

1 Zur Bedeutung einer Theorie der Schule

Die Schulpädagogik hat keine alleinige Definitionsmacht mit Blick auf die Schule und die Theoriebildung über die Schule. Vielfältige gesellschaftliche Akteure diskutieren über die Schule, ihre Ziele, Zwecke und Funktionen und über ihre institutionelle Gestalt. Dabei werden unterschiedliche Positionen eingenommen. Lehrpersonen heute sehen sich einer Situation gegenüber, in der sie sich gegenüber der Schule und in der Schule positionieren und ihre Sicht erklärend darlegen müssen. Daher scheint es mir sinnvoll, über die Schule als soziale Tatsache nachzudenken. Ich ziehe dazu die Überlegungen von John R. Searle und Hermann Giesecke heran, die Institutionen (wie die Schule) als soziale Tatsachen erklären und zeigen, wie sie durch das Handeln der Akteure hergestellt und gestaltet werden. Die Schule als gesellschaftliche Institution ist in staatliche Strukturen eingebunden; dabei delegiert der Staat die Wahrnehmung der Aufgaben an die Lehrkräfte. Diese handeln sowohl im Interesse des Staates als auch im eigennützigen Interesse; diese eigennützigen Interessen sollen durch die (Selbst-)Verpflichtung auf den Erwerb von Kompetenzen und ein Berufsethos begrenzt werden. Ich diskutiere Formen der Einflussaufnahme auf die Richtung der Schulentwicklung durch staatliche Steuerungsinstrumente und durch die Stärkung des Einflusses der Öffentlichkeit. Mit Jürgen Habermas zeige ich, dass Menschen auf die Richtung der Schulentwicklung durch Beteiligung an Diskursen in der Bürgergesellschaft über die Art der Modernisierungs- und Reformprozesse von Schule Einfluss nehmen können. Abschließend erörtere ich die Bedeutung von Theorie für das Denken über und das Handeln in der Schule.

Gesellschaftliche Diskurse über Schule – ein erster Streifzug

Die Schule ist heute keine gesellschaftliche Institution mehr, die unhinterfragt akzeptiert wird. Wir finden »Absetzbewegungen« von der Schule durch *Lehrkräfte*, die dazu auffordern, ihre Schule zu schließen, weil es – angesichts mangelnder Akzeptanz ihrer Grundlagen – unmöglich wird, Schule abzuhalten.

Wir treffen auf *Eltern*, die die Schule kritisieren oder/und ihre Kinder von der Schule fernhalten und eine Unterrichtspflicht statt einer Schulpflicht einfordern (vgl. Haym 2012). Wir begegnen Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen, die sich – trotz oder gerade aufgrund ihrer Tätigkeit in der Schule oder des Schulbesuchs (der Kinder) – von der Schule distanzieren. In unterschiedlichen öffentlichen und pädagogischen Diskursen finden wir disparate explizite oder implizite Bestimmungen ihres Charakters und ihrer Aufgaben. Im reformpädagogischen Diskurs wird die Schule als Institution kritisch gesehen; ihr Anstaltscharakter wird angeklagt und alternativ die Gestaltung einer Gemeinschaft von Lehrpersonen und Kindern und Jugendlichen eingefordert. (Diese kann hierarchisch oder symmetrisch gedacht werden). Lehrer sollen als Persönlichkeiten wirken; Kinder werden als gut, begabt, interessiert und zum eigenständigen Lernen befähigt gedacht. Sie dürfen selbst aussuchen, ob, was und wie sie lernen wollen. Sie dürfen in dem ihnen eigenen Tempo vorgehen. Manchmal geht die schulkritische Position so weit, dass Lehren und Lernen selbst eher verpönt wird. Die Erwachsenen sehen sich nicht in der Rolle als Lehrpersonen und Erzieher/innen, sondern als Begleiter, Beobachter, manchmal sogar schwärmerische Bewunderer dieser »göttlichen« Kinder. Sie übernehmen keine Verantwortung für den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen. Die Interaktion zwischen den Schüler/innen und den Erwachsenen wird nicht als Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen begriffen, sondern als eigener Wert verstanden.

Im Diskurs der *Lehrerverbände* wird die Aufmerksamkeit vor allem auf die Schule als Arbeitsplatz und auf die Sicherung von Rahmenbedingungen für eine gute professionelle Arbeit gerichtet.

