

Schule als soziales Unternehmen

(erschienen in: *Berliner Debatte INITIAL*, Heft 4 / 2005)

1. Zukunft der Schule, Zukunft öffentlicher Dienstleistungen

Insbesondere im Kontext der PISA-Diskussionen ist Schule zum Politikum geworden. Im Zentrum der jüngsten international vergleichenden Untersuchungen standen Leistung und Bildungsgerechtigkeit (Deutsches PISA-Konsortium 2001). In Deutschland hat das Erschrecken über die extreme Leistungsstreuung an deutschen Schulen ebenso wie die Tatsache, dass mehr als in anderen Ländern Bildungserfolge an die soziale Herkunft der Schüler gebunden bleiben, zu einer Debatte geführt, die sich vor allem auf Fragen der Pädagogik, der Chancen einer frühen, im vorschulischen Bereich ansetzenden Bildung und einmal mehr auf die Infragestellung des gegliederten Schulsystems konzentriert. Gleichzeitig gibt es jedoch weitere Diskussionsstränge, die auf die *Institution* Schule gerichtet sind. Sie verdeutlichen, dass es bei der Veränderung von Schule um mehr geht als um die Modernisierung von Pädagogik und Curricula.

Veränderungen von Kindheit, Sozialisation und Lernerfahrungen: Die öffentliche Diskussion hat mit Erstaunen zur Kenntnis genommen, dass in vielen sozialen Milieus und den dortigen Familien jene als vorgängig gedachten Sozialisationsleistungen, auf denen Schule aufbauen und die sie ergänzen will, nicht mehr geleistet werden. Neben spezifischen Problemen der Integration von Kindern aus Migrantenfamilien wurde die generelle Frage nach Schule als wichtigem Ort der Integration und Sozialisation neu belebt. Mit dem Konzept der Ganztagschule verbindet sich die Hoffnung, dass Schule als gemeinsamer Ort des Alltagslebens Unterschiede und Differenzen der Herkunft ausgleichen könne; es geht um Schule als „Community“, Möglichkeiten und Grenzen von Schulgemeinschaften.

Veränderungen im Bereich der Verwaltung: „Arbeitsamt“, „Krankenhaus“ und „Schule“ stehen emblematisch für einen wichtigen Teil öffentlicher Einrichtungen des Sozialstaates, und zwar jenen, der hoch standardisiert, öffentlich finanziert und bis hinauf zur Länder- oder Bundesebene einheitlich reglementiert ist. Die Trägerschaft von Krankenhäusern ist gegenwärtig in Deutschland der Bereich, in dem die rasantesten Privatisierungsprozesse vor sich gehen, und der Wandel von Arbeitsämtern in Arbeitsagenturen, die entlang neuer Managementmethoden gesteuert werden sollen, kam im Gang. Auch für Schulen steht die Forderung auf der Tagesordnung, ihre externe und interne Verwaltung zu reorganisieren und Steuerungsformen zu finden, die mehr Schulautonomie gewähren, aber auch ein besseres internes Management ermöglichen.

Veränderte Rollen von Staat, Markt, Bürgergesellschaft und Familien: Hinter jedem Verwaltungsmodell stehen auch Grundannahmen zur Verantwortungsteilung zwischen Staat und Bürgern, öffentlichem und privatem Bereich, Gesellschaft und Wirtschaft. Im herkömmlichen Typ der (öffentlichen) Schulen hat ein bestimmtes sozialstaatliches Modell konkrete Gestalt angenommen: Bürger haben gleiche Rechte auf ein in seinen Grundzügen überall gleichgestaltetes Versorgungssystem, das den Ungleichheiten von Markt und sozialer Herkunft entge-

genwirkt. In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts wurde dieses Modell sozialstaatlicher Leistungsverwaltung auch im Schulbereich partizipativ angereichert; Adressaten von Diensten, in diesem Falle Eltern und Schüler, sollten auch als Bürger direkt an Entscheidungen in den jeweiligen öffentlichen Einrichtungen partizipieren; andere Lösungen (Privatschulen, nichtstaatliche reformpädagogische Ansätze) blieben demgegenüber marginal. In der heutigen Diskussion über „moderne öffentliche Dienstleistungen“ geht es nun aber sowohl um die Notwendigkeit von pluralen und stärker örtlich differenzierten Angeboten als auch um die Frage, inwieweit Marktprinzipien bei öffentlichen Einrichtungen, so auch bei der Schulversorgung, eine größere Rolle spielen sollten; es wird sogar die Frage gestellt, ob nicht gar private Organisationen öffentliche Bildungsaufträge besser erfüllen können. Und was Formen außerparlamentarischer direkter Beteiligung der Zivilgesellschaft angeht, so gesellt sich zur traditionellen „Elternmitbestimmung“ immer mehr die Forderung nach deren *Mitverantwortung* und Mitträgerschaft, also nach Beteiligungsformen, bei denen nicht nur „mitgeredet“, sondern auch mitgearbeitet werden soll. Ferner geht es nun auch um Fragen des Einflusses anderer Akteure und Milieus, der Unternehmen als Arbeitgeber sowie der Vereine und Initiativen, die mit Kindheit und Jugend zu tun haben. Im Rahmen dieser Öffnung relativiert sich die Rolle von Lehrerschaft und Schulverwaltung, genauer: sie muss neu bestimmt werden.

Insofern also nicht nur spezielle pädagogische, sondern auch allgemeinere sozial- und gesellschaftspolitische Problemlagen diskutiert werden, die im Schulsystem virulent werden, melden sich neben Spezialisten der Bildungspolitik mehr und mehr auch andere Stimmen zu Wort – so etwa wie in diesem Beitrag ein Politikwissenschaftler, der im breiteren Feld der Sozialpolitik, sozialer Dienste und zur Rolle der Zivilgesellschaft in einem erneuerten Sozialstaat forscht. Im Folgenden geht es um Leitbilder von Schulen und deren Verortung im sozial-lokalen Umfeld, mithin um Entwicklungsprozesse, die sich nicht nur über eine bestimmte Vorstellung vom Lernen und von Bildungsgerechtigkeit konstituieren.

Der zentrale Begriff, unter den die nachstehenden Überlegungen gestellt werden, ist der des *sozialen Unternehmens*. Er ist entstanden im Rahmen von Studien über öffentliche soziale Dienstleistungen in staatlicher, kommunaler oder freier Trägerschaft. Die These lautet: Es besteht die Chance, dass öffentliche Dienstleistungen, so auch Schulen, sich von bisher fast ausschließlich staatlich geprägten Einrichtungen und „Schulanstalten“ zu „sozialen Unternehmen“ (Evers 2003) entwickeln. Im Unterschied zur klar zugeordneten staatlichen Einrichtung müssen öffentliche Einrichtungen als soziale Unternehmen ihren Ort in einem Spannungsfeld finden, das mehrfach bestimmt ist – zugleich von Staat, Marktprinzipien und Privatwirtschaft, der Bürgergesellschaft und den Adressaten als „Koproduzenten“.

