



Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems – Zum Wandel eines erziehungswissenschaftlichen Problems¹

1 Zur Themenstellung

Beim Lesen des Vortragstitels mag vielleicht mancher sich die Frage stellen, welchen Sinn es haben kann, im Jahr 1991 den Gedanken von der „Autonomie der Pädagogik“ aufzugreifen? Vielleicht kann der Blick in ein bis vor kurzem gültiges Schulgesetz eine erste Antwort geben:

§ 1 des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ der DDR vom 25.2.1965 bestimmte: „Das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ist (...) die Bildung und Erziehung (...) sozialistischer Persönlichkeiten.“² Daraus folgte für den Lehrer: „Die Lehrer erziehen ihre Schüler im Geist des Sozialismus (...) zur Bereitschaft, die Errungenschaften ihrer sozialistischen Heimat zu verteidigen.“³

Die Schule wurde also in den Dienst der Parteiideologie gestellt, der Lehrer wurde zum Propagandisten dieser Ideologie. Nach dem Umbruch in der DDR stand gerade diese „ideologische Okkupation“ der Schule im Mittelpunkt der Kritik. Bereits die „Thesen zur Schulreform“, die im März 1990 noch unter der *Modrow*-Regierung veröffentlicht wurden, klagen die

„starken Tendenzen der faktischen Mißachtung der individuellen und kollektiven Eigenständigkeit und Eigenverantwortung der Lehrenden“ an, die eine Folge der „Unterordnung der Bildungsangelegenheiten unter die Politik und Leitung einer ‚Staatspartei‘ seien“ (Thesen 1990: 4).

Daraus wurde die Forderung abgeleitet:

„Das Grundrecht der freien Entfaltung der Individualität schließt die Eigenverantwortung und Entscheidungsfreiheit der Lehrenden und Lernenden (...) ein. (...) Die Bildungsfreiheit der Lehrenden und die Unantastbarkeit ihrer fachlichen und

pädagogischen Kompetenz bilden eine Grundvoraussetzung für ein demokratisches Bildungswesen“ (ebd.: 8).

Schon dieser frühe Reformentwurf, der sich im wesentlichen noch einem sich reformierenden Sozialismus verbunden wußte, reklamiert also die Eigenständigkeit und Freiheit des Lehrens gegenüber Ansprüchen von außen, also etwas, was nach der deutschen Tradition unter den Begriff der „pädagogischen Autonomie“ oder der „Autonomie der Pädagogik“ gefaßt werden kann.

Von der Autonomie der Pädagogik zu sprechen, scheint dem nach, wie das Beispiel zeigt, über ein bloß historisches Interesse hinauszugehen. Ich möchte im folgenden deshalb versuchen, einige unterschiedliche Bedeutungen des Begriffs „Autonomie“ in der Erziehungswissenschaft zu reflektieren und dabei zu zeigen, welchen Stellenwert dieser Begriff für die erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion heute noch haben kann. Geht man, wie das Negativbeispiel der DDR-Schule nahe legt, von der Notwendigkeit einer – wie auch immer gearteten – Autonomie der Schule aus, so können diese Reflexionen zudem die Funktion bekommen, unterschiedliche Begründungsmuster für die Autonomie der Schule vorzustellen. Der im Titel angesprochene Begriff des „Wandels“ verweist dabei auf die historische Dimension der Ausführungen. Da bei der Analyse der Blick bewußt über die Grenzen der Bundesrepublik hinausgehen wird, soll – gewissermaßen als methodisches Nebenprodukt – aber auch deutlich gemacht werden, was die internationale Erweiterung des Beobachtungsfeldes für die Erhellung des Problems leisten kann.

2 Die Autonomie der Pädagogik

Folgt man der Etymologie, so bedeutet Autonomie zunächst einfach „Eigengesetzlichkeit“ und findet vorwiegend als juristischer Begriff Verwendung. Für den Bereich der Pädagogik hat ein engagierter Vertreter des Autonomiegedankens, der *Flitner*-Schüler Georg *Geissler*, in seiner 1929 erschienenen Monographie über die „Autonomie der Pädagogik“ drei unterschiedliche Bereiche des Autonomiebegriffs vorgestellt (Geissler 1929: 7):

1. die Autonomie des erzieherischen Verhältnisses selbst: Erziehung wird als besonderes Lebensverhältnis verstanden, das relativ unabhängig von anderen Lebensbeziehungen ist;
2. die Autonomie der Pädagogik als der wissenschaftlichen Theorie der Erziehung: damit macht sich die Pädagogik von anderen Wissenschaften unabhängig;

3. die Autonomie der Organisationsformen der Erziehung; damit ist die Autonomie der Institutionen der Bildung und Erziehung, d.h. insbesondere der Schule, angesprochen.

2.1 Die Autonomie des erzieherischen Verhältnisses

Geissler betont nachdrücklich, daß die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft und die Autonomie der Institution Schule sich erst aus der Autonomie der Erziehung als eines besonderen Lebensverhältnisses herleiten. Er begründet dieses besondere Verhältnis mit einer vergleichsweise einfachen Argumentationsfigur. Die neuzeitliche Erziehung gehe „vom Kinde aus“, d.h. sie stelle die Person des Zöglings, nicht die Sache (den Unterrichtsgegenstand oder den zu vermittelnden Wert) in ihr Zentrum. Die Sache ist nur ein Mittel zur Entwicklung des Zöglings. Die Stoffe werden im Interesse des Kindes und seiner Entwicklung ausgewählt. Dazu braucht die Erziehung „Autonomie, d.h. sie muß von den anderen Kulturmächten, die diese Inhalte anbieten, unabhängig sein. Diese „objektiven Mächte“ kämpfen nämlich mit ihren entgegengesetzten Absolutheitsansprüchen um den Einfluß auf den Zögling, der Pädagoge muß deshalb als „neutraler“ Vermittler darüber wachen, daß die Entwicklung des Menschen zur Totalität und Individualität nicht gestört wird. Über diese Aufgabe des Erziehers, Anwalt des einzelnen für sein Recht auf Bildung zu sein, werden die Kulturmächte – Staat, Kirche, Wirtschaft usw. – selbst pädagogisiert, ohne daß jedoch ihre selbständige Funktion in Frage gestellt würde:

„Hier zeigt sich, daß jede Autonomie relativ ist, und der Absolutheitsanspruch der pädagogischen Autonomie wäre genau so verfehlt wie etwa der der Wirtschaft oder der Wissenschaft“ (*Geissler* 1929: 83).

Die Herleitung der Autonomie der Pädagogik aus der Zentrierung des pädagogischen Denkens auf die Persönlichkeit des Kindes zeigt die Herkunft dieses Begriffs aus reformpädagogischem Gedankengut. Der erste Beleg des Terminus „Autonomie der Pädagogik“ findet sich zwar erst 1860 bei dem Gymnasialpädagogen K. *Lattmann*. Der Sache nach ist der Begriff jedoch schon älter. Als Ahnherren dieser Idee betrachtet *Geissler* *Rousseau* und *Pestalozzi*: *Rousseau*, der mit seiner Wende zum Individuum den Eigenwert der Kindheit gegen Ansprüche von außen (und insbesondere des Staates) verteidigt hat und Erziehung als Weckung innerer Antriebe verstand – und *Pestalozzi*, der mit *Rousseau* die Hinwendung zum Individuum teilt, das Kind aber im Gegensatz zu *Rousseau* in den Zusammenhängen des wirklichen Lebens (der Familie, der „Wohnstube“) beläßt.

