

Weiland, Dieter

Groß-Mut beim Denken - Klein-Mut beim Handeln. Anmerkungen zur NRW-Denkschrift

Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 171-176



Quellenangabe/ Reference:

Weiland, Dieter: Groß-Mut beim Denken - Klein-Mut beim Handeln. Anmerkungen zur NRW-Denkschrift - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 171-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310450 - DOI: 10.25656/01:31045

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310450>

<https://doi.org/10.25656/01:31045>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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>Angeichts 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)

Groß-Mut beim Denken – Klein-Mut beim Handeln

Anmerkungen zur NRW-Denkschrift

„Oh wäre es so! Oh würde es so werden!“ – Mit solchen oder ähnlichen Ausrufen haben viele Kolleginnen und Kollegen auf die Denkschrift der nordrhein-westfälischen Bildungskommission reagiert, die unter dem Titel „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ vor kurzem publiziert worden ist (vgl. auch den Beitrag von Wolfgang Klafki in diesem Heft!). Als ‘großer Wurf’ gilt sie zumindest all denen, die angesichts der Probleme der heutigen Schule einen Bedarf an grundlegenden Entwicklungen und Erneuerungen sehen.

Zum erstenmal seit Jahrzehnten (seit dem Strukturplan des Bildungsrates aus dem Jahr 1970) – so heißt es – liege wieder ein umfassender Entwurf für die Zukunft der Schule vor. Mehr noch: Diese Vorschläge für eine radikale Erneuerung der Schule könnten „Modell und Metapher für die ganze Gesellschaft werden: der Übergang von der belehrten und oftmals noch kommandierten Gesellschaft zu einer lernenden und sich selbst organisierenden Gesellschaft“ (Reinhard Kahl in der taz vom 26. 10. 1995).

Welche Gründe erklären diese äußerst zustimmende Resonanz auf die Denkschrift? (siehe z. B. in: Pädagogik 1/96, Erziehung und Wissenschaft 11/95, Gesamtschul-Kontakte 4/95, Die Grundschule 11/95 und in vielen Tages- und Wochenzeitungen, z. B. in: Frankfurter Rundschau 12. 10. 95, taz vom 26. 10. 95 usw.)

Im ersten Teil der Denkschrift werden der Stand und die Tendenz der gegenwärtigen Schulentwicklung dargestellt und unter dem Begriff „Zeitsignaturen“ Entwicklungstendenzen in Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Kultur analysiert, die Arbeit und Leben in der Schule der Zukunft bestimmen werden. Auf diesem Hintergrund werden die Elemente eines zukunftsorientierten Bildungsbegriffs entwickelt und – als Kernstück der Denkschrift – die Architektur eines „Hauses des Lernens“ entworfen, eines Ortes für eine neue Lern- und Lebenskultur.

Beeindruckend erscheint mir, wie stringent alle Ausführungen (Analysen, Leitvorstellungen, Empfehlungen) auf *wenige zentrale Kernaussagen* bezogen sind. Diese Kernaussagen betreffen zum einen die Überzeugung der Kommissionsmitglieder, daß sich in immer mehr politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Arbeitsfeldern Selbststeuerung und Eigenverantwortung als Gestaltungsgrundsätze durchsetzen. Daraus ergibt sich die Leitvorstellung der „teilautonomen Schule“, die im künftigen Schulsystem „als hervorragender Platz selbstverantworteter Arbeit“ gesehen wird. Ihre

Gestaltungsrechte werden – z. T. in Zusammenhang mit deutlich erhöhter kommunaler Verantwortung – erheblich erweitert und rechtlich abgesichert, und zwar nicht nur im inhaltlich-pädagogischen Bereich, sondern ebenso im organisatorischen, im personellen und im wirtschaftlich/finanziellen Bereich. Zum anderen betreffen die Grundaussagen ein radikal verändertes Lernverständnis. Lernen ist der Kommission „zugleich Ziel und Weg“ und bedeutet den individuellen Aufbau von Lernkompetenz durch den Erwerb von inhaltlichem und methodischem Wissen im Rahmen von sozialen Erfahrungen und Selbstreflexion.

