

Klafki, Wolfgang

Lernen für die Zukunft. Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform

Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 156-170



Quellenangabe/ Reference:

Klafki, Wolfgang: Lernen für die Zukunft. Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 156-170 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-310449 - DOI: 10.25656/01:31044

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-310449>

<https://doi.org/10.25656/01:31044>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 2

Dieter Wunder wird 60

Dieter Wunder steht für eine streitbare Bildungsgewerkschaft. Als Herausgeber und Autor dieser Zeitschrift trägt er dazu bei, die bildungspolitische Diskussion anzustoßen, traditionelle Positionen in Frage zu stellen und Perspektiven der weiteren Entwicklung zu entwerfen. Er versucht immer wieder, Bildungspolitik neu zu denken. Beschlüsse und Programme bedeuten für Dieter Wunder nie Diskussionsverbote und Denkfallen. Ziele und Mittel mißt er immer wieder an den realen Verhältnissen.

In diesem Sinne will „Die Deutsche Schule“ wie ihr Herausgeber die Bildungspolitik in Deutschland und die Qualität von Schule mitgestalten. Bildungspolitische Forderungen werden immer dann von der Politik ernst genommen, wenn sie vermittelbar sind und als realisierbar erscheinen.

Die Deutsche Schule fühlt sich ihrem Herausgeber verbunden und will mit wissenschaftlichen und schulpraktischen Beiträgen die Schulentwicklung in Bewegung halten. Es gilt aber auch, Traditionen zu wahren und fortzuführen. Als diese Zeitschrift vor hundert Jahren gegründet wurde, war ihr Name Programm: statt getrennter Schulen für Fürstenkinder und Arbeiterkinder sollte eine deutsche Schule für alle geschaffen werden. Heute heißt dies, Chancengleichheit in einer vielfältigen, bunten und lebendigen Schullandschaft.

Wir wünschen Dieter Wunder noch für viele Jahre Freude, Energie und Erfolg in der gewerkschaftlichen Arbeit, aber auch (mehr) Muße und Spaß für sein persönliches Leben.

Die Kolleginnen und Kollegen der Schriftleitung

Offensive Pädagogik	132
Manfred Weiß: Bildung ist Zukunftsinvestition	
<i>Angesichts leerer öffentlicher Kassen liegt die Versuchung nahe, bei Ausgaben im Bildungsbereich zu 'vergessen', daß diese sich erst langfristig, dann aber um so nachhaltiger auswirken. Der Beitrag faßt entsprechende Ergebnisse der bildungsökonomischen Forschung eindrucksvoll zusammen.</i>	
Heidemarie Kühn	135
Pestalozzi und das Berufsethos der Lehrerschaft	
Ein historischer Rückblick zum 250. Geburtstag des Schweizer Pädagogen	
<i>Am 12. Januar 1996 wurde Pestalozzi geehrt und gefeiert – aber die Zeiten, als ihn die deutsche Lehrerschaft zum „pädagogischen Heros“ emporstilisierte, sind längst dahin. Dieser Geburtstagsartikel zeigt an der Geschichte der Pestalozzi-Jubiläen auf, wie eng seine Wirkung mit der Entwicklung eines selbstbewußten Volksschullehrerstandes zusammenhängt.</i>	
Hans-Georg Herrlitz	148
Schultheorie als Lehrgegenstand	
Ein kleiner Datenstrauß für Theodor Wilhelm zum 90. Geburtstag	
<i>In Erinnerung an Wilhelms „Theorie der Schule“ geht dieser Beitrag der Frage nach, ob und in welchem Maße sich die schultheoretische Diskussion der Nachkriegszeit – insbesondere der Jahre um 1970 – auch in den Lehrankündigungen der akademischen Pädagogik etablieren konnte.</i>	
Wolfgang Klafki	156
Lernen für die Zukunft	
Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform	
<i>Das Gutachten der NRW-Bildungskommission wird von vielen als ein hoffnungsvolles Signal dafür angesehen, daß Bildungsreformen hierzulande doch noch möglich sind. Wolfgang Klafki erläutert die zentralen schulpolitisch-schulpädagogischen Vorschläge und benennt Bedingungen für die Umsetzung.</i>	
Dieter Weiland	171
Groß-Mut beim Denken – Klein-Mut beim Handeln	
Anmerkungen zur NRW-Denkschrift	
<i>Nach der weitgehend positiven Resonanz, die die NRW-Denkschrift gefunden hat, bleibt zu fragen, ob die konkreten Voraussetzungen bereitgestellt werden. Zudem stellt sich die Frage, ob im „Haus des Lernens“ tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise und gemeinsam willkommen sein werden.</i>	
Achim Leschinsky und Michael Tiedtke	177
Ethikunterricht zwischen divergierenden Ansprüchen	
Der Modellversuch „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ in Brandenburg	
<i>In diesem praxisnahen Untersuchungsbericht kommt eine Reihe derjenigen Lehrkräfte zu Wort, die an dem Modellversuch LER beteiligt waren. Ihre Urteile machen die Chancen deutlich, die mit diesem neuen Unterrichtsfach verbunden sind, lassen aber auch Grenzen und Risiken erkennen.</i>	
Doris Lemmermöhle	192
Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht	
Ziele und Ansatzpunkte einer geschlechterbewußten Mädchen- und Jungenbildung	

Zu der alten, aber immer wieder neu zu klärenden Frage, wie pädagogisch sinnvoll mit der Verschiedenheit der Geschlechter umgegangen werden soll, versucht dieser Beitrag eine thesenartige Bilanz. Daraus folgt für die Autorin ein Plädoyer für eine Bildungsarbeit, die auf den gegenseitigen Respekt der Besonderheiten zielt.

Christian Beck und Heiner Ullrich

198

Fortbildungsinteressen von Lehrenden

Ergebnisse einer repräsentativen Befragung

In einer repräsentativen Untersuchung wurden Erwartungen an die Fortbildung, Hindernisse an der Teilnahme sowie Vorstellungen von „idealen Fortbildungsveranstaltungen“ erhoben. Die Ergebnisse werden den Erwartungen gegenübergestellt, die in der Öffentlichkeit an die Lehrerschaft gerichtet werden.

Gabi Leinen und Klaus Winkel

214

Fortbildung im Schulkonzept der Saarländischen Gesamtschulen

Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen können sich kaum auf die spezifischen Anforderungen ihrer Tätigkeit vorbereiten. Im Saarland wird seit der Einführung mehrerer Gesamtschulen systematisch daran gearbeitet, die Entwicklung der Schulen durch ein gut durchdachtes Konzept zu unterstützen.

Bernd Schwarz und Heinfried Tacke

229

Tests in der Schule

Was können und dürfen Lehrerinnen und Lehrer?

Je mehr es zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört, ihre Schülerinnen und Schüler beim Lernen pädagogisch zu beraten oder ihnen gar bei persönlichen Problemen zur Seite zu stehen, desto wichtiger dürfte es werden, daß dies auf einer professionellen Grundlage geschieht. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Test-Verfahren, die dazu vielleicht hilfreich sein können.