2.2 Die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft

Aus der Autonomie des erzieherischen Verhältnisses folgert *Geissler* die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft, die besagt,

„daß Pädagogik als Wissenschaft nicht von anderen Wissenschaften abgeleitet werden kann, sondern daß sie, genau so wie alle übrigen Geisteswissenschaften, erwächst aus der Besinnung auf ihren eigenen Gegenstand: die Erziehungswirklichkeit“ (Geissler 1930: 4).

Dies ist zunächst ein Akt der Befreiung aus der Abhängigkeit von den „Mutterdisziplinen“ Philosophie und Theologie. *Geissler* versucht den historischen Nachweis der Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft dadurch zu führen, daß er zeigt, daß die Erziehungstheorien großer pädagogischer Denker wie *Herbart* oder *Schleiermacher* aus der Analyse der Erziehung selbst begründet und nicht aus anderen Wissenschaften – etwa der Ethik – abgeleitet wurden.

Ein eindrückliches Beispiel für den Versuch, den Kerngedanken der Begründung einer „pädagogischen Autonomie“ auf die Strukturierung einer pädagogischen Subdisziplin zu übertragen, ist das – spezifisch deutsche – Verständnis von „Didaktik“, das ausländischen Kollegen nur schwer verständlich ist. „Didaktik“ im deutschen Sinne behandelt bis heute nicht nur das „Wie“ der Stoffvermittlung, sondern auch das „Was“, da Didaktik nach der Definition *Klafkis* eine „Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl“ darstellt: der Didaktiker wählt den zu behandelnden Bildungsinhalt nach Maßgabe seiner Bedeutsamkeit für den zu Bildenden aus den von den „geistigen Mächten“ vorgegebenen Lerninhalten autonom aus:

„Freiheit gegenüber den geistigen Mächten bedeutet: Freiheit zur pädagogisch verantwortlichen Auswahl (...) und zur Übersetzung in den Raum der Bildung... Der didaktisch Denkende (...) fragt im Wissen um die Ansprüche, Inhalte, Probleme, Möglichkeiten des Berufslebens, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Politik usf. vom jungen Menschen, seiner geistigen Welt und seinen Ansprüchen aus schrittweise auf jene Inhalte zu“ (Klafki 1963: 72).

2.3 Die Autonomie der Institution

In der Idee der pädagogischen Autonomie war der Gedanke einer organisatorischen Autonomie mitenthalten. Die Schule brauchte danach die institutionellen Grundlagen dafür, um das Eigenrecht der Erziehung gegenüber den Ansprüchen der Parteien, Kirchen, der Wirtschaft usw. zu schützen. Dies galt im 19. und bis in das 20. Jahrhundert hinein vor allem für den Status der Volksschule und ihrer Lehrer. Während nämlich die Gymnasiallehrer sich institutionell schon 1810 vom geistlichen Stand lösen konnten, standen die Volksschule und ihre Lehrer im 19. Jahrhundert noch direkt unter dem Einfluß der kirchlichen Schul-

aufsicht. Der Gedanke der Eigenständigkeit der Pädagogik wurde so zur leitenden Idee der Emanzipationsbestrebungen der Volksschule und ihrer Lehrer.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts wurde besonders Adolf *Diesterweg* zum Wortführer im Kampf „für relative, der Sache entsprechende Selbständigkeit der Schule“.⁴ Diese Selbständigkeit gegenüber der Kirchenlehre sollte dadurch erreicht werden, daß der Staat die Neutralität und die pädagogische Freiheit der Lehrer garantierte. *Diesterweg* forderte: „Keine Parteistellung des Lehrers, kein Parteitreiben, weder in religiöser noch in politischer Hinsicht.“⁵

Dieser frühe Kampf *Diesterwegs* – die geistliche Schulaufsicht sollte erst nach dem 1. Weltkrieg abgeschafft werden – lebte gut 70 Jahre später in einem anderen Zusammenhang erneut auf: in der bildungspolitischen Auseinandersetzung um den Entwurf für ein Reichsschulgesetz in der Weimarer Republik. Der schulrechtliche Hauptstreitpunkt des zu schaffenden Gesetzes war die Frage, ob die Volksschule als konfessionelle Schule oder als Gemeinschaftsschule definiert werden sollte. Die theoretische Kernfrage der bildungspolitischen Auseinandersetzung war deshalb das Problem, ob die Schule sich mit dem „Wie“ des Lehrens begnügen oder eigene Maßstäbe zur Entscheidung über das „Was“ anwenden sollte. Die Autonomie der Pädagogik diente in dieser Auseinandersetzung als Kampfbegriff, um die Volksschule vor einer institutionellen Einflußnahme der Kirchen abzuschirmen, die die Bekenntnisschule im Gesetz verankern wollten.

Über das tagespolitische Interesse hinaus – über ein Reichsschulgesetz konnte kein Konsens erzielt werden – zeigt die Auseinandersetzung die wichtigsten Nuancierungen der theoretischen Debatte um die pädagogische Autonomie: Während Herman *Nohl* als Befürworter der Gemeinschaftsschule im Gedanken der pädagogischen Autonomie die Neutralität der Pädagogen als Pendant zur Unabhängigkeit der Richter hervorhob, der Theologe Friedrich *Delekat* als Anhänger der Bekenntnisschule darunter die Isolation einer „pädagogischen Provinz“, ja gar die überspannte Forderung nach einem „autonomen Schulstaat“ zu erkennen glaubte, betonte Wilhelm *Flitner* zwar die Relativität der pädagogischen Autonomie, erklärte den Erzieher aber nichtsdestoweniger zum Anwalt des Kindes im Streit der gesellschaftlichen Mächte,⁶ wobei für ihn das Postulat der pädagogischen Autonomie unabhängig von der Schulorganisation z.B. auch für die Konfessionsschule gelten sollte.

Eine etwas distanziertere Haltung zum Gedanken der Autonomie der Pädagogik nahm in dieser Auseinandersetzung Eduard *Spranger* (1928/1963) ein, der die Erziehung im wesentlichen von den Lebens- und Sachgebieten beherrscht ansah, für die erzogen werden sollte. Während er den Bezugsgrößen Wissenschaft, Kunst, Religion usw. ohne weiteres ein Eigenrecht zubilligte, er-

kannte er für die Erziehung nur eine „sekundäre Autonomie“ an, die sich am Sittlichen orientiert (Spranger 1928/1963: 45 f.): da die Erziehung zudem die ethische Autonomie des erzogenen Individuums anstrebt – Ziel ist die Fähigkeit zur freien Entscheidung – kann diese nur durch sittlich selbständige Personen erfolgen. Spranger leitet daraus zwar eine „platonisch-theoretische Betrachtung“ (ebd.: 50) ab, wie die Organisation des Erziehungsgebiets (d.h. der Schule) gestaltet sein müßte, zugleich aber betonte er, daß die Pädagogik die Schulverfassungsfrage nicht entscheiden könne.

