

Klaus Klemm/Klaus-Jürgen Tillmann

## Schule im kommunalen Kontext

- 1 Problementwicklung aus historischer Perspektive
- 2 Gemeinde als Schulträger
  - 2.1 Äußere Schulangelegenheiten als Kompetenzbereich
  - 2.2 Schulentwicklungsplanung als Gestaltungsspielraum
- 3 Gemeinde als schulpolitische Machtarena
  - 3.1 Schulreform: Ein Phasenmodell lokalpolitischer Auseinandersetzungen
  - 3.2 Perspektiven lokalpolitischer Schulforschung
- 4 Gemeinde als Sozialisationsumwelt
  - 4.1 Sozialökologische Typisierung lokaler Umwelten
  - 4.2 Hauptschulprobleme: Schulische Sozialisation in unterschiedlichen Umwelten
  - 4.3 Perspektiven sozialökologischer Schulforschung

*Zusammenfassung:* Der Aufbau eines Schulnetzes, das alle Städte und Gemeinden erfaßte, vollzog sich im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts. Dabei kristallisierten sich unterschiedliche Beziehungsebenen zwischen Schule und Gemeinde heraus: Als Schulträger ist die Gemeinde rechtlich verpflichtet, Schulen zu errichten, zu verwalten und die Sachkosten zu tragen. Durch kommunale Schulentwicklungsplanung nimmt sie begrenzten Einfluß auf die Struktur des örtlichen Schulangebots. Durch diesen Einfluß wird die Gemeinde zur schulpolitischen Machtarena, denn unterschiedliche lokale Interessengruppen versuchen, Planungen und Entscheidungen der Gemeinde zu beeinflussen. Dies läßt sich am Beispiel der konflikthaften Errichtung von Gesamtschulen präzisieren. Weil Schüler und Lehrer in der Schule und in der Gemeinde leben, durchdringen sich die Erfahrungen wechselseitig, so daß die Gemeinde schließlich auch Sozialisationsumwelt ist. Der Ansatz der sozialökologischen Sozialisationsforschung versucht, diesen Zusammenhang systematisch zu erfassen.

*Summary:* The creation of a network of schools serving all towns and communes took place during the course of the 19th and 20th centuries. During this development, various levels of contact between school and community crystallized: as the body responsible for schools, the local authority is obliged by law to build, administer and pay for schools. Via school development planning, the local authority has a limited influence on the variety of schooling offered in the area concerned. This influence turns local government into an arena of conflicting ideas on educational policies. Various local interest groups attempt to influence the local authority's plans and decisions. This can be clearly seen in the conflicts involved in the setting up of comprehensive schools. As pupils and teachers come together at school and live in the same community, there is a mutual permeation of experiences which finally turns the community into the socialisation background. Socio-ecological socialisation research attempts to systematize the interrelationships involved.

*Résumé:* L'élaboration d'un réseau scolaire qui devait inclure toutes les villes et les communes s'est effectuée au cours des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Différents niveaux de

rappports sont apparus entre l'école et la commune: il incombe juridiquement à la commune de bâtir des écoles, de les gérer et de prendre en charge les frais de matériel. Par le truchement de la planification du développement communal des écoles, elle a une influence limitée sur la structure de l'offre scolaire locale. De par cette influence, la commune devient un lieu de lutte de puissance en matière de politique scolaire; car divers groupes d'intérêt locaux essaient d'influer sur les plans et les décisions de la commune. Ceci peut être précisé à l'exemple de l'édification, riche en conflits des collèges uniques. Dans la mesure où les élèves et les professeurs vivent à l'école et dans la commune, les expériences s'interpénètrent, de sorte que la commune est finalement elle aussi un environnement de socialisation. Le point de départ de la recherche en socialisation socio-écologique tente d'analyser systématiquement cette connexion.

## 1 Problementwicklung aus historischer Perspektive

Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß Gemeinden nahezu notwendig die Umgebung von Schulen darstellen und daß – andererseits – Schulen unerläßliche Bestandteile von Gemeinden sind. Ein kurzer Blick in die Geschichte der Pädagogik verdeutlicht, daß auf einer *programmatischen Ebene* hierzu gewichtige Alternativvorstellungen vertreten wurden: Platon siedelte die Erziehung bewußt außerhalb der Polis an, Rousseau erfand die „Insel“ als Ort der Erziehung, Goethe schilderte die „pädagogische Provinz“ als abgeschiedenen Erziehungsbereich, Fichtes Nationalerziehung sollte abseits der Gemeinschaft von Erwachsenen stattfinden. Kurz: Das pädagogische Mißtrauen gegenüber dem Einfluß von Gesellschaft und Gemeinde auf Erziehungsprozesse hat eine lange Tradition. Aufgenommen, fortgeführt und auch realisiert wird diese Tradition in einem besonderen Zweig des Schulwesens: Internate und Landerziehungsheime sind oft bewußt so angesiedelt, daß sie deutlich von Städten und Dörfern entfernt liegen. Die Begründung für diese Separierung formulierte Lietz 1897: „Erziehung besteht in der richtigen Entwicklung der Natur des Zöglings nach allen Seiten hin. Ist dies in der Großstadt von heute möglich? Ist das beim Stand der heutigen Kultur, ohne ganz besonderen Kraftaufwand, überhaupt noch zu erwirken [...] Da wäre es doch dann viel besser, in freier Natur, ohne jeden Eingriff, die Jugend sich selbst entwickeln zu lassen“ (LIETZ 1970, S. 8).

Nun ist es offensichtlich, daß die tatsächliche Entwicklung des Schulwesens nicht durch diese gemeindedistanzierte Programmatik bestimmt wurde. Denn das Bild des öffentlichen Schulwesens wird nicht durch Landerziehungsheime, sondern durch ein „flächendeckendes“ Netz von Schulstandorten *innerhalb* der Städte, Kreise und Gemeinden bestimmt. An dieser Stelle lohnt sich nun ein zweiter Blick in die Geschichte, und zwar diesmal auf die *Ebene der realen Entwicklung* des Schulwesens:

Der Aufbau eines Schulnetzes, das allen Städten und Gemeinden ein erreichbares Bildungsangebot brachte, vollzog sich erst in einem langwierigen und differenziert verlaufenem Prozeß. Regional betrachtet, erfaßte er zunächst die größeren Städte, um sich dann auf die kleineren Dörfer auszubreiten; qualitativ betrachtet, begann dieser Entwicklungsprozeß mit dem umfassenden Aufbau eines Elementar- beziehungsweise Volksschulwesens, um erst sehr spät auch „höhere“ Bildungsangebote der Mittelschulen und Gymnasien in alle Regionen eines Landes zu bringen. Im Rahmen einer Hinführung zur Fragestellung dieses Beitrags ist es ertragreich, diesen Schulentwicklungsprozeß am Beispiel des ländlichen Schulwesens knapp zu skiz-

zieren. Dort ist der Zusammenhang zwischen Schule und Gemeinde am wenigsten selbstverständlich, da es die ländlichen Gemeinden waren, die zuletzt Schulen erhielten, und da es diese Gemeinden sind, deren Schulangebote neuerdings zuerst wieder gefährdet sind.

Wir wählen das Beispiel Preußens und stützen uns dabei auf die Untersuchung von LESCHINSKY/ROEDER (vgl. 1976): Obwohl die allgemeine Schulpflicht seit Anfang des 18. Jahrhunderts in Preußen bestand und immer wieder neu verkündet wurde, bedurfte es nahezu zweier Jahrhunderte, bis im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts von einer Durchsetzung der Schulpflicht gesprochen werden konnte: 1816 besuchten etwa 60% der Kinder der entsprechenden Altersgruppen eine Schule und noch 1871 erst 92% (vgl. LESCHINSKY/ROEDER 1976, S.137, S.143f.). In dieser Zeit der Durchsetzung der Schulpflicht waren die Interessen daran durchaus gespalten. Für die preußische Krone war der Aufbau eines umfassenden Schulnetzes und die Durchsetzung der Schulpflicht ein Instrument der Durchsetzung zentraler Macht. Es ging ihr nicht um die Vermittlung von Qualifikationen, sondern darum, „Bauern und Tagelöhner aus dem Bereich der adligen Gutsherrschaft in die landesherrliche Einflußsphäre zu heben“ (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S.92).

Dementsprechend war auch der heftige örtliche Widerstand gegen die Errichtung von Schulen Ausdruck aktueller Interessenlagen: Für den Adel stellten Schulen – vor allem im 18. Jahrhundert – eine finanzielle Belastung dar, sie erwiesen sich als staatliche Einmischung und Beschränkung in der Verfügbarkeit kindlicher Arbeitskraft, zumal im Sommer. Für die frühe Unternehmerschaft und das liberale Wirtschaftsbürgertum waren Schulen – vor allem im 19. Jahrhundert, also auch noch in der ersten Phase der Industrialisierung – vorwiegend Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt, da kindliche Arbeitskraft unqualifiziert eingesetzt werden konnte. Den Eltern schließlich entzog die Schule ihre Kinder, deren Mitarbeit die Familien aufgrund der materiellen Notlage aber dringend benötigten. Diesen Sachverhalt fassen LESCHINSKY/ROEDER (1976, S.111) zusammen: „Überspitzt formuliert: die betroffenen gesellschaftlichen Gruppen konnten objektiv kein Interesse an der Entwicklung eines derartigen Schulwesens haben; allein der Staat konnte an seiner Ausdehnung interessiert sein, weil sie zugleich eine Ausdehnung und institutionelle Sicherung seiner Herrschaft über eine unterworfenen und ausgebeutete Bevölkerung war.“ Diese Konstellation – Aufbau eines umfassenden Schulnetzes und Durchsetzung der Schulpflicht als staatlicher Oktroi gegenüber breiten regionalen Interessen – änderte sich erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als sich im Verlauf der gewaltigen Industrialisierung auch die Interessenlagen änderten. Ein sich entwickelnder *Qualifikationsbedarf* ließ bei Unternehmern wie bei Lohnabhängigen das Interesse an Schulbildung wachsen: bei den einen als Voraussetzung für Aufrechterhaltung und Fortentwicklung der Produktion, bei den anderen als Aufwertung der eigenen Arbeitskraft beziehungsweise der ihrer Kinder (so wurde 1868 im Eisenacher Programm der SPD obligatorischer und unentgeltlicher Volksschulunterricht sowie ein Verbot der Kinderarbeit gefordert).