Nicht nur reformorientierte PädagogInnen werden hier ihre Forderungen einer veränderten Lern- und Leistungskultur wiederfinden. Die Kommission greift mit ihrem veränderten Lernkonzept auch *zentrale Qualifikationsanforderungen* einer sich veränderten Wirtschaft auf und scheint damit – wenngleich nicht ausdrücklich benannt – die Chance eines neuen breiten Bündnisses von ökonomischen Erneuerern und pädagogischen Reformern für eine neue Bildungsoffensive anzudeuten.

Weder diese zentralen Aussagen im Kommissionsbericht noch die daraus abgeleiteten Analysen und Leitvorstellungen sind inhaltlich neu. Neu aber erscheint, daß die auch an vielen anderen Orten angestellten Überlegungen im Hinblick auf eine neu zu denkende und neu zu gestaltende Schule hier in den Zusammenhang eines – *auf den ersten Blick* jedenfalls – *überzeugenden und schlüssigen Reform- und Entwicklungskonzepts* des Schul- und Bildungswesens insgesamt gestellt werden. Daraus erklärt sich die positive Resonanz vielleicht ebenso wie aus der Tatsache, daß es sich hier nicht um ein weiteres Werk aus dem akademischen Elfenbeinturm, sondern um ein quasi „regierungsamtliches Dokument“ handelt, das im Auftrag einer Landesregierung erstellt und der Öffentlichkeit präsentiert wurde und das – laut Vorwort des Ministerpräsidenten – Anstoß und Grundlage „für eine neue Debatte über die ‘Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft’ liefern“ wird. Er möchte – so der Landesvater – „alle Leserinnen und Leser der Denkschrift ermuntern, sich intensiver mit dieser spannenden Lektüre auseinanderzusetzen“.

Spannend und auch faszinierend erscheint mir diese Lektüre vor allem beim ersten Lesen. Bei der Auseinandersetzung mit dem Text allerdings, beim zweiten und dritten Lesen, stellen sich doch *eine ganze Reihe von Fragen*. Vor allem – so scheint mir – ergeben sich erhebliche Widersprüche zwischen den Analysen und Leitvorstellungen einerseits und den Empfehlungen der Kommission andererseits.

Die Empfehlungen lassen sich m. E. mit *zwei Tendenzen* charakterisieren, die ich mit den Begriffen „Maximalisierung“ und „Minimalisierung“ kennzeichnen möchte:

(1.) Die Tendenz zur Maximalisierung

Maximal sind die Vorstellungen der Kommission in bezug auf die Reform als ganze. Getreu ihrem Grundsatz, daß „Reparaturmaßnahmen auf der Grundlage traditioneller Gestaltungsmuster und Verantwortungsstrukturen generell in keinem gesellschaftlichen Gestaltungsbereich mehr ausrei-

chen“, bleibt kein Feld, das mit (Aus-)Bildung und Schule zu tun hat, von z. T. umwälzenden Änderungsvorschlägen ausgenommen. Neben die klassischen Reformfelder inhaltlicher und organisatorischer Gestaltung von Schule und Unterricht (Schulgliederung, Schulaufbau und -struktur, Curricula, fachliche und überfachliche Lernprozesse, Differenzierung, Individualisierung, Lernrückmeldung-Leistungsmessung, Koedukation, interkulturelles Lernen usw.) treten Überlegungen und weitgehende Änderungsvorschläge in übergreifenden Bereichen:

- Gesamtstaatliche Verantwortung versus regionale und kommunale Zuständigkeiten
 - Finanzierung und Bewirtschaftung
 - Schulzeit, Bildungsgänge, Abschlüsse
 - Regionale Gestaltung von Bildungslandschaften
 - Berufssituation und berufliches Leitbild von Lehrerinnen und Lehrern
 - Personalentwicklung und Personalfindung
 - Einstellung, Beschäftigung, Personalvertretung
- u. v. a.