Neuerscheinungen:

- Dietrich Hoffmann: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik (JöS)
- Peter Dudek: Peter Petersen – Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945 – 1950 (HGH)
- Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (JöS)
- Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft (JöS)
- Hans Jürgen Apel und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Texte zur Schulpädagogik (HGH)
- Hans-Werner Fuchs und Lutz R. Reuter (Hg.): Bildungspolitik seit der Wende (HGH)
- Elisabeth Thierer: Tagträumen im Anfangsunterricht (BG)
- Ronald D. Davis: Legasthenie als Talentsignal (Christine Mann)
- Birgit Holler-Nowitzki: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter (BG)
- Petra Kolip (Hg.): Lebenslust und Wohlbefinden (BG)
- Brunhilde Marquardt-Mau (Hg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung (BG)
- Michèle Neuland (Hg.): Schüler wollen lernen (JöS)
- Gemeinsames Handeln, Voneinander Lernen, Zusammenwachsen (JöS)
- Bildungsforschung in den neuen Bundesländern (JöS)

Lernen für die Zukunft

Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform

Ende des vergangenen Jahres hat die vom Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen berufene Bildungskommission unter dem Titel „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ Vorschläge zur Entwicklung der Schulen und des Bildungswesens der Öffentlichkeit vorgelegt. Ich möchte in diesem Beitrag einige zentrale Aspekte dieser Denkschrift herausstellen und die Intentionen verdeutlichen, auf die diese Vorschläge abzielen.

Die 23 Mitglieder der Kommission waren von Johannes Rau als Einzelpersonen berufen worden, nicht als Repräsentanten bestimmter Parteien, Verbände, Institutionen. Die Kommission erhielt vom Auftraggeber keinerlei Auflagen im Detail. Der Ministerpräsident brachte bei der Gründungsveranstaltung im Sommer 1992 allerdings folgende Erwartung zum Ausdruck: Er bedauere, daß es seit der Auflösung des Deutschen Bildungsrates im Jahre 1975, also zum Zeitpunkt des Beginns der Kommissionsarbeit seit fast zwei Jahrzehnten, auf bundesrepublikanischer Ebene kein Gremium mehr gäbe, das die Aufgabe verfolge, in mittelfristiger Perspektive, also im Blick auf die nächsten Jahrzehnte, richtungweisende Überlegungen über notwendige oder wünschenswerte Entwicklungen des Bildungswesens in Deutschland auszuarbeiten und Vorschläge zu unterbreiten, welche pädagogischen Aufgaben für das Bildungswesen angesichts gegenwärtiger und vermutlich zukünftiger Problemlagen der Kinder und Jugendlichen und angesichts der ökonomischen, demographischen, sozialen, kulturellen, politischen Entwicklungen unserer Gesellschaft in der Verflechtung mit internationalen Prozessen sich stellen, mit welchen Akzentsetzungen und in welchen Formen das Bildungswesen auf solche Aufgaben und Möglichkeiten antworten könnte oder müßte. Er wolle nun als Ministerpräsident des größten deutschen Bundeslandes einen Impuls geben, daß diese Aufgabe mit einer die nächsten Jahrzehnte ins 21. Jahrhundert hinein umgreifenden Perspektive in Angriff genommen wird, in der Erwartung, daß entsprechende Vorschläge, wenn sie denn sorgfältig begründet werden, nicht nur wesentliche Anstöße für den Denk- und Verwirklichungsprozeß in diesem Bundeslande geben, sondern weit über Nordrhein-Westfalen hinaus anregend wirken können.

Ich werde im ersten Hauptabschnitt den Akzent auf das pädagogische Schulkonzept, das die Kommission entwickelt hat, legen. Nun hängt dieses Konzept eng mit einem weiteren, zentralen Prinzip der Kommissionsempfehlungen wechselseitig zusammen, nämlich mit dem Prinzip der Dezentralisierung der Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen im Bildungswesen. Davon handelt der 2. Hauptabschnitt.

1. Zum Schulkonzept der Kommission

Im Zentrum der Denkschrift steht die öffentliche, sogenannte allgemeinbildende Schule einschließlich der Überlegungen hinsichtlich aller Kinder und Jugendlicher, die sonderpädagogischer Betreuung bedürfen, sei es in eigenständigen Schulformen, sei es in integrierter Form. Diese Akzentsetzung auf die allgemeinbildenden Schulen ist nun aber nicht im Sinne herkömmlicher Vorstellungen einer deutlichen Grenzziehung zum sogenannten berufsbildenden Schulwesen und zur betrieblichen Berufsausbildung erfolgt, vielmehr so, daß erstens immer wieder die grundsätzliche Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung betont wird und daraus konkrete Folgerungen, zum Beispiel für die Erteilung von Berechtigungen zum Besuch weiterführender schulischer Bildungswege und der Hochschulreife gezogen worden sind, und daß zweitens mehrfach Überlegungen zur wechselseitigen Ergänzung und Kooperation und zur bewußten Überlappung und Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung betont werden. Das berufliche Bildungswesen einschließlich der Weiterbildung kommt also mehrfach, auch in einem eigenen Unterkapitel, zur Sprache (IV, 5 „Berufliche Bildung und Weiterbildung“, S. 256-276), und unsere diesbezüglichen Anregungen gipfeln unter anderem im Vorschlag, auf der Sekundarstufe II neben dem gymnasialen Bildungsgang, der auch selbst durch berufsorientierende Elemente ergänzt werden soll und sich damit von einem verengten Verständnis des Prinzips der Wissenschaftsorientierung lösen müsse, eine beruflich akzentuierte Sekundarstufe II aufzubauen, die – von berufsfeldspezifischen Elementen ausgehend – so viele generelle Zusammenhänge erschließen und allgemeine Qualifikationen vermitteln müßte, daß auf diesem Wege ebenfalls die sogenannte allgemeine Hochschulreife erreicht werden kann.

Die Kommission hat an mehreren Stellen der Denkschrift zur knappen Kennzeichnung ihres Schulkonzepts die Formel „Schule als Haus des Lernens“ verwendet. Diese Formel ist in ihrer Kürze allerdings interpretationsbedürftig:

1.) Das „Haus des Lernens“ ist als ein offenes Haus gedacht. Es öffnet sich für die Probleme des kommunalen Umfeldes. Lehrende und Lernende suchen oft dieses Umfeld auf, in Erkundungen, durch Beobachtungen und Befragungen und durch vergleichbare Formen der Informationsbeschaffung, durch Praktika usf. Sie verarbeiten das außerhalb der Schule Ermittelte im „Haus des Lernens“ in systematischer Weise, ordnen es in größere Zusammenhänge ein und treten von Zeit zu Zeit mit ihren Arbeitsergebnissen in Ausstellungen und Darbietungen an die engere oder weitere Schulöffentlichkeit heran.

2.) „Lernen“ und das ihm entsprechende „Lehren“ als die charakteristischen Merkmale von Schule sind in einem weiten Sinne gemeint. Sie schließen mehrdimensionale Erfahrung ein, bauen auf solcher Erfahrung auf oder führen auf sie hin. Schule ist im Sinne der Denkschrift also ein offener Lern- und Erfahrungsraum, Raum kognitiver, emotionaler, sozialer, ästhetischer, explorierender und eingreifend-aktiver Lernprozesse.

3.) Eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Schule steht nach dem Verständnis der Kommission in einem immer wieder neu zu gewährleistenden,

produktiven Beziehungs- und Spannungsverhältnis zur Gesellschaft und ihrer Entwicklung. Wir betonen: Es handelt sich *nicht* um ein Verhältnis einseitiger Abhängigkeit der Schule von den vorgegebenen gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen. Schule soll vielmehr im Blick auf solche Bedingungen und Entwicklungen aus ihrer Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ihre besonderen Aufgaben jeweils neu bestimmen und wahrzunehmen versuchen, als demokratische und humane Kinder- und Jugendschule.