Parallel dazu wuchs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die *Selektionsfunktion* der Schule und erfaßte zunehmend auch das „niedere“ Schulwesen: In steigendem Maße wurden schulische Abschlüsse in dem sich ausweitenden Berechtigungswesen für Arbeitnehmer zum Ausweis und für Arbeitgeber zum geforderten Nachweis der Verwertbarkeit – das Schulzeugnis als Bindeglied zwischen Bildungsweg und Berufswahl etablierte sich (vgl. MEYER 1977). Vor dem Hintergrund dieses schulischen Bedeutungszuwachses änderten sich auch lokale Interessenlagen: Die Schule in der eigenen Gemeinde wurde zur begehrten Einrichtung, die nun von allen Grup-

pen der Bevölkerung gefordert wurde. Das staatliche Interesse an einer umfassenden Schulentwicklung wird jetzt durch lokale Interessen nicht mehr abgewehrt, sondern - im Gegenteil - örtlich gestützt. Schulen sind für Gemeinden und Städte jetzt unverzichtbare Elemente der regionalen Infrastruktur, für deren Einrichtung und Erhalt „gekämpft“ wird. So erstaunt es nicht, daß zu Beginn dieses Jahrhunderts (1901) allein in Preußen 36 762 öffentliche Volksschulen bestanden (vgl. HERRLITZ u.a. 1981, S.91). Seit dieser Zeit läßt sich vielfach belegen, daß Einrichtungen zunächst von Volksschulen und später auch von „höheren“ Schulen regional erstritten wurden. Dementsprechend waren Schulschließungen im Volksschulbereich, wie sie etwa zwischen 1955 und 1970 im Interesse der Qualitätsverbesserung schulischer Ausbildung überall in der Bundesrepublik durchgeführt wurden, regional erbittert umkämpft (vgl. BAUMFERT 1980, S.596ff.).

Bisher wurde in einer historischen Perspektive deutlich gemacht, daß der Zusammenhang zwischen Schule und Gemeinde erst in einer bestimmten Phase ökonomischer und politischer Entwicklung entstanden ist und daß es eine pädagogische Tradition gibt, in der ein solcher Zusammenhang ausgesprochen gemieden wird. Diese historische Annäherung an das Thema hat zugleich auf eine Vielfalt von Aspekten verwiesen, die für die gegenwärtige Beziehung von Schule und Gemeinde von Bedeutung sind. Diese Vielfalt läßt sich auf *drei Beziehungsebenen* bündeln:

- Indem Schulen in Gemeinden errichtet und von diesen unterhalten werden, werden Anforderungen an die Kommune gestellt. Sie muß finanzieren, verwalten und planen, ist also „belastet“. Die Gemeinde tritt als *kommunaler Schulträger* auf.
- Indem Schulen zum Bestandteil regionaler Infrastruktur werden, gewinnt die Art ihrer Ausgestaltung, der Umfang ihrer Bildungsangebote, die Form ihrer Verknüpfung mit anderen regionalen Elementen große Bedeutung für die jeweilige Gemeinde. Damit gerät das lokale Schulwesen aber auch in die kommunalpolitische Auseinandersetzung. Dabei versuchen unterschiedliche Interessengruppen, auf die Gestaltung der Schule Einfluß zu nehmen. Damit wird die Gemeinde zur *schulpolitischen Machtarena*.
- Indem Schulen - anders als Internate - integrale Bestandteile einer Gemeinde sind, sind Gemeinden zugleich Lebensumwelten von Schule. Schüler und Lehrer leben in der Gemeinde und in der Schule, diese Lebenserfahrungen durchdringen sich wechselseitig. Kurz: Die Gemeinde ist die *Sozialisationsumwelt der Schule*.

Im folgenden soll versucht werden, den Zusammenhang zwischen Schule und Gemeinde in der Bundesrepublik Deutschland auf diesen drei Beziehungsebenen zu beschreiben. Eine solche Strukturierung ist allerdings nicht aus einer elaborierten Theorie zu begründen, vielmehr ist dies ein heuristisch-pragmatischer Zugriff auf das Thema. Die weitgehend defizitäre Theorie- und Forschungslage (vgl. BARGEL u.a. 1979, S.22ff.) erlaubt hier jedoch kein anderes Vorgehen.

## 2 Gemeinde als Schulträger

In einem ersten Zugang soll versucht werden, den bildungsplanerischen Aspekt des Zusammenhangs zwischen Schule und Gemeinde darzustellen. Die juristische Grundlage dieser Beziehung ist die sich zwar ständig wandelnde, aber im Kern in der deutschen Schulgeschichte konstant gebliebene Trennung von *äußeren* und *inneren* Schulangelegenheiten: Während - bei aller Vergrößerung - die beim Staat (Bundesland) liegende Zuständigkeit für die inneren Schulangelegenheiten sich auf die eigentliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit bezieht, also vor allem auf Erzie-

hungsziele, auf Lehrpläne, auf Schulabschlüsse, auf die Grundfragen der Schulstruktur sowie auf Ausbildung und Prüfung der Lehrer, richtet sich die bei den Gemeinden als Schulträger liegende Zuständigkeit für die äußeren Schulangelegenheiten vorwiegend auf die Errichtung, Unterhaltung und Ausstattung von Schulgebäuden sowie auf die Versorgung der einzelnen Schulen mit Lehr- und Lernmitteln.

## 2.1 Äußere Schulangelegenheiten als Kompetenzbereich

Die Trennung in innere und äußere Schulangelegenheiten, die im Schulwesen der Bundesrepublik als Erbe aus der Zeit der Steinschen Städteordnung (1808) und der Verfassung der Weimarer Republik (1919) fortlebt, findet ihre Verankerung im Grundgesetz (GG) der Bundesrepublik Deutschland (vgl. STEPHANY 1964). Dort heißt es einerseits: „Den Gemeinden muß das Recht gewährleistet sein, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln“ (Art. 28, Abs. 2, Ziff. 1 GG) - und andererseits aber auch: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (Art. 7, Abs. GG). Wie auch immer die Abgrenzung von Kommune und Staat mit ihren sich berührenden Zuständigkeiten im einzelnen gefaßt wird - STEPHANY (1964, S. 22) schreibt dazu: „Die rechtliche Bedeutung dieser Vorschrift (Art. 7 GG) und ihr Verhältnis zum Wirkungskreis der Gemeinde sind umstritten“ -, generell bleibt es rechtlich und faktisch unumstritten, daß Gemeinden als Schulträger in bezug auf Schule organisierende, verwaltende und finanzierende Aufgaben haben. „Schulträgerschaft bedeutet erstens das Recht und die Pflicht zu Organisationsmaßnahmen in bezug auf einzelne Schulen - vom Planen, Errichten, Ausstatten über das Erweitern, Einschränken, Zusammenlegen, Teilen bis zur Aufhebung und Schließung von Schulen. Zweitens gehört zu dem Begriff die laufende Verwaltung der Schule und drittens die Pflicht, den Sachbedarf der Schule zu decken und die im Zusammenhang mit der Organisation und Verwaltung stehenden Aufwendungen zu tragen. Der Begriff der Organisation faßt dabei alle unter erstens genannten einzelnen Organisationsmaßnahmen zusammen. Schulträger ist danach, wer zur Organisation und Verwaltung der einzelnen Schule berechtigt und verpflichtet ist und die sächlichen Kosten dieser Schule trägt“ (STAUPE 1980, S. 871).