Mit dem Begriff „Unternehmen“ soll vor allem die wirtschaftliche Seite angesprochen werden - das unternehmerische und selbstständige Handeln von öffentlichen Dienstleistungseinrichtungen wie der Schule und deren Leitungen. Der Begriff „sozial“ soll öffentliche Verantwortung und Ansprüche an Gleichheit assoziieren – allerdings unter Bedingungen, wo soziale Aufgaben und Verpflichtungen nicht mehr allein vom Staat festgelegt und garantiert, sondern von einem Plural an Akteuren – unmittelbaren Nutzern, Zivilgesellschaft und Wirtschaft – mitgetragen werden müssen. Kurz: In vielen Debatten sind staatliche, bürgergesellschaftliche und private/marktliche Verantwortung einander ausschließende Alternativen; hier wird für eine Perspektive plädiert, bei der es um Formen der gleichzeitigen Nutzung und Verschrän-

kung von staatlicher Steuerung, Wettbewerb, Management und Mitarbeit von Eltern und anderen Beteiligten aus der Zivilgesellschaft geht. Es wäre eine sicherlich nicht spannungsfreie, aber doch nützliche Interaktion. Öffentliche Einrichtungen wie Schulen könnten demzufolge als „hybride“ Organisationen – zugleich Unternehmen, öffentliche Einrichtungen und gemeinschaftsbildende Foren der Zivilgesellschaft – angesehen werden.

Was im Folgenden unter dem Leitbegriff „Schule als soziales Unternehmen“ skizziert werden soll, bezieht sich vor allem darauf, welche Herausforderungen Schulpolitik mit denen in anderen Feldern öffentlicher Dienste und Einrichtungen teilt – sei es im Bereich der Kindertagesstättenversorgung, der Altenpflege oder der Dienste am Arbeitsmarkt. In all diesen Bereichen geht es um ein anderes Konzept „öffentlicher Einrichtungen“, insbesondere um deren Steuerung und „Regierung“, was im politikwissenschaftlichen Jargon als „Governance“ bezeichnet wird.

Zunächst sollen mögliche Veränderungen, die bereits heute politische Anerkennung und Unterstützung finden, umrissen werden - mehr Autonomie für Schulen als „Unternehmen“ (Abschnitt 2). Sodann wird ein Aspekt behandelt, der eher mit Entwicklungen „vor Ort“ zu tun hat und in der reformpolitischen Programmatik bislang weniger Aufmerksamkeit und Anerkennung gefunden hat: die Öffnung der Schulen zur Gesellschaft, Wirtschaft und weiteren Adressaten. Erst diese Bezüge, so wird argumentiert, machen Schulen in einem umfassenderen Sinne zu „sozialen“ Unternehmen. Im Anschluss daran wird das theoretische Modell öffentlicher Einrichtungen als sozialer Unternehmen und hybrider Gebilde dargestellt (3), so dass die im 4. Abschnitt für den Schulbereich dargestellten Reformelemente einen systematischen Stellenwert gewinnen. Der Schlussteil (5) fasst die Argumentation zusammen und erörtert Einwände und Risiken der vorgestellten Perspektive.

2. Mehr Selbständigkeit für Schulen – ein erster Schritt

Ob mit Modellprogrammen wie der „Selbständigen Schule“ in Nordrhein-Westfalen oder ähnlichen Politiken zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg (unter dem Slogan „Schulen brechen auf“), in diesen und in anderen Fällen hat man sich seit einigen Jahren dem Ziel verschrieben, durch landesweite Programme und Modellschulen mehr Selbständigkeit für die einzelne Schule zu gewinnen, insbesondere bei deren Management als „Betrieb“ (zu internationalen Aspekten dieser Trends vgl. OECD 2001).

Konzepte zur Schulverwaltung und -politik sowie Vorstellungen von der Organisation Schule waren traditionell eindimensional: Lenkung und Kontrolle erfolgten hierarchisch, ausschließlich von staatlicher Seite, und Schule als „Schulanstalt“ mit ihren speziellen Aufgaben wurde auf das begrenzt, was sie ohne besonderen Umweltbezug leisten konnte. Alles konzentrierte sich auf die Pädagogik der Wissensvermittlung, selbst Betreuungsleistungen galten in dieser Tradition nicht als originäre Aufgaben der Schule (Gottschall/Hagemann 2002). Die zum Teil schon länger diskutierten pädagogischen Reformen können jedoch nicht einfach „von oben“ angeordnet werden, sondern erfordern eigenständige Initiativen von unten. Innovationen lassen sich nicht als Veränderung im allgemeinen Gleichschritt verordnen, sie müssen der einzelnen Schule Gelegenheit geben zu experimentieren, eigene Wege zu suchen. Dabei ist Schule auf Partner in der Gemeinde und der Gesellschaft angewiesen. Neben Arbeitsmarkt-

verwaltung und Teilen der Gesundheitspolitik ist das Schulsystem der letzte von drei großen sozialstaatlichen Dienstleistungsbereichen, der auf eine lange Tradition ausschließlich hierarchischer Steuerung - zentrale Pläne, Vorgaben, Budgetierungen usw. - zurückblicken kann. Es muss nicht im einzelnen dargelegt werden, mit welchen Nachteilen und Kosten (Reduzierung lokaler Mitbestimmung und Initiative) *diese Form* der Herstellung von Gleichheit und Gleichartigkeit immer verbunden war (alle Leser werden diesbezüglich eigene Erfahrungen gemacht haben). Vor dem Hintergrund zentralistisch-hierarchischer Prägung verwundert nicht, wie lang die Geschichte von Forderungen zur Dezentralisierung und Autonomie der Schulen ist und wie wenig bislang tatsächlich erreicht wurde. Bereits 1973 hatte der Deutsche Bildungsrat formuliert: „Übertragung von Eigenverantwortung und Partizipation sind untrennbare Teile einer Organisationsreform“ (1973, 22).

Wenn heute unter der Devise „Selbständige Schulen ermöglichen!“ diese Selbständigkeit ausbuchstabiert wird, umfasst sie vor allem folgende Aspekte:

- die schuleigene *Verwaltung finanzieller Budgets* (Möglichkeit, erwirtschaftete Überschüsse zu behalten, eigene Schwerpunkte zu setzen, zwischen Titeln Gelder auszutauschen etc.). Mehr Eigeninitiative fordert auch die Zunahme zeitlich begrenzter Investitions-/Modell-Programme, die zu bestimmten Entwicklungen anreizen sollen und so etwas wie einen eigenen Markt mit einem Wettbewerb um solche öffentlichen Mittel etablieren. Neben der Regelförderung gibt es damit öffentliche Mittel (z.B. einen Wettbewerb aus dem Fonds „Europaschule“), die aktivierenden Charakter haben. Zu berücksichtigen sind auch eigene Anstrengungen von Schulen, sich durch Vermietungen von Räumen u. Ä. zusätzliche wirtschaftliche Mittel zu erschließen;
- die *Auswahl von Personal*: Es sollte mehr Möglichkeiten geben, dass Schulen nach den Erfordernissen des von ihnen festgelegten Aufgabenprofils ihr Lehrpersonal selbst auswählen; wenn der Beschäftigungsbereich Schule stärker ein Arbeitsmarkt wie andere auch würde, könnte das nicht nur beinhalten, andere Verträge mit aufzunehmen (Projektmitarbeiter auf Zeit), sondern auch Kräfte mit anderen Qualifikationen an der Schule zu beschäftigen – etwa einen Computerspezialisten oder jemanden, der als ehemaliger Student der Theaterwissenschaften ein Musicalprojekt mit Schülern erarbeitet;
- Spielräume bei der *Anpassung und Ausgestaltung von Lehrplänen und Lehrmethoden*: Natürlich kann nicht dem Belieben der einzelnen Schule überlassen werden, zu bestimmen, welche Kompetenzen in Mathematik oder Physik mit dem Abschluss erworben werden. Aber warum sollte der *Weg* zu dem Ziel, eine landesweit einheitliche Prüfung zu bestehen, nicht von Schule zu Schule anders aussehen? Warum sollen nicht Lernmethoden voneinander abweichen, so dass etwa die eine Schule mehr mit Praxisprojekten arbeitet und die andere mehr mit speziellen Leistungskursen? Warum sollte also nicht öffentliche Politik mit Anreizen zur Profilbildung einen Qualitätswettbewerb unter Schulen unterstützen, wobei zur Qualitätskontrolle externe Prüfungen eingeführt werden könnten?