4.) Schulisches Lernen soll im Zentrum *verstehendes* Lernen sein, d. h.: ein Lernen, dessen Sinn die Lernenden einzusehen vermögen, das ihnen hilft, Zusammenhänge zu erkennen, und das sie befähigt, in irgendeinem Grade selbständig weiterzulernen.

5.) Verstehendes Lernen setzt *vollständige Lernprozesse* voraus: „Vollständige Lernprozesse umfassen mehrere Phasen oder Stufen: „Aufgaben- und Problemorientierung, genaue Formulierung von Absichten und Zielen, klare Definition der Aufgaben oder Probleme, zielorientierte Bearbeitungsprozesse und Überprüfung von Lösungen“ (83).

Daraus folgen unter anderem zwei Konsequenzen:

Zum einen muß die *zeitliche Organisation* vollständiger Lernprozesse hinreichend lange Lernphasen ermöglichen, so daß alle Lernenden tatsächlich die Möglichkeit erhalten, solche vollständigen Lernprozesse zu vollziehen. Man kann solche Prozesse nicht in beliebig viele kleine Einheiten zerstückeln. Der Lernprozeß darf für den einzelnen Lerner nicht immer wieder unterbrochen werden, so daß der Zusammenhang des Ganzen aus dem Blick gerät. Die über die Woche verteilte Anordnung in isolierten 45-Minuten-Einheiten, an denen zehn oder mehr Fächer partizipieren, wird jenem Prinzip vollständiger Lernprozesse nicht gerecht. Ich ergänze hier: Die Kritik an der 45-Minuten-Stunde als bisheriger Grundeinheit der zeitlichen Organisation schulischer Lernprozesse kommt in der Denkschrift auch unter weiteren Gesichtspunkten immer wieder zur Sprache.

Zum anderen: Einzelne Kinder und Jugendliche bzw. bestimmte Gruppen der Lernenden brauchen – aus unterschiedlichen Gründen – meistens unterschiedlich lange Lernzeiten, um vollständige Lernprozesse bzw. die einzelnen ihrer Phasen ertragreich vollziehen zu können. Die Organisation des Unterrichts muß diese Individualisierung der Lernprozesse, nicht zuletzt durch *Innere Differenzierung*, ermöglichen (vgl. S. 88).

6.) Im vorangehenden wurde bereits ein Aspekt angesprochen, der jetzt noch einmal als gesonderter Hauptpunkt hervorgehoben wird: Motor verstehenden, von Einsicht und eigenem Erkenntnisbemühen getragenen Lernens ist das *Fragen*, und insofern ist die Erziehung zum Fragen eines der wesentlichen Merkmale der Lernkultur einer zeitgemäßen Schule: Es geht um die Erziehung zur Bereitschaft und zur Fähigkeit, Sachfragen – d. h. Inhalts- und Methodenfragen – und Sinnfragen – d. h. Fragen nach Bewertungen und Handlungsorientierungen – zu stellen.

7.) Verstehendes Lernen schließt ein, daß es sich um *reflektiertes bzw. „reflektierendes Lernen“* handelt. Die Lernenden lernen dabei nicht nur, was

man mit dem Gelernten anfangen kann, wo man es verwenden, was man mit seiner Hilfe außerhalb schulischer Lernprozesse verstehen kann, sondern sie lernen auch, *wie* sie gelernt haben, auf welchen Wegen, gegebenenfalls, und zwar legitimerweise, über Irrwege hinweg. Solches Lernen soll also immer zugleich einen Beitrag dazu leisten, „das Lernen zu lernen“, „*Lernkompetenz*“ (S. 83) zu entwickeln. „Lernkompetenz“ ist dementsprechend ein zentraler Begriff im Schulkonzept. Damit ist aber mehr gemeint als die Aneignung eines Repertoires von Arbeitsmethoden und Techniken. „Lernkompetenzen“ sind keine persönlichkeitsneutralen Fähigkeiten, sondern sie tragen bei zur „Entwicklung von Ich-Stärke und Identität“ (S. 83), zu Erfahrungen folgender Art: „Ich kann etwas“, „Ich kann lernen“, „Ich kann mir etwas zutrauen“. Gewiß, es geht dabei *auch* um „Arbeitsmethoden und -techniken“, „die das Weiterlernen aus eigenem Impuls begünstigen und die Voraussetzung für selbstgestaltetes Lernen bilden“. „Dabei muß auch einfachen, aber ... für den Aufbau von Lernkompetenz unverzichtbaren Arbeitstechniken – zum Beispiel Auswendiglernen, Notizen machen, Zusammenfassungen erarbeiten – volle Aufmerksamkeit zuteil werden“ (S. 83; vgl. S. 87 unten, 89 f.).

Ich wende mich zwei weiteren Elementen der Schulkonzeption der Kommission zu. Hier ist eine vorbereitende Zwischenbemerkung notwendig:

Die Kommission hat kein im Detail ausgearbeitetes Lehrplankonzept entworfen. Aber sie hat im Horizont des jüngeren Standes des didaktischen Problembewußtseins einige Prinzipien zur Sprache gebracht, an denen die zukünftige Lehrplanentwicklung ihrer Auffassung nach orientiert sein müßte. Das Prinzip der Teilautonomisierung der Schule, die deutliche Vergrößerung des Gestaltungs- und Entscheidungsspielraums der Einzelschule und der Schulträger auf der Ebene von Gemeinden und Kommunen hinsichtlich der Entwicklung regional gestalteter Schul-Landschaften – davon wird an späterer Stelle noch etwas ausführlicher zu sprechen sein –, bedeutet ja keineswegs, daß der Staat nun etwa aus seiner Gesamtverantwortung für die inhaltliche Gestaltung des Schulwesens entlassen würde. Dezentralisierung bedeutet nicht Verzicht auf übergreifende Gemeinsamkeiten, Verbindlichkeiten, bedeutet nicht, den staatlichen Auftrag zurückzunehmen oder aufzugeben, die Vergleichbarkeit der Lebensbedingungen und damit die Vergleichbarkeit der Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen anzustreben. Dieser Auftrag, der ja auch durch das Prinzip der Kulturautonomie der Länder nicht prinzipiell reduziert wird, bleibt als verbindliches, allgemeines Prinzip erhalten, und es muß, so füge ich hinzu, immer wieder neu um die Gewährleistung dieser Gemeinsamkeiten gerungen werden. Das hat auch lehrplantheoretisch wichtige Konsequenzen.

In dieser Hinsicht hat die Kommission sich nun zwei Kerngedanken der jüngeren Diskussion um eine neue Allgemeinbildung und ihre lehrplankonzeptionellen Konsequenzen zu eigen gemacht, Konsequenzen, die ich unter den Punkten 8 und 9 skizziere: den Gedanken der Orientierung neuer Lehrplankonzeptionen an *Schlüsselproblemen* der modernen Welt und den Gedanken der Konzentration auf die Entwicklung von *Schlüsselqualifikationen*, die als Grundfähigkeiten zur verstehenden und aktiven Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen und Lebensmöglichkeiten der mo-

dernen Welt, nicht zuletzt zur Bereitschaft und zur Fähigkeit zu lebenslangem Lernen unverzichtbar sind.

