichnet. In Deutschland im Jahre 2004 besuchten in der 7. Klasse in den verschiedenen Schularten gegenüber 1952 (Zahlen in Klammern): Gymnasien 33% (vs. 13%), Realschulen 26% (vs.

6%) Integrierte Haupt- und Realschulen 10% (-); Hauptschulen 23% (vs. 79%), Gesamtschulen 8% (-).

Es zeigt sich in der Bildungsexpansion der Auf- und Abstieg der Schularten. Der Besuch von Realschulbildungsgängen hat sich mindestens verfünffacht, ohne, dass die Realschule besonderes Ziel von Strukturreformen im Bildungswesen geworden wäre. Der Besuch von Gymnasialbildungsgängen hat sich mehr als verdreifacht, während der Besuch von Hauptschulen (Nachfolger der Volksschuloberstufe) – trotz intensiver Reformbemühungen - um 2/3 zurückgegangen ist. Dabei wäre der Rückgang noch viel größer, wenn die Hauptschule nicht neues Klientel durch die Migration aus Südeuropa (bis in die 70iger Jahre und anschließend verstärkt aus Osteuropa seit Ende der 70er) zugewachsen wäre. Mittlerweile (seit 1990) hat die Migration aus Osteuropa deutlich nachgelassen und die Weiterführung der Hauptschule ist auch da, wo es sie noch gibt, umstritten.

Die Zahl der Universitätsabsolventen stieg von 1964/65 3% (Ost) und 3% (West) auf 10% im Jahre 2004. Die Absolventenzahlen von Fachhochschulen, Fachschule und Meisterkursen stieg im selben Zeitraum von 8% (Ost) und ca. 9% (West) auf 22% (Ost) und 14% (West), die Ausbildungsschlüsse, Lehre, Berufsfachschule, Anlernberufe stiegen wiederum im selben Zeitraum von 36% (Ost) und ca. 20% (West) auf 53% (Ost) und 52% (West), Die Zahl der Ungelehrten sank dagegen von 54% (Ost) und ca. 63% (West) auf 10% (Ost) und (17% (West) (Geißler 2006, S.275f.).

Insgesamt findet eine Umschichtung nach oben statt: untere Bildungsschichten schrumpfen, mittlere und höhere nehmen zu. Wobei festzustellen ist, dass die Aufwertung der mittleren und höheren Abschlüsse verbunden ist mit ihrer Entwertung. Einerseits werden mittlere und höhere Abschlüsse immer wichtiger für den Einstieg in bestimmte Berufslaufbahnen, andererseits können mit einem Bildungszertifikat desselben Niveaus nur noch Berufspositionen mit durchschnittlich weniger Statuschancen erworben werden (s. Geißler 1996, S.258). Zugleich nimmt die Allokation durch Schulbildung ab.

Als wesentliche Ursachen der Bildungsreform gelten – neben den Strukturreformen – ein durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt und die Transformation zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft (seit 1985 höchste Bedeutung des Tertiären Sektors in Deutschland) zunehmende strukturelle Bedeutung von Bildung. Als zweite Ursache gilt die Eigendynamik des Wettlaufs um höhere Bildungsabschlüsse zur Wohlstands- und Existenzsicherung.

Im Allgemeinen gilt als ursächlich für die „Bildungsexpansion“ die Verwissenschaftlichung und Technisierung aller Lebensbereiche, die nach dem Zweiten Weltkrieg – im Zusammenhang mit dem sog. „Wirtschaftswunder“ bzw. dem wirtschaftlichen Aufschwung – stark zunimmt. „Wissenschaftlicher und technischer Fortschritt, die zunehmende Durchdringung der Arbeitswelt, aber auch aller anderen Lebensbereiche mit ((Populär)-Wissenschaft F.O.), Technik und technischen Neuerungen, der zunehmende Einsatz von Sozialtechnologien

(meist: psychologischer, soziologischer und wirtschaftswissenschaftlicher Herkunft – F.O.), um den sozioökonomischen Wandel in einer komplexen Gesellschaft zu kontrollieren und – zumindest teilweise – zu planen und zu steuern, erhöhen kontinuierlich den Bedarf an (..) Qualifikationen“ (Geißler 1996, S.255). In die gleiche Richtung wirkt zudem die gesteigerte Popularisierung der Kultur auch durch die Massenmedien (incl. Computer und Internet) und die zunehmende Verrechtlichung (Positivierung des Rechts). Den Sachverhalt, dass Wissenschaft und Technik nachweislich zu einer wesentlichen Produktivkraft geworden sind (Habermas 1979<sup>10</sup>) und zugleich die Wertschöpfung im „wissensintensiven“ sog. tertiären Sektor der Dienstleistungen diejenige des sekundären Sektors der Produktherstellung (in Westdeutschland seit ca. 1985) zu übersteigen beginnt, hat der amerikanische Soziologe Daniel Bell auf den Begriff der „nachindustriellen Wissensgesellschaft“ gebracht.

„Der (materiale F.O.) Qualifikationsbedarf steigt des weiteren dadurch an, dass die Verwissenschaftlichung und Technisierung mit einer wachsenden Komplexität der Gesellschaft einhergeht - mit zunehmenden Differenzierungen und Spezialisierungen in Wirtschaft, Sozialstruktur und Politik sowie mit zunehmenden internationalen Verflechtungen.“ (Geißler 1996, S.255)

Im Besonderen steht die Bildungsexpansion wesentlichst im Zusammenhang mit steigendem (bürokratisierten) Bedarf nach entsprechend fachgeschultem Personal aufgrund der Expansion von Wirtschaft<sup>6</sup>, Politik und Staat<sup>7</sup> und der Differenzierung und Spezialisierung in diesen Bereichen. In genuin bürokratischer Logik

<sup>6</sup> Z .B. Vergrößerung der Betriebe im Zuge der Internationalisierung der Kapitalakkumulation („Globalisierung“ – multinationale Konzerne)

<sup>7</sup> - Die Massendemokratie befördert von sich aus die Entstehung von Parteien auch als bürokratischen Großorganisationen. Massenwahlen bedingen Massenpropaganda und diese macht zur Grundlage „die Rationalisierung des Parteibetriebs: den Parteibeamten, die Parteidisziplin, die Parteikasse, die Parteipresse und die Parteireklame (..) Der Parteiapparat steigt an Bedeutung (..) (Weber 1982, S. 858ff.)

- Der moderne deutsche Staat kommt dem Typus des „Wohlfahrtsstaates“ bzw. des „spätkapitalistischen Staates“ nahe. Dieser kann historisch gesehen als eine Transformation des merkantilen Staates unter industriekapitalistischen Bedingungen begriffen werden – ihm kommt etwa die deutsche Staatstätigkeit etwa seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges (m.E. auch bereits die des späten Kaiserreiches) sehr nahe. Er sichert, von der ökonomisch-gesellschaftlichen Seite her gesehen - wie der liberalkapitalistische - die Bestandsvoraussetzungen der gesellschaftlichen Produktionsweise. Er sichert aber zusätzlich gegen selbstdestruktive Folgen des Marktmechanismus ab. Bei ihm unterscheidet Habermas (1975) marktconstituierende von marktkomplementären Leistungen und davon marktsubstituierende von marktkompensatorischen.

- Marktconstituierende Faktoren sind z.B. – ähnlich dem Liberalkapitalismus - Sicherung des Privatrechtssystems, Erfüllung gesamtgesellschaftlicher Produktionsvoraussetzungen (Schulbildung, Transport und Verkehr) und Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit (z.B. Zollpolitik, Bündnispolitik)
- Marktkomplementäre Leistungen stellen „die Anpassung des Rechtssystems an neue Formen der Unternehmensorganisation, des Wettbewerbs, der Finanzierung usw. dar (durch Schaffung neuer Rechtsinstitute im Banken- und Unternehmerrecht, durch Manipulation des Steuersystems usw. )“ (Habermas 1975, S.77)
- Marktsubstituierende Leistungen sind etwa die Schaffung und Verbesserung von Anlagechancen, in dem der Staat selbst als Investor auftritt (z.B. Staatsnachfrage nach Gebrauchsgütern)
- Marktkompensatorische Leistungen sind diejenigen, bei denen der Staat meist subventionierend auftritt: Beseitigung von Folgeschäden der wirtschaftlichen Entwicklung (Umweltverschmutzung), strukturpolitische Maßnahmen zur Überlebenssicherung gefährdeter Sektoren (z.B. Bergbau, Landwirtschaft etc.) und Maßnahmen zur Verbesserung des Wohlstandes der Bevölkerung (ökonomische Umverteilung über Besteuerung, Sozialversicherung, Arbeitslosenversicherung, Arbeitsschutzgesetzgebung etc.)

werden berufliche Werdegänge fast überall an bestimmte Laufbahnvorschriften gebunden und der Einstieg in solche Laufbahnen immer stärker an bestimmte Berufsabschlüsse gekoppelt<sup>8</sup>, vor allem auch, weil dies ein höheres Maß an betrieblicher „Kalkulierbarkeit“ und „Effizienz“ bedeutet. Die Auslese der „Besten/Geeignetsten“ unter den Qualifizierten erfolgt dann innerbetrieblich. Mit den steigenden Qualifikationsanforderungen im Zusammenhang mit der zunehmenden Komplexität der Betriebe und der Verwissenschaftlichung und Technisierung erhöhen sich dann auch die geforderten Eintrittsvoraussetzungen und die Forderungen an das Bildungswesen, diese zu ermöglichen. Wobei umgekehrt – aber das ist sekundär (wie schon die Einführung des Berechtigungswesens in die Lehrerausbildung unter Humboldt zeigt) – auch ein angestiegenes formales Qualifikationsniveau unter den Bewerbern dazu führen kann, dass Eintrittsvoraussetzungen für Laufbahnen nach oben gesetzt werden.

### *Bildungschancen*

Insgesamt gesehen, haben sich durch die Bildungsexpansion die Chancen fast aller Bevölkerungsschichten verbessert, mittlere (Realschulabschluss) oder höhere (Abitur) bzw. höchste (Hochschulabschluss) Abschlüsse zu erreichen. Allerdings ist es zu einem Abbau der Chancenunterschiede zwischen Ober-, Unter- und Mittelschichten nur bei den Mittleren Abschlüssen gekommen. Hier haben insbesondere die Kinder von Bauern und Facharbeitern profitiert. (s. Darstellung der Verteilung bei Geißler 2006, S.284) Die von Ungelernten – und die von Migranten – so gut wie nicht. Die Chancen auf eine höhere Ausbildung an Gymnasien und Universitäten sind dagegen noch ungleicher geworden. Die Kinder – und insbesondere die Töchter – des nichtlandwirtschaftlichen Mittelstands sowie der höheren Dienstleistungsschicht, welche bereits 1950 die besten Bildungschancen hatten, haben am meisten profitiert. „Die Kinder von einfachen Dienstleistern haben trotz gestiegener Chancen gegenüber allen anderen Gruppen an Boden verloren. (...) Beim Wettlauf um die höheren Bildungsabschlüsse haben sich also die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen vergrößert (Geißler 2006, S.285). Insgesamt ist das Eigentümliche der Bildungsreform, dass sie die Bildungschancen aller Schichten verbessert hat, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen.