Bei allen Abweichungen in Einzelfragen beschreibt diese Definition der Schulträgerschaft den Tenor der Regelungen im Landesrecht aller Bundesländer. Dementsprechend bewegt sich die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages in weitgehend unstrittigem Gebiet, wenn sie in ihrem Schulgesetzentwurf in § 95 ausführt: „Die Schulträger verwalten und unterhalten die Schulen als eigene Aufgaben. Sie sind berechtigt, und verpflichtet, Schule zu errichten oder aufzuheben, zu erweitern oder einzuschränken, zu teilen oder zusammenzulegen“ (SCHULE IM RECHTSSTAAT 1981, S. 117). Diese Formulierung, die wiederum die verwaltenden, finanzierenden und organisierenden Komponenten der Schulträgerschaft enthält, sagt aber noch nichts darüber aus, wer denn für welche Schule Schulträger ist oder sein soll. Die vereinheitlichenden Vorschläge, die die Kommission Schulrecht in § 96 ihres Entwurfs dazu macht, heben sich mit ihren klaren Zuweisungen deutlich von der vorhandenen Vielfalt der einzelnen Länderregelungen ab. Staupe belegt dazu in seiner materialreichen Länderübersicht viele Beispiele. Er unterscheidet dabei eher kreis- und eher gemeindefreundliche Lösungen (vgl. STAUPE 1980, S. 875). Während in einem Land wie Nordrhein-Westfalen die Gemeinden Träger von Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen sowie von Gymnasien sind (bei Berufsschulen

sind dort nur die kreisfreien Städte Träger), findet sich beispielsweise in Hessen ein eher gemeindefernes System der Trägerschaft von Kreisen und kreisfreien Städten. Einheitlicher als die Frage der Schulträgerschaft ist in den Bundesländern die Finanzierung des Schulwesens geregelt: Während die Kosten des lehrenden Personals von den Ländern getragen werden, sind Sachinvestitionen Aufgaben der Schulträger. Diese etablierte Trennung greift die Kommission Schulrecht auf, wenn sie in § 99, Absätze 2 und 3, formuliert: „Das Land trägt die Personalkosten mit Ausnahme der Kosten des Verwaltungs- und Hauspersonals; diese trägt der Schulträger. Der Schulträger trägt den Sachaufwand und die Sachinvestitionen der Schule.“ (SCHULE IM RECHTSSTAAT 1981, S. 119) Diese deutliche Trennung, die sich in den Ländergesetzen immer wieder findet, wird aber finanziell zugunsten der Gemeinden durch ein System von Unterstützungs- und Ausgleichszahlungen wieder aufge- weicht: Nach Bundesländern unterschiedlich werden die Schulträger etwa im Bereich des Schulbaus, der Schülerbeförderung oder der Lernmittelbereitstellung bis hin zu vollständigen Erstattungen entlastet – und damit zugleich aber auch durch finanzielle Abhängigkeiten in ihrem Gestaltungsspielraum beschränkt.

Überblickt man insgesamt die Zuständigkeit sowie die Verpflichtungen der Schulträger, so zeigt sich, daß sie infolge der rechtlichen und finanziellen Bindungen an die Vorgaben des jeweiligen Landes kaum einen Spielraum für die Gestaltung der vorhandenen Schulen haben. Lediglich da, wo Gemeinden als Schulträger für ihr kommunales Schulwesen organisierend tätig sind, wo sie kommunale Schulentwicklungsplanung betreiben, verfügen sie im Rahmen der Landesgesetze über einen durchaus beachtenswerten Gestaltungsspielraum.

## 2.2 Schulentwicklungsplanung als Gestaltungsspielraum

Wenn Schulentwicklungsplanung auch nicht überall als Aufgabe der Schulträger rechtlich bindend vorgeschrieben ist, so kann doch festgestellt werden, daß alle Schulträger Schulentwicklungsplanungen betreiben – wenn auch unterschiedlich differenziert und entwickelt. Sie alle sind faktisch gezwungen, Vorsorgeplanungen zur Sicherung der schulischen Versorgung zu betreiben, und zwar nach Maßgabe der vom jeweiligen Bundesland vorgegebenen bildungspolitischen Strukturentscheidungen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe ist das methodische Instrument der Schulentwicklungsplanung in den vergangenen Jahren erheblich verfeinert worden (vgl. ROLFF u. a. 1974). Der Prozeß der kommunalen Schulentwicklungsplanung läßt sich in die Arbeitsphasen Analyse, Prognose und Maßnahmeplanung unterteilen.

Im Bereich der *Analyse* geht es für die Gemeinden zunächst einmal darum, administrative Routineaufgaben (wie etwa Untersuchungen des Schulbaubestandes oder des Systems der Schülerbeförderung) zu erledigen. Darüber hinaus stellen sich im Rahmen der planungsvorbereitenden Analyse aber auch pädagogisch und kommunalpolitisch überaus wichtige Probleme, so beispielsweise die Frage nach regional unterschiedlichen Bildungsbeteiligungen innerhalb einer Gemeinde. In den Ruhrgebietsstädten haben erst die Schulplanungen der 70er Jahre das innerstädtische Bildungsgefälle von den Arbeitervororten (im Norden) hin zu den „besseren“ Wohngegenden (im Süden) aufgedeckt und öffentlich gemacht. Zahlreiche Anregungen für Schulneugründungen oder für innerstädtische Standortverlagerungen sind davon ausgegangen. Ähnlich wie im Bereich der Analyse gilt auch für die *Prognose* eine Unterteilung in eher „technische“ und eher pädagogisch und bildungspolitisch relevante Sachgebiete. Zuerst geht es hierbei naturgemäß in Ableitung aus Bevölkerungsprognosen um Voraussagen der Entwicklung von Schülerzahlen.

Diese zunächst rein rechnerisch anmutende Aufgabe enthält aber eine Fülle von bedeutsamen Implikationen: Welche Schülerverteilung auf weiterführende Schulen angenommen wird, welche Verteilung auf vollzeitschulische oder teilzeitschulische Bildungswege im berufsbildenden Schulbereich unterstellt werden, welche Ausländeranteile in welchen Schultypen erwartet werden – dies alles sind als Prognosefragen für die Gemeinden ungemein wichtige Annahmen, die auf die künftige pädagogische Qualität des örtlichen Schulwesens erhebliche Auswirkungen haben können.

Letztendlich bedeutsam werden die Vorgaben von Analyse und Prognose jedoch erst im Bereich der *Maßnahmeplanung*, weil sie sich hier in kommunalen Entscheidungen niederschlagen: Denn im Rahmen der Maßnahmeplanung für das Schulwesen einer Gemeinde gilt es, dafür zu sorgen, daß Schulen am richtigen Standort, in der richtigen Betriebsgröße und zum richtigen Zeitpunkt für Schüler bereitstehen. Dabei sind sowohl die Strukturvorgaben des Landes (Schulformen, Schulbau, Lehrermeßzahlen, ...) wie die zuvor ermittelten lokalen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Einer solchen kommunalen Schulentwicklungsplanung stellt sich das Problem, zumindest im Bereich der Vorbereitung von Bauentscheidungen langfristig wirksame und nicht umkehrbare Entscheidungen für einen gesellschaftlichen Bereich zu treffen, der seinerseits selten eine eindeutige langfristige Zielsetzung kennt.

Wie unterschiedlich im Rahmen kommunaler Schulentwicklung mit diesen Problemen umgegangen werden kann, läßt sich an einem Beispiel verdeutlichen: Viele Schulträger, gerade solche in den Ballungsrandzonen und in ländlichen Gebieten, konnten in den 60er Jahren ihr bis dahin schmales Bildungsangebot deutlich ausbauen. Sie errichteten neben bestehenden Volks- (neue Bezeichnung: Hauptschulen) auch Realschulen und Gymnasien. Die Standorte für diese neuen weiterführenden Schulen konnten die Gemeinden während der Errichtungsphase der späten 50er und 60er Jahre in nahezu allen Bundesländern frei wählen. Sie konnten diese neuen Schulen entweder so errichten, daß sie an isolierten Standorten ohne räumliche Verbindung zu anderen Schulen entstanden; es war aber auch möglich, diese neuen Schulen mit anderen, bereits bestehenden Schulen auf einem gemeinsamen Grundstück zu errichten und so Schulzentren zu schaffen. Im ersten Fall gaben die Schulträger damit eine bauliche Struktur vor, die mit mehreren kleinen isolierten Schulhäusern eine Überführung des gegliederten Schulwesens in kooperierende oder integrierte (Gesamt-)Schulen gleichsam vermauerte. Im Gebiet dieser Schulträger war und ist eine Strukturreform des Schulsystems nur noch um den Preis der Aufgabe bestehender Bauten und der gleichzeitigen Neuerrichtung von Schulbauten für reformierte Schulen möglich – und damit auf absehbare Zeit aus Kostengründen undenkbar. Im zweiten Fall dagegen hatten Schulträger ihre organisatorische Aufgabe „reformöffnend“ wahrgenommen und damit die baulichen Möglichkeiten für eine Veränderung der pädagogischen Organisation ihrer Schulen (etwa durch Errichtung von Gesamtschulen in den bestehenden Schulzentren) gelegt. Dieses Beispiel zeigt, daß die verfassungsmäßig vorgegebene Arbeitsteilung zwischen Gemeinde und Staat in der Gestaltung der Schulentwicklung stark verwischt ist – derart, daß Gemeinden in Ausübung ihrer Schulträgerfunktion nicht nur Schulbauten, in denen unterrichtet wird, sondern auch pädagogische Strukturprinzipien, nach denen unterrichtet wird, beeinflussen.