8. Die Bestimmung gemeinsamer inhaltlicher Erkenntniszusammenhänge, mit denen Kinder und Jugendliche aller Bildungsstufen und aller Bildungsgänge, gewiß in abgestuften Graden der Komplexität, sich im Unterricht und durch Unterricht auseinandersetzen sollten, deren Bedeutsamkeit sie erfassen sollten, muß in hohem Maße angesichts heute bereits abschbarer Zentralprobleme der modernen Welt erfolgen. Dazu gehören:

- die ökologische Problematik als Frage nach der Erhaltung oder der Zerstörung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz;
- alte und neue Kriegsgefahren und gegenläufige bzw. vorbeugende Friedensarbeit;
- das Problem der wachsenden Weltbevölkerung und damit die Welternährungsfrage;
- die Problematik der gesellschaftlich produzierten, alten und neuen Ungleichheiten auf der Welt, Ungleichheiten
 - zwischen Männern und Frauen,
 - zwischen ökonomisch und sozial ungleich entwickelten Gesellschaften,
 - zwischen Menschen, die Arbeit haben, und solchen, für die das nicht gilt,
 - zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen;
- das Problem der weltweiten Vernetzungen und Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Ländern und den Regionen der Welt;
- das Problem der neuen elektronischen Informations-, Kommunikations- und Steuerungsmedien, ihrer Möglichkeiten und Gefahren;
- das Problem der oft spannungsreichen Begegnungen zwischen verschiedenen Kulturen, Ethnien, Religionen und damit die Aufgabe multikultureller bzw. interkultureller Erziehung.

Eine wichtige unterrichts- bzw. lehrplanorganisatorische Frage springt hier unmittelbar ins Auge: Keiner der genannten Fragenkreise kann nur von einer einzelnen Fachperspektive im Sinne des bisherigen Schulfächerspektrums her zulänglich erörtert werden. Es handelt sich jeweils um fächerübergreifende Problemstellungen, denen man folglich nur durch *Formen fächerübergreifenden Unterrichts* gerecht werden kann. Gleichwohl ist jeweils auch zu fragen, welche fachspezifischen Aspekte für die Aufschlüsselung eines der genannten und weiterer Problemkomplexe notwendig sind und ob und wie solche fachspezifischen Erkenntnisvoraussetzungen entweder im Vorfeld der Inangriffnahme solcher komplexen Themen oder aber im Kontext ihrer Bearbeitung – z. B. in eingefügten, fachspezifischen Unterrichtssequenzen – erarbeitet werden können. Das Verhältnis fächerübergreifenden und fachspezifischen Unterrichts muß also ganz neu zur Diskussion gestellt werden. Ich werde diesen Aspekt unter Punkt 13 weiterverfolgen.

9.) Fragt man nach *Grundfähigkeiten*, die unter anderem, wenn auch nicht allein, durch die Auseinandersetzung mit den eben skizzierten Schlüsselproblemen entwickelt werden müssen, so wird seit einigen Jahren immer wieder der Begriff der „*Schlüsselqualifikationen*“ ins Spiel gebracht. Gemeint sind Fähigkeiten wie „Flexibilität“, „Kooperationsfähigkeit“, die bereits an früherer Stelle angesprochene Fragebereitschaft und -fähigkeit,

weiterhin „vernetzendes Denken“, das heißt ein Denken, das Einzelaspekte, Teilbereiche, Sektoren aus ihrer Vereinzelung löst, mögliche oder faktische Beziehungen, Wechselwirkungen, Folgeprobleme eines Aspektes für angrenzende oder auf den ersten Blick fernliegende Aspekte bedenkt; Kreativität, verstanden als Mut und Fähigkeit, sich etwas Neues einfallen zu lassen, querzudenken, ausgefahrene Denkbahnen versuchsweise zu verlassen u. ä.

Hält man sich bewußt, daß solche Qualifikationen zunächst formale Fähigkeiten bezeichnen, die erst in ihrem Bezug zu inhaltlich begründeten Zielsetzungen beurteilt werden können, dann ist mit den Schlüsselqualifikationen eine wesentliche Dimension zukünftiger Bildungsarbeit angesprochen, und wir haben zu fragen: Wo und wie tun wir in unserer bisherigen Bildungsarbeit in den Schulen konsequent und nachweisbar etwas zur systematischen Entwicklung solcher Fähigkeiten? Welche Ansätze gibt es, wie können wir sie weiterentwickeln und entsprechende Lernprozesse und Lernresultate nachweisen, evaluieren?

10.) Die erstrebte Intensität und Flexibilität des Lehrens und Lernens in der zukünftigen Schule, die Bemühung darum, Lernen als Beitrag zur individuellen Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen sowie inhaltsbezogene Lernprozesse mit Prozessen sozialen Lernens zu verbinden, erfordert auch eine *Neugestaltung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden*.

Es müssen neue Möglichkeiten des pädagogischen Bezuges, der Begegnung von Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen, der Beratung im Medium von Sach- und Lernproblemen eröffnet werden.

11.) Wenn in mehreren Punkten meines Aufrisses verbindliche Aufgabengebiete unseres Konzepts hervorgehoben wurden, deren Bearbeitung im Unterricht allerdings eine Fülle von jeweils schulspezifischen und lerngruppenspezifischen Konkretisierungen zuläßt, so muß nun – als 11. Gesichtspunkt – ein Gegengewicht hervorgehoben werden: Unsere generelle Empfehlung hinsichtlich einer Neufassung von Rahmenrichtlinien lautet: Die verbindlichen Lernaufgaben, mit anderen Worten: das obligatorische *Kerncurriculum*, sollte bei realistischer Einschätzung nicht mehr als 60 % der gesamten Unterrichtszeit, die für die einzelnen Bildungsgänge und Bildungsstufen zur Verfügung steht, in Anspruch nehmen. 40 % der Unterrichtszeit müßten, über sogenannte extracurriculare Angebote bzw. Aktivitäten hinaus, den Schulen, den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern bzw. Lehrerinnen-Lehrer-Teams und den Schülerinnen und Schülern für spezifische Schwerpunktbildungen, für aktuelle Themen angesichts von Problemen des jeweiligen schulischen Umfelds, für individuelle oder gruppenspezifische Interessen und für besondere Angebote gemäß Qualifikationsschwerpunkten der Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Hier schließen nun weitere unterrichtsorganisatorische Konsequenzen an. Eine ist an früherer Stelle schon einmal angesprochen worden, muß an dieser Stelle aber noch einmal weiterführend unterstrichen werden.

12.) Die 45-Minuten-Schulstunde kann nicht mehr als durchgehende und dominierende zeitliche Ordnungsform schulischen Unterrichts gelten.

„Vollständige Lernprozesse“ im vorher angesprochenen Sinne, die Orientierung an einem mehrdimensionalen Lernbegriff und die Auseinandersetzung mit komplexen Problemzusammenhängen, wie sie in den Schlüsselproblemen benannt werden, schließlich auch die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen erfordern *längere zusammenhängende Lernzeiten*, sehr oft höchstwahrscheinlich *Epochenunterricht* bzw. zusammenhängende *Intensivphasen* von mehrtägiger oder mehrwöchiger oder mehrmonatiger Dauer. Hingegen könnten für Übungsphasen vermutlich Lernsequenzen, die unterhalb der 45-Minuten-Einheiten liegen, aber in kürzeren Abständen aufeinanderfolgten, günstiger als die übliche Schulstunde sein. – Kurzum: Eine *aufgabenspezifische Flexibilisierung der Lernzeiten* ist notwendig.