Als Ursachen gelten Geißler:

„Sozialstruktur, Sozialisation und Bildungsorientierungen in den Familien und Auslesemechanismen im Bildungssystem wirken in einer Art und Weise zusammen, dass Kinder aus den oberen Schichten die Bildungsangebote weit besser nutzen können als Kinder aus den unteren Schichten. Die wenigen Daten aus der DDR weisen darauf hin, dass dort ähnliche Zusammenhänge wirksam waren“ (Geißler 1996, S.267). Wesentlich ursächlich ist der höhere materielle und

<sup>8</sup> Besonders augenfällig war dieser Prozeß in jüngster Zeit in der Micro-Computerindustrie. Sehr schnell wurde die noch in den 80er Jahren überall anzutreffende Praxis der Rekrutierung „charismatischer Bastler“ durch die der Rekrutierung von fachgeschultem Personal mit entsprechenden Bildungsabschlüssen (z.B. Informatikdiplom) ersetzt. Diese Entwicklung folgte direkt der Vergrößerung der Betriebe.

kulturelle Anregungsgehalt in den Herkunftsfamilien und umgebenden Sozialmilieus in den oberen Gesellschaftsschichten, womit beispielsweise die Ausbildung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten, Leistungsmotivation und der Glaube an den Erfolg individueller Anstrengungen in Zusammenhang steht (Geißler 1996, S.267). Dem steht – entsprechend der Hypothese von Bourdieu/Passeron - ein Lehrerverhalten gegenüber, in dem Kriterien unabhängig von den Schulleistungen der Kinder wirksam sind. Ditton (1992) konnte z.B. ermitteln, dass in den 80er Jahren 40% der Kinder aus oberen Gesellschaftsschichten mit mittleren Schulleistungen (Notendurchschnitt 2,2 – 2,9) eine Grundschulempfehlung für das Gymnasium erhielten, aber nur 11% der Unterschichtkinder mit den gleichen Schulleistungen (s. auch: Geißler 1996, S.270). Begabung, Interesse und Leistung sind also nicht allein für den Bildungsweg ausschlaggebend. Es wird vielfach auch davon ausgegangen, dass das dreigliedrige Schulwesen in Deutschland aufgrund der relativ frühen Festlegung individueller Bildungsgänge die unteren sozialen Schichten benachteiligt, ebenso wie historische und sprachliche Lerninhalte, im Unterschied zu mathematischen, naturwissenschaftlichen und technisch-praktischen (s. z.B. Geißler 1996, S. 270; Rodax/Spitz 1982, S.90f.; Oevermann 1977).

Ferner gilt sowohl für die BRD als auch für die DDR bzw. West- und Ostdeutschland: „Der Widerstand der oberen Schichten gegen den sozialen Abstieg ihrer Kinder ist stärker ausgeprägt als der Wille der unteren Schichten zum sozialen Aufstieg“ (Geißler 1996, S.269). Im folgenden werden wesentliche Daten hierzu wiedergegeben:

„Auch bei ähnlichen Leistungen in der Grundschule planen Eltern aus verschiedenen Schichten sehr unabhängige Bildungskarrieren für ihre Kinder. Bei guten Schulnoten (Durchschnitt bis 2,3) ist für 94% der Oberschichtkinder (Drei-Schichten-Modell), für 69% der Mittelschichtkinder, aber nur für 38% der Unterschichtkinder der Besuch eines Gymnasiums vorgesehen. Noch krasser fallen die schichtspezifischen Unterschiede bei Kindern mit mittlerer Schulleistung (Notendurchschnitt 2,3-3,1) aus: Immerhin sollen noch 73% der mittelmäßigen Oberschichtkinder die gymnasiale Laufbahn einschlagen, aber nur 30% der Mittelschichtkinder und lediglich 11% der Unterschichtkinder (Ditton 1992, S.130 für Bayern).

Entsprechend unterschiedlich fallen auch die Relationen auf die Empfehlungen der Lehrer am Ende der Grundschulzeit aus: Fast alle Beamtenkinder (92%) folgen der Grundschulempfehlung für das Gymnasium, aber nur 63% der Facharbeiterkinder und weniger als die Hälfte (48%) der Kinder von Un- und Angelernten (Fauser/Schreiber 1987, S.52 für Baden-Württemberg und Westberlin; ähnlich Hansen/Rolff 1990, S.67 für Dortmund).

Der leistungsabhängige Filter ist auch beim Übergang in die Universitäten erneut wirksam. OberstufenschülerInnen der mittleren Leistungsstufe aus Familien von Beamten (50%), Angestellten (44%) und Selbständigen (55%) wollen häufiger studieren als Arbeiterkinder (43%) aus der oberen Leistungsstufe (Böttcher u.a. 1988, S.114ff. für Dortmund).

Erst an den Hochschulen selbst ist der soziale Filter außer Kraft gesetzt. Studierende aus Arbeiterfamilien haben zwar überdurchschnittlich häufig mit Finanzierungsproblemen sowie mit Orientierungs- und Motivationsschwierigkeiten zu kämpfen; aber die Neigung, das Studium abzubrechen, ist nicht mehr von der sozialen Herkunft abhängig (Meulemann 1990, S.103)“ (Geißler 1996, S. 268f.). Letzteres reproduziert die soziale Offenheit der Universität, welche sie bereits zu Zeiten der Erstgründen in Bologna und Paris besaß, und es ist davon auszugehen, dass die prinzipiell universalistische Ausrichtung der Wissenschaften hieran einen erheblichen Anteil hat.

Was die Curriculumreformen betrifft, so war die Ernüchterung groß, als z.B. die Ergebnisse der Hagener Unterrichtsmethoden-Untersuchung (1985) zeigten, dass die Praxis der Unterrichtsgestaltung – 20 Jahre nach Pichts Beschreibung der Bildungskatastrophe und dem Beginn der Reformen - weiterhin durch eine Methodenmonotonie des Wechsels von frontalunterrichtlichen Formen und Einzelarbeit geprägt war. Verschiedene Untersuchungen seit Mitte der 80er Jahre (so auch die späten von Vollstädt, Tillmann u.a. (1998) und Biehl, Ohlhaber, Riquarts (1999)) zeigten, dass kaum zu erwarten ist, dass das Unternehmen, durch neue Lehrpläne und Curricula bzw. Rahmenrichtlinien den Unterricht über inhaltliche Modernisierungen hinaus zu verändern, wirklich erfolgreich ist.

Veränderungen durch den neuen Lehrplan  
(1 = nicht verändert; 5 = sehr stark verändert)

Der neue Lehrplan hat...	D	CH	Signifikanzniveau
	Arith. Mittel	Arith. Mittel	
meine Zusammenarbeit mit Behörden und Aufsichtsorganen verändert	1,19	1,62	$\alpha < 0.1$
meine Zusammenarbeit mit Eltern verändert	1,41	1,87	$\alpha < 0.1$
meine Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen verändert	1,89	2,47	$\alpha < 0.1$
meine Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern verändert	2,00	2,69	$\alpha < 0.1$
meine Einstellungen zu Bildungszielen verändert	2,01	2,53	$\alpha < 0.1$
meine Einstellungen gegenüber Schule und Unterricht verändert	2,09	2,43	$\alpha < 0.1$
meine Einstellung zu Unterrichtsmethoden verändert	2,19	2,73	$\alpha < 0.1$
meine Unterrichtsvorbereitungen verändert	2,32	2,80	$\alpha < 0.1$
meinen Unterricht verändert	2,35	2,80	$\alpha < 0.1$

Basis: D: N = 128

CH: N = 306

Wenzel resümiert im „Handbuch für Schulforschung“ (2004): Es gibt eben keine „Teacher-proof-curricula“, keine Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien, die zentral nach neuesten Erkenntnissen entwickelt und dann unabhängig von den formalen Qualifikationen der Lehrkräfte und den innerschulischen Konstellationen und Traditionen erfolgreich, d.h. mit garantiert gutem Lernertrag eingesetzt werden können.“ (Wenzel 2004, S.392)

## 2.5. Rahmenbedingungen der Schulentwicklung seit 1985 bis heute

Die europäischen Staaten nähern sich politisch, wirtschaftlich und sozial an. International beschleunigt sich der Modernisierungsprozess wesentlich durch den Zerfall und die Modernisierung der ehemaligen `sozialistischen` Ostblockstaaten (seit 1990) und den Aufstieg fernöstlicher Länder zu Industrienationen. Die Durchsetzung der kapitalistischen Wirtschaftsweise, Industrialisierung und Tertiärisierung, Demokratisierung, Popularisierung der Kultur, Höherqualifizierung und Ausbau des Berechtigungswesens, Verrechtlichung und Bürokratisierung werden zu (fast) weltweiten Trends.

Auch in West- und Ostdeutschland nehmen Verwissenschaftlichung, Technisierung (Computertechnik!) und Komplexität der Gesellschaft weiter zu. Die Zahl mittlerer und höherer Bildungsabschlüsse steigt – höhere vor allem auch in den neuen Bundesländern. Wirtschaftlich ist diese Zeit zunächst durch Stagnation



bzw. Abschwung bei steigenden Arbeitslosenzahlen bestimmt. Nach der Wiedervereinigung kam es Anfang der 90er Jahre und um 2000 zu einem wirtschaftlichen Zwischenhoch, dennoch nahm die Staatsverschuldung stetig zu. Die Bildungsausgaben bleiben nach der Wiedervereinigung konstant und sanken dann ab 1998 immer weiter ab (Klemm 2005).

Ab 1985 wird der Dienstleistungssektor zum vorrangig bedeutenden in Westdeutschland (später auch in Ostdeutschland), während sekundärer und primärer Sektor weiter an Bedeutung verlieren.

Der alte bürgerliche Mittelstand schrumpft auf einen sozial – heterogenen, leistungsorientierten Kern mit wichtigen Funktionen und sozialen Privilegien mit dem Schwerpunkt im Dienstleistungsbereich. Die stark differenzierten und vertikal abgestuften Dienstleistungsschichten (Kleinbürgertum, moderner Mittelstand) wachsen weiter zu den quantitativ dominierenden Gruppen, wobei insbesondere auch die mittleren und höheren Dienstleistungsschichten zunehmen. Die Schrumpfung der Arbeiterschaft setzt sich fort, umgekehrt sind Proletarisierungstendenzen bei Akademikern zu beobachten (Ärztestreik). Bildungsexpansion und Tertiärisierung gehen einher mit einer Zunahme der mittleren und höheren Positionen und einer Abnahme niederer. Bis 1990 erreicht die Zuwanderung (in West) - nun vorwiegend aus Osteuropa (u.a. Spätaussiedler) 1990 mit knapp 400.000 Migranten ihren Höhepunkt und nimmt seitdem ab, seit 1997 stark. Schichtspezifisch ungleiche Lebenschancen, unter anderem im Hinblick auf Einkommen, Vermögen und Bildung bleiben erhalten. Seit ca. 1985 bereitet sich Armut wieder zunehmend aus (vgl. die Diagnose von der „85% Gesellschaft“, die eine Ausgrenzung von 15% der Gesellschaftsmitglieder feststellt). Risikofaktor für das Abgleiten in die Armut ist insbesondere die strukturelle Arbeitsmarktkrise, die den marktwirtschaftlichen Weg in die Moderne begleitet und wesentlich verursacht ist durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt und die einsetzende Globalisierung, also auch die Verlagerung industrieller Arbeit und Dienstleistungen in Länder mit niedrigeren Löhnen. Die Arbeitslosenzahlen steigen bis 1996 kontinuierlich auf ca. 4,4 Millionen an. Sie sinken dann vorübergehend und steigen nach 2000 wieder (ca. 10%). Ab ca. 2007 findet eine konjunkturbedingte „Erholung“ am Arbeitsmarkt statt. Die sozialen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern verringern sich und Pluralisierung, Individualisierung und steigende Mobilität lockern die Zusammenhänge von Soziallagen und Subkulturen, lösen das Schichtungsgefüge aber nicht auf. Die Formen privaten Zusammenlebens lockern sich und die bürgerliche Familie verliert ihr Monopol als Normalform. Die Zahl der Kinder nimmt ab, Kinder erlangen eine größere Selbstständigkeit gegenüber den Eltern, starre Formen des familialen Zusammenlebens verwandeln sich „in ein bewegliches Gehäuse mit kündigungsbereiten Mitgliedern“ (v. Trotha).