So verschieden die Politik der Bundesländer im Schulbereich auch sein mag – es gibt doch einen gemeinsamen tiefer liegenden „Trend“ zu mehr Selbstständigkeit der einzelnen Schule. In der grundsätzlichen Richtung sind beispielsweise sozialdemokratische Forderungen der

vormaligen NRW-Landesregierung und Forderungen der Hessischen Unternehmerverbände kaum voneinander zu unterscheiden.

In der Regel sind die referierten Änderungsvorstellungen inspiriert von Konzepten des „New public management“, bei denen privatwirtschaftliche Managementkonzepte auf die öffentliche Verwaltung übertragen werden, so dass die Grenzen des öffentlichen Sektors zu den Organisations- und Lenkungsformen aus dem Bereich von Markt und Wettbewerb immer durchlässiger werden. Dieser Trend kann bereits ein Grund sein, Schulen als soziales *Unternehmen* zu bezeichnen: Schulleiter, Kollegium, eventuell weitere Beteiligte können und müssen in vielen Dingen eigene Entscheidungen treffen – Entscheidungen über ihre „Produkte“ und „Produktionsprozesse“, die durchaus finanzwirksam sein können. Entscheidungen zu bestimmten Schwerpunktsetzungen im jeweiligen „mittelständischen Betrieb“ Schule können sich auszahlen oder auch als Flop erweisen – das ist eines der Risiken, ohne die es keine Chancen gibt.

3. Öffnung der Schule – ein erweitertes Konzept von Selbständigkeit

Nun wäre ein solcher „Rückbau“ hierarchisch bürokratischer Steuerungsmechanismen zugunsten von mehr Eigenständigkeit und Wettbewerb nur eine halbherzige Modernisierung, wenn dabei nach wie vor das „Unternehmen Schule“ als ein geschlossenes System betrachtet würde. Aber an den Prozessen der Bildung und Ausbildung sind noch Andere beteiligt– natürlich die Eltern, aber auch Sozialisationsinstanzen wie Vereine, die örtliche Politik im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, Unternehmen die Ausbildungsplätze anbieten u.a.m. Ausserdem hängt der Erfolg des Unternehmens Schule auch vom „Betriebsklima“ ab, also davon, wie Schulleitung, Lehrpersonal und Schüler miteinander umgehen. Auf beide Aspekte zielt das Konzept der „Öffnung der Schule nach innen und außen“.

- Nach innen: kooperative Formen von Lernen und Alltagsgestaltung finden, so dass z.B. Schüler mitgestalten, aber auch wirkliche Mitverantwortung für ihre Schule übernehmen können.
- Nach außen: die bewusste Entwicklung von Partnerschaften zu all denen aufbauen, die an der Schule ohnehin beteiligt sind, wie etwa die Eltern, und zu denen, die an ihr interessiert sind bzw. interessiert sein sollten: Vereine, lokale Jugendhilfe, aber auch Betriebe als Ausbilder und Arbeitgeber.

Die Öffnung der Schule und entsprechende Praktiken lassen sich als ein „give and take“ beschreiben (zusammenfassende Darstellung von Trends und Leitmotiven in: Enquete-Kommission 2002 Kap 2.6, S. 545f., Leitbildentwurf der Bildungskommission der Heinrich Böll Stiftung 2004 sowie Lipski 2005). So können z.B. Vertreter von Unternehmen die Chance erhalten, direkt mitzuwirken, das oft beklagte Wissens- und Erfahrungsdefizit von Schülern in Hinblick auf die Arbeitswelt zu verringern; durch Praktika können Schule und Schüler ein erweitertes Lernfeld gewinnen. Ein anderes Beispiel für das erwähnte „give and take“ ist das „service learning“, ein den USA entlehntes Konzept (Sliwka / Frank 2004), nach dem sich Schüler über Sozial- und Kulturprojekte in die örtliche Gemeinschaft einbringen – sei es als Fußballpartner im Kindergarten oder als Einkaufsbegleiter in der Altenhilfe. Diese Erfahrungen können als praktisches Anschauungsmaterial wiederum für den Unterricht genutzt wer-

den. Im Idealfall würde eine Öffnung nach außen bedeuten, durch die Verbindung zu einer Vielzahl öffentlicher Partner von Beiträgen einer großen „Schulgemeinde“ zu profitieren und den Partnern im lokalen Umfeld etwas zurückzugeben; Lernen und Lernangebote würden ebenfalls nicht mehr allein Sache der Lehrer sein.

Eine besondere Stellung unter den Akteuren aus der (lokalen) Zivilgesellschaft nehmen dabei die Eltern ein; man kann davon ausgehen, dass sie besonders interessierte und verlässliche „stakeholder“ sind, hängt doch schulischer Erfolg ihrer Kinder eng mit der Entwicklung der Schule zusammen. Insoweit sie nicht nur als vereinzelt private Akteure auftreten, sondern miteinander kooperieren und an öffentlichen Aushandlungsprozessen teilnehmen, sind sie ein Teil dessen, was mit dem Begriff der Zivilgesellschaft gemeint ist.

Wo immer es nicht allein um privat-geschäftliche Abmachungen geht (Vertrag mit einem Unternehmen, das Computerdienstleistungen anbietet oder den Unterhalt der schulischen Infrastruktur übernimmt), gilt die zivilgesellschaftliche Option auch und gerade für die Kooperation mit der Wirtschaft in der Region. Wenn zum Beispiel örtliche Gewerbe und Unternehmen als Sponsoren agieren, tritt zum eigenen Werbungs- und Geschäftsinteresse zumeist auch ein Stück „lokale Verbundenheit“ hinzu, wenigstens aber die Wertschätzung des besonderen lokalen Umfelds, in dem das Unternehmen agiert. Die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen in Bezug auf Praktika, Vermittlung von Ausbildungsplätzen, Darstellung der Arbeitswelt im Unterricht u.ä. erweist sich immer mehr als unverzichtbare Form praxisbezogener Orientierung und Lernerfahrung. Ähnlich wie bei Kooperation mit Vereinen und Stiftungen entstehen „commitments“, die über reine Geschäftsinteressen hinausgehen. Kontakte dieser Art machen es am ehesten möglich, Befürchtungen entgegenzutreten, dass man mit der Öffnung des „Schutzraums“ Schule für wirtschaftliche Akteure lediglich kommerziell interessierten Nutznießern ausgeliefert wird.