Dies bedeutet in seiner Summe einen wahrhaft *maximalen Anspruch an Schulreform*, neben dem sich bisherige Vorstellungen für die Erneuerung von Schule geradezu bescheiden ausnehmen. Zwar versteht die Kommission ihre Denkschrift als „offenes Angebot zum Dialog“, das von dem Leitgedanken ausgeht, daß Reformen im Schulwesen als „langfristige Entwicklungsprozesse“ verstanden werden müssen, die größtmöglichen gesellschaftlichen Konsens und langen Atem brauchen. Andererseits heißt es in bezug auf die Komplexität der Vorschläge ausdrücklich:

„Nur wenn die Änderungen des Steuerungs- und Verantwortungssystems, die schulorganisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten, die Zielsetzungen für die innere Gestaltung der Schulen und das Bewirtschaftungskonzept *insgesamt* auf den Weg der Verwirklichung gebracht werden, dürften sich die Wirkungen einstellen, die sich die Kommission erhofft.

... Die Herausnahme von Einzelvorschlägen und ihre isolierte Verwirklichung würde nur geringe Wirkungen haben.“ (S. 338)

Alle Bereiche, die mit Schule und Ausbildung zu tun haben, stünden angesichts dieser globalen Ansprüche an eine Reform *vor gewaltigen Herausforderungen*. Kann man diese „Maximalisierung“ des Reformanspruchs noch erklären durch den ja nicht zu leugnenden engen Zusammenhang der Reformelemente, so scheint mir eine andere „Maximalisierung“ bedenklicher: Es ist die Maximalisierung der Ansprüche und Anforderungen, die auf die einzelnen „teilautonomen“ Schulen, auf ihre Kollegien und ihre Schulleitungen zukommen würde. Zu den künftigen Aufgaben und Arbeitsfeldern der einzelnen Schule nur die wichtigsten Stichworte: Entwicklung und fortlaufende Weiterentwicklung eines Schulprogramms, Evaluation-Selbstevaluation, Berichterstattung-Rechenschaftsablegung, Öffentlichkeitsarbeit einschließlich der Einwerbung weiterer öffentlicher und privater Finanzmittel, Besetzung der und Mitarbeit in den kommunalen und regionalen Schul- und Bildungskommissionen, interschulische Zusammenarbeit, Mitarbeit in der Lehraus- und -fortbildung, Entwicklung alternativer Formen der Lernrückmeldung usw., usw.

An dieser Stelle der Kommissionsarbeit machte sich offensichtlich ein schmerzhafter Mangel bemerkbar, die Tatsache nämlich, daß sich *kein „ausübender“ Lehrer unter den 22 Mitgliedern der Bildungskommission* befand. Dieser hätte unvermeidlich eine Bilanz zusammengestellt, in der er die teils völlig neuen Ansprüche mit den Qualifikationen und Arbeitskapazitäten innerhalb seines Kollegiums verglichen hätte. Es ist mir unerfindlich, welche Art von konkreter Schule der Kommission bei der Formulierung der „erweiterten Gestaltungsrechte“ der „teilautonomen Schule“ vor Augen stand. Es kann eigentlich nur eine der großen Reformschulen der Republik gewesen sein, mit z. B. weit über 100 Kolleginnen und Kollegen, die seit Jahren reformorientierte Entwicklungsarbeit leisten, wenn auch nur in wenigen der oben genannten Bereiche und trotzdem in der Regel an den *Grenzen ihrer Belastbarkeit*. Aber das Reformkonzept bezieht sich ja keineswegs nur auf die zwei Dutzend Reformschulen, sondern auf die „Normalschulen“ mit ihrer gegenwärtigen Personalkapazität; also z. B. auf die durchschnittliche Realschule mit ihren 30 bis 40 KollegInnen und auch auf die größte Gruppe der Schulen in Deutschland, die Grundschulen mit ihren Kollegien von vielleicht 12 bis 15 KollegInnen, in der Regel Frauen mit persönlicher Doppel- und Mehrfachbelastung. Es ist vollkommen unrealistisch anzunehmen, daß auch nur ein kleiner Teil der oben genannten zusätzlichen Ansprüche – die künftig aber sogar rechtlich verbindlich festgeschrieben und einzulösen wären – ohne erhebliche Ausweitung der heute in den Schulen vorhandenen Personalressourcen erfüllt werden könnte.