Die Geburtenzahlen sanken nach 1967 binnen 10 Jahren auf unter 600.000 ab und hielten sich auf diesem Niveau bis Mitte der 80er Jahre. Nach 1985 nahmen die Geburten – wesentlich als Folge der Familiengründungen der geburtenstarken Jahrgänge ab Mitte der 50er bis Mitte der 60er - wieder zu bis Mitte/Ende

der 90er Jahre. Die Zahl der Mehrgenerationenhaushalte ist kontinuierlich zurückgegangen und der Anteil der berufstätigen Mütter mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren hat bis Anfang der 90er Jahre stetig zugenommen auf mittlerweile 60% Anteil. Das Heiratsalter steigt (Geißler 2006, S. 361ff.).

Die Entwicklung in Ostdeutschland ab 1990 wird von Geißler als nachholende Modernisierung mit Widersprüchen begriffen. Die Machtstruktur wurde dezentralisiert und demokratisiert, die Statuszuweisung entpolitisiert. Die Tertiärisierung der Wirtschaft vollzog sich ausgesprochen schnell. Es gab einen schnellen Wohlstandsschub – allerdings verbunden mit einer Abnahme sozialer Sicherheit und einer Vergrößerung der sozialen Abstände zwischen oben und unten. Es findet ein Neuaufbau des Mittelstandes statt, allerdings mit einer größeren Heterogenität im Hinblick auf Herkunft und Soziallagen, mehr Klein- und Kleinstbetriebe, eine starke Polarisierung im Einkommen, wobei die Mehrheit lediglich durchschnittliche oder auch unterdurchschnittliche Einkommen erwirtschaftet. Die nivellierte Arbeiter-, Bauern- und sozialistische Intelligenzgesellschaft wandelt sich zu einer abgestuften Dienstleistungs- und Mittelschichtgesellschaft. Bei Lebensstilen und Lebensformen wird eine nachholende Pluralisierung und Individualisierung diagnostiziert. Speziell nach der Wende sank die Geburtenrate um ca. 50% und die Zahl der Eheschließungen nahm ebenfalls stark ab. Ebenso kam es nach der Wende zu starker Abwanderung in Richtung alte Bundesländer, Diese ist mittlerweile gemildert. Dennoch liegt das Niveau der Arbeitslosigkeit deutlich über dem Westniveau und ist insbesondere durch hohe Frauenarbeitslosigkeit bei gleichzeitig traditionell hoher Erwerbsneigung ostdeutscher Frauen gekennzeichnet.

Geißler diagnostiziert hier Modernisierungswidersprüche, die vor allem aus dem Spannungsverhältnis zwischen sozio-ökonomischer Effizienz bzw. Massenwohlstand einerseits und sozialer Sicherheitsgarantie andererseits herrühren (s. Geißler, S.367ff.). Man kann aber auch sagen, dass sie herrühren aus dem Grundwiderspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung des Mehrwerts.

Bildungspolitisch gilt die Zeit bis ca. 1997 als geprägt von Auseinandersetzungen um die Strukturreformen der vorigen Phase, die zu einer Polarisierung auf Länderebene führten, „die eine rationale, konsensuell abgestimmte Modernisierung des allgemein bildenden Schulwesens praktisch zum Erliegen brachte.“ (Baumert u.a. 2005, S.59) Zugleich verlor Bildungspolitik das öffentliche Interesse. Aus Sicht der PISA-Autoren deutete sich gegen Ende der 80er Jahre innovative und qualitätsverbessernde Entwicklungen im Bereich der Schulentwicklung an, „die jedoch die zentralen Themen der Optimierung von Unterricht, der Kompetenzentwicklung und der Sicherung von Leistungsstandards praktisch umgingen“ (Baumert u.a. 2005, S.59).

Mit der Wiedervereinigung wurde Bildungspolitik in den neuen Ländern wieder material bedeutsam, aber da das Schulsystem der alten Länder übernommen wurde, gab es keine wirklichen Innovationen, jenseits der Gründung der sog. kleinen Gesamtschulen mit Hauptschul- und Realschulbildungsgang.

## **2.6. Schulreform durch Konzentration auf das Paradigma der „guten Einzelschule“, das der Professionalisierung des Lehrerberufs und die Stärkung des Erzieherischen (ca. 1985 bis 1995 größte Popularität)**

Im Zusammenhang mit den diagnostizierten Negativ-Ergebnissen der großen Schul- und Curriculumreformen, der Vermutung, dass die Implementation von Lehrplänen in zentralen Großveranstaltungen wenig bewegen, dem Öffentlich-Werden vor Burn-out-Problemen in der Lehrerschaft und in Orientierung an der anglo-amerikanischen „school-effectiveness-Forschung“ rückte ab ca. 1985 die „gute Einzelschule“ und die Professionalisierung des Lehrerberufs verstärkt ins Zentrum der pädagogischen Diskussion und administrativen Schulentwicklungsstrategien.

### *Professionalisierung des Lehrerberufs*

Im Hinblick auf die Professionalisierung des Lehrerberufs zeigen sich schultheoretisch einerseits Konzepte, die eine Veränderung der Berufsrolle im bestehenden Schulsystem fordern, wie etwa Giesecke (1987) mit seiner Konzeption des Lehrers als „Lernhelfer“, die in einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft (Beck) und den veränderten Bedingungen von Kindheit und Jugend, die des Lehrers als Erzieher ablösen sollte. Andererseits zeigen sich Positionen, die in moderner Interpretation reformpädagogischer Konzepte die Transformation der Lehrerrolle in Richtung der klassischen Professionen – insbesondere der des Arztes/Therapeuten – fordern (Oevermann 1996). Diese Diskussion dauert bis heute an.

Als eine wesentliche Erkenntnis dieser Debatte ist festzuhalten, dass der Lehrerberuf offenbar (infolge) von spezifischen Spannungen, Widersprüchen und Paradoxien gekennzeichnet ist bzw. solchen gegenübersteht. Diese bringen einen mehr oder weniger gesteigerten Handlungs- und Entscheidungsdruck und entsprechende Begründungsverpflichtungen unter Bedingungen von Ungewissheit mit sich.

Festzuhalten ist, dass sich diese Spannungen, Widersprüche und Paradoxien z.T. situativ bzw. fallspezifisch ergeben und offenbar strukturlogisch auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Unterschieden werden können:

- Spannungen, Widersprüche und Paradoxien auf der Ebene sozialisatorischer Interaktion als solcher (Autonomie-Heteronomie – Unmöglichkeit von Erziehung)
- Spannungen, Widersprüche und Paradoxien auf der Ebene gegebener, historischer Institutionalisierung von Schule (Unberechenbares berechenbar hervorbringen - das Nähe-Distanz-Problem / die Frage der Herstellung kooperativer Beziehungen angesichts von Schulpflicht – Wernet/Oevermann - methodische Bewirkung von Freiheit - Luhmann)
- und Spannungen aufgrund (epochaler - zeitgeistspezifischer) Regulierung von Schule und Unterricht einschließlich der Regulierungsbemühungen der

Pädagogik. (Fried: Erwartungen der Gesellschaft – pädagogisches Berufsverständnis.- Ausleserennen)

Angesichts dieser Spannungen, Widersprüche und Paradoxien ergeben sich aus der Professionalisierungsdebatte Verbesserungsempfehlungen für Forschung und Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie für die Schulorganisation. Meist wird eine Stärkung der Berufswissenschaften gefordert. Vorgeschlagen wird konkret:

- eine Verbesserung des Professionswissens (einschließlich unterrichtstechnologischem Wissen) im Hinblick auf Reflexionsdefizite und Diskrepanzen zwischen erziehungswissenschaftlichem und pädagogischem Wissen und Bewusstsein und der schulischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit,
- die Verbesserung der diagnostischen und didaktischen Fähigkeiten von Lehrern im Hinblick auf Unterrichtsinhalte als auch im Hinblick auf Klassen und Schüler durch den Aufbau einer habituellen pädagogischen Fallorientierung und entsprechender didaktischer Kompetenzen,
- die Fähigkeit konstitutive Spannungen, Widersprüche und Paradoxien im pädagogischen Handeln zu ertragen bzw. Bewältigen, zu balancieren bzw. zu vermeiden (Wernet 2005).
- die Entwicklung therapeutisch-prophylaktischer sowie mütterlicher Fähigkeiten bzw. Fähigkeiten der pädagogischen Permissivität bzw. der kommunikativen Kompetenzen des Lernhelfers.
- Bemühungen zur Beförderung einer der professionellen Berufskultur, eines professionellen Habitus und einer Professionalisierungsprozessen förderlichen Organisation von Schule und Unterricht – meist aufgeklärt-reformpädagogischer Natur.

Orientierungen an dieser Debatte finden sich dann - administrationsadäquat ausgedeutet - in den Vorschlägen der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (s.u.).

### *Die gute Schule*

Im Hinblick auf die „gute Einzelschule“ wurden aus oder auch nur für die Schulforschung Merkmale bestimmt wie: pädagogisches Engagement der Lehrer, Führungsqualitäten der Leitungs- und Lehrpersonen einer Schule, Klima des Vertrauens, Lehrerkooperation, Einbeziehung der Eltern etc. (Wenzel 2004, S. 393). Diederich und Tenorth (1997) bedienen sich einer Untersuchung von Fend (1986), um das, was als gute Schule gelten kann, näher zu bestimmen.