13.) Mehrfach ist bereits angeklungen, daß die Anforderungen an die Bildungsarbeit in einem Schulwesen, das den Aufgaben einer neuen Allgemeinbildung heute gerecht werden will, großenteils nicht mehr durch die Addition herkömmlicher Einzelfächer der Schule bewältigt werden können. Das bedeutet nun nicht, daß man die Einzelfächer und ihre – freilich oft komplizierten – Beziehungen zu einzelnen Wissenschaftsdisziplinen gänzlich über Bord werfen und nun nur noch in fächerübergreifenden Zusammenhängen unterrichten sollte oder könnte. Aber: Das Verhältnis von fachlichem und überfachlichem Lernen bedarf einer gründlichen Neubestimmung. Die gelegentliche Berücksichtigung fächerübergreifender Gesichtspunkte oder Themen, auf die man inzwischen auch im Unterricht an vielen unserer Realschulen und Gymnasien stößt, reicht hier nicht entfernt aus, so begrüßenswert sie als erster Schritt auch ist. Die Fächer der Schule müssen sich prinzipiell der Frage stellen, was sie jeweils zur Entwicklung des Wirklichkeitsverständnisses junger Menschen in einer sich rasch verändernden Welt und was sie zu ihrer Fähigkeitsentwicklung hinsichtlich heutiger und voraussehbarer zukünftiger Aufgaben und Möglichkeiten beruflicher, zwischenmenschlicher, sozialer, politischer, individueller Art beitragen können und beitragen müssen. Solche Beiträge der Einzelfächer zur Auseinandersetzung junger Menschen mit ihrer Wirklichkeit, die sich gewöhnlich eben nicht in abgetrennten Fachperspektiven darstellt, sondern in wechselnden fächerübergreifenden Zusammenhängen, solche fachspezifischen Beiträge also müssen ihre Fruchtbarkeit für Wirklichkeitsverstehen in den Lernprozessen der Schule selbst erweisen. Man darf sich nicht darauf verlassen, daß die Lernenden nach der Schule schon selbst die Aufgabe bewältigen werden, fachlich separiertes Wissen und Können übergreifend auf das Verstehen und die Auseinandersetzung mit komplexen Lebensproblemen zu übertragen.

Zur Inangriffnahme dieser didaktischen Aufgabe hat die Kommission in einem Unterkapitel einige Anregungen entwickelt, indem sie einen Aufriß von sieben fächerübergreifenden „*Dimensionen des Lernens*“ als möglichen Reflexions- und Bezugsrahmen skizziert hat, nicht als fertige Patentlösung, aber als Anregung zur Prüfung und zum Weiterdenken (S. 107-112).

Ich schließe an dieser Stelle die Ausführungen zum Schulkonzept ab. Daß sie nicht vollständig sein konnten, habe ich mehrfach betont. Diese Unvollständigkeit springt noch einmal ins Auge, wenn ich abschließend auf drei

Aufgabenbereiche einer neuen Konzeption gegenwarts- und zukunftsorientierter Schulbildung hinweise, denen wir in der Denkschrift jeweils ein gesondertes Unterkapitel gewidmet haben, die ich hier aber nur noch erwähnen kann. Es sind das die Bereiche

- einer *neu reflektierten Koedukation* auf dem Niveau jener Forschungen und Diskussionen, die darüber in den letzten Jahren durchgeführt worden sind, wobei sich seit längerem ein immer breiterer Konsens abzeichnet (S. 126 ff.);
- der Problembereich der *inter- bzw. multikulturellen Erziehung* als „Befähigung zum Leben in einer multikulturellen Gesellschaft“ im Bezugssystem internationaler Verflechtungen (S. 123) und
- das Lernen in der Informationsgesellschaft, und zwar im Sinne einer *integrierten Medienpädagogik*, in der informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Befähigung zur „Nutzung der Medien als Instrumente“ und Medienerziehung „als Befähigung zum kritischen Umgang mit Medieninformation und Medienbotschaft“ miteinander verschränkt werden (S. 134-139).

2. Formen und schulorganisatorische Bedingungen für die Verwirklichung der „Teilautonomie der Schulen“

In diesem Teil meines Beitrages nehme ich die bereits erfolgten Hinweise auf konkrete Folgerungen aus dem Dezentralisierungsprinzip, das die Kommission in ihrer Denkschrift vertritt, auf und ergänze sie. Es wird dabei deutlich werden, wie weit die Konsequenzen reichen, die die Kommission aus dem Grundgedanken der Dezentralisierung bzw. Demokratisierung, der Verlagerung von Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen an die Basis des Bildungssystems zieht. Die Denkschrift ist bei diesen Überlegungen von drei Tatbeständen ausgegangen: Erstens sind heute schon formell, d. h. in Schulgesetzen, Rahmen-Richtlinien und durch manche Verordnungen, einige Möglichkeiten zur Selbstgestaltung, zur Profilbildung, zur Entwicklung von Schulprogrammen der einzelnen Schule gegeben.

Die zweite Ausgangsfeststellung besagt: Die Wahrnehmung solcher schon heute gegebenen Möglichkeiten wird durch andere Bestimmungen behindert, z. B. durch starre Festlegungen hinsichtlich der Verwendung finanzieller Mittel, hinsichtlich des Personaleinsatzes usw. Man stößt auf Inkonsistenzen und Hemmnisse.

Der dritte Befund aber besagt: Die wie auch immer begrenzten, heute bereits bestehenden Möglichkeiten werden von einzelnen Schulen bzw. Schulleiterinnen oder Schulleitern oder Kollegien in sehr unterschiedlichem Maße genutzt. Die Kommission konnte also mit ihren diesbezüglichen Empfehlungen an vorhandene Ansätze anknüpfen, sie hat Vorschläge entwickelt, durch die zum einen vorliegende Widersprüche zwischen bestehenden Regelungen beseitigt werden und zum anderen der Handlungsspielraum der Einzelschule, damit allerdings auch das Ausmaß ihrer Eigenverantwortung, wesentlich erweitert werden würden.

Unsere Vorschläge betreffen drei Ebenen; ich nenne sie in der Reihenfolge „von unten nach oben“:

- die erste Ebene umfaßt die einzelnen Schulen;
- die zweite Ebene betrifft die Schulträger, zum einen in den Gemeinden bzw. den kreisfreien Städten, zum anderen in der jeweiligen Schulregion, normalerweise dem Kreis;
- die dritte Ebene umfaßt Veränderungsvorschläge zum bisherigen System der Schulaufsicht.

Zunächst also zur Ebene der Einzelschulen.

Die Vorschläge der Kommission zielen auf die Schaffung besserer, in sich konsistenterer Bedingungen für die Entwicklung teilautonomer Schulen mit erweiterten Gestaltungsrechten, vor allem im pädagogischen Bereich. So heißt es in der Denkschrift: „Die teilautonome Schule soll eine Schulleitung mit erweiterten Kompetenzen, insbesondere auch im Bereich der Personaleinstellung bzw. des Personaleinsatzes und der Mittelbewirtschaftung erhalten“ (S. 160). „Die derzeitigen Mitwirkungsmöglichkeiten von Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen sowie der Eltern sollen erweitert werden, neue staatliche Rahmenvorgaben sollen hierfür Mindeststandards sichern“ (S. 160). In diesem Rahmen sollen die Schulen das Recht erhalten, für die Mitwirkungsprozesse der verschiedenen Gruppen, für die zahlenmäßigen Anteile an den Teilgruppen solcher Gremien, für das Heranziehen schulexternen Sachverständes als Beratungshilfe usw. eigene, schulspezifische „Organisationsstatuten“ zu entwickeln.