Die Durchsicht von Förderprogrammen der Länder, deren Prospektmaterialien und Internetauftritte, macht jedoch deutlich, dass die Komponente der *Öffnung* von Schulen zu ihrem Umfeld in offiziellen Politiken nach PISA im Vergleich zur Förderung von mehr (insbesondere wirtschaftlicher) *Autonomie* nur eine geringe Rolle spielt. An Bedeutung gewonnen haben diese Elemente am ehesten auf der Ebene einzelner Schulen – in ihrem Bemühen, angesichts fehlender staatlicher Mittel das soziale Kapital von Engagementbereitschaft stärker zu nutzen. Durch Prozesse einer Öffnung nach innen wie nach außen wird die Schule allerdings erst zu einem *sozialen* Unternehmen.

Eine Schule, die mehr Autonomie im Sinne von Budget- und Personalhoheit erhält, kann wie ein Unternehmen geführt werden, dessen Produktpalette vorfixiert ist (z. B. durch Curricula des jeweiligen Landes) und das nun so effektiv wie möglich auf die jeweils gesetzte Agenda hinarbeiten hat. Ein öffentliches Unternehmen im weiteren Sinne wird Schule erst, wenn die vorgeschriebenen Standards und Leistungsziele Raum geben, eigene Produkte bei Lernangeboten, Vermittlungsmethoden sowie eine größere Palette eigener Strategien (Kooperation und Bildung von Netzwerken mit Vertragspartnern) zu entwickeln, die auf Schul- und Ausbildungsvorstellungen von Eltern und Schüler eingehen.

Die Bedeutung des „Sozialen“ verweist nun auf den Umfang der Aufgaben und Ziele von Akteuren, die nicht mehr nur dem Erfolg der einzelnen Schule, sondern auch dem (lokalen)

Schulsystem verpflichtet sind (Verantwortliche für eine kommunale Schulentwicklungsplanung, Akteure auf Landes- und Bundesebene). Mit der Öffnung der Schule geht das Soziale über die oft verwendete Gleichsetzung mit dem Staatlichen/Kommunalen hinaus. Es definiert sich nun auch über die Einbeziehung verschiedener gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Stakeholder, vor allem aus dem lokalen Raum.

Damit kommt ein weiteres eigenständiges Merkmal öffentlicher Angebote und Dienstleistungen wie der Schule in den Blick; es geht nicht nur um Autonomie und unternehmerische Führung, nicht allein um neue Formen der Mitbestimmung und Mitträgerschaft ihrer sozialen Aufgaben im Rahmen der zivilgesellschaftlichen Öffnung, sondern auch um die Dimension der *lokalen* Einbindung. Die Frage stellt sich, ob das Dienstleistungsangebot vor allem zentral und global gesteuert wird (wie zum Beispiel im Falle der traditionellen Arbeitsämter oder einer internationalen Kino- oder Restaurantkette) oder ob sich Möglichkeiten ergeben, dieses Angebot auch in größerem Maße vor Ort mitzusteuern. „Lokale Einrichtung“ bezeichnet dann auch im Schulbereich nicht mehr nur eine unterste Hierarchieebene, sondern eine lokale „Schulgemeinde“ (Bertelsmann Stiftung 1999), die von verschiedensten lokal interessierten Akteuren und Gruppen mitgetragen werden kann.

4. Öffentliche Einrichtungen zwischen Staat, Markt und Bürgergesellschaft - zum Konzept des sozialen Unternehmens

Es sollte gezeigt werden, dass Schulen - auch wenn sie Einrichtungen von Ländern und Kommunen bleiben - durchaus mehr unternehmerische Autonomie und mehr Elemente der Öffnung durch Partizipation, Partnerschaften und Vernetzung aufnehmen können. Im Zusammenhang eines Forschungsprojektes zur veränderten Steuerung und Identität öffentlicher Einrichtungen wurde diese analytische und konzeptionelle Idee grundsätzlich entwickelt, nicht nur am Beispiel Schule, sondern auch an Kultureinrichtungen und Einrichtungen zur Hilfe und Pflege im Alter (Evers/Rauch/Stitz 2002). Ausgegangen wurde davon, dass Gesellschaft von verschiedenen Grundinstitutionen getragen wird, die wiederum von unterschiedlichen Logiken und „Ordnungsprinzipien“ (Offe 2000) geprägt sind: beim Staat die Verpflichtung auf Integration der Gesamtgesellschaft, beim Marktsystem das Wachstum des jeweiligen Unternehmens, bei Gemeinschaften wie der Familie tief verwurzelte kulturelle Orientierungen und persönliche Verpflichtungen. Im öffentlichen Bereich der Zivilgesellschaft koexistieren und relativieren sich diese Leitprinzipien: Gemeinschaften müssen sich gesellschaftlichen Integrationsmustern unterordnen, neben Gewinnstreben treten Solidaritätsmotive; staatlich sanktionierte Gemeinwohlvorstellungen konkurrieren mit heterogenen lokal und ideologisch bestimmten Ideen, was dem Gemeinwohl dienlich sein sollte. In Demokratien ist aber der öffentliche Bereich der Zivilgesellschaft - jenseits von Staat und Markt - zugleich der Ort, an dem Leitideen verhandelt, Gemeinsamkeiten, Verpflichtungen und Solidaritäten produziert werden.

Öffentliche Einrichtungen - so unsere These - waren historisch in einem Kontinuum zu verorten, das von der zentralen staatlichen Einrichtung über kommunale Einrichtungen (bei denen die lokale Gesellschaft stärker mitprägend wirkt) bis zu den „gemeinnützigen“ Einrichtungen in „freier Trägerschaft“ reichte – etwa der von Wohlfahrtsverbänden, Stiftungen, Bürgerver-

einen und anderen Organisationen des Dritten Sektors. Für sie alle war nicht nur die „mechanische Solidarität“ staatlicher Förderungs- und Finanzierungsregeln, sondern in unterschiedlichem Maße auch die „lebendige“ Solidarität der Zuwendung, Mitarbeit, Spendenbereitschaft u.a.m. konstitutiv und prägend – also sowohl staatliche Ressourcen und Einflüsse als auch das soziale Kapital an Mitwirkungsbereitschaft der Bürgergesellschaft. Seit einigen Jahrzehnten ist aber noch etwas anderes hinzugekommen: das marktwirtschaftliche Element. Öffentliche Verwaltung und privates Management sind keine getrennten Welten mehr, es wird immer gebräuchlicher, dass der Sozialstaat als „Gewährleister“ bestimmter öffentlicher Güter und sozialer Dienste diese nur noch finanziert und reguliert, die Trägerschaft jedoch kommerziellen Anbietern und Not-for-profit-Organisationen überlässt. Außerdem hat sich auch die öffentliche Verwaltung Organisationskriterien des privaten Managements zu eigen gemacht.