## Darstellung aus Diederich/Tenorth 1997, S.133

## ib. 5: Gute Schulen/schlechte Schulen im Lehrerurteil

	Der <b>Schulleiter:</b>	<b>X</b>	<b>Y</b>
a)	„tendiert dazu, Neuerungsvorschläge unter Hinweis auf eigene Praxiserfahrung zurückzuweisen“	7 %	25 %
b)	„besitzt immer einen guten Überblick darüber, was an der Schule vorgeht“	61 %	23%
c)	„wirkt manchmal ein wenig resignativ angesichts der Probleme dieser Schule“	15 %	52 %
	Als großes oder sehr großes <b>Problem</b> gelten:	<b>X</b>	<b>Y</b>
d)	Konflikte zwischen Mitgliedern des Kollegiums“	8 %	33 %
e)	„mangelhafte Organisation des Schulbetriebs“	6 %	30 %
f)	„zu häufiger Wechsel von Lehrern an die bzw. von der Schule“	10 %	48 %
g)	„zu viele aggressive Schüler“	15 %	56 %
	Trennscharfe Indikatoren für Unterschiede im <b>Umgang mit den Schülern</b> sind:	<b>X</b>	<b>Y</b>
h)	„es kommt hier selten vor, dass Schüler angeschrien werden“	45 %	15 %
i)	„in Lehrergesprächen werden häufig abfällige Bemerkungen über Schüler gemacht“	10 %	54 %
	Das <b>Schulleben</b> zeigt dann:	<b>X</b>	<b>Y</b>
j)	„für viele Lehrer dieser Schule sind Klassenfahrten oder Klassenfeste nur ein notwendiges Übel, das man eben hinter sich zu bringen hat“	9 %	44 %
k)	„viele Schüler halten sich gerne auch dann in der Schule auf, wenn sie gerade unterrichtsfrei haben“	62 %	13 %
	Unterschiede in <b>Kooperation und Integration</b> im Lehrerkollegium zeigen sich deutlich daran:	<b>X</b>	<b>Y</b>
l)	„von Kollegen habe ich in den letzten drei Monaten keinen einzigen Hinweis auf Fachliteratur erhalten“	13 %	33 %
m)	„bei Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts beteiligen sich viele Kollegen“	51 %	16 %

Fend (1986) regt nicht zuletzt deshalb an, die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ zu betrachten, da bei Schulvergleichstudien die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen zum Teil größer waren, als die zwischen verschiedenen Schularten (so auch PISA 2000 + 2003). Es gibt also in jeder Schulart gute und schlechte Schulen. So wurde die Annahme nahegelegt: „dass jede Schule innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen und trotz der damit erzeugten allgemeinen Tiefenstruktur ihr Alltagsleben und damit ihre spezifische Kultur durch die Art und Weise bestimmt bzw. bestimmen kann, wie sie bzw. ihr Kollegium in Kooperation untereinander und mit anderen Akteuren die Aufgaben der Unterrichtung, Beurteilung, Erziehung und Bildung bewältigt und gestaltet“ (Wenzel 2004, S.394). Administrativ und pädagogisch bemüht man sich, die Ergebnisse dieser Untersuchungen als Ansatzpunkte für die innere Schulreform zu nutzen, „etwa durch Seminare zur Verbesserung der Lehrerkoope-ration, durch Arbeit am Schulklima, durch Intensivierung der Elternarbeit [und der Kooperation mit Gemeinden und Betrieben F.O.], synthetisierte Begriffe wie Schulklima, Schulethos, Schulgeist und insbesondere Schulkultur wurden in diesem Prozess über ihren ursprünglichen analytischen Charakter hinaus in einem emphatischen Sinne verstanden (Wenzel 2004, S. 394) und - speziell mittels Vorstellung von Positiv-Vorbildern (z.B. Combe 1996, S.501ff) oder Negativbeispielen (z.B. Helsper 1996, 521ff.) - normativ gefüllt. Das Paradigma der Schulautonomie gewinnt in diesem Zusammenhang von Professionalisierung des Lehrerberufs und Schulqualität zunehmend Beachtung und wird von den Einzelschulen auch zunehmend eingeklagt.

### *Ergebnisse*

Die Lehrplanrevisionen in den späten 80er und 90er Jahren bilden diese pädagogische Diskussion (nur) zum Teil ab.

Es zeigten sich in dieser Zeit in einer Untersuchung 6 kontrastiver Bundesländer folgende Trends (Ohlhaver 2005, S.53ff.):

- Erstens der Trend zur Stoffentlastung und zu „offeneren Lehrplänen“ (Rahmenplänen), die den Lehrkräften einen breiteren Handlungsspielraum eröffnen bzw. abfordern.
- Zweitens eine stärkere Alltagsorientierung der Schulfächer (gegenüber der Vorrangstellung der Wissenschaften in der vorherigen Reformphase).
- Drittens bestand in den Zielsetzungen überall der Trend zur Stärkung des „Erzieherischen“ bzw. zu einer „Pädagogisierung“ des Unterrichts (ebenfalls gegenüber der Vorrangstellung der Wissenschaften in der vorherigen Reformphase). Darunter wird verstanden: weg von der reinen Wissensvermittlung und dem klassischen Frontalunterricht hin zu „neuen“ (in Wahrheit alten reformpädagogischen) Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, Projektunterricht etc., die die Eigentätigkeit der Schüler fordern. Ebenfalls sollten unterschiedliche Varianten des fächerübergreifenden Unterrichts eingeführt werden im Zusammenhang mit einer Verbesserung der Kooperationskultur an Schulen. Die Pädagogisierung findet weiter Ausdruck darin, dass mehr oder weniger explizit

überall nicht nur eine „gemeinsame Grundbildung“, sondern auch - nicht ohne Drängen der Arbeitgeberschaft und in Reproduktion einer 60/70er Jahre - „Schlüsselqualifikationen“ mit Gegenstand der Lehrplanung waren. Die Lehrpläne sollen so angelegt werden, dass Sozialkompetenz (Kommunikationsfähigkeit), Methodenkompetenz, Teamfähigkeit, fächerverbindendes Denken/Problemlösen der Schüler gefördert wird.

- Viertens standen überall diesen inhaltlichen Zielsetzungen formale gegenüber: Alle Lehrplanarbeiten hatten das Ziel, den KMK-Beschluss einer Kürzung der Stundentafel in der Sek. I auf 30 Stunden umzusetzen. Alle Lehrpläne sollten letztlich in fachspezifischen Kommissionen, Arbeitsgruppen oder durch Fachexperten/Spezialisten entwickelt werden und schließlich hatten alle Lehrplanarbeiten gegenüber ihren Vorläufern mit einem deutlich reduzierten Zeit- und Finanzbudget auszukommen, wobei im Einzelnen (aufgrund der Wiedervereinigung) erheblich unterschiedliche Zeiträume zur Verfügung standen.

- Fünftens wurde überall von Großveranstaltungen zur Lehrpläneinführung übergegangen zu schulinternen, praxisnahen, projektartigen und diskursiven Einführungen. Darüber hinaus wurden präferiert:

- entsprechende Veranstaltungen und Handreichungen zum allgemeinen „Geist“ der Lehrpläne,
- spezielle Aus- und Fortbildungen zu modernen Unterrichtsformen (neben den üblichen zu veränderten Unterrichtsinhalten),
- die Erhöhung des „Außendrucks“ auf Schule und Lehrkräfte,
- die Aufforderung an die Schulen, zu zentralen Fortbildungen den Schullektor und eine Lehrkraft zu entsenden,

Als Vermittlungsstrategien ließen sich identifizieren:

- die pädagogisch-diskursive Auseinandersetzung und Vermittlungsarbeit („Aber die direkte Konfrontation eines Kollegiums, eines Fachkollegiums mit dem Lehrplan in Form von Gesprächen, also eine *direkte, diskursive* Auseinandersetzung, die halte ich für die beste Möglichkeit.“ )

- die bildungspolitisch-pädagogische Überzeugungsarbeit („Ich hab in einem Werk, das sich so mit Fragen der Lehrplanarbeit auseinandersetzt mal den schönen Satz gelesen: „Lehrer tun primär nicht, was sie sollen, sondern was sie können und wollen.“

Und ich glaub, der Satz hat schon sehr viel für sich und hat als Konsequenz: Man muss die Lehrer *überzeugen*, dass sie das wollen und man muss sie instand setzen, das auch zu können“).

- und die legal-dirigistische Weisung und Information („Gut, ich meine zuallererst natürlich, dass deutlich wird, dass wir hier keinen Spaß machen (...) Diese Pläne wollen das umsetzen, also muss das auch greifen. Es kann nicht sein, dass diesem Auftrag sozusagen widersprochen wird. Das ist für mich das erste. Wenn das in den Schulen nicht deutlich wird, dann können sie sowieso alles vergessen“) (alle Interviewee-Äußerungen aus Ohlhaver 2005).



- Sechstens bestand eine Differenz zwischen projektförmigen Lehrplanarbeiten zu institutionalisierten Formen: Institutionalisierte und projektförmige Lehrplanarbeit.

Im Falle Ersterer werden Lehrplanentwicklung, -vermittlung und -umsetzung an jeweils spezialisierte Institutionen delegiert und dort von Spezialisten geleistet. Im Falle projektförmiger Lehrplanarbeit wird diese von auf Zeit berufenen Mitarbeitern geleistet. (zu den Konsequenzen siehe: Ohlhaver 2005)

- Siebtens wurde überall über überalterte Kollegien geklagt

In dem Verhältnis Lehrplanung – pädagogisch-öffentliche Diskussion schlägt sich einerseits die „Gute Schule“ und „Professionalisierungsdebatte“ nieder (z.B. offenere Lehrpläne; Vermittlungsstrategie der pädagogisch diskursiven Auseinandersetzung an der Einzelschule), andererseits der sozio-ökonomische Wandel in der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft (Lehrziele wie: Kooperations- und Teamfähigkeit, Methodenkompetenz, fächerübergreifender Unterricht etc.). Ebenso schlägt sich nieder die Veränderungen in den Lebensbedingungen von Kindheit und Jugend (Pädagogisierung), die Kürzung von Bildungsausgaben (Verkürzung der Planungszeit) und Reaktionen auf die Bildungsexpansion und die Verwissenschaftlichung an Schulen (mehr Alltagsorientierung).

## **2.7. Reform durch Schulentwicklung als Organisationsentwicklung und Schulprogrammarbeit (zwischen 1995 und 2003 größte Popularität)**

Wohl nicht zuletzt angeregt durch verschiedene Studien zur Wirksamkeit der Lehrplanregulierung (Vollstädt, Tillmanu u.a. 1999; Biehl, Ohlhaver, Riquarts 1999) und die Internationale TIMS-Studie, die Zweifel an der Wirksamkeit der bisherigen Reformen unterstützten, wurde in dieser Phase Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule im Zusammenhang mit einer Umdefinition von Schulaufsicht von der legislativen und kontrollierenden Instanz zur beratenden, unterstützenden und kontrollierenden - und Lehrerbildung auch administrativ explizit zum Programm erklärt (reflexive Modernisierung).

- Schulprogrammarbeit wurde in vielen Bundesländern in dieser Phase gesetzlich vorgeschrieben.

- Administrativ wurde in den Ländern den Schulen weiter vorgegeben, ein eigenes Schulprofil auszubilden und in verschiedenen Schulgesetzen Schulprogrammarbeit gesetzlich verordnet.

- Als Brennpunktschulen anerkannte Schulen (auf Antrag) regional Schulsozialarbeiter oder Schulpsychologen zugewiesen.

- Die Schulen erhielten in den Bundesländern im Sinne einer bescheidenen Dezentralisierung eine begrenzte Autonomie. Ermöglicht wurde erstens einen Teil des Schulhaushalts selbst zu verwalten und über ihn zu verfügen, was sich aber insgesamt in einem eher kleineren Rahmen bewegt (Budget von Mitteln für Vertretungsstunden, z.B. die zeitweise Verpflichtung von Theaterpädagogen für

eine Aufführung, Anschaffung von Arbeitsmitteln für eine AG usw.). Zweitens wurde ermöglicht, die vorgegebenen Stundentafeln freizügiger umzusetzen (Blockunterricht etc.) und das Jahrgangsklassenprinzip aufzulockern. Drittens erhielten die Schulleiter/Schulen z.T. die Möglichkeit sich – aus dem Pool verfügbarer Lehrer - selbst KollegenInnen auszuwählen.

- Es wurde eine umfangreiche Reform der Lehrerbildung an den Universitäten eingeleitet (s.u.).