Im einzelnen bedeutet das:

1.) Im Kern soll das Recht, aber auch die Pflicht jeder Schule stehen, für bestimmte Zeiträume, z. B. zwei oder vier Jahre, jeweils ein *Schulprogramm* zu erarbeiten, in dem die jeweilige Schule – über die allgemeinverbindlichen, z. B. in Rahmen-Richtlinien umschriebenen Ziele und ihre Konkretisierung für einzelne Bildungsgänge hinaus – festlegt, an welchen besonderen Aufgaben sie im Geltungszeitraum des Programms vor allem arbeiten will, in realistischer Einschätzung dessen, was man sich im gesetzten Zeitraum glaubt zutrauen zu können, ohne sich heillos zu überfordern. Ein solches Schulprogramm sollte auf der Grundlage einer vom Kollegium und der Schulleitung erarbeiteten Analyse der jeweiligen Stärken und der Schwächen der betreffenden Schule entwickelt werden. In ein solches Programm können bereits bekundete Interessen und Wünsche der Schülerschaft oder von Teilen der Schülerschaft eingehen, wiederkehrende Schwierigkeiten und Problemkonstellationen, alte unbewältigte oder neue Aufgaben und Probleme, etwa hinsichtlich interkultureller Erziehung, Schwierigkeiten mit der Koedukation, angesichts der Notwendigkeit, den Halbtagsbetrieb einer Schule um eine mehrstündige Mittags- und Nachmittagsbetreuung, ggf. zur vollen Ganztagsschule hin, zu erweitern und zu diesem Zweck Kooperationen mit Gruppen und Institutionen außerschulischer Jugendarbeit aufzubauen usw. usw.

2.) Entscheidend ist, daß das Kollegium einer Schule als Ganzes, mindestens, daß große Teilgruppen die Initiatoren, Entwickler und Träger eines solchen Programms werden, bei realistischer Einschätzung der Kräfte, über die man verfügt, der Qualifikationen, die man bereits mitbringt, aber auch

der Fähigkeiten, die man sich in einem Fortbildungsteil des Programms erst noch aneignen muß. Die Kollegien sollten bei der Entwicklung eines solchen Schulprogramms prüfen, ob es Traditionen an der Schule gibt, an die man anknüpfen will und kann. Man wird auch Programme und Profile der benachbarten Schulen berücksichtigen, ggf. Kooperationsmöglichkeiten prüfen und den Erfahrungsaustausch einplanen. Unter anderem betont die Kommission auch, daß die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Schulprogrammen ein Initiativrecht innerhalb der Schulgremien und gegenüber dem Schulträger erhalten sollen, z. B. im Hinblick auf die Einrichtung zusätzlicher Bildungsgänge, auf Ganztagsangebote usw. (S. 162).

Die folgenden drei Aspekte sind bereits an früherer Stelle angesprochen worden, ich brauche sie also nur noch einmal kurz in Erinnerung zu rufen:

3.) Die Schulen sollen im Rahmen der staatlich vorgegebenen Jahresstundentafeln und ggf. der in ihr formulierten Margen *schulspezifische* Stundentafeln entwickeln und hier insbesondere die von der Kommission geforderten, durchschnittlich 40 % freier Gestaltungsspielräume nutzen, dabei auch individuelle Profilbildungen oder lerngruppenspezifische Akzentsetzungen ermöglichen. In diese Gestaltungsdimension gehört auch die Aufgabe, neue Zeitstrukturen zu entwickeln, also von der Einheitsportion der 45-Minuten-Stunde – zunächst vielleicht in Teilbereichen, vielleicht auch sofort in einem mutigen, größeren Sprung – zur Bildung von Blockstunden oder, meines Erachtens noch besser, zum Epochenunterricht überzugehen.

4.) Zum Schulprogramm gehört auch die Formulierung flexibler Zeitrahmen für *fachspezifische* Pflicht- und Wahlkurse und für die Arbeit an fächerübergreifenden Themen. Ich darf erinnern: Die Auseinandersetzung mit solchen fächerübergreifenden Themen muß in Zukunft als ein verbindlicher Anteil am gesamten Unterrichtsvolumen ausgewiesen werden, es darf nicht bei gelegentlichen Sonderveranstaltungen bleiben, auf die zur Not auch verzichtet werden kann.

5.) Ein weiteres Gestaltungselement eines Schulprogramms müßte darin bestehen, z. B. für zwei Jahresspannen, also etwa für das 3./4. Schuljahr oder das 5./6. oder das 9./10. Schuljahr oder die Sekundarstufe II *Teams* zu bilden, die den überwiegenden Anteil des Unterrichts in den betreffenden Klassen bzw. Lerngruppen und Kursen übernehmen und jeweils als Gruppe auch für die individuelle oder gruppenspezifische Beratung und die Schülermitwirkung am Unterricht und am Schulleben verantwortlich sind.

6.) Ein wesentliches Element eines Schulprogramms werden konkrete Angaben darüber sein müssen, wo eine Schule notwendigen *Fortbildungsbedarf für die Lehrkräfte* sieht und in welchen Formen sie solche Fortbildung organisieren will, einerseits durch schulinterne Maßnahmen und ggf. mit Hilfe der Beratung der Institutionen der regionalen Lehrerfortbildung, andererseits durch Teilnahme von Lehrkräften an Kursen der überregionalen Fortbildung.

7.) Der gegenüber den heutigen Verhältnissen wesentlich erweiterten Teilautonomie der Einzelschule entspricht eine *erweiterte Verpflichtung zur Selbstüberprüfung*, zur Evaluation der Entwicklung der einzelnen Schule

und zur *öffentlichen Rechenschaftsablage*. Das soll vor allem durch drei Gestaltungselemente bzw. Grundsätze gesichert werden:

a) Das von einer Schule entwickelte Schulprogramm muß schriftlich ausformuliert, den Mitbestimmungsgremien auf Schulebene und auf Trägerebene bekannt gemacht und zur Diskussion gestellt werden.

b) Zum Schulprogramm für die jeweilige Arbeitsperiode gehört es auch, daß die Schule angibt, in welcher Weise sie ihre Bemühungen um die Verwirklichung des Programms und die tatsächlichen Ergebnisse überprüfen will. Schulen sollen also einfache Verfahren der Selbstüberprüfung, der *Selbstevaluation* entwickeln. Von externen Hilfen, die sie dabei erhalten sollen, wird noch die Rede sein.

c) Am Ende einer Programmperiode sollen die Schulen den zuständigen Mitbestimmungsgremien einen mündlichen und schriftlichen Rechenschaftsbericht vorlegen und ihn schulöffentlich diskutieren, zugleich als Einstieg in die Entwicklung der Fortschreibung oder der Neufassung des Programms für eine weitere Arbeitsperiode.