Damit komme ich zur zweiten bedenklichen Tendenz der Empfehlungen der Kommission. Neben der Maximalisierung der Ansprüche und Anforderungen steht die Minimalisierung der Kommissions-Vorschläge, was den Rahmen der – im übrigen beizubehaltenden – staatlichen Gesamtverantwortung für das Schulwesen betrifft.

(2.) Die Tendenz zur „Minimalisierung“

Auf eine dieser auffälligen Minimalvorstellungen der Denkschrift hat *Horst-Werner Franke* (von 1975 bis 1990 Bremer Kultursenator) kritisch hingewiesen:

„Die Denkschrift räumt zwar ein, daß die Deutschen weniger als fünf Prozent des Bruttosozialprodukts für ihr Bildungswesen ausgeben – mit sinkender Tendenz, doch wird diese Schäbigkeit, die uns inmitten von Kulturnationen den Schwellenländern näherbringt, am Ende schöngeredet. Statt eines Notschreis, in den viele gewichtige Leute aller Lager einstimmen sollten, hört man von der Kommission nur freundliches Verständnis für den Haushaltsgesetzgeber, besonders den in NRW. Die Deutschen werden aber immer dümmere, weil sie an ihren Schulen und Universitäten auf skandalöse Weise sparen. Die merkwürdig matten Empfehlungen der Kommission verlangen keinen personellen Mehraufwand. Es sollte halt nicht schlechter werden ...“

In der Tat: *Wie ohne deutliche Ausweitung der personellen Kapazitäten* und damit der finanziellen Investitionen in den Bildungsbereich die erheblich ausgeweiteten Tätigkeitsfelder in den „teilautonomen Schulen“ beackert

werden sollen, oder wie die Einrichtung von heute noch gar nicht existierenden Organen und Gremien, z. B.

- der Aufbau eines „pädagogischen Dienstes“ (niemand möge behaupten, daß man hierfür einfach die in ihrer Aufsichtsfunktion teils völlig verknöcherte Schulbürokratie umwidmen könne!)
 - die Gründung von Zentren für Lehrerbildung
 - die Einrichtung von kommunalen und regionalen Bildungskommissionen,
- wie all das kostenneutral zu bewerkstelligen sein soll, bleibt das Geheimnis der Kommission.

Eine andere „Minimalvorstellung“ im Bereich staatlicher Gesamtverantwortung erscheint mir noch gravierender: Die Kommission betont und hält es für einen Punkt von zentraler Bedeutung, daß ihre Denkschrift in den grundlegenden Aussagen auf dem Konsens aller Mitglieder beruht. („Wir alle sind in diesem dreijährigen Arbeitsprozeß Freunde geworden“ – so das Kommissionsmitglied Dr. Uri Peter-Trier bei der Vorstellung der Denkschrift im Düsseldorfer Landtag.) Das bedeutete aber wohl zwingend, daß die Frage, ob das künftige Schulsystem auch *Schulen ermöglicht, die Kinder und Jugendliche nach ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit – und damit nach ihrer sozialen Herkunft – selektieren*, aus dem Rahmen der staatlichen Gesamtverantwortung ausgeklammert – und in die Zuständigkeit kommunaler und regionaler Schulentwicklungsplanungen delegiert wurde.