### 3 Gemeinde als schulpolitische Machtarena

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, daß sich die äußeren Schulangelegenheiten nicht in der Verwaltung von Schulbauten und Lehrmitteln erschöpfen; denn indem Kommunen und Kreise auch bei der Errichtung, Schließung und Umwandlung von Schulen mitbestimmen und indem sie hierfür mittel- und langfristige Planungen vorbereiten, nehmen sie erheblichen Einfluß auf Struktur und Qualität der Schulversorgung vor Ort. Damit werden unmittelbar lokale Interessen von Eltern, Schülern und Lehrern berührt. Es wird somit deutlich, daß die Beziehung zwischen Schule und Gemeinde im Rahmen der Schulträgerschaft nicht auf einer Planungs- und Verwaltungsebene verbleibt, sondern fließend in einen politischen Bezug übergeht. Kurz: In der Kommune wird im Rahmen der Schulträgerschaft auch Schulpolitik gemacht; in einer solchen Sichtweise stellt die Gemeinde eine schulpolitische Machtarena dar, in der verschiedene Gruppen versuchen, auf die Entwicklung des Schulwesens Einfluß zu gewinnen und sich durchzusetzen. Solche lokalen Auseinandersetzungen sind im Rahmen des bestehenden Schulsystems etwas Alltägliches:

Welche Schule bekommt als erste den fehlenden Fachraumtrakt, wie wird der Lehrmitteletat für die verschiedenen Schulformen ausgestattet, welche Personalempfehlung zur Besetzung einer Schulleiterstelle wird gegeben? Seit Beginn der 80er Jahre haben darüber hinaus die Fragen an Bedeutung gewonnen, die im Zusammenhang mit der Weiterführung oder Schließung kleiner Schulen entschieden werden müssen.

Die wenigen empirischen Untersuchungen befassen sich jedoch nicht mit diesen eher alltäglichen Aspekten kommunaler Schulpolitik, sondern rücken die „großen“ Auseinandersetzungen um strukturelle Reformen des Schulwesens in den Mittelpunkt der Betrachtung. So liegen kommunalpolitisch orientierte Studien über die Einführung von Gesamtschulen in Freiburg und Weinheim (vgl. BÜCHNER 1972) sowie in mehreren nordrhein-westfälischen (vgl. BARGEL u. a. 1979) und hessischen Gemeinden (vgl. TILLMANN u. a. 1979) vor. Mit dem bildungspolitisch nicht weniger umstrittenen Reformmodell Orientierungsstufe und seiner Einführung in Osnabrück beschäftigt sich die Untersuchung von KLEMM u. a. (vgl. 1978). Aufgrund dieses Schwerpunktes in der vorliegenden Forschung werden im folgenden die Prozesse kommunaler Schulpolitik am Beispiel der lokalen Einführung der Gesamtschule dargestellt.

#### 3.1 Schulreform: Ein Phasenmodell lokalpolitischer Auseinandersetzungen

Bei den vorliegenden Untersuchungen über die Errichtung von Reformschulen handelt es sich um Einzelfallstudien, die sehr sorgfältig die lokalen und historischen Besonderheiten der je einzelnen Entwicklungen ausmalen. Es erweist sich als schwieriges methodisches Problem, die Ergebnisse solcher Studien zusammenzufassen – also aus dem je Besonderen des Einzelfalls das Allgemeine herauszudestillieren; denn Verfahren statistischer Datenaggregation sind hier nicht anwendbar, vielmehr ist ein interpretativ-hermeneutisches Vorgehen unerläßlich. Im folgenden soll ein solcher zusammenfassender Entwurf der vorliegenden Forschung versucht werden, indem dargestellt wird, in welchen Phasen sich ein solcher reformorientierter Prozeß lokaler Schulpolitik vollzieht. Wir unterteilen dabei den Reformprozeß in Initiations-, Dezisions- und Implementationsphase (vgl. TILLMANN u. a. 1979, S. 95 ff.) und stellen im folgenden ein auf dieser Einteilung basierendes Phasenmodell dar:



*Initiationsphase.* Ausgangspunkt für die Errichtung von Reformschulen waren in allen untersuchten Gemeinden „Störungen“ im lokalen Schulversorgungssystem: Außerhalb der vorhandenen Schulen des dreigliedrigen Systems traten vorwiegend demographische Veränderungen ein, die zu Reaktionen im Schulsystem zwangen. So führten häufig die Neuerrichtung von Wohnvierteln, wachsende Schülerzahlen oder steigende Übergangsquoten zu Kapazitätsengpässen im örtlichen Schulsystem. Damit wurde die kommunale Schulpolitik vor die Aufgabe gestellt, durch quantitative Erweiterung im Schulsystem für eine Wiederherstellung des Gleichgewichts zwischen Anforderungen und Angebot zu sorgen. So stellt BÜCHNER (1972, S. 70) in seiner Fallstudie über die Errichtung der Gesamtschule Weinheim fest: „Auslösendes Moment für den gesamten prozessualen Ablauf, an dessen vorläufigem Ende der Modellschulversuch mit einer integrierten Gesamtschule steht, sind nicht, wie man leicht vermuten könnte, bildungstheoretische Erwägungen, sondern die in der Mitte der 60er Jahre ansteigenden Schülerzahlen und die damit verbundene akute Schulraumnot im Weinheimer Sekundarschulbereich.“

Ähnliches gilt für die Ausgangssituation etwa bei der Gesamtschulerrichtung in Freiburg-Haslach (vgl. BÜCHNER 1972) oder in Dortmund-Scharnhorst (vgl. BARGEL u. a. 1979): Dort galt es jeweils, die Schulversorgung für eine neu errichtete Trabantenstadt sicherzustellen.

Doch Störungen im System lokaler Schulversorgung können nicht nur durch steigende, sondern auch durch sinkende Schülerzahlen hervorgerufen werden. So weisen TILLMANN u. a. (vgl. 1979) darauf hin, daß beispielsweise in zwei hessischen Landgemeinden aufgrund von Konkurrenzgründen in Nachbarorten das jeweilige Gymnasium in eine akute Bestandsgefährdung geriet, so daß Maßnahmen zur Beseitigung der Störung dringend nötig wurden: Weil die Gemeinden das „Abitur am Ort“ erhalten wollten, mußten sie auch reformorientierte Lösungen ins Kalkül ziehen. Hervorgehoben werden muß somit, daß die Dynamik kommunaler Schulentwicklung in der Regel durch die Probleme der Schulversorgung angestoßen wird: In der lokalpolitischen Machtarene stellen sich „Sachzwänge“ ein, durch die ein Handlungsdruck ausgeübt wird. Daher muß der Schulträger Maßnahmen treffen, um die drohende Störung zu eliminieren. Erst auf der Grundlage eines solchen – ohnehin bestehenden – Handlungsdrucks wird dann auch über reformorientierte Lösungen diskutiert.

*Dezisionsphase.* In dieser Phase agieren die Schulpolitiker in Kreis und Kommune: Abgeordnete, Parteien, Bürgermeister, aber auch Bürgerinitiativen, Lehrerkollegien und Elternvertreter. In dieser „schulpolitischen Machtarene“ – zu der auch die lokale Presse gehört – wird die Diskussion über die verschiedenen Handlungsalternativen zur Behebung der „Störung“ geführt. Dieser Diskussions- und Entscheidungsprozeß wird vor allem durch zwei Faktorenbündel beeinflusst:

- Als *zentraler Wirkfaktor* erweisen sich die Vorgaben und Regelungen der jeweiligen Landesregierung: So bestimmen Schulgesetze, ob bestimmte Reformlösungen überhaupt möglich sind; weitere erlaßliche Regelungen (wie etwa zur Mindestgröße von Schulen oder zur Schulbaufinanzierung) können den realen Entscheidungsspielraum der Kommune erheblich einschränken.
- Als *lokaler Wirkfaktor* erweisen sich Gruppenstrukturen und Interessenartikulationen in der „schulpolitischen Machtarene“ am Ort. Dabei ist insbesondere bedeutsam, ob eine hinreichende Zahl reformorientierter Gruppen eine strukturverändernde Lösung vertritt.

Das Zusammenspiel beider Wirkfaktoren läßt sich wiederum an einem Beispiel verdeutlichen: Um das Neubaugebiet Freiburg-Haslach zu versorgen, sollte zunächst

ein Gymnasium neu errichtet werden. Einer solchen traditionellen Lösung des Versorgungsproblems widersprach eine Bürgerinitiative, indem sie die Errichtung einer Modell-Gesamtschule propagierte und hierfür sehr bald lokal wichtige Gruppen (SPD, kommunaler Schulträger, Eltern) gewinnen konnte. Aufgrund landespolitischer Vorgaben war zur damaligen Zeit (1967-1969) eine solche Reformlösung lokal möglich: denn damals regierte in Baden-Württemberg eine CDU/SPD-Koalition, die verabredet hatte, einige wenige Gesamtschulversuche einzurichten (vgl. BÜCHNER 1972, S. 101 ff.). Mit anderen Worten: Landespolitische Vorgaben bestimmen den Handlungsrahmen, indem sie verschiedene Möglichkeiten zur Behebung der lokalen Versorgungsstörung anbieten. Bei der Auseinandersetzung in der lokalpolitischen Machtarena geht es nun um die Frage, welche der möglichen Lösungen – eventuell welcher Standort – gewählt wird. An diesem Prozeß der lokalen Entscheidungsfindung beteiligen sich die verschiedenen Interessengruppen. Wenn von den zur Diskussion stehenden Handlungsalternativen bereits bestehende Schulen betroffen sind (Umwandlung, Zusammenlegung, Schließung), dann schalten sich Lehrer, Lehrerkollegien und Lehrerverbände in besonders vehementer Weise in die lokalpolitische Auseinandersetzung ein. Sie erweisen sich in dieser Auseinandersetzung als wichtiger Machtfaktor, weil sich insbesondere in kleineren Gemeinden Schulträger scheuen, Reformmaßnahmen gegen den erklärten Willen der als pädagogisch sachverständig geltenden Lehrer zu treffen.