Eine solche Auseinandersetzung um ein pädagogisches Theoriekonzept anläßlich einer bildungspolitischen Streitfrage scheint nur in der Blütezeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik möglich gewesen zu sein. Der Begründung der „pädagogischen Autonomie“ aus der Besonderheit des pädagogischen Verhältnisses kann aus heutiger Sicht etwas Artifizielles anhaften. Mit der realistischen Wende der Pädagogik in den sechziger Jahren wurde in den Mittelpunkt des erziehungswissenschaftlichen Interesses nicht mehr die Abgrenzung der Schule gegenüber den gesellschaftlichen Mächten gestellt, sondern im Gegenteil das Bestreben, die Schule stärker in die Gesellschaft zu integrieren. Ein plastisches Beispiel dafür ist die aufkommende Lehrplankritik und der Beginn der Curriculumreformbewegung. In dieser Zeit konnte ein Pädagoge die provozierende Frage stellen, ob denn die Pädagogik wirklich das Privileg der Humanität und der Rettung des Menschlichen besitze und ob zwangsweise alles Außerpädagogische „widernsächlich“ sei (Seiffert 1964: 16 ff.). Damit wurde G. Geisslers Grundaxiom des Autonomiekonzepts in Frage gestellt. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs tauchte in dieser Zeit vor allem als Folge der bildungsökonomischen Fragen nach dem Zusammenhang von Bildung und Wirtschaft – und ihrer Kritik – ein neuer Autonomiebegriff auf, die „relative Autonomie des Bildungssystems“.

3 Die relative Autonomie des Bildungssystems

Hatte der Begriff der „Autonomie der Pädagogik“ den Charakter eines normativ bestimmten Kampfbegriffs der Pädagogen zur Abwehr von Einflüssen von außen, so kam der Begriff der „Autonomie des Bildungssystems“ aus der Soziologie und hatte eine andere Funktion. Er geht offensichtlich auf Emile *Durkheim* und dessen Vorlesungsreihe über die „pädagogische Entwicklung in Frankreich“ aus dem Jahr 1904/05 zurück. Wie Maurice *Halbwachs*, der posthume Herausgeber dieser Arbeit betont (Durkheim 1938, Einleitung), zeigt *Durkheim* bei der Analyse der Geschichte der französischen Schule, daß diese einerseits der gesellschaftlichen Entwicklung folgt, wie dies in Deutschland auch F. *Paulsen* herausgestellt hat (den *Durkheim* zitiert), andererseits aber ein Eigenleben, „eine

relativ autonome“ Entwicklung aufweist, in der alte Strukturen gegen die neuen gesellschaftlichen Einflüsse verteidigt werden. *Durkheim* leitet die relative Autonomie des Bildungssystems demnach aus der relativen Autonomie seiner geschichtlichen Entwicklung ab. Die „relative Autonomie“ ist hier also ein analytischer Begriff zur Erklärung realer Prozesse und nicht ein normativ-theoretisches Postulat.

Es ist sicher kein Zufall, daß dieser analytische Autonomiebegriff zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Frankreich geprägt wurde: dort war der Kampf um die bekenntnisfreie Schule – die *école laïque* – schon 1882 positiv entschieden worden, so daß für ein gegen die Kirche gerichtetes Autonomiepostulat der Schule kein Bedarf mehr zu bestehen schien.

3.1 Die Reproduktionstheorie Pierre Bourdieus

Der Begriff der relativen Autonomie des Bildungssystems wurde von der französischen, aber auch der angelsächsischen und deutschen Bildungssoziologie aufgegriffen. Er stellt vor allem ein Leitmotiv des bildungssoziologischen Denkens eines Pierre *Bourdieu* dar, das auch noch in seinen jüngsten Veröffentlichungen (z.B. Bourdieu 1989) auftaucht.

Die Kennzeichnung der Autonomie des Bildungssystems als „relativ“ richtet sich sowohl gegen die idealistische Auffassung, das Bildungssystem besitze absolute Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Forderungen als auch gegen die Annahme eines „zu kurz greifenden Materialismus“ (Bourdieu, Boltanski 1975: 95), es sei nur die Widerspiegelung des jeweiligen Zustandes des Wirtschaftssystems.

Für *Bourdieu*⁷ ist die relative Autonomie des Bildungssystems dessen Fähigkeit, externe Forderungen in seine eigenen Normen zu „übersetzen“. Sie dient dazu, die übergreifende soziale Funktion des Bildungssystems – nämlich die Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Klassen durch die Legitimierung sozialer Unterschiede – unter dem Deckmantel der technischen Funktion (nämlich der Erzeugung von Qualifikationen) zu verschleiern, um sie mit dem Schein der Neutralität umso besser erfüllen zu können (vgl. Hörner 1986: 275). *Bourdieu* formuliert metaphorisch:

„Der Fürst kann von seinen Malern, Dichtern oder Juristen nur deshalb einen wahrhaft wirksamen symbolischen Dienst erlangen, weil er ihnen die Fähigkeit überläßt, in ihrem Bereich selbst die Gesetze zu machen“ (Bourdieu 1989: 553).

Auf das Bildungssystem bezogen bedeutet dies, daß

„die relative Autonomie des Bildungssystems immer das Gegenstück einer mehr oder weniger (...) versteckten Abhängigkeit ist, die diese Autonomie zuläßt ... Wenn die Institution Schule, die Durkheim beobachtet hat, ihm noch konservativer er-

scheinen konnte als die Kirche, so deshalb, weil sie ihre transhistorische Tendenz zur Autonomisierung nur der Tatsache verdankt, daß der pädagogische Konservatismus damals seine sozialkonservierende Funktion umso wirksamer erfüllte als sie besser verschleiert war“ (Bourdieu, Passeron 1970: 234).

In der Tradition von *Durkheim* haben zahlreiche andere Autoren versucht, in historischen oder vergleichenden Arbeiten die „relative Autonomie“ des Bildungssystems empirisch aufzuzeigen.⁸

3.2 Die funktionale Autonomie des Erziehungssystems bei Niklas Luhmann

In *Bourdieu's* Interpretation dient die relative Autonomie des Bildungssystems lediglich dazu, die ihm zugeordneten Funktionen besser erfüllen zu können. Es handelt sich der Sache nach also um eine „funktionale“ Autonomie, auch wenn *Bourdieu* diesen Terminus nicht verwendet. In der deutschen Diskussion hat der Begriff der „funktionalen Autonomie“ allerdings schon eine längere Tradition. Bereits in der Autonomiediskussion der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verstand z.B. Franz *Pöggeler* darunter die „Selbständigkeit der Schule in der Gestaltung innerschulischer, didaktisch-methodischer und schulorganisatorischer Probleme“ (Pöggeler 1952: 109). Der Ausdruck „funktionale Autonomie“ signalisiert hier eine Abschwächung der Autonomieforderung auf die Handlungsfreiheit zur Lösung der „inneren Probleme“ der Schule. Der Begriff behält die normative Zielrichtung, richtet sich aber jetzt gegen die Praxis der Schulverwaltung, zuviel Einzelfragen der Schule von oben bestimmen zu wollen.