In Positionspapieren der *Arbeitgeberverbände* wird die Schule als Institution des Staates kritisch diskutiert; die neue Leitidee versteht die Schule als Dienstleistungsbetrieb. Lehrer/innen werden als »Führungskräfte« verstanden. Quer zu dieser Bestimmung werden sie zugleich als Personal, das flexibel am Arbeitsmarkt eingekauft, eingesetzt, aber auch entlassen werden kann, gefasst. Lehrer werden nicht als Angestellte oder Beamte des Staates verstanden, die ein Amt innehaben und es entsprechend ausgestalten sollen und somit den Schüler/innen und der Gesellschaft verpflichtet sind. Nein, die Schüler/innen resp. ihre Eltern werden im »Dienstleistungsunternehmen Schule« als »Kunden« verstanden, die »Dienstleistungen« nachfragen. Bildung wird für den Einzelnen zur Investition, die sich rechnen soll. Dabei wird aus einem öffentlichen Gut ein Individualgut; es wird nicht mehr (weitgehend) kostenfrei bereitgestellt, sondern soll bezahlt werden. Die Beziehungen innerhalb der Schule sollen an ökonomischen Prinzipien ausgerichtet werden. Die Schule als Betrieb – so die Idee – soll sich die Lehrkräfte ebenso wie die Schüler/innen selbst aussuchen können. Die Schulen treten miteinander in einen Wettbewerb um (gute) Schüler/innen und um eine Elternschaft aus einem sozialen Milieu, die auch in der Lage ist, die Schule durch zusätzliche Spenden oder Formen der Zuarbeit zu unterstützen. Die von den Schulen erteilten Berechtigungen sollen nicht mehr die Eintrittskarte in weiterführende Systeme sein. Stattdessen sollen jeweils aufneh-

mende Systeme (Schulen und Hochschulen) ihre Schüler, Studenten oder Auszubildenden nach eigenen Anforderungen und Auswahlkriterien selbst auswählen.

Denkfiguren aus dem medialen Diskurs und dem dominanten Zeitgeist halten Einzug in Schule und Unterricht. Dirk Kutting setzt sich mit dabei vorhandenen Leitideen kritisch auseinander und fasst einige so zusammen:

»Der Mensch ist nicht mehr als ein höheres Tier. Der Mensch ist nicht mehr als sein Gehirn. (...). Der Mensch ist nicht mehr als eine autopoetische Maschine. Der Mensch erfährt keine Wirklichkeit, sondern seine Konstruktionen. Der Mensch ist kein Subjekt, das selbstbewusst frei Entscheidungen treffen kann, weil seine neuronalen Strukturen ihn determinieren. Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Wahrnehmung ist eine virtuelle Simulation von dem, was wir Wirklichkeit nennen. Unser Ich ist eine Fiktion, ein Traum des Gehirns. Dieses ›Ich‹ ist nicht im moralischen Sinne für das verantwortlich, was das Gehirn tut.« (Kutting 2010, 35).

Er zeigt, dass damit »zwei grundlegende Voraussetzungen der Institution Schule diskursiv den Lehrern« genommen werden: »Die Frage nach dem Verstehen und der Aneignung unserer gegenständlichen Wirklichkeit und die Frage nach der Person, die diese Wirklichkeit verstehen und sich aneignen will« (ebd., 41). Nach Kutting sollte es in der Schule nicht darum gehen, eine Orientierung des »Das kann jeder sehen wie er will« durchzusetzen, sondern die Haltung zu fördern, etwas wissen zu wollen: also wissen zu wollen, wie etwas ist und darüber zu streiten (ebd. 2010, 46).

Die unterschiedlichen Auffassungen über den Charakter von Schule, ihre Aufgaben und Leistungen, können vielleicht mit als Ursachen für Fehlentwicklungen verstanden werden. Eine besteht darin, dass die Schule ihren Auftrag vergisst. »Das ist eine Schule, der ein klares Koordinatensystem fehlt und die sicheren Boden unter die Füße bekommen muss, um ihren Aufgaben gerecht zu werden« (ebd., 10). Kutting benennt als Fehlentwicklung, »wenn die Institution Schule mit unklaren Anforderungen überfrachtet wird, wenn Erwartungen geweckt werden, die nicht erfüllt werden können und wenn Eigeninteressen vor das öffentliche Interesse gestellt werden« (ebd., 10).