Die Errichtungs- und Umwandlungsbeschlüsse der Kommune im Schulausschuß und im Gemeindeparlament erfolgen schließlich, nachdem in der schulpolitischen Machtarena eine gewisse Abklärung erfolgt ist und sich dort eine Mehrheits- oder gar Konsensposition herausgeschält hat. Die zum Schluß getroffene Entscheidung – ob reformorientiert oder nicht – muß dabei stets eine Anforderung erfüllen: Sie muß einen Beitrag zur Behebung der in der Initiationsphase aufgetretenen Störung leisten.

*Implementationsphase.* In Freiburg, Weinheim und Dortmund wurden integrierte Gesamtschulen eingerichtet, in den hessischen Landgemeinden wurden die Gymnasien in kooperative Gesamtschulen umgewandelt. Damit obliegt es nun den betroffenen Lehrern, das jeweilige Reformmodell in die schulische Alltagspraxis einzusetzen. Diese Arbeit in der Implementationsphase wird zu einem erheblichen Teil von den Lehrern geleistet, die sich zuvor in der Dezisionsphase schon konflikthaft um die Durchsetzung einer jeweils bestimmten Schulform bemüht haben.

Eine Verkoppelung zwischen Dezisions- und Implementationsphase wird somit vor allem durch die Gruppe der Lehrer und ihr jeweiliges Reformengagement hergestellt: Haben Lehrer in der Dezisionsphase nur eine geringe Reformbereitschaft gezeigt und zugleich (vergeblich) versucht, eine Reformlösung zu verhindern, so entwickeln sie nur eine geringe Bereitschaft zur pädagogischen Umsetzung des Reformmodells. Haben Lehrer jedoch in der Dezisionsphase ein hohes Engagement zur Durchsetzung des Reformmodells gezeigt, so findet sich auch eine entsprechende Motivation bei der Realisierung dieses Konzepts. Die Zusammensetzung der „inerschulischen Machtarena“, das heißt das Kräfteverhältnis dieser beiden Lehrergruppen bestimmt nun zum erheblichen Teil die Implementationstreue bei der Umsetzung des Reformmodells in die Alltagspraxis.

Der pädagogische Alltag eines Reformmodells nach der Neu- oder Umgründung ist damit auch abhängig von den Auseinandersetzungen, die im Verlaufe der Dezisionsphase in der „schulpolitischen Machtarena“ ausgetragen wurden und in deren Verlauf sich bei den künftigen Lehrern deutliche Absichten zur Umsetzung (oder Nichtumsetzung) von Reformzielen herauskristallisieren.

### 3.2 Perspektiven lokalpolitischer Schulforschung

Ohne Zweifel decken die zuvor referierten Untersuchungen nur einen speziellen Bereich kommunaler Schulpolitik ab: Es geht um lokale Auseinandersetzungen zur Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems, die sich historisch eingliedern in die Bildungsreformphase der 70er Jahre. Vorschnelle Verallgemeinerungen des skizzierten Phasenmodells sind daher sicher fehl am Platze. Dennoch lassen sich einige verallgemeinernde Anmerkungen über die Bedeutung lokaler Schulpolitik und über die Notwendigkeit ihrer Erforschung anschließen:

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird Bildungs- und Schulpolitik fast ausschließlich in zentraler beziehungsweise bundesstaatlicher Sichtweise behandelt: Betrachtet werden Auseinandersetzungen auf der Ebene des Staates oder einzelner Bundesländer, in denen die über Parteien und Verbände vermittelten gesellschaftlichen Interessen auf das Schulwesen Einfluß zu nehmen suchen (vgl. BAETHGE 1974, ERLINGHAGEN 1977). Im Ergebnis entstehen dann bundesweite Planvorgaben (wie der Bildungsgesamtplan) oder landesweite Regelungen (von der Lehrermesszahl bis zu den Rahmenrichtlinien), die für alle Schulen verbindlich die Rahmenbedingungen des Unterrichts setzen.

Gegenüber einem solchen zentralistischen (Miß-)Verständnis von Schulpolitik haben die referierten Untersuchungen aufgezeigt, daß die Diskussions- und Entscheidungsprozesse auf der Ebene der Gemeinden keineswegs von geringer politischer Bedeutung für die jeweiligen Schulen sind. Denn zum einen wurde deutlich, daß bei aller landesgesetzlichen Regelung die Kommunen als Schulträger immer auch Entscheidungskompetenzen haben, die sich schulstrukturell nutzen lassen. So kann etwa die Kompetenz genutzt werden, um zu einem Schulwesen zu gelangen, das auf Integration und Abbau von Benachteiligung ausgerichtet ist (Errichtung von Schulzentren, Errichtung von Schulversuchen, Neubau in benachteiligten Gegenden). Die Kompetenz des Schulträgers kann aber auch für genau die entgegengesetzte Intention eingesetzt werden. Die bisher vorliegenden Untersuchungen zeigen, daß sich reformorientierte Entscheidungen nur nach konflikthaftern Debatten und nur bei ausreichender Unterstützung durch gesellschaftliche Gruppen vor Ort durchsetzen lassen. Dies verweist auf politische Prozesse, in der die betroffenen Schulen und ihre Mitglieder nicht nur Objekte ferner Entscheidungen sind, sondern selbst als Subjekte in den politischen Konflikt eingreifen können. Über Mechanismen und Strategien beim Agieren in der „schulpolitischen Machtarena“ ist zwar noch wenig bekannt. Es gibt jedoch hinreichend Anzeichen dafür, daß das Ergebnis solcher lokaler Auseinandersetzungen deutliche Auswirkungen auf das örtliche Schulangebot hat. So ist - um ein Beispiel zu nennen - bei gleicher landesrechtlicher Regelung die Förderstufe in Wetzlar seit langem flächendeckend eingeführt, während sie in Frankfurt/M. bis heute (1984) verhindert werden konnte.

Es zeigt sich somit, daß die Erforschung schulischer Reformentwicklungen nicht bei der Analyse landesweiter Programmatiken und entsprechender quantitativer Trends stehenbleiben darf, sondern daß die schulpolitischen Prozesse auf der Ebene der Gemeinde mit in den Blick rücken müssen. Dies gilt nicht nur für die Frage, *ob* ein Reformkonzept lokal umgesetzt wurde, sondern betrifft auch das Problem, wie dies *inhaltlich* vollzogen wurde: Was bleibt von den ursprünglichen konzeptionellen Vorstellungen übrig, nachdem eine Gemeinde eine zentral empfohlene Reform zwar beschlossen, aber zugleich an die eigenen Strukturen und Vorstellungen angepaßt hat?

All diese Problemebenen sind in einigen Ansätzen zur Theorie der Schulentwick-

lung (vgl. BAUER/ROLFF 1978, ROLFF/TILLMANN 1980) zwar bereits angesprochen, zu ihrer systematischen Entfaltung fehlt es jedoch an weiterem empirischem Material. Insbesondere sind hier Fallstudien zu fordern, die sich mit den eher alltäglichen Entscheidungen kommunaler Schulpolitik innerhalb des bestehenden Schulsystems befassen: Die Frage, welche Interessen sich bei der Neuschneidung von Schulbezirksgrenzen durchsetzen (und wie sich das auf die Ausländeranteile einzelner Schulen auswirkt), sollte dabei ebenso in den Blickpunkt der Forschung geraten wie die gegenwärtig an vielen Standorten anstehenden Auseinandersetzungen um die Schließung kleiner Schulen. Erst wenn mehrere solcher Untersuchungen vorliegen, lassen sich - über die Gesamtschulauseinandersetzungen hinaus - soziale Regelmäßigkeiten kommunaler Schulpolitik beschreiben und in eine *auch* gemeindebezogene Theorie der Schulentwicklung einbringen.

#### 4 Gemeinde als Sozialisationsumwelt

Die Beschreibung lokalpolitischer Entscheidungsprozesse hat verdeutlicht, in welchem Maße die Schule in den Lebens- und Kommunikationszusammenhang der Gemeinde eingebunden ist. Dies gilt jedoch nicht nur bei politischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen, sondern bezeichnet einen generellen Zusammenhang in einer lokalen Lebenswelt: Schüler wachsen in der Gemeinde auf und machen dort Erfahrungen, die sie in die Schule hineinbringen; die Schule wiederum organisiert Lernprozesse, die auch in den Kommunikationszusammenhang der Gemeinde hineinwirken. Die Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen lokaler Umwelt und schulischem Lernen ist in der Erziehungswissenschaft erst allmählich herausgearbeitet und in jüngerer Zeit als sozialökologische Perspektive differenziert entfaltet worden (vgl. WALTER 1981). Seinen Ausgang nahm dieses Interesse in den 60er Jahren bei der Untersuchung regionaler Disparitäten der Bildungsbeteiligung: In mehreren Studien wurde eindrucksvoll belegt, wie stark die Beteiligung an bestimmten Bildungsangeboten von der regionalen Erreichbarkeit entsprechender Schulen abhängig ist (vgl. GEIPEL 1965, 1968; vgl. PEISERT 1967). Während diese Untersuchungen das unterschiedliche Bildungsverhalten noch allein aus regionalen Angebotsstrukturen zu erklären suchten, bemühte sich die empirische Bildungsforschung der 70er Jahre zusätzlich um eine differenzierte Aufhellung der motivationalen Hintergründe. Damit wurde die Herausbildung von Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensformen Heranwachsender zunehmend zum Gegenstand empirischer Sozialisationsforschung. Daß auch hierbei deutliche Bezüge zu Region und Gemeinde vorliegen, wiesen FEND u. a. (vgl. 1976, S. 452) auf: Im Rahmen ihrer Schulsystemvergleichsforschung fanden sie heraus, daß die Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Schulen gleicher Schulform häufig größer sind als die zwischen unterschiedlichen Schulformen vergleichbarer Regionen. Damit bestätigte sich, daß Schulklima, Schülerverhalten und Lehrereinstellungen von der jeweiligen lokalen Einbindung abhängig sind, daß also zwischen dem lebensweltlichen Kontext der Schule und den in ihr ablaufenden Sozialisationsprozessen ein - auch empirisch meßbarer - Zusammenhang besteht. Bei dieser Erkenntnis knüpft die sozialökologische Sozialisationsforschung an. Sie geht von dem Grundgedanken aus, daß man „die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen nicht angemessen aufarbeiten kann, wenn man sie aus der Einbettung in ihre natürliche und soziale Umwelt analytisch oder praktisch herausreißt. Dabei reicht es nicht hin, die Umwelt über unspezifische Bereichsangaben (z. B. Mittel- vs. Unterschicht, Stadt vs. Land) zu berücksichtigen, vielmehr gilt es, sie als vielschichtige Erfahrungs- und