Eine analytische Bedeutung bekommt der Begriff der „funktionalen Autonomie“ in der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie eines Niklas *Luhmann*, der ihn zum Schlüsselbegriff seiner Theorie des „Erziehungssystems“⁹ macht.

Nach *Luhmann* entstanden mit Beginn der Neuzeit erstmalig funktional differenzierte Gesellschaften, d.h. Gesellschaften, die Teilsysteme im Hinblick auf die Lösung spezifischer Probleme bildeten. Dabei gibt jedes Funktionssystem der eigenen Funktion den Vorrang und betrachtet die anderen Funktionssysteme als Umwelt (Luhmann 1987: 34). „Ausdifferenzierung“ der Funktionssysteme bedeutet demnach „Steigerung der Indifferenz für beliebige und der Sensibilität für bestimmte Umweltereignisse“ (Luhmann, Schorr 1979: 16).

Luhmann unterscheidet drei Typen von „Systemreferenzen“, d.h. Verhaltensweisen des Systems zu seiner Umwelt oder zu sich selbst. Eine „Funktion“ im eigentlichen Sinne erfüllt das Funktionssystem nur gegenüber dem Gesamtsystem (d.h. der Gesellschaft), gegenüber den anderen Funktionssystemen (d.h. den Subsystemen der Gesellschaft) erbringt es dagegen „Leistungen“. Die Be-

ziehung des Funktionssystems auf sich selbst schließlich wird als „Reflexion“ bezeichnet (Luhmann, Schorr 1979: 34 ff.).

Um diese komplexen Aufgaben erfüllen zu können, benötigt das Funktionssystem „funktionale Autonomie“ (Luhmann 1987: 35).

„Die Differenzierungsform der Gesellschaft legt nur fest, daß, nicht wie Funktion, Leistung und Reflexion sich wechselseitig bestimmen“ (Luhmann, Schorr 1979: 46). Die Autonomie eines Funktionssystems ist also für Luhmann kein „defensiv oder aggressiv vertretenes Recht, sondern (...) eine aufgezwungene Notwendigkeit, fast eine Notlage“ (ebd.: 23).

Luhmann unterscheidet weiter zwei Ebenen der Verhaltenssteuerung des Systems für die Erfüllung seiner Funktion: die Codierung, d.h. die Zusammenfassung der Funktion in einem symbolischen binären Code, und die Programmierung, die der code-bezogenen Funktion Werte zuordnet. So hat z.B. das Wissenschaftssystem den binären Code „wahr/unwahr“, während seine Programme aus Theorien und Methoden zur Gewinnung von Erkenntnissen bestehen (Luhmann 1987: 182 f.).

Bezogen auf das Erziehungssystem ergeben sich aus diesen Prämissen die folgenden Konsequenzen. Als Code des Erziehungssystems¹⁰ identifiziert *Luhmann* im Anschluß an *Bourdieu* die Selektion, d.h. die Zuweisung von besseren / schlechteren Positionen innerhalb und außerhalb des Erziehungssystems. In der pädagogischen Literatur dagegen werden ihm zufolge ausschließlich Ziele und Methoden „richtiger“ Erziehung reflektiert: dort beschäftigt man sich nur mit den Programmen, nicht mit der eigentlichen Funktion des Systems, der Selektion. Diese wird von den Pädagogen nur mit Widerwillen überhaupt zur Kenntnis genommen und als aufgezwungene, erziehungsfeindliche Aufgabe abgetan. Da aber das Erziehungssystem zur Erfüllung seiner Funktion seine Autonomie in Anspruch nimmt, d.h. die Selektionen nach systemeigenen Kriterien vollzieht, wäre die soziale Selektion eigentlich ein Vorgang, mit dem das Erziehungssystem Einfluß auf die Umwelt ausüben kann.

Die Unterschiede einer externen (soziologischen) und einer internen (pädagogischen) Beschreibung des Erziehungssystems lassen sich also letztlich darauf zurückführen, daß die soziologische Analyse vom Code, die pädagogische aber nur vom Programm ausgeht. Diese Beschränkung der Pädagogik auf die Programmebene führt *Luhmann* zu einer scharfen Kritik an den Autonomiepostulaten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine richtig verstandene Reflexion hätte nämlich

„die zwangsläufig evoluierte Autonomie des Systems zu reflektieren, statt Autonomie für heroische Anstrengungen zur Realisierung der eigenen Ideale zu fordern“ (Luhmann 1987: 196).

Das Ringen um die akademische Anerkennung der Pädagogik und die Abwehr politischer Übergriffe blieben auf der vordergründigen Ebene der Programme. Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung fand aber nicht über die Programmierung, sondern über die Codierung statt, wie z.B. die Koppelung von Schulabschluß und (militärischer oder ziviler) Karriere in der preußischen Schule zeigt. Daraus folgt für den Autonomiebegriff:

„Die Autonomie des Erziehungssystems braucht nicht gefordert und verteidigt zu werden, sie ergibt sich zwangsläufig daraus, daß eine Selektion die andere voraussetzt und andere ermöglicht... Das System kann sich auf der Ebene seiner Programme, mit denen es die Code Werte (...) zuteilt, nach Umweltanforderungen richten, ohne damit seine Autonomie aufzugeben. Die Differenzierung von Codierung und Programmierung ermöglicht mithin, und das ist ihre eigentliche Funktion, Geschlossenheit und Offenheit zugleich“ (Luhmann 1987: 197 f.).

Luhmanns Theoriekonzeption greift somit den Gedanken der Selektion als der Hauptfunktion des „Erziehungssystems“ von *Bourdieu* auf, entkleidet ihn aber aller potentiell sozialkritischen Konnotationen. Der „bisher verdeckte Zusammenhang von pädagogischer Semantik und sozialer Struktur“ ist für seine Gedankenführung zwar ebenfalls wichtig, *Luhmann* möchte aber als „soziale Struktur (...) sehr viel komplexere Sachverhalte“ ermitteln „als die bloße Pauschalbehauptung aufsteigender und absteigender Klassen“ (Luhmann, Schorr 1979: 15). Dadurch kann er die Selektionsfunktion der Schule positiv werten als eine Möglichkeit für das Erziehungssystem, mit seinen eigenen Mitteln und über sein eigenes Bewertungssystem auf die Gesellschaft Einfluß zu nehmen. Inwieweit mit dieser Theoriekonzeption einer – in gewissem Sinn naiven – meritokratischen Auffassung von der Schule als Instrument einer sozialen Umschichtung in der Gesellschaft Vorschub geleistet wird, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Allerdings erlaubt *Luhmanns* Unterscheidung von Funktion und Programm eine Öffnung der Schule gegenüber der Gesellschaft, beschränkt auf die Programmebene – wie es z.B. die Promotoren der Curriculumreform gefordert hatten –, ohne daß die Autonomie im Bewertungssystem berührt würde.