Zur Realutopie einer funktionierenden Schule

Es mehren sich Stimmen, die die Realutopie einer funktionierenden Schule formulieren. So schreibt Peter Brenner: »Die Schule der Zukunft ist die funktionierende Schule. Die Schule muss wieder in die Lage versetzt werden, ihre Aufgabe zu erfüllen: sie muss eine Schule sein, in der Unterricht erteilt wird und nicht ausfällt; eine Schule, in der Schüler Wissen und Fertigkeiten vermittelt bekommen; eine Schule, die dafür sorgt, dass jeder ihrer Schüler am Ende lesen, schreiben und rechnen kann und die jedem Schüler jenes kulturelle Grundwissen vermittelt, das nötig ist, um dem Zerfall der sozialen Bindekraft entgegenzuwirken« (Brenner

2006, 195). Nach Dirk Kutting hat die Schule ihre eigene Rationalität. Diese benennt er mit dem Begriff der »geerdeten« Schule.

Die geerdete Schule »gestaltet den Übergang der nächsten Generation ins Erwachsensein. Die geerdete Schule lässt sich ihre wichtige Aufgabe nicht schlechtreden. Sie nimmt Abschied von überspannten Hoffnungen und Erwartungen. In ihr arbeiten ausreichend gute Lehrerinnen und Lehrer. Diese sind heilsam resigniert, weil sie mit der Schule keine Erlösungshoffnung verbinden. Sie können selbstvergessen bei der Sache sein, weil sie wissen, was ihre Sache ist. Sie können lobend Anerkennung finden, weil sie die Arbeit von Kolleginnen und Kollegen wertschätzen. Schülerinnen und Schüler dürfen in dieser Schule interessante schwierige Menschen sein, die ihren Weg nicht schon gefunden haben müssen. Im Unterricht gibt es eine inhaltsreiche Bezogenheit zwischen Lehrern und Schülern, bei der unauffällig nachhaltig vorangeschritten wird. In der Klasse müssen die Kinder keine Freunde und kein Team sein, aber sie müssen miteinander arbeiten. Das darf auch Spaß machen, muss es aber nicht. Die Eltern wissen, dass die Schule ihr Ding macht, daher können sie Konflikte in der Schule lassen. Zuhause unterstützen sie ihre Kinder und können auch mal sagen: »Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Tut mir leid, wenn dich die Lehrer ärgern, aber machen muss du deinen Job trotzdem«. Die geerdete Institution Schule vermittelt Wissen und gibt Orientierung« (Kutting 2010, 114 f).

Schultheoretische Überlegungen in Anlehnung an John R. Searle

Lehrer/innen heute müssen – angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Debatten – in der Lage sein, eine angemessene Position *gegenüber* der Institution Schule und *in* der Institution Schule einzunehmen. Angesichts der gesellschaftlichen Erfahrung, dass Institutionen (z. B. ganze Gesellschaften und ihre Einrichtungen) implodieren, dass Institutionen (in Umwälzungen und Revolutionen) zerstört werden können, das sie durch Fehlannahmen gefährdet sind, scheint es mir sinnvoll, sich die Grundlage von Institutionen zu vergegenwärtigen. Dazu ziehe ich die Überlegungen von John R. Searle heran.

John R. Searle zeigt, dass institutionelle Tatsachen »nur innerhalb von Systemen konstitutiver Regeln existieren« (Searle 1997, 38). Sie werden durch explizite deklarative Äußerungen geschaffen; die dort handelnden Personen können ihre Rollen nur ausüben, wenn sie – durch kollektive Übereinkunft – diese Rollen übernehmen. Searle zeigt, dass dabei die konstitutive Regel gilt: X zählt als Y in K, wobei mit Y ein bestimmter Status oder eine bestimmte Funktion verbunden ist (vgl. ebd., 54). Er führt aus, dass Institutionen auf Sprache angewiesen sind, weil im Medium der Sprache Übereinkünfte getroffen werden; dabei erneuern sich Institutionen durch den »konstanten Gebrauch« (ebd., 67). Searle führt aus, dass die Struktur institutioneller Tatsachen eine Struktur von Machtbeziehungen ist (ebd., 103).