Daher muss auch bei öffentlichen Einrichtungen der Markt als dritte prägende Größe in Betracht gezogen werden. Mit viel Autonomie versehene kommunale GmbH ebenso wie staatlich mitfinanzierte freie gemeinnützige Träger (die beiden Hauptkomponenten der öffentlichen Einrichtungen und Dienste) werden folglich nicht nur von Staat und Kommunen, sondern zugleich auch vom „Markt“ und von der Zivilgesellschaft beeinflusst und geprägt. Das gilt für ihre Ressourcen, die Formen ihrer Steuerung und ihre „corporate identity“ (vgl. Abb. 1). Es handelt sich um „Hybride“, also um Organisationsformen, die heterogene Prinzipien in sich vereinigen. Was bedeutet das mit Blick auf ihre *Ressourcen* und ihr *Selbstverständnis*?

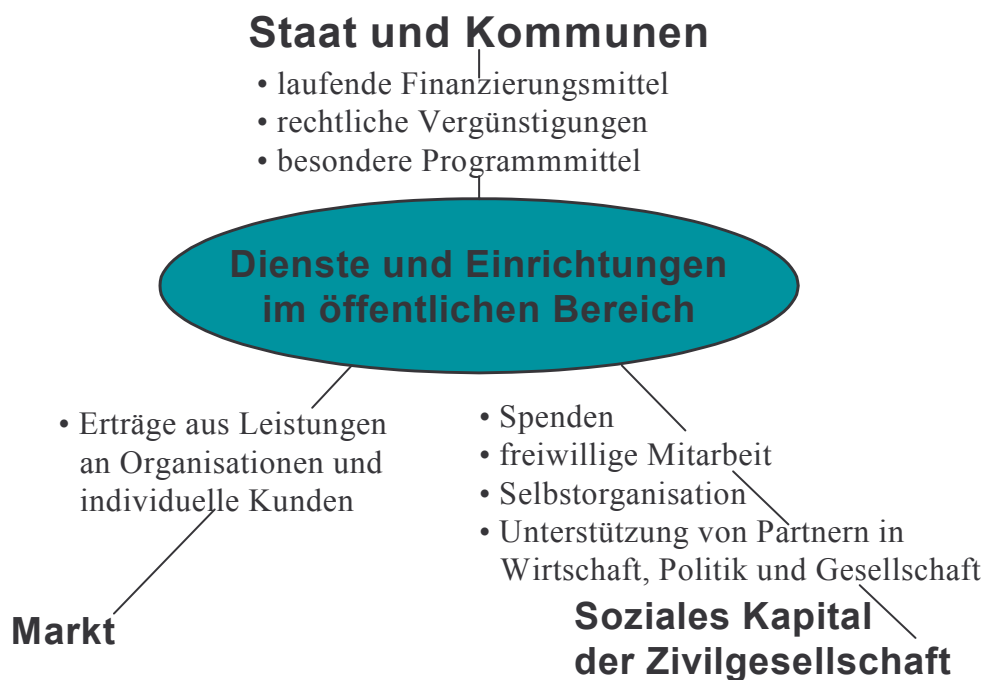


Abb. 1: Ressourcen von öffentlichen Einrichtungen als sozialen Unternehmen

- *Als staatlich–kommunal verantwortete, öffentliche Einrichtungen* beziehen sie Ressourcen durch eine öffentliche Grundfinanzierung oder Steuervorteile aus dem Gemeinnützigkeitsstatus; nach ihrem Selbstverständnis repräsentieren sie insofern das „öffentliche Anliegen“ oder verstehen sich als „gemeinnützige“ Organisationen, die nicht nur dem Wohl der einzelnen Gruppe von Gründern und Adressaten verpflichtet sind. – All das könnte auch für Schulen gelten.
- *Als soziale Projekte der Zivilgesellschaft* beziehen sie gleichzeitig auch Ressourcen durch freiwillige Mitarbeit, Spenden, Fördervereine und Schirmorganisationen (wie z. B. die Kirchen), möglicherweise aber auch durch den Vertrauensvorsprung als gemeinnützige, weder der Staatsraison noch dem Profit verpflichtete Organisationen. Für das eigene Selbstverständnis ist von dort her „Autonomie“ gegenüber behördlichen Routinen, aber auch parteipolitischen Durchgriffen wesentlich. Für „freie Schulen“ gilt das weitgehend - sollte dieses Selbstverständnis nicht auch für Schulen im öffentlichen System zutreffen?
- Schließlich treten öffentliche Einrichtungen auch *als Unternehmen auf, die Marktprinzipien verpflichtet sind*; sie beziehen als solche Ressourcen (zum Teil) als Gebühren von Nutzern, die eine Einrichtung ausgewählt haben, oder sie erhalten staatliches Entgelt für Dienstleistungen im öffentlichen Auftrag, deren Preis in einem Leistungsvertrag unter Konkurrenzbedingungen ausgehandelt wurde; es ist für sie mithin wichtig selbst dort, wo sie not-for-profit oder unter kommunaler Aufsicht operieren, sich (auch) als ein Unternehmen zu begreifen, das versteht, sein Kapital an Finanzen, Wissen und Beziehungen („soziales Kapital“) erfolgreich zu investieren. - Trifft das nicht bereits heute schon auf einzelne Schulen zu?

Schulen als „soziale Unternehmen“ brauchen allerdings *neue Formen des Regierens und Verwaltens*, der „Governance“ und des „Public Management“. Schulen sollten weder nur von oben durch eine allmächtige Schulverwaltung gelenkt werden noch ausschließlich als selbständige Wettbewerber um Schüler und Ressourcen auftreten. Eltern, Vereine und Verbände sollten Einfluss nehmen können, aber Schule sollte nicht unter die Fuchtel lokaler Interessen geraten. Neue Formen einer „mixed governance“, der Mischung und Ausbalancierung verschiedener Lenkungs- und Steuerungsformen sowie ein entsprechend aktivierender Sozialstaat (vgl. Holzapfel 2000) wären gefragt. Angesprochene *Rollen und Dimensionen* solcher Schulunternehmen werden in Spannung zueinander geraten. - Aber warum sollten sie sich nicht auch wechselseitig ergänzen können?

- *Hierarchische Steuerung* würde zwar in Formen traditioneller bevormundender Schulverwaltung an Bedeutung verlieren, aber in neuen Formen der Entwicklung von Standards, der Evaluation und Qualitätskontrolle bedeutsam bleiben.
- *Steuerung durch Partizipation* erfolgt über Vernetzung und Aktivierung des sozialen Kapitals, das aus Partnerschaften, Kooperation und freiwilliger Mitarbeit vor Ort gebildet wird; dabei geht es nicht nur um Akteure im formalen Partizipationsgerüst der Schulkonferenzen, Eltern- und Schülermitbestimmung, sondern auch um den Einfluss, den Partner und Unterstützer ausüben, die für das Projekt Schule gebraucht werden. Derartige Formen und Effekte organisierter gesellschaftlicher Einflussnahme („co-governance“) werden je-

doch in den meisten Betrachtungen, die weitgehend auf die Modernisierung des „geschlossenen Systems“ Schule fixiert bleiben, kaum wahrgenommen.