Die Reduzierung des „Erziehungssystems“ auf die alleinige Funktion sozialer Selektion unter Vernachlässigung aller anderen Funktionen, die von der Bildungs- und Erziehungssoziologie herausgearbeitet worden sind, erscheint indes bedenklich, weil dadurch wiederum sehr viel komplexere Sachverhalte in unzulässiger Weise verkürzt werden. Selbst wenn man die beispielsweise bei *Schwänke* (1980: 195 ff.) aufgeführten 13 Funktionen des Bildungssystems stark reduziert, indem man einige der Funktionen nach *Luhmanns* Terminologie als „Leistungen“ für andere Funktionssysteme (gesellschaftliche Subsysteme) deutet, scheinen einige unbestreitbare Schlüsselfunktionen wie Sozialisation und Qualifikation für die Bewältigung von Lebenssituationen (im Sinne *Robin-*

*sohns*¹¹) weder unter die Selektionsfunktion subsummierbar, noch als „Leistung“ für andere Subsysteme interpretierbar.

3.3 Der analytische Autonomiebegriff und die Bildungspolitik

Die Feststellung der „Autonomie des Bildungssystems“ als eines soziologischen Faktums scheint zu suggerieren, daß auch die Autonomie der Schule „nicht gefordert und verteidigt zu werden“ braucht, wie *Luhmann* es für das Erziehungssystem formuliert (Luhmann 1987: 197). Eine internationale Erweiterung des Untersuchungsfeldes mahnt jedoch zur Vorsicht, die normative Dimension des Autonomiebegriffs vorschnell als obsolet und die davon abgeleiteten bildungspolitischen Postulate als überflüssig zu bezeichnen. Dies läßt sich an einigen Beispielen aus unterschiedlichen Ländern (gesellschaftlichen Systemen) deutlich machen.

Zunächst ein Blick nach Westen: Die bildungspolitische Diskussion in Frankreich brachte vor einigen Jahren den günstigen Umstand, daß Pierre *Bourdieu* selbst in seiner Eigenschaft als Professor am Collège de France als Mitautor bildungspolitischer Empfehlungen (Vorschläge 1987) auftrat, die stark seine persönliche Handschrift trugen. Hier bietet sich somit die Möglichkeit, unmittelbar die bildungspolitischen Folgerungen abzulesen, die der Autor selbst aus seinen theoretischen Entwürfen zieht.

In einem kurzen Kommentar zu den „Vorschlägen“ (Bourdieu 1987) betont *Bourdieu*, daß es Absicht der „Vorschläge“ gewesen sei, auf dem Hintergrund der „Entzauberung und Ernüchterung“ postmodernen Denkens,

„ein realistisches Programm zur Kontrolle der negativen Effekte (zu) entwerfen, die (...) durch die Logik und Funktionsweise der Schule hervorgebracht werden“. Man könne sogar „auf der Grundlage ihrer relativen Autonomie (...) einen sozialen Raum zu schaffen suchen, der dem Wirken der Vernunft förderlich ist“ (ebd.: 230 f.).

Das ist theoretisch außerordentlich bedeutsam, denn *Bourdieu* nimmt also die „relative Autonomie“ des Bildungssystems als ein Faktum, auf das bildungspolitische Vorschläge aufbauen können.

Dennoch – oder gerade deshalb – postulieren die Vorschläge ausdrücklich „eine autonome und offene Schule“ sowie die „Autonomie der Lehrerschaft“¹² und betonen, daß durch eine Öffnung der Schule gegenüber der Umwelt ihre „unerläßliche Autonomie gegenüber gesellschaftlichen Forderungen nicht in Frage gestellt werden“ dürfe (Vorschläge 1987: 277). Die bildungspolitischen Vorstellungen *Bourdieus* gehen also davon aus, daß die Autonomie in Frage gestellt werden kann und deshalb bildungspolitisch eingefordert und gesichert werden muß.

Das zweite Beispiel kommt aus dem östlichen Europa: In ihrer Analyse der stalinistischen Vergangenheit haben mehrere ungarische Bildungsforscher betont, daß der voluntaristische Stalinismus das Bestreben gehabt habe, die gesellschaftlichen Subsysteme unter seine Kontrolle zu bringen, indem er versuchte, ihre funktionale Autonomie auszuschalten. Diese Entwicklung müsse nun nach dem politischen Umbruch rückgängig gemacht werden:

„Nur Subsysteme mit klaren eigenen Rationalitäten können von den zentralen Organen funktional (d.h. nicht direkt die Einzelprozesse steuernd) gelenkt werden, nur selbständige, autonome Subsysteme können vielseitige lokale Verbindungen herstellen“ (Bessenyei 1991; ähnlich auch Halasz, Lukacs 1990: 5).

Auch hier wird die Autonomie als verletzlich erkannt und die analytische Verwendung des Autonomiebegriffs mündet in bildungspolitische Forderungen ein.

Hier scheint sich nun ein Widerspruch zu zeigen. Die reale Ausrichtung der Schule an der Parteidoktrin in den sozialistischen Staaten ist von westdeutschen Bildungsforschern (z.B. Anweiler 1986) – darunter auch vom Verfasser selbst (z.B. Hörner 1986) – immer wieder problematisiert worden, indem man Phänomene von „Eigendynamik“ aufzeigte. Im vorliegenden Zusammenhang geht es jedoch nicht um den Restbestand der funktionalen Autonomie des Schulsystems, der sich den politischen Gleichschaltungsversuchen erfolgreich widersetzt hat, sondern um die Kodifizierung der Autonomie auf der unteren Ebene, der Schulebene, wie das eingangs zitierte Beispiel aus der ehemaligen DDR am deutlichsten zeigt.

Dies wird noch durch ein weiteres Beispiel aus einem ehemals sozialistischen Land unterstrichen. In Polen hatte sich seit Beginn der 80er Jahre im Rahmen der Theorie der Organisation und Verwaltung des Bildungswesens das Konzept einer „Selbstregulierung“ des Bildungswesens verbreitet, das von einem organisationssoziologisch gewendeten kybernetischen Systembegriff ausging (Pechęrski 1986; Pechęrski, Tudrej 1983). Als Kennzeichen eines solchen Systems wurde die Homöostase angesehen, d.h. die Fähigkeit der „Selbstregulierung“ auch bei veränderten Rahmenbedingungen (Störungen) das Gleichgewicht selbständig zu erhalten.

Durch die Fähigkeit zur Homöostase sollten auch in gesellschaftlichen Systemen Funktionsstörungen und Desintegrationserscheinungen autonom, d.h. ohne Eingriff von außen beseitigt werden können. Voraussetzung zur „Selbstregulierung“ sind allerdings differenzierte Mechanismen zur Störungsmeldung.

Auch hier ist bedeutsam, daß der theoretische Begriff der „Selbstregulierung“ eine bildungspolitische Dimension annahm. Entstanden als mittlere Position

„zwischen dem radikalen Selbstverwaltungsprogramm der ‚Solidarität‘ einerseits und der überlieferten zentralistischen Bildungsverwaltung andererseits“ (Anweiler 1986: 15).

verband er sich mit der radikaleren Forderung nach der „Autonomisierung“ des Schulwesens insgesamt und fand schon in sozialistischer Zeit Eingang in bildungspolitische Leitdokumente.¹³ Im Bericht des Expertenkomitees von 1989¹⁴ wird die

„möglichst weitgehende Berücksichtigung von Mechanismen und Prozessen der Selbstregulierung“ gefordert, die „dialektisch verknüpft mit Selbstverwaltung und erweiterter Autonomie der Schule“ seien (Komitet Expertów 1989: 102).