»Alles, was wir in der Zivilisation schätzen, erfordert die Schaffung und Aufrechterhaltung institutioneller Machtbeziehungen durch kollektiv zugewiesene Statusfunktionen. Diese erfordern ständige Überwachung und Anpassung, um Fairness, Effizienz, Flexibilität und

Kreativität zu schaffen und zu bewahren, ganz zu schweigen von solchen traditionellen Werten wie Gerechtigkeit, Freiheit und Würde« (ebd., 104).

Institutionelle Macht ist Vorbedingung für die Existenz liberaler Werte; sie äußert sich als symbolische Macht durch die Schaffung von Bedeutung und als deontische Macht durch die Schaffung von Rechten und Pflichten. Dabei wird die Struktur menschlicher Institutionen durch konstitutive Regeln hergestellt, die nicht kodifiziert, sondern durch Interpretation und Anwendung zur Wirkung gebracht werden. Sie haben zur Voraussetzung, dass Menschen auf der Basis von Gründen handeln. »Intentionale Zustände funktionieren nur unter der Voraussetzung einer Menge von Hintergrundfähigkeiten« (Searle 1997, 135). Diese Fähigkeiten sind geknüpft an Wahrnehmung, Sprache, strukturiertes Bewusstsein, Auswertung von Erfahrungen und Disposition für ein Verhalten, das durch Regeln geleitet wird. Diese Hintergrundfähigkeiten sind kausal empfindlich gegenüber den spezifischen Formen der konstitutiven Regeln der Institution (vgl. Searle 1997, 154 ff), d. h. Menschen sind disponiert, Regeln zu befolgen und erwerben diese Hintergrundfähigkeiten auch in Reaktion auf die Regelstruktur der Institutionen.

»(...) die institutionelle Struktur enthält eine gesellschaftlich geschaffene normative Komponente in sich, und diese wird nur durch die Tatsache erklärt, dass die institutionelle Struktur eine Regelstruktur und dass die wirklichen Regeln, die wir spezifizieren, wenn wir die Institution beschreiben, diejenigen Aspekte bestimmen, unter denen das System normativ ist« (ebd., 156 f). Personen entwickeln in der Regel Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, sich in der Gesellschaft und den ihr zugehörigen Institutionen zu bewegen (vgl. ebd., 156 f).

Übertragen auf die Schule als gesellschaftliche Institution bedeuten diese Überlegungen, dass die Schule und die Rolle von Lehrpersonen und Schüler/innen durch kollektive Übereinkunft hergestellt werden. »Status-Funktionen sind (...) das Bindemittel, das die Gesellschaft zusammenhält. Ohne die Anerkennung der Schule als gesellschaftlicher Institution und ohne Anerkennung von Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrkräften mit dem, ihnen jeweils zugewiesenen, Status könnten sie ihren Aufgaben nicht nachkommen. Weil die Gesellschaft ihnen die Status-Funktion zuweist, haben sie Pflichten, Rechte und Macht. Die Schule, eine gesellschaftlich geschaffene Institution, funktioniert nur dadurch, dass in ihr konstitutive Regeln gelten und anerkannt werden. Diese Regeln regulieren nicht nur Rollen und Verhalten der an der Schule Beteiligten; sie schaffen erst die Möglichkeit zum Lehren und Lernen.

Gleichwohl wissen wir, dass es nicht ausreicht, sich als Lehrkraft ausschließlich über diese Statuszuweisung als Autorität zu verstehen. Wenn der Lehrperson z. B. aufgrund ihrer Position Fachkompetenz und pädagogische Autorität zugeschrieben wird, muss sie sich darum bemühen, diese auch persönlich zu erwerben und zum Tragen zu bringen. Der Lehrer muss die Anziehungskraft, die vom »objektiven Zielgut« ausgeht, »in seiner Person veranschaulichen, und das tut er nur, soweit sie ihm echt persönlich eigen sind, soweit er sie also nicht bloß kennt, sondern sie auch in seinen Taten erstrebt« (Langeveld 1969, 99). Kurz: die Zuschreibung einer Statusfunktion reicht nicht aus, jede Lehrperson muss als Individuum dafür Sorge tragen, sie in ihrem Handeln angemessen zu realisieren.

Über die Notwendigkeit, über die Schule als Institution aufzuklären

In der demokratischen Gesellschaft müssen Gesetze, Regeln und Normen, denen man folgen soll, durch Gründe legitimiert werden. Es ist notwendig, die Schule als Institution zu erklären und die Regeln des Zusammenlebens begründet darzulegen. Ziel dabei ist es, dass Lehrkräfte und Schüler/innen ein Verständnis ihrer Rollen, der damit verbundenen Statusfunktionen ebenso wie ein Verständnis der gesellschaftlichen Institution Schule entfalten.