Problemwelten in ihren spezifischen Konfigurationen aufzunehmen" (BARGEL u.a. 1981, S.186). Mit anderen Worten: Eine sozialökologische Forschung versucht, die konkrete lokale Umwelt einer Schule, so das Dorf, die Gemeinde, das Quartier, als lebensweltliche Einheit zu erfassen. Eine solche Lebenswelt besteht aus der unauflösbaren Verschränkung von räumlichen Bedingungen (Bauten, Wohnungen, Straßen, ...) und dem damit verbundenen sozialen Leben (Bevölkerungsstruktur, Kommunikationsformen, soziale Kontrolle, ...). Die sozialökologische Sozialisationsforschung stellt sich nun die Aufgabe, den Zusammenhang zwischen spezifischen lokalen Wohnumwelten und den in ihnen ablaufenden Sozialisationsprozessen zu ermitteln. Ein solcher Forschungsansatz formuliert die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Schule und Gemeinde in einer äußerst komplexen Weise neu; denn er beschränkt sich nicht auf juristische, planerische oder kommunalpolitische Bezüge, sondern bezieht den Kernbereich schulischen Handelns – die Sozialisation und Erziehung von Schülern – zentral in die Betrachtung ein. Der erste Schritt jeder sozialökologischen Sozialisationsforschung besteht in der definitiven Abgrenzung von lokalen Lebenswelten. Solche Gebietseinheiten sind zu beschreiben und zu typisieren, um dann – in einem zweiten Schritt – die Sozialisationsprozesse in diesen unterschiedlichen Umweltypen zu erforschen. Auf beide Schritte wird im folgenden nacheinander eingegangen.

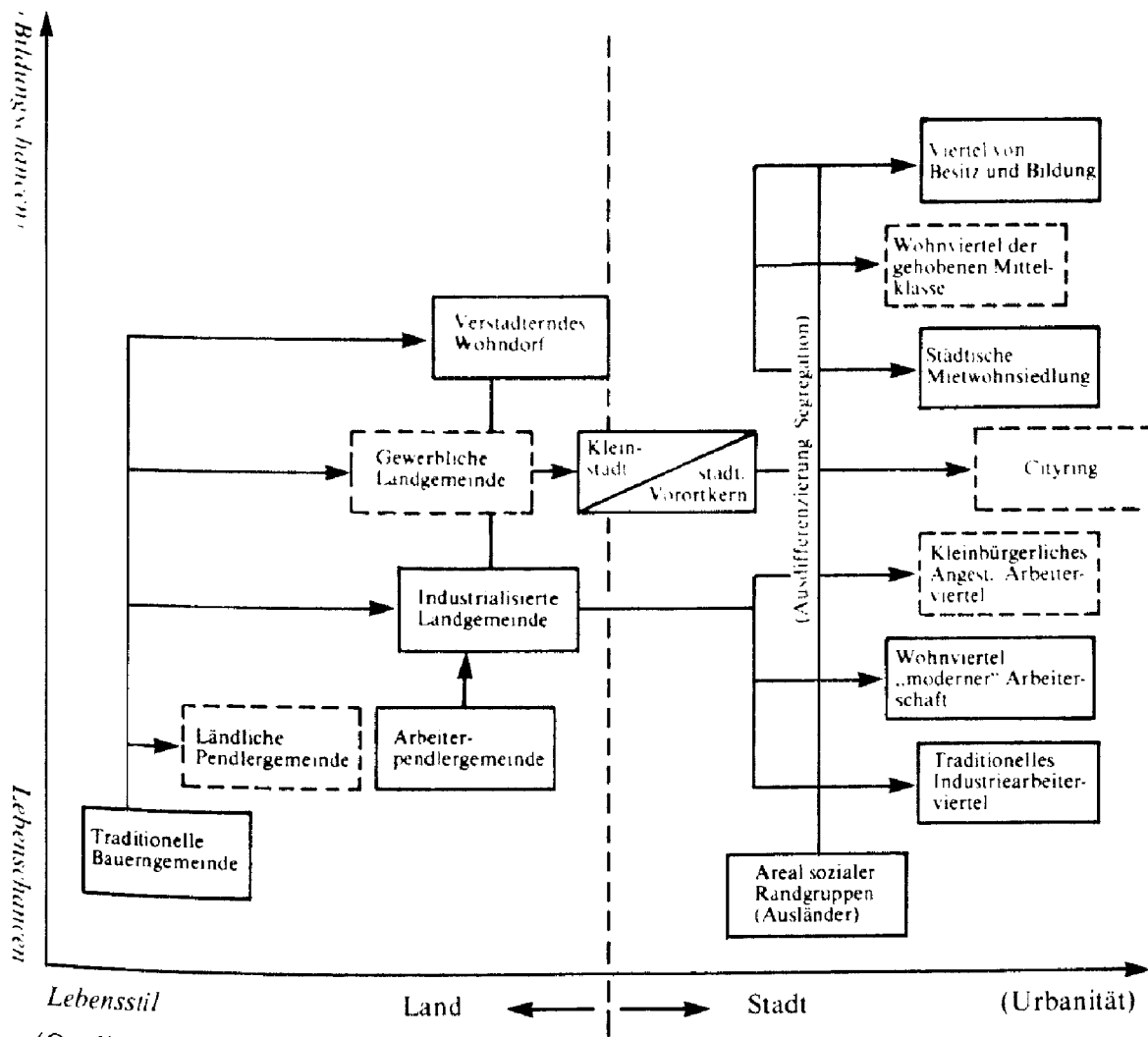
#### 4.1 Sozialökologische Typisierung lokaler Umwelten

Seit Beginn der 70er Jahre beschäftigt sich eine Gruppe Konstanzer Wissenschaftler mit dem Problem einer sozialisationsorientierten Typisierung lokaler Umwelten (vgl. BARGEL u.a. 1973, MUNDT 1980). Als Ergebnis ihrer umfangreichen empirischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit haben sie das Konzept der „Soziotopen“ vorgelegt: „Unter Soziotopen sind abgrenzbare Gebietseinheiten (Areale, Quartiere, Kleingemeinden) zu verstehen, in denen jeweils spezifische Bündel von Bedingungen jeweils andersartige Grundmuster sozialer Situationen und Probleme erzeugen. Sie sind damit besondere Kontexte des sozialen Geschehens, insbesondere für Sozialisationsverläufe, Erziehungsprobleme und Bildungschancen. Sie liegen in der Größenordnung zwischen den unmittelbaren Nachbarschaften [...] und der übergreifenden Region/Stadt“ (BARGEL u.a. 1981, S.194).

Bargel u.a. haben im Laufe ihrer langjährigen Arbeit 15 verschiedene Soziotope identifiziert und beschrieben: von der „traditionellen Bauerngemeinde“ über das „verstädterte Wohndorf“ bis zum städtischen „Viertel von Besitz und Bildung“. All diese Soziotope lassen sich in ein Koordinatensystem mit den Dimensionen „Lebensstil“ und „Lebenschancen“ einordnen (vgl. Abbildung 1). Daran wird deutlich, daß das Aufwachsen in diesen verschiedenen Umweltypen mit einem unterschiedlichen Maß an Privilegierung beziehungsweise Nicht-Privilegierung verbunden ist. Die einzelnen Soziotopen werden von den Autoren daten- und materialreich beschrieben. So heißt es beispielsweise über die „städtische Mietwohnsiedlung“: „Dieser Soziotop ist durch seine Abgeschlossenheit bestimmt: es handelt sich um Wohnviertel mit Grünflächen, meist im sozialen Wohnungsbau errichtet, die auf dem Reißbrett bereits als ‚Siedlung‘ entworfen wurde. Es handelt sich durchweg um Mietwohnungen. Es überwiegen in diesen Siedlungen mittlere Ausbildungsqualifikationen und mittleres Einkommen. Vorherrschend und hier am ausgeprägtesten ist die Familienform der Kernfamilie [...] Von Sondersituationen abgesehen wohnen in diesen Trabantensiedlungen überwiegend ‚Kleinbürger‘ nach sozialer Stellung und Mentalität: d.h. Bevölkerungsgruppen, die überwiegend als kleinere und mittlere

Angestellte, als qualifizierte Arbeiter oder einfache, mittlere und gehobene Beamte berufstätig sind. In diesen Siedlungen herrschen die vielbeschriebenen ‚Mittelstandsnormen‘ vor: Ordnung, Sauberkeit, Anpassung, neidvoller Konsumvergleich, Aufstiegsstreben“ (BARGEL u. a. 1973, S. 36).