Als Weg dahin wird in der Logik des Selbstregulierungskonzepts die Stärkung der Aufsichtsrolle des Direktors und des pädagogischen Rats (als des Selbstverwaltungsorgans der Schule) empfohlen (ebd.). Schließlich fand dieser Gedanke zuletzt auch Eingang in den Entwurf für ein neues Bildungsgesetz, das im Juli 1991 verabschiedet wurde.¹⁵

Auch das polnische Beispiel zeigt also, daß das systemtheoretisch inspirierte Konzept der „autonomen“ Selbstregulierung auf die Schulebene angewandt sowohl unter der polnischen Variante der sozialistischen Gesellschaftsordnung als auch unter den heutigen politischen Verhältnissen konkrete bildungspolitische Funktionen übernehmen kann.

4 Die Autonomie der Schule

Der im Zusammenhang mit diesen schulrechtlichen Fragen verwendete juristisch geprägte Autonomiebegriff kann sowohl eine deskriptiv-analytische wie eine normative Funktion annehmen. Einerseits kann er dazu dienen, den Grad der Autonomie der Schule in verschiedenen Systemen zu beschreiben, andererseits kann die Autonomie der (Einzel-) Schule bzw. der Lehrer selbst wieder zum bildungspolitischen Programm werden. Zielrichtung ist dabei der Kampf gegen eine bürokratische, zentrale Schulverwaltung.

4.1 Die Autonomie der Schule in Frankreich

In diesem Sinn wurde die „Autonomie der Schule“ auch in Frankreich als wichtiges Moment für die Überwindung der Schulkrise immer wieder nachdrücklich gefordert: bezeichnenderweise am Vorabend der Mai-Unruhen von 1968 auf dem sog. Kolloquium von Amiens (März 1968), wo in einer militärischen Metapher im Interesse einer wirksamen pädagogischen „Erneuerung“ die „taktische Autonomie“ der Schule im Rahmen einer „allgemeinen Strategie“ der Schulreform beschworen wurde (Association d’Étude 1969: 184 f., 214, 239

usw.). Auch hier wurde die Autonomie der Schule, genau wie später in Polen, mit dem Gedanken der „Selbstregulierung“ – verstanden als die Ablösung von Konformitätskontrollen durch Effizienzkontrollen – verknüpft (ebd.: 184, 187). Eine Verknüpfung von pädagogischer Innovation und Autonomie der Schule nimmt auch der Kommissionsbericht zur „Lage der Lehrerschaft im Sekundarbereich“ aus dem Jahr 1972 vor, der dem Bildungsminister die „weitestgehende Autonomie“ der Einzelschule empfahl, durch die die Blockierung des Systems von unten aufgebrochen werden sollte.¹⁶ Und dieselbe Verknüpfung taucht schließlich – immer noch nicht eingelöst – in den achtziger Jahren in den vorgestellten Empfehlungen des Collège de France auf. Im spezifisch französischen Kontext eines überzentralisierten Curriculumsystems geht es dabei vor allem um die Zurückdrängung des Zentralstaats im curricularen Bereich der Einzelschule.

Die Reaktionen der Bildungsverwaltung blieben ambivalent. Das neue französische Bildungsrahmengesetz von 1989 griff zwar den Autonomiegedanken indirekt auf, indem es für jede Schule ein „Schulprojekt“ verbindlich macht, in dem die zentralen Lehrplanvorgaben an die Situation der Einzelschule angepaßt werden sollen (Loi 1989, Art. 18; vgl. auch Malan 1990: 410 f.). Der Terminus „Autonomie“ selbst wird bezeichnenderweise aber nur in negativer Wendung gebraucht: „Die Autonomie soll nicht dazu führen, sich von den nationalen Zielsetzungen zu entfernen“¹⁷.

Aber auch die deutsche Schulrechtsdebatte kennt das Autonomiepostulat – und die entsprechende Reaktion der Schulverwaltung. Dazu zwei symptomatische Beispiele.

4.2 Der Deutsche Bildungsrat und die Reform der Bildungsverwaltung

Im Jahr 1973 verabschiedete der Deutsche Bildungsrat seine Empfehlung über die „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ (Deutscher Bildungsrat 1973). Darin wurde argumentiert, daß die vorgeschlagenen Struktur- und Curriculumreformen ohne Reform der Bildungsverwaltung nicht möglich seien. Die Schulen müßten in einer zunehmend differenzierter werdenden Wirklichkeit flexibel und situationsgerecht handeln können (ebd.: 15). Dazu plädierte der Bildungsrat für eine „verstärkte Selbständigkeit“ der Schulen, d.h. die „Verlagerung von Entscheidungskompetenzen im Zusammenhang der staatlichen und kommunalen Verwaltung an die einzelne Schule“ (ebd.: 17). Die erhöhte Eigenverantwortung der Schule mache aber die Partizipation der Beteiligten notwendig.¹⁸ Umgekehrt sei die Partizipation der Beteiligten nur sinnvoll, wenn die Schule auch eigene Verantwortung erhalte.

Möglichkeiten für eine größere Eigenverantwortung der Einzelschule sah der Bildungsrat vor allem bei der Organisation von Lernprozessen, d.h. der Ablösung der traditionellen Lehrpläne durch „Rahmenrichtlinien neuer Art“, die sich auf die Vorgabe von Lernzielen und alternativen Inhaltsangeboten beschränken. Die Schule sollte zudem mehr Befugnisse im Personalbereich (Vorschlagsrecht bei der Einstellung von Lehrern, die Möglichkeit der selbständigen Einstellung von Honorarlehrkräften) und einen eigenen finanziellen Handlungsspielraum erhalten (ebd.: 24 f.).

Von besonderem Interesse erscheint die Begründung, die der Bildungsrat für seine Vorschläge gibt (ebd.: A 4 ff.). Neben dem eher pragmatisch-organisationssoziologischen Argument der Komplexität der Unterrichtsprobleme „vor Ort“, die von der zentralen Verwaltung nicht mehr adäquat gelöst werden können, argumentiert der Bildungsrat „systemtheoretisch“: Der Tendenz zu

„einer ständigen Ausdifferenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Teilbereiche“, die „mehr und mehr durch besondere Gegebenheiten und Probleme gekennzeichnet sind“, entsprächen keine „institutionalisierte(n) Formen der Willensbildung“ in den „ausdifferenzierten Teilbereiche(n) der Gesellschaft“, in denen die „institutionenspezifischen Bedürfnisse, Erfahrungen und Vorstellungen öffentlich artikuliert, beraten und in ihren Details auch entschieden werden können“ (ebd.: A 20 f.).

Ohne den Systembegriff selbst zu verwenden, knüpfen diese Vorstellungen unmittelbar an soziologische Analysen zur Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Funktionssysteme an. Sie leiten also die notwendige organisatorische Autonomie der gesellschaftlichen Subsysteme und ihrer Elemente aus ihrer faktischen funktionalen Autonomie ab. Man kann sich fragen, ob es ein Zufall war, daß diese Empfehlung des Deutschen Bildungsrats die letzte vor seiner Auflösung sein sollte.