Dies führt zu einem *klaffenden Widerspruch* zwischen den proklamierten inhaltlichen Leitvorstellungen einer veränderten Lern- und Lebenskultur im „Haus des Lernens“ und der künftig zu erwartenden realen Schullandschaft. Der erste Definitionssatz der Schule als „Haus des Lernens“ lautet:

„Schule als ‘Haus des Lernens’ ist ein Ort, in dem *alle* willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden *in ihrer Individualität angenommen werden*, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet, ...“ (S. 86)

Dieser – keineswegs nebenbei, sondern an hervorgehobener Stelle plazierte – Grundsatz wird ausgeführt durch weitere glasklare Zielangaben:

„– Jungen und Mädchen muß in der Schule die Erfahrung ermöglicht werden, daß sie etwas können und daß sich andere für ihre Interessen und Leistungen interessieren. Sie dürfen nicht schon in der Schule das Gefühl vermittelt bekommen, zu den Versagern und Außenseitern und möglicherweise endgültig zu den Verlierern in unserer Gesellschaft zu zählen.

– Schule soll von denen, die in ihr leben, als verlässliche Gemeinschaft erlebt werden, die Solidarität mit Schwächeren unter Beweis stellt. Eine der wirksamsten Formen der Werteerziehung ist eine Gestaltung der Lern- und Lebensumstände in der Schule, die von Schülerinnen und Schülern als nachahmenswert erfahren wird. Eine Kultur des Zusammenlebens muß zum Selbstbild der Schule gehören.“ (S. 122)

Diese *zentralen Leitvorstellungen werden Lügen gestraft*, wenn es unter dem Kapitel Schulstrukturen schlicht heißt: „Sie (die Schulträger) sollen das Recht erhalten, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien ... einzurichten.“ (S. 282) Auch „ein nach Förderschwerpunkten gegliedertes Sonderschulwesen“ wird beibehalten. (S. 253)

Es wird also in Deutschland *weiterhin Schulen geben, in denen eben nicht „alle willkommen sind“*, in denen es exklusive Zutritts- und Zutrittsver-

weigerungsrechte gibt. Es wird „Häuser des Lernens“ geben, in denen weiterhin Sortierung von Kindern und Jugendlichen stattfindet, vor allem wird es weiterhin die Aussonderung der „Schwierigen“ geben, der Langsamen, der Schwachen, der Problematischen und derer, die mit Behinderungen leben müssen. Teilautonome Schulen, die um Profil und Image – auch um finanzielle Mittel – konkurrieren, werden diesen Prozeß mit einiger Wahrscheinlichkeit noch verschärfen.

Die ja nicht nur in dieser Denkschrift mit großem Elan betriebene Konzeptionierung der Einzelschule als Handlungseinheit wirft durchaus die Frage auf, ob denn die für die bisherige Reformdiskussion zentralen *Leitvorstellungen vom Bürgerrecht auf Bildung*, von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit überhaupt noch Orientierungspunkte der heutigen Reformdiskussion sind.

Nimmt man die Ziel- und Leitvorstellungen der Denkschrift ernst – und damit die Kommission beim Wort –, dann ist vollkommen klar, *daß die nach diesen Grundsätzen arbeitenden Schulen Gesamtschulen sein werden und sein müssen*, oder sie sind eben keine „Häuser des Lernens“ in dem von der Kommission definierten Sinn. Kein Wunder also, daß die Denkschrift in ihrem deskriptiven Bereich zur Veranschaulichung ihrer Vorstellungen von einer veränderten Lern- und Lebenskultur in Schulen auf Ansätze zurückgreift, die schon seit Jahren in vielen Gesamtschulen (und Grundschulen, die ja auch Gesamtschulen sind) entwickelt, erprobt und praktiziert werden. Der Zusammenhang zwischen grundsätzlicher und gewollter Akzeptanz der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen in einer gemeinsamen Schule und der darauf bezogenen neuen Lern- und Lebenskultur mit einer „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ ist eben kein Zufall, sondern zwingend.

Dieter Weiland, geb. 1940, von 1975 bis 1990 Didaktischer Leiter der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, seit 1993 Vorsitzender der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, Mitglied der Schriftleitung;
Anschrift: Haardtfeld 9, 37127 Niemetal-Ellershausen