Abbildung 1: Die Soziotope in den theoretischen Koordinaten von Lebenschancen und Lebensstil



(Quelle: BARGEL u. a. 1981, S. 198)

Während die Leistungsfähigkeit des Soziotopen-Konzepts für die Analyse vorschulischer Sozialisationsprozesse empirisch bereits überzeugend nachgewiesen wurde (vgl. MUNDT 1980), steht die Erforschung des Zusammenhangs zwischen *schulischen* Problemen und lokalen Umwelttypen erst noch am Anfang. Neben anderen Arbeiten (vgl. BEHNKEN/ZINNECKER 1982, RÖSNER/TILLMANN 1982) ist hier insbesondere auf ein Forschungsprojekt des Deutschen Jugendinstituts zu verweisen, das Hauptschulen in unterschiedlichen Soziotopen (wie in der Kleinstadt und der Mietwohnsiedlung) systematisch miteinander vergleicht (vgl. GAISER u. a. 1979, HÜBNER-FUNK 1978, HÜBNER-FUNK/MÜLLER 1981). Der fallstudienartige Vergleich dieser Hauptschulen liefert nun keinesfalls repräsentative Ergebnisse: er macht aber

plastisch deutlich, welche Erkenntnismöglichkeiten in einer systematisch betriebenen sozialökologischen Schulforschung stecken. Deshalb soll auf einige Aspekte dieses Forschungsprojektes näher eingegangen werden.

#### 4.2 Hauptschulprobleme: Schulische Sozialisation in unterschiedlichen Umwelten

Eine der untersuchten Hauptschulen steht in einer Münchener Vorstadtsiedlung mit ungefähr 12000 Einwohnern. Für diesen Stadtteil treffen all die Merkmale zu, die zuvor für die *städtische Mietwohnsiedlung* beschrieben wurden. Eine andere Hauptschule steht in einer *Kleinstadt* (11000 Einwohner) im ländlichen Niederbayern: „Das Städtchen ist Schul- und Verwaltungstadt [...] und Mittelpunkt eines traditionsreichen bäuerlichen Umlandes mit einer Vielzahl kleiner Handwerksbetriebe. Die Leute sind überwiegend konservativ, der Einfluß der katholischen Kirche auf viele Lebensbereiche ist groß. Da strahlt viel Behäbigkeit und Solidität aus. Um so stärker fällt die Beunruhigung durch Ansätze abweichenden Verhaltens auf – Drogen, Alkohol, Jugendkriminalität. Realer ist aber die Bedrohung durch die wirtschaftliche Strukturschwäche der Region. Man macht sich zu Recht Arbeitsplatzsorgen; trotz der auch bei Jugendlichen vorhandenen ‚Bodenständigkeit‘ müssen viele, um Lehrstellen und Arbeit zu finden, in die Ballungszonen abwandern. Außenseiter, die in ihrem Verhalten und ihren Ansichten nicht den lokalen Normen entsprechen, haben es hier nicht leicht, denn soziale Kontrolle und Anpassungsdruck sind sehr groß“ (GAISER u. a. 1979, S. 146).

Welcher Zusammenhang zeigt sich nun zwischen so unterschiedlichen lokalen Umwelten und der Schulsituation? Auffällig ist zunächst, in welchem starkem Maße sich das Ansehen unterscheidet, das beide Schulen in Bevölkerung und Elternschaft genießen: Die Hauptschule in der Neubausiedlung wird deutlich unter dem Charakter der „Restschule“ gesehen; sie stößt auf weitgehendes Desinteresse der Elternschaft. Dahinter verbergen sich vor allem die Mechanismen, die insgesamt die Misere der großstädtischen Hauptschulen bezeichnen: Ein hoher Anteil der Schüler geht nach Ende der Grundschule auf Gymnasium und Realschule über, die Hauptschule wird von denjenigen Schülern besucht, die „es nicht geschafft haben“. Unter ihnen befindet sich ein zunehmender Anteil solcher Schüler, die aufgrund besonderer sozialer Problemlagen (Scheidungswaisen, Randgruppenfamilien) die Leistungsanforderungen in der Grundschule nur unzureichend erfüllen konnten. Die Hauptschule in einem solchen städtischen Soziotop hat es also mit einer spezifisch ausgelesenen Schülerschaft zu tun. Ganz anders stellt sich hingegen die Situation in der Kleinstadt dar. Hier gilt die Hauptschule nicht als „Restschule“, sondern als ein ganz normales, vollwertiges Schulangebot, das von dem größten Teil der Bevölkerung – insbesondere aus dem dörflichen Umfeld – besucht wird.

Das hohe Ansehen der Hauptschule in der Kleinstadt ist verbunden mit einer kulturellen Funktion für die Gemeinde. Die Bevölkerung „erwartet noch etwas von ihr, was über Wissensvermittlung und reine schulische Erziehung hinausgeht“ (GAISER u. a. 1979, S. 147). Die Hauptschule erfüllt diese Erwartungen vor allem durch die musischen Aktivitäten ihrer Lehrer: Lehrerorchester, Schulchor und Instrumentalgruppe können in der Konkurrenz mit Realschule und Gymnasium durchaus mithalten. Darüber hinaus haben die – in der Gemeinde hoch angesehenen – Hauptschullehrer wichtige Aufgaben in der örtlichen Jugendarbeit, im Sportverein, in der Rathauspolitik übernommen. Diese intensive Integration der Lehrer in den Lebenszusammenhang der Kleinstadt scheint in einem spezifischen Zusammenhang zu stehen mit ihrem Berufsverständnis als Erzieher ihrer Schüler: „Ihre herausgehobene-

re Stellung vermittelt ihnen eine *Vertrautheit* mit Schülern und Eltern, und sie sind sich ihrer Möglichkeiten, kontrollierend, stützend oder anregend auf Schüler einzuwirken, durchaus bewußt [...] Sie haben viel weniger als ihre großstädtischen Kollegen die Möglichkeit, ihren Schülern außerhalb des Schulalltags auszuweichen“ (GAISER u.a. 1979, S. 149).

Damit wird plausibel, daß ein Zusammenhang zwischen der Situation der Gemeinde, dem Quartierklima und einem damit korrespondierenden Berufsverständnis der Lehrer besteht. Es liegt auf der Hand, daß sich ein solches lokaltypisches Berufsverständnis auch in den unterrichtlichen Interaktionen äußert und das Schulklima und die Lernatmosphäre beeinflusst. Ein Vergleich mit der Lehrerrolle in der städtischen Neubausiedlung macht dieses zusätzlich deutlich: Die allermeistens Lehrer dort wohnen nicht im Neubauviertel, sondern kommen lediglich zum Unterricht in das Quartier. Da sie in das soziale Leben des Quartiers nicht eingebunden sind, kennen sie die Lebensverhältnisse nur vom Hörensagen; was die Schüler außerhalb der Schulzeit machen, wissen sie kaum. Aktivitäten der Schule, die auf das Hineinwirken in den Stadtteil angelegt sind, gibt es nicht. Da auch die Elternabende kaum frequentiert werden, findet sich eine Art Kommunikations- und Wahrnehmungsschranke zwischen dem Quartier und der Schule. Unter solchen Bedingungen können die Lehrer Orientierungsmarken für ihr pädagogisches Handeln weder aus einem Einblick in die lokale Lebenswelt noch gar aus der differenzierten Kenntnis der Situation einzelner Schüler entnehmen. Sie ziehen sich daher auf ihre institutionelle Rolle und ihren (überlokalen) Auftrag der Wissensvermittlung zurück: „Das reibungslose Funktionieren des Schulalltags, ein gegenüber den Schülern neutraler und nüchterner, auf Effizienz bedachter Verhaltensstil sind die Kennzeichen des Unterrichts“ (GAISER u.a. 1979, S. 148).

Mit anderen Worten: Die Rolle eines Erziehers, der sich auch um außerunterrichtliche Belange seiner Schüler kümmert, wird hier abgelehnt oder als nicht einlösbar betrachtet. Damit deutet sich an, daß ein Zusammenhang besteht zwischen einer eher anonymen Wohnsituation, einem entsprechenden Quartiersklima und dem in der Schule herrschenden „Schulklima“. Der Gesamtzusammenhang dieser Bedingungen stellt das Sozialisationsmilieu dar, in dem die Hauptschüler in der Neubausiedlung aufwachsen.