- *Steuerung durch Wettbewerb* zwischen Schulen könnte an Bedeutung gewinnen, wenn selbständige Schulen mit mehr Freiraum für Leitung, Personalpolitik, Profilbildung und Management ausgestattet würden, Eltern und Schüler mehr Rechte bei der Wahl „ihrer“ Schule erhalten würden.

Alle drei Formen der Steuerung zusammen könnten die neue Schule konstituieren und mitgestalten. Bei Wettbewerb und Management auf der einen, Steuerung durch Landes-, Kommunalpolitik und Schulverwaltung auf der anderen Seite, scheint die offizielle Schulpolitik bereit zu sein, nach neuen Balancen und Formen zu suchen. Das dritte Element, die *Einbeziehung von Partnern*, die das soziale Kapital der Zivilgesellschaft repräsentieren, kommt in der Regel noch zu kurz.

5. Ansatzpunkte für eine kooperative Schule als soziales Unternehmen

Wie man einem Leitbild näher kommen kann, das Schule weit mehr als bisher als eine kooperative Einrichtung im lokalen Netzwerk versteht, soll nun aber auch illustrativ anhand einer Reihe konkreter Ansatzpunkte erläutert werden.

Fördervereine: Sie sind heute in der großen Mehrzahl von Schulen ein wichtiger Kooperations- und Unterstützungspartner; dabei müssen nicht die Eltern allein tonangebend sein; solchen Fördervereinen können auch Institutionen beitreten (z. B. die örtliche Sparkasse) und sie können je nach Lage der Schule auch mehr tun, als nur als Lückenbüßer für gekürzte Zuweisungen des Landes oder der Gemeinde zu fungieren – sie können Ausgangspunkt sein für Fonds, mit denen Exkursionen, spezielle Geräte oder Projekte besorgt werden, aber auch Schaltstellen für den Aufbau von Außenkontakten, die Gewinnung von Mentoren u. ä.

Das Ziel Ganztagschule als Katalysator von Initiativen: Dieser Aspekt ist herauszustellen, da er sich auf das Zusammenspiel lokaler und zentraler Initiativen bezieht. Wenn Ganztagschulen nicht lediglich „mehr vom Gleichen“ bieten sollen, dann wird die Beteiligung z. B. von Trainern aus Sportvereinen, von Kulturinitiativen u. a. m. besonders wichtig. Der erste Schritt zu mehr Betreuungskapazitäten der Schule waren vielerorts Elterninitiativen (Einrichtung von Mittagstischen, Lernhilfen am Nachmittag u.a.). Mehr Zeit an und mit der Schule wäre eine Chance, trotz gedrängter Lehrpläne zusätzliche Lern- und Realitätserfahrungen zu vermitteln. Im Hinblick auf Sozial- und Beschäftigungsintegration von Schülern könnten Schulen individuelle Konzepte für die Dreiecksbeziehung Familie/Schule/Unternehmen entwickeln, die speziell bei Schülern mit besonderen Anpassungsschwierigkeiten eine grosse Rolle spielen.

Kooperation mit Vereinen und Verbänden: Betriebliche Kompetenz wäre bei einer Öffnung der Schule ein wichtiger Bereich unter anderem, in dem das pädagogische Personal der Schule auch in der Funktion von Moderatoren, Vermittlern und Mentoren agieren kann; Kultur- und Freizeitangebote sind dabei schon länger etablierte Partnerbereiche von Schulen; neueren Datums sind z.B. Kooperationen zur Verbesserung der Medienkompetenz.

Zusammenarbeit mit der lokalen Wirtschaft: die Kooperation von Schule und Unternehmen zur besseren Bewältigung des Übergangs ins Arbeitsleben ist sicherlich ein Kernbereich, aber

doch nicht der ausschließliche Inhalt schulischer Aufgaben im Zusammenhang mit der Welt der Arbeit; neben der Gewinnung von Plätzen für Praktika und Ausbildung geht es um eine Sensibilisierung für Berufswirklichkeiten im Verlauf der schulischen Ausbildung und die Nutzung der Kompetenzen von Unternehmen. Wenn diese immer häufiger Mitarbeiter auch einmal für ehrenamtliche Arbeit freistellen (corporate volunteering), warum soll das nicht auch auf eine Schul-AG bezogen sein, in der es z. B. um technische Erfindungen und entsprechende Entwicklungsprojekte geht?

Arbeitsteilung mit anderen Einrichtungen und Unternehmen: In Schulen macht sich ein Trend bemerkbar, der in ähnlicher Form auch in Institutionen wie Krankenhäusern oder lokalen Arbeitsagenturen beobachtet werden kann. Diese Institutionen stellen sich der Aufgabe, nicht nur eigene Dienste zu betreiben, sondern auch *Angebote zu bündeln* und zu vermitteln, die bei unterschiedlichen öffentlichen und privaten Organisationen und Trägern lokalisiert sind (vgl. Hurrelmann 2001). Krankenhäuser müssen mit Fachärzten und Pflegeheimen zusammenarbeiten, lokale Jobcenter mit Schuldnerberatungsstellen und Kindertagesstätten. Viele Schulen arrangieren sich für die Schulsozialarbeit mit Angestellten der örtlichen Jugendhilfeplanung (vgl. Hartnuss/Maykus 2000) oder beauftragen private Agenturen mit der Durchführung eines Kultur- oder Medienprojekts; Schulen kooperieren auch mit universitären Projektträgern z.B. im Rahmen schulübergreifender Modellprogramme für die individuelle Vermittlung und Betreuung von Schulabgängern zur Ausbildung in den Betrieben einer Region.

„*Service Learning*“: Dieses Konzept ist wichtig, weil es den Erwerb von Sozialkompetenzen nicht mit dem Erwerb beruflicher Kompetenzen gleichsetzt. Sensibilität für Themen wie „Altern“, „hilfsbedürftig sein“ erwirbt man nicht nur aus einschlägigen Medien. Lokale freie Träger und kommunale Institutionen können für einige Tage erweiterte Lernräume bieten. Umgekehrt kann Schule das eigene Bild und das der „heutigen Jugend“ mitprägen. Wenn ältere Erwachsene heutige Schüler bei lokalen Initiativen im Kultur- und Sozialbereich kennen lernen, können auch eventuelle medial vermittelte Vor-Urteile korrigiert werden.

Öffentlichkeitsarbeit/„Fund and Friend-Raising“/Sponsoring: Schule als ein soziales Unternehmen muss darauf bedacht sein, dass ihr Image und Profil lokal wahrgenommen werden und Anerkennung finden kann. Bei weiterhin offener Schere zwischen Ansprüchen, die an Schulen gestellt werden, und Mitteln, über die sie verfügt, geht es immer auch um die Suche nach materieller Unterstützung. Im Kulturbereich wird dafür der Begriff des „Fund and Friend-Raising“ verwendet. Ein Drittel aller größeren Firmen engagiert sich mittlerweile als Sponsor an Schulen (Wirtschaftswoche 23/2002). Wenn lokale Akteure, aber auch Unternehmen „ihre“ Schulen unterstützen, sollte nicht sofort ängstlich die Abhängigkeit von der privaten Wirtschaft beschworen werden. Viele freie Träger und Organisationen im „Dritten Sektor“ lernen heute, wie man sich gerade durch *vielfältige* Förderbeziehungen Unabhängigkeit bewahren kann – warum sollten nicht auch Schulen lernfähig sein?