8.) Eine wesentliche Erweiterung der Entscheidungs- und Gestaltungsrechte der Einzelschule empfiehlt die Kommission auch für den Bereich *Personalentwicklung* und hinsichtlich der *Finanzbewirtschaftung*. So haben wir u. a. vorgeschlagen (S. 162), daß die jeweilige Schule innerhalb der staatlich festzulegenden Rahmenbestimmungen folgende Rechte im Bereich der Personalzuweisung erhalten soll:

- Die Einzelschule bzw. die Schulleitung soll im Benehmen mit dem Kollegium *das lehrende und nicht-lehrende Personal der Schule selbst auswählen* und dem Schulträger zur Einstellung vorschlagen.
- Die Schulen sollen bei der *Besetzung von Schulleiterstellen* maßgeblich beteiligt sein, indem sie dem Schulträger einen Dreivorschlag vorlegen.
- Neben der herkömmlichen Form der Schulleitung durch eine Schulleiterin bzw. einen Schulleiter sowie die Stellvertreterin bzw. den Stellvertreter soll es die Form der *kollegialen Schulleitung* geben.
- Schulen sollen sich zu *Verbänden* mit gemeinsamer Leitung und gemeinsamen Organen zusammenschließen dürfen; das gilt insbesondere für kleine Schulen (S. 160).
- Schulen sollen innerhalb der staatlich vorgegebenen Rahmenbestimmungen, die aber erhebliche Spielräume vorsehen müssen, ihre *Finanzmittel selbstverantwortlich bewirtschaften*, also u. a.
 - Honorarkräfte im Rahmen ihres Budgets beschäftigen können,
 - Personal- und Sachmittel in einem bestimmten Umfang wechselseitig übertragen dürfen,
 - Mittel aus einem Haushaltsjahr in das nächste übertragen können,
 - über die Honorierung von Leistungen Dritter, z. B. Beratungsleistungen, selbst entscheiden,
 - über die generelle Grundausstattung durch den Staat und den Schulträger hinaus zusätzliche Mittel einwerben können, z. B. durch die Vermietung von Räumen in Zeiten, in denen sie nicht schulisch genutzt werden, um diese Mittel dann für schulinterne Zwecke verwenden zu können.

Gleichzeitig soll aber auf der nächst höheren Ebene der Entscheidungen über Schulfragen, nämlich auf der Ebene der Schulträger, ein *Fonds* geschaffen

werden, der einerseits zur Unterstützung besonderer Innovationsvorhaben dienen soll, andererseits aber eine Art Finanzausgleich zwischen jenen Schulen leisten soll, die aufgrund ihrer Elternschaften, ihrer räumlichen und apparativen Ausstattung, wohlhabender Sponsoren oder anderer günstiger Umstände zusätzliche Einnahmequellen erschließen können auf der einen Seite und solchen Schulen auf der anderen, für die das nicht gilt.

9.) Die Kommission hat sehr ausführlich über die Frage diskutiert, ob es sinnvoll oder notwendig ist, über die heute bestehende, ggf. weiterzuentwickelnde *Schulkonferenz* als Mitbestimmungsgremium der Lehrerinnen und Lehrer, gewählter Vertreter der Schülerinnen und Schüler und der Eltern hinaus, ein zusätzliches Gremium einzurichten, als Bindeglied an der Nahtstelle zwischen dem Verantwortungsbereich der Einzelschule einerseits und dem Verantwortungsbereich des Schulträgers, der ja für die Gestaltung des Schulwesens in der betreffenden kreisfreien Stadt bzw. im jeweiligen Landkreis zuständig ist, andererseits.

Hier enthält unser Bericht eine Alternative:

Die erste Variante sieht die Einrichtung eines *Schulbeirates* vor, nach Rahmenbestimmungen, die der Gesetzgeber entwickeln muß. Diesem Schulbeirat als einer neuen Institution vor Ort, zusätzlich zur *Schulkonferenz*, sollten zum einen, etwa mit einem Anteil von 50 %, die Schulleitung, gewählte Vertreter der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler angehören, zum anderen – das wären die zweiten 50 % – interessierte und hinreichend sachkundige Bürgerinnen und Bürger, die weder als Lehrer oder Lehrerinnen oder Eltern der betreffenden Schulgemeinde angehören noch Mitglieder der jeweiligen kommunalen Selbstverwaltung oder deren Mitarbeiter sind. Auf Einzelheiten des Wahlmodus gehe ich hier nicht ein. Die Hauptaufgaben eines solchen neuen Gremiums beschreibt die Kommission folgendermaßen:

- die Verabschiedung des Schuletats und des Stellenplanes auf der Grundlage der Vorlagen der Schulleitung
- die Entscheidung über das Organisationsstatut der Schule
- eine Beteiligung bei der Erstellung des Dreivorschlages gegenüber dem Schulträger für die Besetzung von Schulleitungsstellen ...; der Schulbeirat und das auf der Ebene der gesamten Schule eingerichtete Mitwirkungsorgan müssen einen gemeinsamen Vorschlag erstellen
- die Erörterung von Berichten der Schulleitung, insbesondere über die Ergebnisse der internen und der externen Evaluation und über den allgemeinen Entwicklungsstand und die Entwicklungsabsichten der Schule
- ein Initiativrecht in allen grundlegenden Fragen der pädagogischen und strukturellen Weiterentwicklung der Schule (S. 167).

Ein solcher Schulbeirat sollte nach den Vorstellungen seiner Befürworter ein Gremium sein, „das unterstützende, schützend-absichernde und in begrenztem Umfang auch kontrollierende Funktionen hat“, „nicht jedoch in pädagogischen Fragen“ (S. 167). Es solle sich um eine Art „Kuratorium“ und/oder „Aufsichtsrat“ handeln.

Erfahrungen insbesondere aus dem niederländischen Schulwesen haben dieses Konzept wesentlich mitgeprägt.

Eine Minderheit der Kommission sprach sich nun allerdings für ein anderes Modell aus, weil sie den zusätzlichen organisatorischen, zeitlichen und personellen Aufwand für problematisch hält und die Gefahr sah, daß der Einfluß der *schulexternen* Beiratsmitglieder zu stark werden könnte. Diese Minderheit befürwortet statt der Einrichtung eines Schulbeirats in der skizzierten Form eine Weiterentwicklung und Ergänzung der derzeit bestehenden Form der „Schulkonferenz“. Sie solle über die Schulleitung und die Vertreter der Lehrerinnen und Lehrer, der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern hinaus durch sachkundige Bürgerinnen und Bürger aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Schule und ggf. auch aus wissenschaftlichen Einrichtungen ergänzt werden und jene Beratungs- und Entscheidungskompetenzen mitübernehmen, die vorher für die zur Diskussion gestellte, neue und zusätzliche Institution des „Schulbeirates“ genannt wurden (S. 169).

Zur Ebene der kommunalen Schulträger

Ich wende mich nun, jedoch kürzer, der zweiten Ebene zu, auf der die Kommission Konsequenzen aus dem Dezentralisierungskonzept gezogen hat. Es handelt sich um die Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten der kommunalen Schulträger, m. a. W.: der Gemeinden, der kreisfreien Städte und, bei Großstädten, ggf. einzelner Stadtbezirke sowie der Kreise.