- Schließlich beschloss 1997 die Kultusministerkonferenz, wieder an internationalen Vergleichsstudien teilzunehmen.

### *Schulentwicklung als Programm*

Es wird in dieser Phase davon ausgegangen, frühere Reformansätze in der Lehrerbildung und der Schulreform hätten einzelschulische Entwicklungsprozesse nicht im Blick. Vor allem orientiert am Vorbild USA waren Akteure im pädagogisch-bildungspolitischen Feld der Auffassung aus der Wirtschaft übernommene Konzepte der Organisationsentwicklung (OE) könnten einen Rahmen auch für schulische Entwicklungsprozesse abgeben. Nach solchen Programmen werden „nach einer Analyse der eigenen Situation und eventueller Probleme (Selbstuntersuchung, data-survey und feedback) in eigener Verantwortung und zumeist mit Unterstützung eines außenstehenden Beraters in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Selbstuntersuchung und den festgestellten Stärken und Schwächen Ziele und Schwerpunkte für die Entwicklung der eigenen Schule formuliert, auf diese Ziele hin Handlungspläne erstellt, verabschiedet und in die Tat umgesetzt, um sich dann nach einer gewissen Zeit selbst oder unter Beteiligung Außenstehender zu vergewissern, ob die zur Problemlösung gedachten Aktivitäten auch die gewünschten Ziele erreichen“ (Wenzel 2004, S.399f). Hinter diesem Ansatz steckt auch die Vorstellung, man könne die Akzeptanz von bildungspolitischen und administrativen Vorgaben erhöhen und die Chancen der Umsetzung steigern, wenn man Betroffene zu Beteiligten werden lässt. Organisationstheoretisch liegt ein Ansatz der Human-Relationship-Managementtheorie vor im Kontrast zum Ansatz des Scientific-Management der funktionalen Differenzierung (Taylor).

Gemäß des Selbstbildes von OE kann und soll Organisationsentwicklung „als ein Beratungsansatz verstanden werden, der die selbstständige Problembearbeitungsfähigkeit und damit einhergehend Entwicklungsfähigkeit eines sozialen Systems verbessern will. Zu den wesentlichen Komponenten bzw. Bausteinen von OE-Interventionen gehören daher (vgl. Schmuck/Runkel 1988): Kommunikationstraining, Teamentwicklung, Strategien effektiver Sitzungen bzw. Arbeitstreffen, Problemlösestrategien, Verfahren der Entscheidungsfindung, Konfliktbearbeitung und Evaluation.“ (Wenzel 2004, S.401) Auf der Ebene des Kollegiums an einer Schule ist es „für den Erfolg bedeutsam, dass das Kollegium in seiner Mehrheit wirklich Veränderungen will (readiness) und eine organisatorische Struktur und Verantwortlichkeit entwickelt – etwa eine Steuergruppe, die die erforderliche Kontinuität über den gesamten Prozess gewähr-

leistet sowie auf die Entwicklung der wünschenswerten Kompetenzen hinarbeitet.

In der Pädagogik adaptierten insbesondere Rolff und Dalin den OE Ansatz zu „ISP“ (institutioneller Schulentwicklungsprozess) und erprobten und entwickelten diesen Ansatz in verschiedenen europäischen Ländern.

Im wesentlichen beschränkte sich die Erprobung des Ansatzes aber auf Modellversuchsschulen, d.h. er wurde zunächst nicht – zumindest im deutschen Schulwesen - alltäglich. Die Veränderungsbereitschaft schien also in den Kollegien nicht besonders ausgeprägt.

In der pädagogischen Diskussion in Deutschland wurde dem Ansatz vorgeworfen, er würde den Kern von Schule, den Unterricht, nicht erreichen. Hierzulande bekanntestes und meist rezipiertes Alternativ-Modell war das Konzept der „pädagogischen Schulentwicklung“ von Klippert (2000).

„Klippert stellt mit dem schülerbezogen formulierten Ziel der Entwicklung von Fähigkeiten zum „eigenverantwortlichen Arbeiten“ das Konzept des abgestimmten Methodentrainings ins Zentrum der innerschulischen Entwicklung, mit dem eine schulweite Veränderung der unterrichtlichen Lehr- Lernkultur erreicht werden soll. Hierfür wird systematische Fortbildung von Klassen-, Fach- und Steuerteams organisiert. Verbunden wird – und hier liegt ein wesentlicher neuer Aspekt dieses Ansatzes - der Strang der systematischen und unterrichtsbezogenen, methodischen und fachdidaktischen Fortbildung, die in gestufter Weise das ganze Kollegium erreicht, in der Praxis mit einem zweiten Strang, nämlich der gezielten Schulung einiger Lehrkräfte des Kollegiums der beteiligten Schule in Managementstrategien“ (Wenzel 2004, S.403).

### *Ergebnisse: Schulprogrammarbeit – verordnete Autonomie?*

Die Veralltäglichung von Schulentwicklung zur Realisierung der guten Schule u.U. mit den oben genannten Verfahren wurde nach erziehungswissenschaftlichen und administrativen Erkenntnissen bei weitem nicht in allen Schulen in Deutschland praktiziert. Administrativ entstanden daraus zunächst die Fragen, wie man Schulen zur freiwilligen Reform motiviert, wie man schulische Autonomie mit staatlicher Aufsicht und Kontrolle vereinbart. Ca. seit 2000 wird innerhalb (nicht nur) des deutschen Bildungswesens die Schulprogrammarbeit als wichtiges Instrument hierzu gehandelt. Es soll dazu verhelfen, auf neue Weise staatliche Verantwortung und schulische Gestaltungsautonomie zu balancieren

Im Kern besteht Schulprogrammarbeit darin, dass eine gemeinsame Plattform für die pädagogische Arbeit an einer Schule gefunden wird, die zugleich mit den staatlichen Rahmenvorgaben kompatibel ist. Für die Kontrolle der Kompatibilität und die Beratung zur Herstellung von Kompatibilität wird in der Regel die Schulaufsicht erklärt.

Ein Schulprogramm soll aus den innerschulischen Verständigungsprozessen entstehen und zwar möglichst unter Beteiligung aller schulischen Akteursgruppen (Lehrer, Schüler, Eltern). Es soll Perspektiven zur Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze oder für die Umsetzung neuer Vorgaben enthalten.

Im Modellversuch SeSuS an Brandenburger Schulen – geleitet vom Pädagogischen Landesinstitut, wurden folgende Zielsetzungen – nach der Verordnung von Schulprogrammarbeit im Schulgesetz – formuliert:

- „(..) die Verabredung pädagogischer Ziele und die schulinterne Evaluation von Arbeitsergebnissen
- (..) die gegenseitige Beratung und Kooperation zwischen Schulen zu schulinternen Strategien und Methoden der Qualitätsentwicklung
- (..) die sinnvolle Dokumentation schulischer Arbeit und die Berichterstattung an die Schulaufsicht einschließlich einer Rückmeldekultur
- (..) Steuerungsimpulse und Beratung durch die Schulaufsicht im Bereich Qualitätssicherung und -entwicklung.“ (Zwischenbericht 2002/2003 S.7)

In einer Stichprobe von 13 Modellversuchsschulen aller Schularten in Brandenburg konnten folgende gemeinsame Zielsetzungen in den Schulprogrammen identifiziert werden:

- Schulregulierung: Arbeitsteilung und Kooperation (Konferenzen/Gremien), Fortbildung
- Unterricht: fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht, Projekte, Methodenlernen; Sach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und Medienkompetenz
- Unterrichtsgestaltung: Selbsttätigkeit und Teamarbeit ermöglichend bzw. fördernd, abwechslungsreich, motivierend, interessant, gerecht und transparent in der Bewertung
- Schulleben: Schüler- und Elternbeteiligung, AGs, Projektwochen, Wettbewerbe, Praktika, Exkursionen, Wandertage, Klassenfahrten, Feiern, schulinterne Beratungs-(und Therapie-)angebote
- Öffentlichkeit bzw. Öffentlichkeitsarbeit: Tage der offenen Tür, Ausstellungen, Kooperation mit Betrieben, der Gemeinde und anderen Schulen (z.B. Mitwirkung an kommunalen oder regionalen Projekten, europaweite Schulpartnerschaften und Schüleraustausch, Expertenbeteiligung), Schulförderverein, Zusammenarbeit mit der Presse, Wettbewerbe unter Teilnahme von Externen.

Weitere Differenzierungen in den Zielsetzungen ergeben sich durch die Schulart (Förderschule, Grundschule, Realschule, Gesamtschule (mit/ohne gymnasiale Oberstufe), Gymnasium (mathematisch-naturwissenschaftlich oder neusprachlich), Oberstufenzentrum) und den entsprechenden Bildungsauftrag und ferner durch spezielle besondere organisatorische Gestaltung: Halb- oder Ganztageschule, Grundschule mit flexibler Eingangsstufe oder nicht, Integration lernbehinderter Kinder ja oder nein, Bilingualität ja oder nein.

Speziell Wahlpflichtfächer, das Angebot von AGs und andere Schwerpunktsetzungen im Schulleben und im Bereich der Öffnung der Schule verweisen in den angestrebten Realisierungen von Zielsetzungen auf besondere Schulprofile.

Schulprofilbildung an allgemeinbildenden Schulen wird in Deutschland wesentlich im künstlerisch-musischen Bereich und im Sprachenbereich, weniger im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich betrieben.

Bei der Analyse der Schulprogramme zeigten sich zunächst unterschiedliche Programmtypen:

#### Procedere Typik

Primär ein Algorithmus der Entscheidungsfindung und -begründung Sekundär eine Auflistung von Inhalten, mit denen zu procedieren ist
--

#### Werbungstypik

Primär Werbung für die Schule im Sinne einer Profilierung nach außen. Diagnostik, Hinweise auf Problemzonen und auf konkret geplante weitere Schulentwicklung fehlen
--

#### Direktiven-/Entwicklungsplantypik

Vorstellung und mehr oder weniger explizite Begründung einer Programmatik Ggf. Bestimmung schulspezifischer Ist- und/oder Sollzustände Ggf. Nennung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten, Verantwortlichkeiten, Termine
--

Diese verteilten sich wie folgt:

Procederetyplik	Werbungstypik	Direktiven/Entwicklungsplantypik
<b>1/6 Fälle (8%/ 48%)</b>	<b>4 Fälle (32%)</b>	<b>8 Fälle (64%)</b>

Verfasst wurden die Programme von:

Verfasser von Schulprogrammen gemäß Indikatoren

Ein Autor/Schulleitung	ein Autor/Schulleitung mit Zuarbeit	Mehrere Autoren/Diskussionen/Zuarbeiten
<b>5 Fälle (40%)</b>	<b>5 Fälle (40%)</b>	<b>3 Fälle (24%)</b>

In der 4-jährigen Projektlaufzeit wurden folgende Anzahlen von Programmen verfasst (Indikator für Kontinuität in der Programmarbeit):

#### Kontinuität der Schulprogrammarbeit

Bislang nur ein Programm	Davon: offenbar Programmarbeit 2001 eingestellt	Mehrere Schulprogramme /Überarbeitungen
<b>9 Fälle - 72%</b> (davon in zwei Fällen erst kurz vor Ende des Projekts verfasst)	<b>3 Fälle (24%)</b>	<b>4 Fälle (34%)</b>

Bei einer Stichprobe von 19 Schulen in Hessen zeigten sich noch schlechtere Ergebnisse: Nur eine Schule hatte ein überarbeitetes Programm, 3 Schulen hat-

ten Programme von 2004, 10 Schulen Programme von 2001/2 und 6 Schulen hatten kein Programm.