Hermann Giesecke begründet die Institution Schule für das Individuum mit der Eröffnung von Möglichkeiten für die Teilhabe am beruflichen, kulturellen und politischen Leben durch die Ausbildung von Handlungsfähigkeiten. Die Schule leistet einen Beitrag zur Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft. Daher könne von den Schüler/innen Lernen, Anstrengung und Leistung als »Bürgerpflicht« (Giesecke 2004, 243) erwartet werden. Er verweist auf die Notwendigkeit der Beachtung von Grundregeln, die in der Schule gelten: »eine gewisse Grunddisziplin, gewaltloser und höflicher Umgang miteinander, Toleranz in Verbindung mit der Bereitschaft zur argumentativen Auseinandersetzung, prinzipielle Bereitschaft zur Mitwirkung an der gemeinsamen Aufgabe« (ebd., 240f). Auch wenn in manchen sozialen Milieus andere Werte und Normen gälten, hätte die Schule die Pflicht, diese nicht beliebig zu akzeptieren, sondern – auch konfrontativ – ihre Regeln zur Geltung zu bringen. »Für künftige Chancen der gesellschaftlichen Partizipation ist (...) ein *bestimmtes* Set von Verhaltensregeln nötig, das in den institutionellen Normen der Schule bereits vorgebildet und insofern übertragbar ist« (ebd., 242). Giesecke verdeutlicht, dass die Schule »kein machtfreies soziales Gebilde« (ebd., 243) ist. Wenn es nicht gelingt, das Zeigen eines angemessenen Verhaltens auf der Grundlage von Argumentation im Diskurs (also durch Überzeugung und Einsicht) aufzubauen, ist es durch Grenzsetzung und Konfliktbearbeitung durchzusetzen.

»Es gibt keine *machtfreien* sozialen Gebilde, die Frage ist immer nur, wessen Macht sich mit welcher Legitimation Geltung verschafft. Die Schule als Institution hat z. B. das Recht und die Pflicht, ihre Mitglieder zu schützen: die Schüler voreinander und vor ihren Lehrern, die Lehrer voreinander und vor den Schülern und deren Eltern« (ebd., 243). Der Wissenschaftler führt aus, dass der Staat seiner Institution Schule dafür die »nötige Autorität« verleihen muss (ebd., 243).

Zur Koppelung der Schule mit anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen

Die Koppelung der Beziehungen zwischen der Schule als Institution mit weiteren Funktionsbereichen der arbeitsteilig organisierten Gesellschaft kann unterschiedlich erfolgen, z. B. über den Staat, den Markt, die Profession, die gesellschaftliche Öffentlichkeit oder über Netzwerke.

In der Bundesrepublik Deutschland finden wir verschiedene Formen der Koppelung, nämlich – aufgrund der föderalistischen Struktur – eine über den *Staat*, konkret die Landesparlamente, die Länderregierungen und die von ihnen beauftragten Verwaltungen durch die jeweiligen Kultusministerien, die Bezirksregierungen und die Schulleitungen. Daher richtet sich das Interesse darauf, über das Schulrecht die Struktur der Institution Schule zu verstehen.

Eine andere Koppelung gelingt über die *Profession* und ihre Verbände. Die Verantwortungsübernahme für die Schule durch die Lehrerschaft ist an einen Professionalisierungsprozess geknüpft. Eine Profession zeichnet sich nicht nur durch eine eigene Fachsprache und ein professionelles Ethos aus. Sie übernimmt – quasi in Treuhänderschaft (vgl. Münch 2011) für den Staat, der eine Schulpflicht für alle festlegt – die Wahrnehmung der Verantwortung nicht nur für die Bildung als Individualgut der Lerner/innen, sondern für die Gesellschaft. Verantwortung wird übernommen für den sorgfältigen Umgang mit der kostbaren Lebenszeit, die in der Schule verbracht wird, für das Offenhalten der Zukunft der Lerner/innen angesichts der Verlockungen der Gegenwart, für das Ausbalancieren der Individualinteressen mit den gesellschaftlichen Interessen. Die Profession wacht im Idealfall darüber, dass die Lehrer als Professionelle, orientiert an festgelegten Standards und einem Berufsethos, ihre Tätigkeit ausüben. Will man eine Koppelung über die Lehrerverbände als Vertreter der Profession sichern, muss man sich dafür einsetzen, dass diese nicht nur Standesinteressen der Lehrer vertreten (z. B. Einsatz für gute Arbeitsbedingungen, gute Bezahlung etc.), sondern Verantwortung für die Qualität der Ausführung der Tätigkeit mit übernehmen.