6. Risiken, Chancen, neue Ansatzpunkte

Der skizzierte Wandel bietet nicht nur neue Handlungsmöglichkeiten; er wirft eine Reihe schwieriger Fragen auf. Einige Einwände, mit denen der Verfasser häufig konfrontiert wird, sollen im Folgenden knapp thematisiert werden.

Wie weit können sich verschiedene Elemente - Wettbewerb, unternehmerische Selbständigkeit und Einbindung in die Zivilgesellschaft – tatsächlich ergänzen, wie weit rivalisieren sie miteinander? Vertragen sich z.B. Engagement und Management? Besteht nicht die Gefahr, dass wirtschaftliche und unternehmerische Gesichtspunkte dominieren, so dass eine Öffnung der Schule zur Bürgergesellschaft auf Öffnung zur Arbeitsgesellschaft reduziert wird? Besteht nicht die Gefahr, dass bei einer Schulautonomie ohne neue Einbindungen in die Zivilgesellschaft soziale und gemeinnützige Überlegungen auf der Ebene des lokalen *Schulsystems* einen Bedeutungsverlust erleiden?

Der am häufigsten vorgebrachte Einwand gegen mehr Autonomie der einzelnen Schule und eine Aufwertung lokaler Ressourcen (Qualität lokaler Schulentwicklungsplanung, Kooperation mit Organisationen des Stadtteils, der Region und Wirtschaft) bezieht sich auf die Gefahr einer größeren Ungleichheit der Schullandschaft (vgl.: Radtke / Weiß 2000): Je wichtiger neben öffentlicher Finanzierung zusätzlich einzuwerbende lokale Ressourcen werden, desto mehr werden sich auch Unterschiede im lokalen Umfeld, bei den Standards und im Leistungsvermögen der Schule bemerkbar machen. - Warum aber sollten sich Planungen von Land und Kommunen nicht darauf einstellen können? „Bei ungleichen Ausgangslagen in Quartieren und Stadtteilen mit besonderen sozioökonomischen Problemen müssen auch die zur Verfügung gestellten Mittel ungleich sein. Denn: wer Ungleiches gleich behandelt, verstärkt die Ungleichheit“ (vgl. Landesvorstand SGK 2003, 3).

Ein weiterer Einwand betrifft den im Rahmen von Konzepten einer stärkeren Vernetzung und Lokalisierung von Schulen möglicherweise überhöhten Stellenwert der *zivilgesellschaftlichen Ressourcen*. Tatsächlich definiert sich eine liberale Gesellschaft wie die Bundesrepublik weit mehr über die Freiheit *von* Verpflichtungen als über die Pflege der Freiheit *zum* Engagement und zur Kooperation. Statt Bürgerengagement und Gemeinsinn dominieren dort, wo gesellschaftliche Akteure mitreden, allzu oft Gruppenegoismus und Rechthaberei. Gerade deshalb sollten praktische Mitarbeit und Mitverantwortung gegenüber der geläufigen Partizipation, die allein auf „Mitreden“ und „Einflussnehmen“ setzt, aufgewertet werden. Zudem geht es bei der Öffnung von Schulen nicht um die Umsetzung von „ready-made“-Konzepten, sondern um die Initiierung von Lernprozessen, Sensibilisierung und Kompetenzgewinn.

Die Gewichtung *sozialen Kapitals* als Ressource für Schulentwicklungen ist ein Themenfeld, bei dem nicht vorschnell über Grenzen des Wachstums geredet werden sollte, ehe überhaupt begonnen wurde dieses Feld zu kultivieren. Allerdings gibt es in Bezug auf die Zivilgesellschaft Vorstellungen, die tatsächlich unrealistisch sind: Stiftungen, freiwillige Mitarbeit und Fördervereine erlangen ihre Bedeutung nicht in erster Linie als „Ausfallbürgen“ für fehlende öffentliche Finanzen, sondern als *Ausgangspunkte* für Innovationen und als Option, mit öffentlichen Finanzen einen Angebotsreichtum und Qualitäten zu entwickeln, die ohne Kooperation und Engagement auch bei mehr verfügbaren Geldmitteln nicht einzukaufen sind.

Ein weiteres mit der Öffnung zu privaten und kommerziellen Partnern verbundenes Problem sollte nicht als berufsständischer Vorbehalt beiseite gewischt werden: Es betrifft die Charakteristik des neuen Arbeitsmarktes, der sich mit der Aufwertung anderer Berufe, größerer Lohn- und Gehaltsdifferenzierung und mit anderen Arbeitsverträgen (Zeit- und Werkverträge) entwickelt (ausführlicher: Evers 2002a).

Zum einen werden mögliche Arbeitskonflikte auch im Schulbereich künftig stärker denen gleichen, die aus anderen Dienstleistungsbereichen bekannt sind. Zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit *Professionalität* zu- bzw. abnimmt, wenn z.B. das Personal einer privaten Agentur im Auftrage einer Schule Teile des Lehrprogramms übernimmt und fachlich mehr, aber pädagogisch weniger Kompetenz besitzt als die Lehrerschaft. Insgesamt gilt jedoch: Angesichts der Risiken neuer Arbeitsmärkte ist schon immer falsch beraten, wer lediglich die Vorteile traditioneller Arbeitsbeziehungen zu verteidigen sucht.

Ein letzter Punkt betrifft das Spannungsverhältnis von globalen bzw. zentralen Festlegungen einerseits und lokalen Erfordernissen und Freiräumen andererseits. Instrukтив sind hier die Erfahrungen im Bereich der Kindertagesbetreuung. Deren extrem lokale und dezentrale Ausrichtung und vergleichsweise geringe Verregelung hat diesen Bereich oftmals anpassungsfähiger und für Innovationen offener gemacht als das Schulsystem. Andererseits zeigen die Erfahrungen im Kindertagesstättenbereich auch, dass lokale Einbindung und Mitbestimmung von Partnern statt mehr Demokratie und Innovationsbereitschaft mehr Filz und Immobilismus mit sich bringen können. Zentrale bundesstaatliche Initiativen werden benötigt, um etwa bei der Kleinkinderbetreuung *flächendeckend* Fortschritte zu erreichen und einheitliche Standards zu garantieren. Auf der anderen Seite droht mit bundesweiten Verregelungen immer auch die Entmutigung lokaler Experimente und Sonderwege. In neuen Konzepten für eine Multi-Level-Governance sollten sich auch im Schulsystem zentrale Standards und Anschubinitiativen einerseits und lokale Freiheit andererseits nicht ausschließen. Es muss kein Widerspruch sein, gleichzeitig für mehr nationale Schulpolitik und eine Aufwertung lokaler Schulentwicklungsplanung zu plädieren.

Statt weitere Risiken und Schwierigkeiten aufzuzählen, soll zusammenfassend dargestellt werden, was bereits heute im Möglichkeitsbereich liegt. Maßgeblich ist dabei wohl, dass in der Politik die Ausweitung von Ganztagschulen und mehr Schulautonomie wichtige gemeinsame Nenner für Veränderungsbemühungen bilden, während gesellschaftlich, vor Ort, oftmals Fragen der Gewinnung lokaler Unterstützung und der Öffnung von Schulen im Vordergrund stehen.