Nun ist die Bedeutung der Schulträger für die Sicherung und Weiterentwicklung des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen ähnlich wie in einigen anderen Bundesländern seit Jahrzehnten bereits groß gewesen, und das Schulmitwirkungsgesetz hat diese Entwicklung verstärkt. Gleichwohl behindern manche mindestens formell noch gültigen Bestimmungen wie die Trennung von sog. „inneren“ und „äußeren Schulangelegenheiten“ nach Auffassung der Kommission eine ganzheitliche Wahrnehmung kommunaler Verantwortung im Schulbereich. In Abstimmung mit ihren Vorschlägen zur erweiterten Entscheidungskompetenz und Verantwortlichkeit der Einzelschulen hat die Kommission nun eine Reihe von Empfehlungen vorgelegt, die die Identifikation der Kommunen mit ihrem kommunalen Schulwesen stärken und fördern sollen, und dies wiederum im Rahmen allgemeiner Bestimmungen, für die nach wie vor der Staat zuständig ist, die jedoch neu gefaßt werden müßten. Aus den auf diese kommunale Ebene bezogenen Vorschlägen hebe ich hier nur den m. E. folgenreichsten hervor. Er ist schulpolitisch gravierend. Mit einer einzigen, allerdings wichtigen Ausnahme hat die Kommission in ihren Empfehlungen nicht die Diskussion um die generellen Schulstruktur-Kontroversen der letzten Jahrzehnte im Hinblick auf die gesamtstaatliche Schulpolitik fortgeführt, nämlich die Diskussion um die Alternative „mehrgliedriges Schulsystem“ oder „Integrierte Gesamtschule“. Mindestens gegenwärtig und auf mittlere Sicht sah sie keine Möglichkeit, dem Gesetzgeber in dieser Frage eine *generelle* Entscheidung zu empfehlen, wie gesagt: mit einer gehaltvollen Ausnahme: Die Kommission empfiehlt dem Gesetzgeber, innerhalb eines von ihm festzulegenden Zeitraumes die generelle, stufenweise *Einführung der 6jährigen Grundschule*, und sie hat diese Empfehlung mit entwicklungspsychologischen und pädagogischen Erkenntnissen, empirischen Ergebnissen der Schulforschung und im internationalen Kontext begründet (S. 239-240). Hin-

gegen lautet unsere Empfehlung für die Sekundarstufe I ab Klasse 7 und die Sekundarstufe II: Die staatliche Schulgesetzgebung soll die Entscheidungskompetenz für diese Stufen den kommunalen Schulträgern bzw. den auf dieser Ebene einzurichtenden Gremien in Abstimmung mit den einzelnen Schulen überlassen. Die Rahmenvorgaben, die der Gesetzgeber auch hier zu machen hätte, müßten allerdings folgende Maßgabe enthalten: Innerhalb einer Region, normalerweise also eines Kreises oder einer größeren kreisfreien Stadt, sollte das Angebot des allgemeinbildenden Schulwesens allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, jeden gegenwärtig und zukünftig anerkannten Bildungsgang-Abschluß zu erreichen. *Wie und in welcher institutionellen Form* die verschiedenen Bildungsgänge angeboten werden, soll dabei gemäß der Nachfrage seitens der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, gemäß der konkreten Struktur der betreffenden Region und unter dem Gesichtspunkt der Wohnortnähe von den kommunalen Entscheidungsgremien und den von den Kommunen zur Vorbereitung einzurichtenden Kommissionen festgelegt werden. Diese Empfehlung besagt also: Es sind Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Sonderschulen genauso zulässig wie kombinierte Haupt- und Realschulen, kombinierte Haupt- und Sonderschulen, kombinierte Gymnasien und Realschulen, Schulen mit voller oder partieller Integration von sog. normal-lernfähigen Kindern und sonderschulischer Förderung bedürftiger Kinder und Jugendlicher möglich. *Bildungsgänge sind also nicht an die Einrichtung einer bestimmten Schulform gebunden*, Schulen können mehrere Bildungsgänge umfassen.

M. E. stünde es nun nicht im Widerspruch zu den Vorschlägen der Kommission, wenn der Gesetzgeber – unbeschadet der ihm empfohlenen Zurückhaltung hinsichtlich schulorganisatorischer Detailentscheidungen ab der Klasse 7 des Schulsystems – erklären würde, daß er pädagogisch begründete Bemühungen zur Entwicklung integrierender Schulformen durch die Schulen bzw. die Schulträger empfiehlt und sie unterstützen werde.

Insgesamt geht es der Kommission darum, daß auf der gemeindlichen Trägerebene und der übergreifenden Ebene der jeweiligen Region, d. h. gewöhnlich eines Kreises oder einer größeren kreisfreien Stadt, demokratische Entscheidungsinstitutionen eingerichtet und entsprechende Entscheidungsprozeduren entwickelt werden, die die Gestaltung „regionaler Bildungslandschaften“ ermöglichen.

Ich verzichte hier aus Raumgründen darauf, für die eben genannten Ebenen weitere Vorschläge der Kommission für die Einrichtung zweier Kommissionstypen darzustellen, nämlich „Kommunaler Schulkommissionen“ auf der Ebene der Schulträger (S. 178 ff.) und „Regionaler Bildungskommissionen“ zum Zwecke der Koordinierung der Schulentwicklung auf der Ebene der Regionen, d. h. normalerweise der Kreise und kreisfreien Städte (S. 180 ff.). Ich muß hier auf die entsprechenden Passagen der Denkschrift verweisen.

Jedoch ist es notwendig, am Ende dieses Hauptabschnitts noch knapp auf weitreichende Vorschläge einzugehen, die die Kommission für die *Veränderung des bisherigen Schulaufsichtssystems* vorgelegt hat. Die weitgehenden Entscheidungs- und Gestaltungsbefugnisse, die die Kommission den

Einzel Schulen und den kommunalen bzw. regionalen Schulträgern, Ausschüssen und Kommissionen zuzuweisen empfiehlt, bedeuten, daß damit ein erheblicher Teil der Entscheidungs- und Kontrollaufgaben, die bisher der sog. „unteren Schulaufsicht“ – also den Kreis- und Stadtschulämtern – und der „oberen Schulaufsicht“ – also den Schulabteilungen der Regierungspräsidenten – zustanden, verlagert werden. In die gleiche Richtung weist nun ein weiterer Vorschlag, den die Kommission macht. Sie schlägt nämlich den Aufbau einer neuen staatlichen Einrichtung unter der Bezeichnung „*Pädagogischer Dienst*“ vor. Der „Pädagogische Dienst“ soll eine dem Kultusministerium zugeordnete Institution sein, jedoch so, daß er weitgehend eigenverantwortlich, also unabhängig von direkten Weisungen des Kultusministeriums arbeitet. Seine Hauptaufgaben lassen sich unter den Begriffen *Beratung, Unterstützung, Evaluation* und *Berichterstattung* im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungswesens zusammenfassen. Der Pädagogische Dienst soll den Einzel Schulen und den Schulträgern gegenüber *keine* Weisungsbefugnisse haben! Seine wichtigsten Interventionsmittel sind Beratungen, Empfehlungen und Zielvereinbarungen mit den Schulen bzw. den Schulträgern und ihren Organen.

Im Sinne unseres Vorschlages entfallen für die unteren und oberen Schulaufsichtsbehörden erhebliche Teile ihrer bisherigen Funktionen. Es bleiben im wesentlichen Aufgaben der Rechtsaufsicht und damit auch der Bearbeitung von Beschwerdefällen sowie der Bereich der Einstellungsprüfungen von Lehrerinnen und Lehrern. Beide Behörden würden folglich wesentlich schlanker werden. Es soll Skeptiker geben, die vermuten, daß sich die Kommission mit diesem Vorschlag die Schulaufsicht zum Todfeinde gemacht hat.

Wolfgang Klafki, geb. 1927, Prof. em. Dr., Erziehungswissenschaftler an der Universität Marburg

Anschrift: Erfurter Str. 1, 35039 Marburg