Zielsetzungen mit/ohne schulspezifische Ist-Zustands- bzw. Problemzonendiagnosen verteilten sich wie folgt:

### Zielsetzungen

vor dem Hintergrund einer Problemzonendiagnose	ohne Problemzonendiagnose / abstrakt bleibend
<b>8 Fälle (64%)</b>	<b>5 Fälle (40%)</b>

Von diesen Zielsetzungen waren evaluierbar

### Evaluierbare Zielsetzungen

Evaluierbare Zielsetzungen	<b>Davon:</b> Evaluierbare Zielsetzungen bis zur Unterrichtsebene, nicht bloße Benennung schulischer Veranstaltungen	Keine oder sehr wenige evaluierbare Zielsetzungen
<b>8 Fälle (64 %)</b>	<b>3 Fälle (24%)</b>	<b>5 Fälle (40%)</b>

Evaluationen hatten stattgefunden:

### Durchgeführte Evaluationen

<b>0%</b>
-----------

Als Probleme können in diesem Fall gelten:

- eine nur sehr eingeschränkte Beteiligung der Schulaufsicht wegen Umstrukturierungen und vermutlich der Konkurrenzsituation zum Projektmanagement
- träge Dynamik pädagogischer Praxis
- drohende Schulschließungen
- enttäuschte Erwartungen der Schulen bzw. Lehrkräfte im Hinblick auf die erwartete Selbstständigkeit
- Problem der Schulprofilbildung bei gleichzeitiger Standardisierungsverpflichtung
- das Problem der Verpflichtung der pädagogischen Praxis auf im Kern immer nur unpraktisch sachhaltig durchzuführende, sozialwissenschaftliche Evaluationsverfahren
- die Vermischung von Beratung und Kontrolle

Als allgemeine Problemzonen von Schulprogrammarbeit ergeben sich in Deutschland aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung nach Wenzel 2004, S.406:

- Umsetzung des Schulprogramms an der Schule durch die Steuerungsgruppe, wenn sie nicht durch die Schulleitung gestützt und vom Kollegium getragen werden.
- Eltern- und Schülermitwirkung, vor allem wenn an der Entwicklung des Unterrichts gearbeitet wird

## - Evaluation

In einer Reihe von Bundesländern wurde der Ertrag der Programmarbeit – in der Regel durch Befragung untersucht. „Dabei zeichnet sich als verallgemeinerbare Aussage ab, dass die Erstellung der Schulprogramme mit sehr unterschiedlicher Intensität betrieben wurde und damit natürlich deren Qualität und Handlungsrelevanz sehr unterschiedlich ist. (..) Die bisher vorgelegten Evaluationsstudien erlauben jedoch noch keine zuverlässige Aussage darüber, inwieweit die Arbeit an und mit dem Schulprogramm tatsächlich zu einer Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit führt (vgl. Burkard/Kanders 2002)“ (Wenzel 2004, S.406).

### *Standardisierung der Lehrerbildung*

#### *Verordnete und pädagogisierte Professionalisierung*

Administrativer Ausgang umfangreicher Reformen der Lehrerbildung war, wie erwähnt, die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“, deren Arbeitsergebnisse 2001 veröffentlicht wurden (z.B. Terhart 2001).

Die Empfehlungen dieser Kommission wurden im Anschluss sukzessive an den Universitäten und Hochschulen mit Lehrerbildung umgesetzt.

Terhart nennt folgende Vorschläge – respektive Arbeitsergebnisse:

- Erarbeitung eines auf die Belange der Lehrerbildung abgestimmten Kerncurriculums in den Fächern und Fachdidaktiken sowie in den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen
- Weiterentwicklung der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre, vermehrte Einrichtung von Professuren für Fachdidaktik
- Gründung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung an den Hochschulen mit Lehrerbildung, die quer zur bisherigen Fakultätsstruktur die Belange der Lehrerbildung vertreten
- Bessere Abstimmung der Inhalte zwischen 1. Phase der Lehrerbildung und 2. Phase
- Vorauslaufende Qualifizierung des Personals der 2. Phase
- Verstärkte Einbeziehung von schulisch nicht vorgeprägten Experten für Kommunikation, Management und Lernen in den Studienseminaren der 2. Phase, um deren Hermetik aufzubrechen
- Den Referendaren „sollte ein höheres Maß an Selbstorganisation beim berufsbezogenen Lernen verpflichtend und selbstverständlich werden“ (!!)
- Einstellungsentscheidungen sollten nicht nur nach der Examensnote, sondern auch unter Berücksichtigung einer genaueren, inhaltlich differenzierten Beschreibung des spezifischen Kompetenz- und Entwicklungsprofils (..) von ausgebildeten Lehrern erfolgen
- Etablierung einer unterstützenden Berufseinstiegsphase
- Ausbau der Angebote und Verpflichtungen zur Weiterbildung im Beruf
- Einbau und Verwirklichung von leistungs- und kompetenzbezogenen Elementen in die Lehrerbesoldung (s. Terhart 2001, S. 240ff.).

Einerseits werden Elemente der Personalentwicklung aus Wirtschaft und Verwaltung auf den Lehrerberuf übertragen – die unter Professionsgesichtspunkten als selbstverständlich gelten, andererseits wird eine Pädagogisierung der 2. Phase, eine Stärkung der Berufswissenschaften in der 1. Phase und eine Verschulung propagiert.

## **2.8. Die aktuelle „globalisierte“ Phase der Schulreform durch internationale Vergleichsstudien, Bildungsstandards und Output-Steuerung (ab 2004)**

Diese Phase wird eingeleitet zum einen durch den Beschluss der KMK 1997 (wieder) an internationalen Schulvergleichsstudien teilzunehmen (Konstanzer Beschluss) und zum anderen durch die öffentlichkeitswirksam inszenierte Publikation der Ergebnisse der TIMS- und PISA-Studien, primär Vergleichen der Fachleistungen von 15-jährigen Schülern in definierten Bereichen. Das ganze geschah im Rahmen steigender Arbeitslosenzahlen und wirtschaftlicher Probleme in Deutschland. Ebenso wurden die Folgen der sog. „Globalisierung“ im Alltagsleben immer spürbarer. Ferner erreichten die in den 60er und 70er Jahren eingestellten Lehrer nun die Pensionierungsgrenze - was nahezu einen kompletten Austausch des Personals bedeutet. Schließlich sanken die Schülerzahlen weiter und dies wurde auch durch Zuwanderung nicht mehr ausgeglichen. Das heißt unter anderem, dass die Konkurrenz unter den Schulen um Schüler steigt und dass angesichts der Zunahme von mittleren und höheren Positionen und der Abnahme niederer die Ausschöpfung der Begabungsreserven drängt.

Die aus den PISA-Studien gezogenen Ergebnisse erinnern stark an die Beschreibung der Bildungskatastrophe durch Picht 1964 (s.o.), hatte aber im Unterschied keine Zunahme der öffentlichen Ausgaben für Bildung zur Folge.

Sowohl in PISA 2000 als auch PISA 2003 kommt man im Wesentlichen zu den folgenden Ergebnissen:

In den getesteten Kompetenzbereichen befinden sich die untersuchten Schüler in Deutschland im Durchschnitt auf oder unterhalb des OECD-Durchschnitts der teilnehmenden Nationen. Begabungsreserven sind nicht ausgeschöpft.

Der Leistungsabstand zwischen den schwächsten und den stärksten Schülern ist in Deutschland im internationalen Vergleich mit am größten. Der Anteil der Risikogruppen, die in den untersuchten Bereichen lediglich Kompetenzstufe 1 oder darunter erreichen ist in Deutschland ebenfalls besonders groß (ca. 20%). Deren Grundbildung reicht nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung aus. Umgekehrt sind die Spitzengruppen äußerst klein. Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht, die schwachen Schüler und Schülerinnen zu fördern. Auf der anderen Seite gibt es aber auch keine Hinweise auf einen überdurchschnittlich großen Anteil von Schülern, die Leistungen auf einem Spitzenniveau erbringen.

Während in Deutschland die Koppelung von sozialer Lage und Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ungewöhnlich straff ist, gelingt es in anderen Staaten ganz unterschiedlicher geographischer



Lage und kultureller Tradition, trotz ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung, die Auswirkungen der sozialen Herkunft zu begrenzen. Insbesondere sind Schüler mit Migrationshintergrund benachteiligt und hier besonders diejenigen, bei denen beide Elternteile zugewandert sind (vgl. PISA 2000 Baumert u.a. (Hg.) 2001 und PISA 2003, PISA-Konsortium (Hg.) 2004, 2005).

Was die Schulen selbst angeht, werden in PISA 2003 von den Autoren bei allen untersuchten Merkmalen (Evaluationspraxis, qualitätsbezogenes Handeln der Schulleitung, Entwicklung von Schulprogrammen, Konsens und Kooperation) „noch große Entwicklungspotentiale“ ausgemacht (PISA 2003, S. 314).

Während schon TIMSS eine große Einförmigkeit beim Mathematikunterricht feststellte, heißt es in PISA 2003: „Das aufgrund fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Kriterien als Optimalform klassifizierte Unterrichtsmuster, das sich durch kognitive Herausforderung und kognitive Selbstständigkeit bei gleichzeitiger persönlicher Unterstützung auszeichnet, wurde in weniger als einem Fünftel der PISA-Klassen gefunden. Statt dessen überwiegt vor allem in Hauptschulklassen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen eine Remedialform des Unterrichts, die durch Engführung und geringe kognitive Selbstständigkeit gekennzeichnet ist“ (PISA 2003, S.350).

Zwischen den Schularten, aber auch zwischen verschiedenen Schulen der gleichen Schulart, sowie zwischen den Bundesländern sind dabei erhebliche Differenzen in allen genannten Punkten ausgemacht worden.

Legt man die PISA Kategorien zugrunde, so ist eine gute Schule im Wesentlichen zu erkennen an der geringen sozialen Selektivität, dem hohen Kompetenzniveau ihrer Schüler, geringer Leistungsstreuung, der relativ guten Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln, relativ geringem oder keinem Mangel an personellen Ressourcen, vergleichsweise hoher Schulautonomie, positiv bewertetem Lehrerverhalten, Schülerverhalten und Arbeitsverhalten der Schüler sowie am hohem Konsens im Kollegium und an der Durchführung von Evaluationen. Ferner am sozialen Klima und am Lernklima (vgl. PISA 2003 – Senkbeil (2003, S. 292ff.).

2005 differenziert Senkbeil in der PISA- Länderstudie Schulen in

- aktive und passive in der Dimension Schulentwicklung (standardisierte Tests, pädagogische Nutzung von Evaluationsergebnissen, Monitoring, Schülerergebnisse, selbstevaluative Maßnahmen, inhaltliche und fachliche Kooperation der Lehrkräfte, Elternbeteiligung, Elterninformationen, Vorhandensein eines schriftlichen Schulprogramms, Anwesenheit der Schulleitung auf Fachkonferenzen, effiziente Zeitnutzung an der Schule, Förderung eines ordentlichen Lernumfeldes) und
- belastete und unbelastete in den Dimensionen personelle und materielle Ressourcen, Verhalten und Arbeitshaltung von Lehrkräften und Schülerschaft, sowie gemeinsame Zielorientierung der Lehrkräfte.