Eine Koppelung der Institution Schule mit der Gesellschaft kann auch über den *Markt* erfolgen, wobei dann die Bildung des Einzelnen nicht mehr mit den Interessen der Gesellschaft rückgekoppelt wird. Die Schule wird als Dienstleistungseinrichtung gefasst; die Schüler/innen und ihre Eltern werden zu Kunden von Dienstleistungen, Lehrkräfte sind dann nicht mehr Treuhänder des gesellschaftlich relevanten Gutes Bildung. Bildung als ›Individualgut‹ wird zur Investition und vor allem unter dem Aspekt der Umsetzung in ökonomisches und soziales Kapital betrachtet. Die verpflichtende Schule für alle wird dann obsolet, wenn andere Einrichtungen oder eingekaufte, selbstständige Einzelpersonen ggf. billiger, passender und in kürzerer Zeit die gewünschten Kompetenzen und Qualifikationen vermitteln.

Eine weitere Koppelung der Schule verläuft über die Einflussnahme durch die *gesellschaftliche Öffentlichkeit*, die über schulpolitische Debatten auf die Schule einwirkt. Auch über Gremien sind Teile der Öffentlichkeit in die Schule eingebunden resp. über Netzwerke mit ihr verknüpft.

In den Ländern der Bundesrepublik können wir feststellen, dass in den letzten 20 Jahren versucht wurde, die Koppelung der Schule mit anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft nicht mehr nur über den Staat vorzunehmen, sondern über verschiedene Instanzen zu gestalten. Wir finden Bestrebungen, die sich überlagern und aus denen eine spezifische Gemengelage entsteht. Die einzelnen Veränderungen – mit Blick auf die Koppelung – seien nur kurz skizziert:

- Der *Staat* nimmt in neuer Weise seine Verantwortung für die Qualität des Schulsystems wahr, wobei – neben der Steuerung durch Input – eine Verschiebung der Aufmerksamkeit auf die Leistungen des Schulsystems insgesamt, aber auch die der Einzelschule erfolgt. Durch Vorgaben (Bildungsstandards mit Blick auf die Ergebnisse verschiedener Bildungsgänge) und Verfahren des Monitoring (durch Schulleistungstests, Vergleichsarbeiten) und Erfassung des Output resp. Outcome soll die Qualität des Schulsystems insgesamt optimiert werden. Innerhalb der Einzelschulen übernehmen die Schulleitungen eine Vielzahl von Funktionen, die vorher Teil der schulaufsichtsbezogenen Aufgaben der unteren Schulbehörde (der Schulämter mit ihren Schulaufsichtsamtdezenten/inn/en) waren. Über Systeme des Qualitätsmanagements wird eine neue Form der schriftlichen Erhebung und Dokumentation der Leistungen des pädagogischen Personals erwartet. Eine neue Form der Einflussnahme geschieht über die Kommunen, die sich an der Planung von Bildungsregionen mit Auswirkungen auf die Ausgestaltung von Einzelschulen beteiligen.
- Der *Profession der LehrerInnen* wird mehr Verantwortung für das Erreichen der vorgegebenen Ziele gegeben. Dabei wurde – in Kooperation mit Lehrerverbänden – ein Berufsleitbild erarbeitet; in Kooperation mit Vertretern der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktischen Verbände wurden »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« (vgl. Sekretariat der KMK 2004) resp. fachdidaktische Standards erarbeitet. Die Lehrer/innen sollen innerhalb der Schulen Verantwortung für die Entwicklung ihrer Schule (durch Leitbilder, Schulprogramme, schuleigene Curricula und Methodencurricula etc.) übernehmen. Es wird erwartet, dass sich die Lehrer an der Entwicklung ihres Unterrichts und der Schule, aber auch an der Ausgestaltung der Bildungslandschaften (z. B. durch die Mitwirkung an der Zusammenlegung von Schulen) beteiligen.
- Die *gesellschaftliche Öffentlichkeit* hat einen gewissen Einfluss auf die Schule, z. B. durch Eltern, die in Gremien (z. B. in Gesamtkonferenzen) mitwirken. Darüber hinaus werden in den Schulen Schulbeiräte eingerichtet, die von Vertreter/inne/n der gesellschaftlichen Öffentlichkeit besetzt werden und die weitgehende Befugnisse haben. Eine weitere Einflussnahme erfolgt durch den öffentlich geführten schulpolitischen Diskurs in den Medien.
- Die Öffnung der Schulen gegenüber dem *Markt* geschieht durch Praktiken der Liberalisierung und Deregulierung. Durch die Politik »Geld statt Stellen« können Lehrerstellen in Geld umgewandelt und auf dem Arbeitsmarkt Personen eingekauft werden, die besondere Kompetenzen mitbringen oder pädagogische Leistungen preiswerter anbieten. Durch die Erwartung, dass Schulen Sponsorengelder einwerben, wird eine Verbindung mit Firmen oder anderen Geldgebern befördert. Durch die zusätzliche Aufforderung, sich mit Firmen zu vernetzen (z. B. für das Bereitstellen von Praktikumsplätzen), und die Wertschätzung von Netzwerken zur Einbindung der Schulen in das gesellschaftliche Umfeld treten neue Mächte auf, die Zugriff auf Schüler/innen und Schulen erhalten. Mit Blick auf die Besetzung der Gremien zur Stärkung des Einflusses der gesellschaftlichen Öffentlichkeit kann es passieren, dass Vertreter von Handwerk und Industrie wichtigen Einfluss erhalten. Darüber