4.3 Der Deutsche Juristentag und die pädagogische Freiheit

Ein zweites Beispiel: 1981 stellte die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags den Entwurf eines Mustergesetzes für ein Landesschulgesetz vor (Deutscher Juristentag 1981). Auch dieser Entwurf strebt eine größere Autonomie der Einzelschule an und möchte diese über eine klare Begrenzung der Schulaufsicht auf eine Rechtsaufsicht (§ 73 des Entwurfs) und eine stärkere Konkretisierung der „pädagogischen Freiheit“ des Lehrers (§ 66 des Entwurfs) erreichen. Die Forderung nach größerer Autonomie für den Lehrer setzt – in Anknüpfung an die bestehenden rechtlichen Regelungen – als Begründung einfach voraus, daß für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit pädagogische Freiheit notwendig ist – hier kann man eine entfernte Anknüpfung an den Versuch der

geisteswissenschaftlichen Pädagogik sehen, die Autonomie der Pädagogik aus dem Gegenstand selbst zu rechtfertigen. Im übrigen folgt der Juristentag aber dem eher rechtstheoretischen Gedanken, daß die parlamentarische Leitentscheidung für die pädagogische Freiheit nicht durch Eingriffe der Verwaltung wieder zur Disposition gestellt werden dürfe (ebd.: 307).

Auch dieser Entwurf blieb schulpolitisch weitgehend folgenlos. In ihrem Beschluß vom 11./12.3.1982 hat die Kultusministerkonferenz den vorgelegten Entwurf kategorisch abgelehnt (Beschluß 1982). Die Beibehaltung der fachlichen Schulaufsicht durch die Schulverwaltung wurde als notwendig bezeichnet, um die gleichmäßige Qualität des Schulwesens zu gewährleisten, mit Verweis auf mögliche Konflikte wurde eine Ausweitung der pädagogischen Freiheit des Lehrers abgelehnt.

Sowohl die französische Fallstudie als auch die beiden Beispiele aus der deutschen Schulrechtsdiskussion zeigen, daß die funktionale Autonomie des Funktionssystems als Ganzes nicht die seiner einzelnen Elemente garantiert.

5 Fazit

Unsere Analyse hat drei unterschiedliche Begriffe von Autonomie herausgestellt:

- den pädagogischen Begriff von der Autonomie des erzieherischen Verhältnisses und, daraus abgeleitet, der Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft,
- den soziologischen Begriff von der Autonomie des Bildungssystems,
- den juristischen Begriff von der Autonomie der (Einzel-)Schule.

Davon hat der pädagogische Begriff den Charakter eines normativen Postulats („Erziehung muß autonom sein“), der soziologische Begriff aber einen rein analytischen Charakter („das Bildungssystem besitzt relative Autonomie“). Der juristische Begriff steht dazwischen, bleibt aber primär auf der normativen Ebene einer bildungspolitischen Forderung („Schule sollte autonom sein“).

Problematisch erscheint aus heutiger Sicht die Forderung nach der Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft. In einer Zeit, in der – wie es insbesondere im Bereich der vergleichenden Bildungsforschung der Fall ist – die Bedeutung der interdisziplinären Bezüge in der Wissenschaft betont wird, kann die Forderung einer Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft in der Retrospektive nur als zeitbedingtes Phänomen der beginnenden Ausdifferenzierung einer wissenschaftlichen Disziplin erscheinen. Die Konfrontation dieses Postulats mit der realen Situation, wie sie etwa in Karrieremustern von Erziehungswissenschaftlern objektivierbar ist, zeigt im übrigen, daß bis in die Gegenwart von „Autonomie“ der pädagogischen Wissenschaft nicht geredet werden kann:

„Auch nach 1962 stammen nur 23,4% der Professoren aus dem Disziplinarkontext selbst, immerhin noch 46,7% kommen aus fachlichen Kontexten, die sich gar nicht der Erziehungswissenschaft zurechnen lassen“ (Helm u.a. 1990: 43).

Andererseits haben die Beispiele aus den verschiedenen Ländern entgegen der Kritik *Luhmanns* an dem vorgeblich ins Leere zielenden pädagogischen Autonomiepostulat gezeigt, daß die bildungssoziologisch konstatierte relative (funktionale) Autonomie des Bildungssystems einen normativen Autonomiebegriff nicht automatisch entbehrlich macht. Auf der organisatorischen Ebene bleibt die Autonomie der (Einzel-)Schule – gewissermaßen auf der Mikro-Ebene des Systems – weiter zu definieren. Man braucht dazu nicht auf die geisteswissenschaftliche Begründung einer „Autonomie der Pädagogik“ zurückzugreifen, wenn man diese heute für problematisch hält. Überraschenderweise kann auch der analytische Begriff der „relativen (funktionalen) Autonomie des Bildungssystems“ neue Begründungsmuster für eine Autonomie der Schule bieten, wie gerade die soziologisch argumentierenden Vorschläge des Deutschen Bildungsrats und des Collège de France deutlich gemacht haben. Selbst *Luhmanns* Kritik am „idealistischen“ Autonomiepostulat der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann man letztlich als Aufforderung zu neuen Reflexionsleistungen verstehen, um die „Ausfüllung eines durch Ausdifferenzierung konstituierten Spielraums“ zu erkunden (Luhmann, Schorr 1979: 112). Damit kann auch der analytische Begriff der Autonomie „anschlußfähig“ für bildungspolitische Forderungen werden.

Als Ausgangspunkt dieser Überlegungen diene das theoretische Autonomiedefizit des DDR-Bildungssystems. Vielleicht ist es so nicht abwegig, mit der bildungspolitischen Hoffnung zu schließen, daß die Neuschaffung der Schulgesetzgebung in den ostdeutschen Bundesländern die negativen Erfahrungen der DDR-Schule in ihre Überlegungen einbezieht und die Chance einer stärkeren Berücksichtigung des schulorganisatorischen Autonomiepostulats nutzt, das einer ideologischen Gleichschaltung der Schule potentiell entgegentritt. Eine solche Kodifizierung der Schulautonomie in den neuen Bundesländern könnte aber vielleicht auch in der Schulrechtsdebatte der alten Bundesländer nicht ohne Echo bleiben.