### 4.3 Perspektiven sozialökologischer Schulforschung

Der Vergleich der beiden Hauptschulen hat angedeutet, in welcher Weise inner-schulische Lern- und Sozialisationsprozesse durch die jeweilige Einbindung in Gemeinde und Wohnquartier beeinflusst werden. Dabei wurden hier eher beispielsweise zwei Mechanismen herausgearbeitet, über die sich der Zusammenhang zwischen dem Lebenskontext der Gemeinde und der pädagogischen Praxis in der Schule herstellt: Die Rekrutierung der Schülerpopulation und das Berufsverständnis der Lehrer. Nun ist es keineswegs eine neue Erkenntnis, daß diese Faktoren den schulischen Sozialisationsprozeß erheblich beeinflussen. Theorieentwürfe unterschiedlicher Ausprägung, die den Zusammenhang zwischen Schule und gesellschaftlichen Prozessen in der Bundesrepublik Deutschland beschreiben (vgl. FEND 1980, HURRELMANN 1975), nehmen immer auch auf diese Wirkungsmechanismen Bezug. Allerdings erfolgt dabei die Analyse auf einer globalen, gleichsam „überlokalen“ Ebene, indem „das System“ Schule mit dem gesellschaftlichen Gesamtsystem in Bezug gesetzt wird. Die Tatsache, daß Sozialisation und schulisches Lernen nicht irgendwo, sondern stets in einer konkreten Lebenswelt – in einer Gemeinde – statt-



findet, wird in solchen Analysen nicht berücksichtigt. Nun zeigen aber die wenigen sozialökologischen Betrachtungen von Schule bereits sehr deutlich, wie stark in unterschiedlichen Lokalitäten sich solche generellen Zusammenhänge zuspitzen oder partiell auch verschwinden können. Wenn also eine Theorie der Schule lokale und regionale Differenzierungen nicht in den Blick nimmt, gehen konkrete pädagogische Problemlagen nur zu leicht im statistischen Durchschnitt gesamtgesellschaftlicher Analysen unter. Diese Kritik soll im folgenden unter Rückbezug auf das zuvor referierte Forschungsbeispiel präzisiert werden:

Schultheoretische Analysen des dreigliedrigen Schulsystems verweisen stets auf dessen klassen- und schichtenspezifische Selektionsmechanismen. Die Aufteilung der Schüler - angeblich nach Leistung oder nach „Begabungsrichtungen“ - erweist sich tatsächlich als eine Differenzierung nach sozialer Herkunft, durch die vor allem Arbeiter- und Ausländerkinder in die unterprivilegierte Hauptschülerposition eingewiesen werden. Aus dieser generell richtigen Analyse wird häufig folgende typisierende Beschreibung des Sozialisationsklimas in der Hauptschule abgeleitet: Aggressivität und Lethargie von Schülern, Disziplinschwierigkeiten und autoritäre Lehrerkontrolle kennzeichnen das Unterrichtsklima in der „Restschule“ (vgl. NYSSSEN 1975, S. 64 ff.). Die vorangegangene sozialökologische Analyse hat nun aber sehr deutlich gemacht, daß sich das Rekrutierungsfeld der Hauptschule regional sehr unterschiedlich darstellt: Lebensverhältnisse und Traditionen im lokalen Umfeld bestimmen, ob die Hauptschule als „normales“ und durchaus angesehenes Schulangebot für die Mehrheit der Bevölkerung gilt oder aber ob sie in die Position einer stigmatisierten „Restschule“ mit all ihren internen Problemen gelangt. Mit dem unterschiedlich weiten Rekrutierungsfeld der Hauptschule in verschiedenen Soziotopen gehen somit deutlich unterschiedliche Belastungen des Lern- und Sozialisationsprozesses einher. Von schultheoretischen Analysen ist nun zu fordern, daß sie sich stärker als bisher vor generellen und damit überlokalen Typisierungen hüten. Vielmehr ist es notwendig, regional unterschiedliche Bedingungskomplexe zentral mit in den Blick zu nehmen.

Gleiches gilt für die Analyse von Bewußtseinslagen und Verhaltensweisen von Lehrern. Auch hier ist den vorliegenden Analysen wiederum ihr überlokaler Charakter gemeinsam: Betrachtet wird das „Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers“ (SCHEFER 1969), untersucht werden „Strukturkonflikte des Lehrerberufs“ (LANGE-GARRITSEN 1972) oder es wird gar die „typische Lehrerpersönlichkeit“ (vgl. MÜLLER-FOHRBRODT 1972) ermittelt. Auch hier geht es nicht darum, den Stellenwert solcher Analysen generell in Frage zu stellen. Allerdings wird in einer sozialökologischen Perspektive deutlich, daß die jeweilige Interpretation der Lehrerrolle in deutlichem Zusammenhang steht mit der lebensweltlichen Einbindung des Lehrers selbst: Die Position des Lehrers in der Gemeinde, der Grad seiner Bekanntschaft mit dem Wohnquartier, seine Aktivitäten in gesellschaftlichen Gruppen und sein Ansehen in der Öffentlichkeit - all diese Merkmale der Integration in die Gemeinde scheinen auch die berufliche Tätigkeit des Lehrers in der Schule zu beeinflussen. Der Vergleich des Berufsverständnisses von Hauptschullehrern in der Kleinstadt und in der Mietwohnsiedlung hat dies plastisch deutlich gemacht. Die vorliegenden Analysen von Lehrerrollen und Lehrerarbeit haben sich allerdings mit einer solchen Perspektive so gut wie gar nicht beschäftigt. Damit wird auch hier auf die Relevanz einer sozialökologischen Forschungsperspektive für die Differenzierung und Weiterentwicklung einer Theorie der Schule verwiesen. Die erziehungswissenschaftliche Analyse der Gemeinde und des Wohnquartiers als Lebenswelt von Schülern, Lehrern und Eltern erscheint notwendig, damit sowohl der gesellschaftliche Funktionszusam-

menhang von Schule als auch die Dynamik pädagogischer Interaktionen in der Schule besser als bisher theoretisch gefaßt werden können.

BAETHGE, M.: Bildungspolitik - Bildungsreform. In: WULF, CH. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 89ff. BARGEL, T. u.a.: Bildungschancen und Umwelt I, Teil I. Eine Studie zur sozialen Evaluation im Elementarbereich. Deutscher Bildungsrat: Materialien zur Bildungsplanung, Heft 3, Braunschweig 1973. BARGEL, T. u.a.: Gesamtschule und Gemeinde. Entwicklung und Situation von Gesamtschulen in vier verschiedenen Umfeldern, Paderborn/München/Wien/Zürich 1979. BARGEL, T. u.a.: Soziale und räumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern in verschiedenen Soziotypen. In: WALTER, H. (Hg.): Region und Sozialisation, Bd. 1, Stuttgart 1981, S. 186ff. BAUER, K.-O./ROLFF, H.-G. (Hg.): Innovation und Schulentwicklung, Weinheim/Basel 1978. BAUMERT, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, Reinbek 1980, S. 589ff. BEHNKEN, I./ZINNECKER, J.: Schülerkultur in Provinz und Metropole - Beobachtungen und Untersuchungen. In: Westerm. P. Beitr. 34 (1982), S. 342ff. BÜCHNER, P.: Schulreform durch Bürgerinitiative. Möglichkeit und Grenzen von Gesamtschulversuchen, München 1972. ERLINGHAGEN, K.: Bildungspolitik. In: ROMBACH, H. (Hg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 1, Freiburg/Basel/Wien 1977, S. 141ff. FEND, H.: Theorie der Schule, München 1980. FEND, H. u.a.: Sozialisationseffekte der Schule, Weinheim/Basel 1976. GAISER, W. u.a.: Schule im sozialökonomischen Kontext. Bedingungen inner- und außerschulischen Lernens bei Hauptschulabsolventen. In: U.w. 7 (1979), S. 143ff. GEIPEL, R.: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen, Frankfurt/M. 1965. GEIPEL, R.: Bildungsplanung und Raumordnung, Frankfurt/M. 1968. HERRLITZ, H.-G. u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Königstein 1981. HÜBNER-FUNK, S.: Hauptschüler auf Lehrstellensuche in verschiedenen städtischen Umwelten. In: Dem. E. 4 (1978), S. 389ff. HÜBNER-FUNK, S./MÜLLER, H.-U.: Hauptschüler vor dem Eintritt in die Arbeitswelt - Eine vergleichende sozialökologische Studie aus bayerischen Stadtgebieten. In: WALTER, H. (Hg.): Region und Sozialisation, Bd. 2, Stuttgart 1981, S. 137ff. HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975. KLEMM, K. u.a.: Orientierungsstufe im Flächenversuch. Eine empirische Studie zur flächendeckenden Implementation eines Reformkonzepts. Weinheim/Basel 1978. LANGE-GARITSEN, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs, Düsseldorf 1972. LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß, Stuttgart 1976. LIETZ, H.: Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1970. MEYER, R.: Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: HERRMANN, U. (Hg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim/Basel 1977, S. 371ff. MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und jungen Lehrern, Konstanz 1972. MUNDT, J.W.: Vorschulkinder und ihre Umwelt. Eine Studie über Lebensbedingungen und Entwicklungschancen, Weinheim/Basel 1980. NYSSSEN, E. (Hg.): Unterrichtspraxis in der Hauptschule, Reinbek 1975. PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967. ROLFF, H.-G. u.a.: Die Stufenschule - Ein Leitfaden zur kommunalen Schulentwicklungsplanung, Stuttgart 1974. ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Schulentwicklungsforschung - theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: ROLFF, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1, Weinheim/Basel 1980, S. 237ff. RÖSNER, E./TILLMANN, K.-J.: Schule in der Trabantsiedlung. In: ROLFF, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 2, Weinheim/Basel 1982, S. 181ff. SCHULE IM RECHTSSTAAT, Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, München 1981. SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt/M. 1969. STAUPPE, J.: Strukturen der Schulträgerschaft und Schulfinanzierung. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, Reinbek 1980, S. 867ff. STEPHANY, H.: Staatliche Schulhoheit und kommunale Selbstverwaltung, Stuttgart 1964. TILLMANN, K.-J. u.a.: Kooperative Gesamtschule - Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse, Weinheim/Basel 1979. WALTER, H. (Hg.): Region und Sozialisation, 3 Bde., Stuttgart 1981.