hinaus werden immer wieder neue Steuerungsmodelle der Schule über den Markt debattiert und z.T. in das Schulsystem eingefädelt.

- Die Koppelung der Schule mit anderen gesellschaftlichen Einrichtungen über *Netzwerke* (z.B. Runde Tische unter Beteiligung diverser Einrichtungen wie Kindertageseinrichtungen, Kirche, Polizei, Verbände) und mit anderen Schulen öffnet sie gegenüber verschiedenen gesellschaftlichen Kräften und schafft informelle Strukturen, die die offiziellen Strukturen ergänzen, überlagern und mit beeinflussen.

Die verschiedenen Akteure in den Ländern, die am bildungspolitischen Diskurs teilnehmen, bringen auch eigene Interessen ein. Die Parzellierung – ohne Zwang zur Einigung – setzt sich fort, wenn eine Vielzahl von Entscheidungen nach unten, in die Kommunen, gegeben wird, wo der bildungspolitische Streit z.B. um die Einrichtung von Krippen und Kindertageseinrichtungen oder das jeweilige Schulangebot noch im Interessenkonflikt mit anderen Aufgaben (z.B. Gesundheitsförderung oder Altenpflege) auszutragen ist. Bildungspolitische Entscheidungen werden – mit Blick auf das einzelne Kind – vielfach an die Eltern delegiert.

Lehrpersonen müssen in der Lage sein, die Institution zu verstehen, die Organisation zu gestalten, ihre Koppelung mit anderen gesellschaftlichen Kräften auszugestalten und dabei Argumente zu prüfen und – auf der Basis von Vernunft und Rationalität – sich an Entscheidungen zu beteiligen.

Interaktion – Entscheidung – Aushandlung

Auf der Basis von Niklas Luhmanns systemtheoretischen Überlegungen unterscheidet Harm Kuper drei Referenzebenen für die Beobachtung des Erziehungssystems in der Gesellschaft, nämlich Interaktion, Organisation und Gesellschaft. Interaktion ist an die »Anwesenheit der Kommunizierenden« geknüpft; Organisation wird »über an Mitgliedschaftsregeln formalisierten Verhaltenserwartungen« hergestellt; Gesellschaft umfasst die »über die Gesamtheit aller kommunikativen Ereignisse sich einstellenden Differenzierungserfordernisse« (vgl. Kuper 2004, 122). Kommunikation dient der »Sinnbildung« und ist Modus »struktureller Kopplung« (ebd., 122).