Anmerkungen

1. Erweiterte Fassung des Habilitationsvortrags des Verfassers vom 31.5.1991 an der Universität Oldenburg; eine kürzere Fassung erscheint 1991 in *Bildung und Erziehung*, (4).
2. Gesetzblatt der DDR Teil I, (6), 25.2.1965: 83–106, hier: 86; abgedruckt auch in Baske 1979: 387–420, Dokument 84, hier: 390.
3. Nach § 25 des Gesetzes, vgl. Gesetzblatt 1965: 94 bzw. Baske 1979: 402.
4. So *Diesterweg* im Jahr 1851, zitiert nach Geissler 1929: 63.
5. So *Diesterweg* im Jahr 1852, zitiert nach Geissler 1929: 67.
6. Die jeweiligen Positionen dieser Autoren sind abgedruckt in Geissler 1930: 84 ff.
7. Eine deutschsprachige Kurzfassung von *Bourdieu's* Konzeption findet sich in Bourdieu, Passeron 1974.
8. So z.B. der *Durkheim*-Forscher Mohamed Cherkaoui 1979 aufgrund einer Sekundäranalyse von Daten aus IEA-Untersuchungen, Fritz K. Ringer 1979 mit Studien zum europäischen Schul- und Hochschulwesen im 19. Jahrhundert, Robert Seidman 1982 anhand statistischer Analysen von Absolventenquoten in den USA, Dietmar Waterkamp 1985 in einer historischen Analyse des DDR-Bildungswesens usw.
9. „Erziehungssystem“ steht bei *Luhmann* fast bedeutungsgleich mit „Schulsystem“.
10. Vgl. zum folgenden vor allem Luhmann 1987: 186 ff.
11. So in seiner programmatischen Schrift (Robinson 1967/1972: 13), die den Beginn der Curriculumsdiskussion in Deutschland einleitete.
12. Diese Forderung taucht mehrfach auf, vgl. auch Vorschläge 1987: 265, 269.
13. Belege bei Anweiler 1986: 24; Pecherski 1986: 40.
14. Das (zweite) Expertenkomitee für die Nationale Bildung war 1987 vom damaligen Ministerpräsidenten *Messner* berufen worden, um – ähnlich wie bereits 1973 – eine Analyse des Standes und der Entwicklungsperspektiven des polnischen Bildungswesens zu erarbeiten, vgl. dazu Kupisiewicz 1991.
15. Ustawa 1990; der Gesetzentwurf verwendet explizit den Begriff „Autonomie der Schule“ (Art. 2) und bemüht sich, wie im Expertenbericht empfohlen, die Rolle des Schulleiters und des Pädagogischen Rats zu stärken (Art. 24 ff.).
16. Rapport 1972: 91 und die Erläuterung dazu: 96 ff.; vgl. dazu als weiterführende Ausführung des Autonomiepostulats der Kommission auf der curricularen, unterrichtsorganisatorischen und administrativen Ebene die Ausführungen von Louis Cros 1973, einem der profiliertesten zeitgenössischen Vertreter der französischen „Éducation Nouvelle“.
17. So der offizielle „Rapport annexe“ zum Gesetzestext, vgl. *Journal Officiel de la République Française* 14.7.1989: 8868.
18. Dieser Gedanke taucht fast wörtlich schon einige Jahre zuvor in den Ausführungen des „Kolloquium von Amiens“ in Frankreich auf, siehe Association d'Étude 1969: 187.

Literatur

- Anweiler, O. (Hrsg.). (1986). *Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR*. Berlin: Berlin Verlag.
- Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (éd.). (1969). *Pour une École Nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque d'Amiens, mars 1968*. Paris.
- Baske, S. (Hrsg.). (1979). *Bildungspolitik in der DDR, 1963–1976*. Dokumente. Wiesbaden.
- Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 11./12.3.1982 (1982). Zum Entwurf eines Landesschulgesetzes durch die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 30, 252–254.
- Bessenyei, I. (1991). Bildungspolitik zur Zeit der politischen Wende in Ungarn. In O. Anweiler (Hrsg.), *Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa*. Berlin: Berlin Verlag.
- Bourdieu, P. (1987). Für eine Realpolitik der Vernunft. In S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Zukunft* (S. 229–234). Stuttgart.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et Esprit de Corps*. Paris.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1975). Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1 (2), 95–107.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris.
- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1974). Abhängigkeit in der Unabhängigkeit. Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Soziologie der Erziehung* (S. 124–158). Weinheim.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris.
- Cros, L. (1973). „L'autonomie la plus large“. *Cahiers Pédagogiques*, (112), 9–15.
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn.
- Deutscher Juristentag. Schule im Rechtsstaat (1981). *Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages*. Bd. I. München.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. 2 Bde. Paris.
- Geissler, G. (1929). *Die Autonomie der Pädagogik*. Langensalza.
- Geissler, G. (Hrsg.). (1930). *Das Problem der pädagogischen Autonomie* (Kleine Pädagogische Texte, 11). Langensalza.
- Halasz, G. & Lukacs, P. (1990). *Educational Policy for the Nineties. Theses for a new concept of state educational policy*. Budapest.
- Helm, L., Tenorth, H.-E., Horn, K.-P. & Keiner, E. (1990). Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (1), 29–49.
- Hörner, W. (1986). Zum Problem der „relativen Autonomie“ des allgemeinbildenden Schulsystems in der Sowjetunion und in der DDR – das Beispiel der polytechnischen Bildung. In O. Anweiler (Hrsg.), *Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR* (S. 274–191). Berlin: Berlin Verlag.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.

- Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej [Expertenkomitee für das nationale Bildungswesen] (Hrsg.). (1989). *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej [Die Bildung als nationale Priorität. Bericht über den Stand und die Entwicklungsrichtungen der nationalen Bildung in der Volksrepublik Polen]*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, C. (1991). Die Expertenberichte von 1973 und 1989 zum Stand des Bildungswesens in Polen – Entstehung, Inhalt und Funktion. *Bildung und Erziehung*, 44 (1), 39–52.
- Loi d'orientation sur l'éducation, No 89–486 du 10 juillet 1989 (1989). *Journal Officiel de la République Française* 14.7.1989, 8860–8869.
- Luhmann, N. (1987). *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Opladen.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart.
- Malan, T. (1990). Reform der Schulverfassung in Frankreich. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 38 (4), 409–413.
- Pechęrski, M. (1986). Die Theorie der Selbstregulierung im Bildungswesen und praktische Erfahrungen in Polen. In O. Anweiler (Hrsg.), *Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR* (S. 29–44). Berlin: Berlin Verlag.
- Pechęrski, M. & Tudrej, J. (Hrsg.). (1983). *Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej [Selbstregulierungsprozesse im Bildungswesen. Probleme der gesellschaftlichen Homöostase]*. Warszawa: PWN.
- Pöggeler, F. (1952). Das Naturrecht der Erziehung und die Autonomie der Pädagogik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 28 (2), 91–115.
- Rapport de la Commission d'Études sur la fonction enseignante dans le second degré* (1972). Paris.
- Ringer, F.-K. (1979). *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington, London.
- Robinson, S.-B. (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied.
- Schwänke, U. (1980). *Die Interdependenz von Bildungssystem und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Theorie der Schule*. Weinheim.
- Seifert, H. (1964). *Muß die Pädagogik eigenständig sein?* Essen.
- Spranger, E. (1928/1963). *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik* (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte). Bad Heilbrunn.
- Seidmann, R.-H. (1982). The logic and behavioural principles of educational Systems: Social Independence or dependence? In M.-S. Archer (Hrsg.), *The sociology of educational expansion* (S. 267–292). London.
- Thesen zur Bildungsreform. März 1990*. O.O. (Berlin-Ost): Ministerium für Bildung.
- Ustawa o systemie oświaty. Projekt (1990). *Głos Nauczycielski*, (40), 12 und (41), 9 f.
- Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft (1987). Auf Wunsch des Präsidenten der Republik erarbeitet von den Professoren des Collège de France. In S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Zukunft* (S. 253–182). Stuttgart.
- Waterkamp, D. (1985). *Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Betrachtung* (Bildung und Erziehung, Beiheft 3). Köln.