Die Verteilung sieht so aus:

Merkmale	Unbelastete	&	Unbelastete	&	Belastete & ak-	Belastete & pas-
----------	-------------	---	-------------	---	-----------------	------------------

	aktive Schulen	passive Schulen	tive Schulen	sive Schulen
Hauptschule	12	23	32	33
Schule mit mehreren Bildungsgängen	25	16	40	19
Realschule	13	32	29	26
Integrierte Gesamtschule	22	10	50	18
Gymnasium	13	35	24	28
<b>Gesamt</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>32</b>	<b>27</b>

Senkbeil 2005, S.310

### *PISA und die Folgen*

In der Öffentlichkeit, im Bildungswesen und der Bildungspolitik begann eine interessierte Auseinandersetzung mit den Schulsystemen anderer Länder, die in TIMSS, PISA und IGLU besser abschnitten. Insbesondere nach Finnland setzte ein Bildungstourismus ein. Die Gesamtschule wurde wieder diskutiert und als flächendeckende Einheitsschule politisch verworfen. Umgestaltungen von Halbtages- zu Ganztageschulen wurden - durch Bundesmittel gefördert - in den Bundesländern vorgenommen. Das Abitur nach 8 Jahren in der Sek. 1 und 2. wurde eingeführt in Anpassung an andere europäische Länder.

Insgesamt wurde überall - zumindest administrativ - stärker auf den Unterricht und die Unterrichtsqualität fokussiert. Dies fand Ausdruck in von der BLK geförderten großen Modellversuchsprogrammen wie

- „Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS) (Module: Weiterentwicklung der Aufgabenkultur; Naturwissenschaftliches Arbeiten; Aus Fehlern lernen; Sicherung von Basiswissen; Zuwachs von Kompetenz erfahrbar machen – kumulatives Lernen; Fächergrenzen erfahrbar machen; Förderung von Jungen und Mädchen; Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern; Verantwortung für das eigene Lernen stärken; Prüfen, erfassen und rückmelden von Kompetenzzuwachs; Qualitätssicherung innerhalb der Schule und Entwicklung schulübergreifender Standards)
- oder „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS)

Insgesamt gesehen sanken die Bildungsausgaben weiter.

### *Strukturreform*

Als zentrale Strukturreform folgte ein an anglo-amerikanischen Vorbildern orientierter „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von `outcome-Orientierung`, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister(Hg.), Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, München/Neuwied 2005, S.6).

„Die Kultusministerkonferenz hat im September 2003 bundesweit geltende Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, und Erste Fremdsprache (..) für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) beschlossen. Im Oktober 2004 hat sie für eben diese Fächer Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) sowie Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) in Deutsch und Mathematik verabschiedet. Im Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz schließlich Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Biologie, Physik, Chemie beschlossen“ (ebenda, S.5f.).

Die Einführung wurde verbindlich für die Schuljahre 2004/5 bzw. 2005/6 gefordert.

„Das im Juni 2004 gegründete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität wird die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland wissenschaftlich begleiten und einen wesentlichen Beitrag bei der Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards leisten“ (ebenda S. 6).

Es wird systematische Schulentwicklung mit interner und externer Evaluation gefordert (ebenda, S.10) und im Sinne des Systemmonitoring auch weitere Tests etwa nach der 7. Klasse.

Begleitend sollen die Lehrpläne auf Rahmenpläne reduziert werden und schulinterne Lehrplanung stattfinden.

Erstens zielt die Einführung von Bildungsstandards auf eine Standardisierung des Lehrerhandelns. Mit dieser Standardisierung und damit mit dem Übergang zu einer mehr Output-orientierten Schulregulierung werden laut einer Expertise des BMBF „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (sog. Klieme-Expertise – Berlin 2003) eine Reihe von positiven Auswirkungen auf Schule und Unterricht verbunden, die nicht über Schülerleistungsmessungen zu erfassen sind. Bildungsstandards ermöglichen demnach Schülern und Eltern eine bessere Orientierung und dienen als Referenzrahmen und Orientierungshorizont „auch der Professionalität der Lehrkräfte und der Qualitätsentwicklung auf institutioneller Ebene“ (S.47, S. 90). Diese Orientierungsfunktion gewinnt ihre eigentliche Qualität durch die Rückmeldefunktion von Bildungsstandards: Konkretisiert in Testverfahren, sollen Standards im Rahmen des Bildungsmonitoring (PISA) und der Evaluation von Schulen angewandt werden. Sie „dienen [also auch] der Feststellung und Evaluation von Lernergebnissen“ (S.47) und tragen so zur Output-orientierten Steuerung bei (S.47). Insgesamt forderten „Bildungsstandards [incl. der Evaluationsergebnisse] Lehrkräfte dazu auf, fachbezogene (und fä-

cherübergreifende) Lehr- und Lernprozesse in Hinblick auf klare Zielstellungen neu zu durchdenken, das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen, eine realistische Vorstellung von der eigenen Wirksamkeit aufzubauen, und an der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und der der eigenen Schule (mit)zu arbeiten“ (S.51).

Mit der Einführung von Bildungsstandards regt sich zugleich die Kritik, Bildung auf Lernleistungen zu reduzieren und Lehrerhandeln so zu standardisieren, dass pädagogisch unabdingbare Entscheidungsspielräume verloren gehen (vgl. Frost (Hg.), Unternehmen Bildung, Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, 2006).

Bei der traditionellen Input-Regulierung in Deutschland durch Lehrpläne ergeben sich Entscheidungsspielräume strukturell durch die Beschränkung der Lehrplanung auf Ziel- und Stoffvorgaben und der Freiheit des Lehrers bei der Methodenwahl sowie - z.B. im Falle „überfrachteter“ Lehrpläne oder umgekehrt im Falle nicht-regulierter Unterrichtszeit - auch in der Stoffauswahl. Standardisierte Übergangs- und Abgangs-Schulleistungstests, wie sie in Output-regulierten Systemen, etwa in Westküstenstaaten der USA, üblich sind, binden unmittelbar, wenn die Messergebnisse öffentlich werden. Es entsteht eine Hierarchie „guter“ und „schlechter“ Schulen. Freiräume sind strukturell gegeben ggf. durch die Methodenfreiheit des Lehrers und vor allem durch den Umstand, dass sich nicht alles messen lässt. Wie viel Freiraum den Schulen und Lehrern aber letztlich bleibt, wird abhängig davon, wie problematisch die gemessene Platzierung in der Hierarchie wird und wie stark sie in Zukunft die Auswahl unter den unterschiedlichen möglichen Unterrichtszielen, -methoden und -inhalten begrenzt (vgl. Biehl, Hopmann, Ohlhaber 1996, S.34f.).

Mit der Einführung von Bildungsstandards treten in Deutschland nun Input- und Output-Regulierung gemeinsam auf. In Testverfahren werden Standards im Rahmen des Bildungsmonitoring (PISA) und der Evaluation von Schulen angewandt und sollen eine Rückmeldefunktion haben. Daraus ergibt sich die Output-Orientierung in der Schulregulierung. Die gleichzeitige Input-Orientierung entsteht dadurch, dass es weiterhin Lehrpläne geben wird, wenn auch – so die Planung – in Form von konzentrierten Rahmenplänen bzw. Kerncurricula. Beides soll zusammenkommen in je besonderen Schulcurricula, welche in den Schulen auszuarbeiten sind.

Da also Input- und Output-Regulierungsmodi gemeinsam auftreten, stellt sich die Frage nach den Freiheitsspielräumen und Unterrichtsgestaltung neu. Wird die professionelle Autonomie der Lehrkräfte und Schulen gestärkt oder gemindert? Werden alle weder vorgeschriebenen noch messbaren Bestandteile des Unterrichts und des Schullebens, wie Kritiker befürchten, an den Rand gedrängt oder nicht?

Diesen mit der Einführung von Standards verbundenen Erwartungen und Fragen steht die empirische Evidenz einer vergangenen, großen Zahl als gescheitert angesehener Reformversuche im Schulwesen gegenüber. Ob Bildungsstandards,

wie behauptet, tatsächlich eine Verbesserung von Schülerleistungen erbringen, wie etwa Gurt- und Airbagsysteme in Autos nachweisbar die Zahl der Verletzten und Toten im Straßenverkehr verringern, ist bislang nicht nachgewiesen.

Was bleibt ist ein Globalisierungsphänomen, eine Adaption anglo-amerikanischer Schulregulierungsmodelle ohne für diese konstitutive Rahmungen – Aufhebung der Schulzuweisung nach Wohnbezirk, weitgehender Verzicht auf Input-Regulierung – mit zu übernehmen. So ist zu befürchten, dass die Standardisierung über Outcome-Regulierung bis auf weiteres vor allem zu einem weiteren Ausbau von Bürokratie führt.

### 3. Vorläufiges Fazit

Reformen und Schulentwicklungsprozess seit 1964 folgen der polaren Logik von Standardisierung und Pluralisierung, Angleichung und Profilbildung, Fachschulung und Kultivationserziehung, wie zum Beispiel die aufeinander folgenden Phasen der Entwicklung nach 1964 zeigen. Dies lässt sich auch an bildungspolitischen Maßnahmen erkennen, etwa denen zur Aufwertung der Hauptschulen.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Aktivitäten für eine Angleichung begannen in den 60er Jahren mit dem verstärkt einsetzenden Schülerrückgang sowie dem beginnenden Prestigeverlust der Hauptschule verbunden mit sinkenden Berufs- und Sozialchancen der Hauptschulschülerschaft. Im Einzelnen bestanden dabei zwischen den Bundesländern Unterschiede. Jedoch im Allgemeinen gesehen waren wesentliche bildungspolitische Maßnahmen:

- Die Umwandlung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule wurde verbunden mit einem anspruchsvolleren Lehrplan, der im Interesse größerer Durchlässigkeit und einer wissenschaftlichen Höherqualifizierung der Schülerschaft auch den Übergang zu anderen weiterführenden Bildungsgängen erleichtern sollte. Hervorzuheben ist die wissenschaftsorientierte Stärkung des Mathematikunterrichts, des Unterrichts in den Naturwissenschaften und in einer Fremdsprache sowie verschiedentlich die Einführung des Faches Arbeitslehre (technisch-ökonomischer Unterricht). Der Unterricht in Mathematik und Englisch wurde in der Regel in zwei Leistungskurse differenziert.
- Die Hauptschullehrerausbildung wurde entsprechend dem veränderten Lehrplan verwissenschaftlicht. Sie ist mittlerweile in allen Bundesländern, außer Baden-Württemberg in die Universitäten integriert.
- Es wurde bis heute in allen Bundesländern die Möglichkeit geschaffen, über ein weiteres Schuljahr an der Hauptschule selbst einen mittleren Abschluss zu erwerben.
- Es wurden zunehmend Schulen mit mehreren Bildungsgängen eingeführt, entweder integrierte Gesamtschulen oder sogenannte kleine Gesamtschulen mit integriertem Haupt- und Realschulbildungsgang.
- Schließlich wurde vielerorts ein qualifizierter Hauptschulabschluss nach einer Abgangsprüfung eingeführt und im Zuge der PISA-Debatte vorgängige Leistungszwischenprüfungen.