In systemtheoretischen Überlegungen wird das operative Kerngeschehen im Unterricht als prinzipiell offen angelegte Interaktion gefasst. Pädagogische Arbeit im Medium der Interaktion muss, um erfolgreich zu sein, sensibel »für Personen und deren Kommunikationsvoraussetzungen« (Kuper 2008, 261) sein. Sie zielt auf die Veränderung der Eigenschaften von Personen (durch Lernen) und ist insofern fremdreferentiell, als ihr Gelingen »sich an den in der psychischen Umwelt ausgelösten Effekten« (ebd., 261) erweist. »In der pädagogischen Kommunikation (...) bildet die Kopplung zur psychischen Umwelt einen hervorgehobenen Bezugspunkt für Entscheidungen über den Fortgang des Kommunikationsver-

laufs« (ebd., 261). Der operative Kern der Schule ist »organisatorisch nicht durchgängig strukturiert und wird (...) für die Eigendynamik der Interaktion offen gehalten« (ebd., 264). Interaktion ist prinzipiell personenabhängig und kann diffus werden. »Auf der Ebene der Interaktion wird eine Systemgrenze relevant, die auf die Besonderheiten pädagogischer Kommunikation verweist – die zwischen psychischen und sozialen Systemen« (Kuper 2004, 150).

Organisation ist durch eine eigenständige Ordnung, Regularien und Regeln bestimmt. Sie stellt die Bedingungen für das Unterrichten her und verhilft zur Unterscheidung von angemessenen und unangemessenen Verhaltensweisen, »die aus der Interaktion heraus nicht abstrahierbar sind« (ebd., 131). Die Organisation eröffnet und begrenzt die »Möglichkeiten des rationalen Verhaltens innerhalb gesetzter Grenzen« (ebd., 138). Während die Basisoperation beim Unterrichten die Interaktion ist, ist die organisationale Basisoperation Entscheidung. Weil der Spielraum für die Ausgestaltung der Interaktion groß gehalten wird, müssen – angesichts der Vielfalt von parallelen Interaktionen im Unterricht – in der Organisation Koordinierungsleistungen erbracht und Entscheidungen in Konfliktfällen getroffen werden. Diese sind auch wertabhängig.

Pädagogische Interaktion und Organisation sind aufeinander bezogen, müssen sich miteinander auseinandersetzen und Informalität und Formalität wechselseitig aufeinander beziehen (Kuper 2008, 266). Die Organisation entscheidet über Inklusion und Selektion, legt den Eintritt in die Organisation und den Prozess des Durchlaufens der Schule fest (Jahrgangsklassen, Klassenstufen) und gestaltet über verschiedene Bildungsgänge die Ausdifferenzierung des Schulsystems. Über Ideen werden Entscheidungen im operativen Bereich beeinflusst. Unter systemtheoretischer Perspektive wird dieses Problem als »Frage nach den strukturellen Verkoppelungen, mit denen sowohl von der Seite der Organisation als auch von der Seite der Interaktion her am Erhalt und der Überbrückung der Grenzen zwischen den beiden Systemebenen gearbeitet wird« (Kuper 2004, 135) diskutiert.

Der Kontakt zwischen dem Erziehungssystem der Gesellschaft und den anderen Subsystemen verläuft über die Formulierung von »Fremderwartungen« an die Erziehung. Das Erziehungssystem vollzieht die Koppelung mit der Gesellschaft über Aushandlungsprozesse (z.B. zur Sicherung der Ressourcen für die Leistungserstellung) und durch die Annahme resp. Zurückweisung von (extern formulierten) Bewertungen und/oder Leistungserwartungen (vgl. ebd, 145 f).

Veronika Tacke zeigt, dass Organisationen über eine Eigenperspektive verfügen; sie grenzen sich gegenüber ihrer Umwelt dadurch ab, dass sie eine Grenze ziehen und zwischen Mitgliedern und Nichtmitgliedern der Organisation unterscheiden.

»Auf der Basis von Freiwilligkeit und Kontingenz der Teilnahme (Eintritt/Austritt) ist Mitgliedschaft ein Mechanismus, über den Organisationen die Freiheit gewinnen, unabhängig von den Motivlagen der Mitglieder, also ohne jedes Mal und einzeln um Einverständnis zu bitten, *eigene* Entscheidungen zu treffen« (Tacke 2004, 26) und so handeln können. Tacke zeigt, dass die Organisation über organisatorische Entscheidungen als geschlossenes System wirkt. »Mit Entscheidungsprogrammen sind Regulative für richtiges Entscheiden bezeichnet. Dabei lassen sich zwei Programmtypen unterscheiden. Der eine setzt beim Input, der andere beim Output des Entscheidens an.