1. Nach „PISA“ und auf dem Weg zu Ganztagsangeboten bestehen gute Chancen für eine öffentliche Schulpolitik, die nicht „Mehr vom Gleichen“, sondern Chancen für neue Lern- und Kooperationsformen bieten.
2. Zentrale Initiativen des Landes für den Ausbau der Schulen sollten sensibel sein für das, was sich vor Ort bereits tut. Sie sollten so ausgerichtet sein, dass vorhandene lokale Initiativen ermuntert, nicht etwa abgelöst oder beschnitten werden.
3. Auf kommunaler Ebene geht es um die Einrichtung einer *Schulentwicklungsplanung*, die diesen Namen tatsächlich verdient; das könnte der Aufwertung lokaler Schulpolitik und der Einbeziehung lokaler „Stakeholder“ auch aus dem Bereich der Wirtschaft zu Gute kommen.
4. Soll das traditionelle Leitbild von Schule verändert werden, dann bedarf es jenseits der Regelförderung spezieller aktivierender Initiativen: Modelle, Wettbewerbe, spezielle Förderprogramme und eine interessierte Öffentlichkeit; diesbezüglich könnte Schulpolitik noch von der gegenwärtigen Familienpolitik lernen, mit Mitteln wie der Förderung „Loka-

ler Bündnisse für Familien“ Wirtschaft und Zivilgesellschaft zu aktivieren und Öffentlichkeiten zu schaffen. - Warum nicht auch lokale Bündnisse für bessere Schulen?

5. Die Erweiterung des Lernprogramms und eine Aufwertung der Schule als Lernangebotsvermittler, aber auch als Sozialisations- und Integrationsfaktor machen die Abkehr von der „Lehrerschule“ erforderlich: Nicht nur im Rahmen längerfristig geplanter Kooperationen mit der Wirtschaft wird die Öffnung des Arbeitsfeldes Schule für verschiedene Berufe und Formen der Mitarbeit unumgänglich werden.
6. Wenn es in der Schulpolitik künftig um Chancengleichheit *und* Vielfalt gehen soll, dann sind damit auch neue Formen der Regulierung und Finanzierung gefragt. Ungleiches darf nicht länger gleich behandelt werden. Schulen, die mit einem schwierigeren Umfeld und Schülern zu tun haben, die weniger soziale Kompetenzen mitbringen, brauchen mehr öffentliche Unterstützung als andere. Auch deshalb ist es wichtig, mit speziellen Programmen Initiativen zur gezielten Vermittlung einzelner Schüler zu fördern. Zuwächse an Mitteln in solchen, für verbesserte Chancengleichheit entscheidenden Bereichen, können guten Gewissens aus der Reduzierung allgemeiner Mittel finanziert werden.

Das Fazit der vorgetragenen Überlegungen lautet: Die nach dem PISA-Schock eingeleiteten Schulreformen gehen in die richtige Richtung, insofern sie der einzelnen Schule mehr Autonomie und unternehmerisches Handeln ermöglichen. Abgesehen von der oftmals zu beobachtenden Zögerlichkeit bleiben die bisherigen Reformen unvollständig, insoweit sie den Bezug von Schule und Umwelt ausblenden: die Beziehung zu Eltern, aber auch zu Akteuren und Partnern aus Gesellschaft und Wirtschaft, speziell im lokalen Umfeld. Schule bietet dabei nicht mehr ausschließlich eigene Programme an, sondern nutzt und organisiert den Zugang zu anderen Akteuren, die Bildung und soziale Kompetenz vermitteln können. Sie ist *Drehscheibe* für entsprechende Dienstleistungen, aber auch Forum mit Zugängen zur Bürgergesellschaft. Vielerorts wird die Beteiligung von Partnern als vorübergehende Notmaßnahme angesehen, die zum Stopfen finanzieller Lücken dient. Beteiligung durch die Öffnung von Schule nach innen und nach außen sollte jedoch innovativ verwandelt werden - in eine Ressource für Qualitätsentwicklung. Dafür steht das Leitbild der selbständigen und kooperativen Schule als „soziales Unternehmen“.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung 1999: Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt. Leitbild und Meßgrößen – ein Projekt stellt sich vor. Verlag der Bertelsmann Stiftung
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn, Seite A 22
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2002): Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen: Leske & Budrich
- Evers, A. (2003): Soziale Unternehmen – die Zukunft öffentlicher sozialer Dienstleistungen anders denken! In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Nr. 1/ 2003, S. 1-17
- Evers, A./ Rauch, U./ Stitz, U. (2002): Von öffentlichen Einrichtungen zu sozialen Unternehmen. Hybride Organisationsformen im Schul-, Kultur- und Altenpflegebereich Berlin: Sigma Verlag
- Evers, A. (2002a): Arbeit und Engagement bei sozialen Dienstleistungen – welches Leitbild?, in: WSI Mitteilungen, Jg. 55, Heft 9, S. 539 - 545
- Gottschall, K./ Hagemann, K. (2002): Die Halbtagsschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 12-22
- Hartnuss, B./ Maykus, S. (2000): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – zur Neuverortung im KJHG. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 51 (2000), Heft 5, S. 176-181
- Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2004): Selbständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin
- Holzappel, H. (2000): Bildung und aktivierender Sozialstaat. In: Mezger, Erika/ West, Klaus W. (Hg.) (2000): Aktivierender Sozialstaat und politisches Handeln. Marburg: Schüren
- Holzappel, H. (2003): Schule und bürgerschaftliches Engagement. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2003): Schriftenreihe: Band 3: Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat. Opladen: Leske & Budrich, S. 213-230
- Hurrelmann, K. 2001: Von der volkseigenen zur bürgerschaftlichen Schule. Bringt die Privatisierung ein modernes Schulsystem? In: Pädagogik (2001) Heft 7-8, S.44-47
- Landesvorstand der Sozialdemokratischen Gemeinschaft für Kommunalpolitik in NRW (2003): „Neue Wege in der Bildungspolitik“. In: Demokratische Gemeinde, Newsletter Ausgabe 8/2004, S. 3-8
- Lipski, J. 2005: Kooperation von Schulen mit außerschulischen Akteuren – Chance für eine neue Lernkultur?, in: DJI Bulletin 71, S. 4-7
- OECD (Hg.) (2001): New School Management Approaches. Paris
- Offe, C. (2000): Staat, Markt und Gemeinschaft. Gestaltungsoptionen im Spannungsfeld dreier politischer Ordnungsprinzipien, in: Ulrich, P. / Maak, Th (Hrsg.): Die Wirtschaft in der Gesellschaft. Bern / Stuttgart / Wien, S. 104 - 129
- Radtke, F. O./Weiß, M. (Hg.) 2000: Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen
- Sliwka, A./ Frank, S. (2004): Handbuch Service Learning. Weinheim: Beltz-Praxis
- SPD Bundestagsfraktion (2004): Engagement macht Schule: Herausforderungen und Chancen. Berlin