Dieser Annährungs- und Höherqualifizierungspolitik stehen bildungspolitische Maßnahmen gegenüber, die den Anforderungen von Gesellschaft, Arbeitsmarkt und der besondern Lernvoraussetzungen der heterogenen Schülerschaft Rechnung tragen sollen.

- Im Zuge der Politik der „Profilierung“ der Hauptschule wurde die Verwissenschaftlichung der Bildung teilweise zurückgenommen. Die geschah insbesondere erstens durch die Stärkung praktischer, anwendungsbezogener Inhalte und Unternehmungen (Betriebspraktika, Projektarbeiten etc.) sowie eine stärkere Gewichtung des sog. sozialen Lernens. Es geschah zweitens vielerorts durch die Einführung des Klassenlehrerprinzips zuungunsten des Fachlehrerprinzips. Das bedeutet andererseits aber auch, dass mehr Unterricht als in anderen Schularten fachfremd erteilt wird, wohl auch mit Folgen für das Fachkenntnisniveau der Schüler.

- Im Sinne einer schulischen Integrationspolitik sollen Differenzierungs-, Stütz- und Fördermaßnahmen dazu beitragen, die ethnisch und sozial heterogene Schülerschaft zu homogenisieren und die Berufs- und Sozialchancen des Einzelnen zu steigern. Gerade bei reinen Hauptschulen ist jedoch mit dem Rückgang der Schülerzahlen unter Beibehalten von Standards für Kurs- und Klassengrößen wahrscheinlich ein Rückgang von Möglichkeiten der äußeren Differenzierung verbunden. Aktuell wird dem oft begegnet durch innere

Der Standardisierungsprozess ist gerichtet gemäß dem Realschulprinzip (Blättner), dem Ausbau des Berechtigungswesens, der Säkularisierung, der Szientifizierung und Verfachlichung. Es bewirkt eine weitgehende Angleichung der verschiedenen Schultypen zumindest auf der Ebene der Fächer- und Stundentafeln. Der Variationsbereich in der Sekundarstufe 1 liegt im Bereich der Stundenzahl der zweiten Fremdsprache und zusätzlichen Bildungsangebote wie den AG's. Qualitative Schulartdifferenzen werden nivelliert und abstrakte Leistungsdifferenzen an ihrer Stelle institutionalisiert. Es entsteht das Problem der Bewältigung sozialer Heterogenität und adäquater Selektion jenseits abstrakter Leistungsdifferenzen. Pluralisierung, Profilbildung und Kultivationserziehungen sind eine Antwort in einer Gesellschaft in der die Menschen nicht nur gleich und verschieden zugleich sind, sondern auch sein dürfen und/oder sollen.

Schulentwicklungsprozesse stehen wesentlich im Zusammenhang mit:

- eigenlogischen Entwicklungen im pädagogischen Feld, worauf im Bereich der Reformen insbesondere die Phase von 1985 bis ca. 1995 mit den Paradigmen der „guten Schule“ und der „Professionalisierung des Lehrberufs“ hinweist.
- dem allgemeinen Modernisierungsprozess (Globalisierung): Durchsetzung des modernen Kapitalismus, Tertiärisierung, Demokratisierung, Bürokratisierung, Szientifizierung, Verrechtlichung, Migration und damit verbundenen Änderungen in der Sozialstruktur und den Lebensverhältnissen (hierauf verweist insbesondere die Phase der großen Strukturreformen von 1964-1985)
- der demographischen Entwicklung
- Interessenpolitik und -artikulation der Parteien und Regierungen (z.B. Outcome-Regulierung, Rechenschaftslegung, Systemmonitoring), der Wirtschaft (z.B. Realschulprinzip, neuntes/zehntes Schuljahr, Berufsschule, Ganztageschule), der Kirchen und weltanschaulichen Verbände (Ethikunterricht vs. Religionsunterricht), der Gewerkschaften (Gesamt-

---

Differenzierung als Sache der einzelnen Lehrkraft oder eines Lehrerteams und/oder durch Auflockerung des Jahrgangsklassenprinzips.

- Zusätzliche sozialpädagogische und psychologische Betreuung für verhaltensauffällige Schüler wurde vielerorts eingeführt.

- Die Öffnung der Schule zu ihrem lokalen Umfeld insbesondere zur lokalen und regionalen Wirtschaft wird befördert.

- Das Schul-, Unterrichts- und Lernklima soll schließlich verbessert werden durch Orientierung an (weiteren) reformpädagogischen Modellen und an Modellen sozialer Eingliederung gerade auch von Kindern mit Migrationshintergrund. Bei letzterer ist typologisch grob zu unterscheiden zwischen einer Assimilationspädagogik und einer Integrationspädagogik. Von ersterer gibt es zwei Varianten: eine mehr dem Nationalstaatsmodell verpflichtet, bemüht sich um Anpassung der Klienten an die herrschende Kultur. Die andere bemüht sich um die „Leitkultur Humanismus und Aufklärung“ als transnationalen, assimilativen Ansatz. Zweitere verweist auf die fortschreitende Globalisierung und propagiert deutlich das gegenseitige Lernen voneinander angesichts individueller und gruppenspezifischer ethnischer und sozio-kultureller Differenzen hin zu multikultureller Individuierung, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung. (vgl. Baumann 1992, S.38; Oester, Fiechter, Kappus 2005, S.10ff.).

schule, Ganztageschule), der Lehrerverbände, der Kommunen, der Eltern, der (medialen) Öffentlichkeit.

Die Schulentwicklung wird stets begleitet von wissenschaftlichen Diagnosen der (weitgehenden) Reformresistenz und der Notwendigkeit weitergehender Reformen. Das bedeutet, die Reformziele werden tatsächlich nicht erreicht - es ändert sich nichts, die Maßstäbe ändern sich (ohne dies zu kennzeichnen), die beteiligte Wissenschaft erzeugt artifiziell selbst die Probleme, für die sie dann Problemlösungen anbietet.

So sich jenseits der Modernisierung der Inhalte wenig ändert, kann dies auch an der Funktionalität der Schule in ihrer Grundstruktur für moderne kapitalistische Gesellschaften liegen: Die Schule als solche setzt nicht nur auf erforderliche Kulturtechniken und Fachwissen, die in einer kapitalistischen verrechtlichten Wissensgesellschaft ebenfalls überlebensnotwendig sind, sondern gerade auch auf Arbeitstugenden, sekundäre Qualifikationen. Dazu gehört die Orientierung an für alle geltende Regeln, an spezifischen Arbeitsanforderungen, an Status- und Privilegerwerb durch individuelle Leistung (ohne Ansehen der Person) und die Gewöhnung an das Agieren an einem Ort mit strikt reglementierten Sach- und Zeitrahmen.

#### 4. Literatur

- Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen: Leske und Budrich
- Anweiler, Oskar u.a. (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, Opladen: Leske und Budrich
- Baethge, Martin (2005): Das berufliche Schulwesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, Kai S. u.a. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek: ro-ro-ro, S. 525-580
- Baumert, J. (2001) (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske und Budrich
- Baumert, Jürgen u.a. (2005): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Cortina, Kai S. u.a. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek: ro-ro-ro, S.487-524
- Biehl, J./Hopmann, S./Ohlhaver, F. (1996): Wie wirken Lehrpläne? In: Pädagogik 48. 1996, H.5. S.32-35
- Biehl, J/Ohlhaver, F./Riquarts, K. (1999) : Sekundäre Lehrplanbindungen. Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. Endbericht zum DFG-Projekt. Kiel: IPN
- Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Blättner, Fritz (1960): Das Gymnasium, Heidelberg: Quelle&Meyer
- Böhm, Winfried (1994): Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart: Körner
- Böttcher, W./Holtappels, H.G./Rösner, R. (1988): Zwischen Studium und Beruf – Soziale Selektion beim Übergang zur Hochschule. In: Jahrbuch für Schulentwicklung 5, S.103-156
- Böttcher, W./Holtappels, H.G. u.a. (1988): Wer kann sich studieren noch leisten. Weinheim/München: Juventa
- Burkard, Christoph/Kanders, Michael (2002): Schulprogrammarbeit aus der Sicht der Beteiligten. In: Rolff, H.G. u.a. (2002): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12, Weinheim/München: Beltz, S. 233-260
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Berlin: Cornelsen
- Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel: Beltz
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. In: Die deutsche Schule (1986), H.3., S.275-292



- Fischer, Andreas (1992): Das Bildungssystem der DDR, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Frost, Ursula (Hg.) (2006): Unternehmen Bildung. Sonderheft: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn, München u.a.: Schöningh
- Giesecke, Hermann (1987): Pädagogik als Beruf. Weinheim/München: Juventa
- Geißler, Rainer (1996<sup>2</sup>): Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen: Leske und Budrich
- Geißler, Rainer (2006<sup>4</sup>): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: VS
- Habermas, Jürgen (1975): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1979): Technik und Wissenschaft als >Ideologie<, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hage, K./Bischoff, H. u.a. (1985): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Opladen: Leske und Budrich
- Hansen, R./Rolf, H.G. (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb. In: Jahrbuch für Schulentwicklung 6, S.45-79
- Holtappels, H.G. (1995): Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In Rolf, H.G. u.a. (Hg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag S.327-354
- Hopmann, Stefan (1988): Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel: IPN
- Humboldt, Wilhelm von (1982/1810): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke Band 4. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Klemm, Klaus (2005): Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen. In: Cortina, Kai S. u.a. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek: ro-ro-ro, S. 214-251
- Klieme, Ekkhard u.a. – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003): Expertise – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: BMBF
- Klippert, Heinz (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz
- Kurtz, Dietmar (1982): Zur Geschichte der Schulaufsicht im deutschsprachigen Raum (Diss.). Darmstadt: Dr. Stoytscheff
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin (1976): Schule im historischen Prozess. Stuttgart: Klett
- Leschinsky, Achim (2005): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, Kai S. u.a. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek: ro-ro-ro, S. 148-213

- Oevermann, Ulrich (1977): Sprache und soziale Herrschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ohlhaber, Frank (2005): Schulwesen und Organisation. Wiesbaden: VS
- Rebele, Albert (Hg.)(1975): Zur Geschichte der höheren Schule. Band II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- PISA Konsortium Deutschland (Hg.)v (2004): PISA 2003. Münster: Waxmann
- PISA Konsortium Deutschland (Hg.) (2005): PISA 2003 – Vergleich der Länder. Münster: Waxmann
- Riquarts, Kurt/Wadewitz, Carsten (2001): Framework of Science Education in Germany. Kiel: IPN
- Robinson, Saul B. (1981<sup>5</sup>): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand
- Rodax, Klaus/Spitz, Norbert (1982): Soziale Umwelt und Schulerfolg. Weinheim/Basel: Beltz
- Scheibe, Wolfgang (1965) (Hg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schelsky, Helmut (1961<sup>3</sup>): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund Verlag
- Senkbeil Martin (2005): Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder. In: PISA Konsortium Deutschland (Hg.) (2005): PISA 2003 – Vergleich der Länder. Münster: Waxmann
- Schmuck, R.A./Runkel, P.J. (1988): The Handbook of Organization Development in Schools. Prospect Heights
- Stöcker, Karl (1970): Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München: Ehrenwirth
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz
- Vollstädt, Witlof/Tillmann, Klaus Jürgen u.a. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Opladen: Leske und Budrich
- Weber, Max (1982): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr
- Weniger, Erich (1971/1952): Didaktik als Bildungslehre. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz
- Wenzel, Hartmut (2004): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W./Boehme, J. (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS