

Rösner, Ernst

"Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen". Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission "Schulpolitik" der Freien und Hansestadt Hamburg

Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 297-306



Quellenangabe/ Reference:

Rösner, Ernst: "Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen". Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission "Schulpolitik" der Freien und Hansestadt Hamburg - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 297-306 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311877 - DOI: 10.25656/01:31187

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311877>

<https://doi.org/10.25656/01:31187>

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

85. Jahrgang 1993 / Heft 3

Die Bildungspolitik ist wieder in Bewegung gekommen: Nachdem die Schulreform Ende der 70er Jahre weitgehend durch eine konservative Wende in allen Ländern und im Bund gestoppt worden war, stehen die Zeichen nun deutlich auf Veränderung. Viele Probleme in unserer Gesellschaft werden bedrängender, und die Schule soll zu ihrer Lösung mindestens beitragen. Die neuen Länder haben das westdeutsche Schulsystem nicht unverändert übernommen, neue Entwicklungen müssen mit dem KMK-Rahmen vereinbar gemacht werden. Der europäische Integrationsprozeß ist ebenso wie die kürzere Schulzeit der Gymnasien in vier der ostdeutschen Länder ein Anlaß, wieder einmal über die Dauer des Schulbesuchs bis zum Abitur zu streiten. Veränderte Qualifikationsanforderungen („Schlüsselqualifikationen“) haben die Arbeitgeber zu neuen Positionsbestimmungen in der Bildungspolitik geführt. Der Wandel der Kindheit macht ein neues Verständnis von Schule als Lebensraum erforderlich. Der Trend zu höheren Schulabschlüssen offenbart die Krise der Hauptschule immer stärker, und er „stärkt“ das Gymnasium bis zur Lähmung. Staatliche und kommunale Bildungspolitik muß reagieren.

Dieter Wunder

Die Sekundarschule – die Innovation der 90er Jahre?

Die GEW, zumindest ihr gerade wiedergewählter Vorsitzender, versucht, eine neue Positionsbestimmung zur Gesamtschule bzw. zu möglichen Zwischenschritten auf dem Weg dorthin zu finden. Kann die Sekundarschule (also die Verbindung von Haupt- und Realschule) mehr Integration ermöglichen und reformerischen Stillstand überwinden helfen?

Horst von Hassel

Wider die pragmatische Mutlosigkeit

Eine Gegenposition zu Dieter Wunders Einschätzung der „Sekundarschule“

265

Der ehemalige Bremer Schulsenator verteidigt gegen eine pragmatische Wendung die ursprünglichen Ziele der Integration. (Dabei sei auch auf den Beitrag von Eckart Liebau in Heft 2/93 verwiesen.)

257

**Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
Brandenburger Erklärung zur Gesamtschule**

270

Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) hat anlässlich ihres Bundeskongresses in Brandenburg eine Erklärung verabschiedet, die in der neuerlichen Strukturdebatte eine deutliche Position bezieht.

Ursula Dörger

Dreigliedrige Bildungsgänge oder allgemeine Grundbildung?

Über die administrative Schwierigkeit, pädagogische
Leistungskriterien zuzulassen

275

Die KMK verhandelt zur Zeit über eine Vereinbarung zu den „Bildungsgängen und Schularten der Sekundarstufe I“. Ursula Dörger analysiert den derzeitigen Beratungsstand und stellt kritische Rückfragen, die sich am Ziel einer allgemeinen Grundbildung orientieren.

Wolfgang Klafki

Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen 289

In mehreren Bundesländern haben Parlamente bzw. Regierungen Experten-Kommissionen berufen, die Gutachten über die zukünftige Schulentwicklung der jeweiligen Länder erarbeiten sollten. Wolfgang Klafki, Vorsitzender der Bremer Kommission, stellt die übergreifenden Gesichtspunkte und die Kernelemente der Empfehlung vor.

Ernst Rösner

„Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen“

Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission
„Schulpolitik“ der Freien und Hansestadt Hamburg

297

Die jüngste Empfehlung zur Schulentwicklung in einem Bundesland stammt aus Hamburg. Im Vergleich mit Bremen sind dort die politischen und strukturellen Ausgangsbedingungen zwar anders, aber die Gutachten kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Integration und innere Schulreform. Ernst Rösner, Mitglied der Hamburger Kommission, stellt zentrale und beachtenswerte Ergebnisse vor.

Wolfgang Böttcher

Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen

307

Neuerdings werden in der bildungspolitischen Diskussion immer häufiger ökonomische Gesichtspunkte herangezogen: zum einen als Warnung, zum anderen aber auch als 'Vorbild' und Maßstab, an dem die Schule lernen könne. Wolfgang Böttcher setzt sich kritisch mit zwei Gutachten auseinander, die Schule mit – ganz unterschiedlichen – ökonomischen Maßstäben beurteilen: dem Kienbaum-Gutachten und dem Gutachten von Lehner und Widmaier.

Andreas Gruschka

Auf dem Weg zu neuen Ufern?

Die deutschen Arbeitgeber als neue Bündnispartner der
Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung?

320

In der Regel stehen Schule und Wirtschaft in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander; Pädagogik und Ökonomie bilden keine Harmonie. Neuerdings gibt es durchaus überraschende Berührungen: Das Verständnis füreinander scheint zu wachsen. Dabei sieht Andreas Gruschka die Arbeitgeber auf dem (halben) Weg zu neuen Ufern und ist gleichermaßen von der Halbherzigkeit der Arbeitgeber wie der Kultusminister enttäuscht, die mit der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht wirklich ernst machen wollen.

Hermann Giesecke

Vom Kanon-Mythos und anderen Irrtümern

330

Scharf und einseitig polemisiert dieser Diskussionsbeitrag gegen einige in der bundesdeutschen Schul- und Hochschulpolitik liebgewordene Selbstverständlichkeiten und regt vielleicht gerade dort zu produktivem Nachdenken an, wo man dem Verfasser am nachdrücklichsten widersprechen möchte.

Jochen Schweitzer

Autonomie als Prozeß

Anmerkungen zu den Thesen von Reinhard Hoffmann

„Für eine stärkere Autonomie der Schule“

338

In Heft 1/93 hatte Reinhard Hoffmann, der Bremer Staatsrat für Bildung und Wissenschaft, „für eine stärkere Autonomie der Schule“ plädiert. Diese Replik weist darauf hin, daß „mehr Autonomie“ auch zu Schwierigkeiten führt. Um so wichtiger scheint es, mögliche „Brüche“ durch eine sorgfältige Analyse der Bedingungen und die Klärung der Zielsetzungen und Erwartungen zu antizipieren.

Gernot Lückert

Autonome Schule – Schulleitung – Schulaufsicht

341

Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung

Wenn die Autonomie der Schule gestärkt werden soll, dann bedarf es vielfältiger Unterstützungen, die anregen und sichern sollen, ohne die Eigenständigkeit wieder einzuschränken. Auch die Bildungsverwaltung soll ihren Beitrag dazu leisten.

Peter Blankenburg

Autonomie ist möglich!

Ziele und Bedingungen der pädagogischen Schulentwicklung

345

Die Forderung nach größerer Autonomie der Schule mag all diejenigen verwundern, die sich in ihrem pädagogischen Handeln gar nicht eingeschränkt fühlen. Nicht an Autonomie mangle es, sondern an den Bedingungen, die es Lehrerinnen und Lehrern möglich machen, ihre Gestaltungsräume zu nutzen.

Hartmut Ditton

**Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht,
Schule und Schulsystem**

350

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat nur in Teilbereichen zu gleichen Bildungschancen geführt. Immer noch ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Wahl des Bildungsweges sehr eng. Durch differenzierte Fragestellungen gelingt es dem Autor, diese Beziehung genauer aufzuschlüsseln und den Anteil offenzulegen, den die Schule an der „Generierung von Ungleichheit“ nach wie vor hat.

Ralf Laging

Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform

364

In der Diskussion über jahrgangsübergreifende Gruppen wird häufig auf die Jenaplanschulen Peter Petersens verwiesen. Dabei fällt es vielen schwer, die aktuellen Probleme der Schule in diesen Texten wiederzufinden. Wenn man es jedoch als eine wichtige Aufgabe ansieht, Kindern und Jugendlichen jene Erfahrungen zu vermitteln, die für ihr Aufwachsen wichtig sind, dann scheint die altersgemischte Gruppe viele Ansatzpunkte zu bieten. In der Reformschule Kassel wurden daraus Konsequenzen gezogen.

Edgar Drefenstedt

Deutsche Pädagogen in der Zeit des Kalten Kriegs

Anmerkungen zu einem Aufsatz von Peter Dudek
in Heft 1/93 der „Deutschen Schule“

383

In Heft 1/93 hat Peter Dudek die „Gesamtdeutsche Pädagogik“ des „Schwelmer Kreises“ ausführlich geschildert. Ein Zeitzeuge dieser regelmäßigen und intensiven deutsch-deutschen Treffen möchte diese Darstellung aus seiner Sicht vertiefen, verdeutlichen und an einigen Punkten korrigieren.

Neuerscheinungen:

393

- Monika Fiegert: Die Schulen von Melle und Buer ...
- Inge Hansen-Schaberg: Minna Specht
- Herrlitz/Hopf/Titze: Deutsche Schulgeschichte
von 1800 bis zur Gegenwart
- Eckart Liebau: Die Kultivierung des Alltags
- Ludwig Haag: Hausaufgaben am Gymnasium

„Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen“

Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“ der Freien und Hansestadt Hamburg

„Steigende Schülerzahlen, wachsende Ansprüche an das Schulsystem, Probleme durch die Elternentscheidungen bei der Schulformwahl hinsichtlich der Strukturentwicklung bei den Schulformen, offene Fragen bei der Finanzierung und anderes haben die Schullandschaft in Hamburg so verändert und zugleich so viele Probleme aufgeworfen, daß Entscheidungen nicht mehr hinausgezögert werden können.“

Um die anstehenden vielfältigen Einzelentscheidungen auf eine sachliche Grundlage zu stellen, beschließt die Bürgerschaft die Einsetzung einer Enquete-Kommission nach § 79 a (GO Bürgerschaft).“

Am 4. Juni 1992 entsprach die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg diesem Antrag der CDU-Fraktion. Drei Themenkreise sollten dem Antrag zufolge von der Kommission bearbeitet werden:

- Struktur des Schulwesens
- Finanzierung des Schulwesens
- Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schulverfassung.

Sieben Sachverständige¹ waren in die Kommission zu berufen, wobei das Vorschlagsrecht nach dem d'Hondtschen Höchstzahlverfahren der Mehrheitsfraktion SPD vier Nominierungen erlaubte, der CDU drei. FPD und GRÜNE/GAL gingen leer aus. Sie waren indes – wie die großen Fraktionen auch – durch Abgeordnete in der Kommission vertreten.²

Wurde zu Unrecht aus der Wahl der Sachverständigen auf spezielle Interessenschwerpunkte der Fraktionen geschlossen? Drei Erziehungswissenschaftler und eine Studienseminarleiterin nominierten die Sozialdemokraten, während es die Christdemokraten bei einem einzigen Erziehungswissenschaftler bewenden ließen, dafür jedoch einen fachfremden Wirtschaftswissenschaftler sowie jenen Volkswirt aus dem Haus der Unterneh-

¹ Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck (Hamburg, Kommissionsvorsitzender), Prof. Dr. Alexander Karmann (Hamburg), Dr. Axel G. Koetz (Düsseldorf), Helga Kruse-Moosmayer (Hamburg), Dr. Ernst Rösner (Arnsberg), Prof. Dr. Wolfgang Seyd (Hamburg), PD Dr. Hans-Werner Wollersheim (Euskirchen).

² Dr. Holger Christier, Anke Kuhbier (beide SPD), Hartmut Engels (CDU), Ingeborg Knipper (CDU, stellv. Kommissionsvorsitzende), Joachim Schulze-Bergmann (GRÜNE/GAL), Reinhard Soltau (FDP).

Der Enquete-Bericht ist als Bürgerschaftsdrucksache 14/4000 zu beziehen bei der Druckerei Wartenberg & Söhne GMBH, Theodorstraße 41 w, 22761 Hamburg.

mensberatung Kienbaum (Düsseldorf) berief, der federführend das viel diskutierte Organisationsgutachten zum Schulwesen in Nordrhein-Westfalen erstellt hatte. Auch kein Schulexperte, aber auch nicht unbedingt fachfremd.

Am 13. Mai 1993, rund acht Monate nach ihrer konstituierenden Sitzung am 4. September 1992, legte die Enquete-Kommission „Schulpolitik“ ihren 264 Seiten umfassenden Bericht vor. „Die Kommission bedauert, daß ihr für ihre Arbeit nicht mehr Zeit zur Verfügung stand“, heißt es dort; wünschenswerte eingehendere Analysen seien in der Kürze der Zeit nicht möglich gewesen. Das dürfte zutreffen. Vielleicht wäre bei einem großzügigeren Zeitrahmen sogar ein kürzerer Bericht herausgekommen. Mag sein, daß der beachtliche Umfang des Berichts auch seine Erklärung in seinem Zustandekommen findet, denn abweichend vom üblichen Enquete-Luxus gab es hier keinen schreibenden Mitarbeiterstab, der aus frei flottierenden Gedanken Textentwürfe erstellt hätte: Die Mitglieder der Enquete-Kommission „Schulpolitik“ mußten die Beiträge eigentätig verfassen. Wer wollte da wem etwas herausstreichen?

II.

Carl-Ludwig Furck, dessen konzilient-beharrlicher Leitung maßgeblich zu verdanken ist, daß inhaltliche Differenzen zu keinem Zeitpunkt zur Verschlechterung des Arbeitsklimas führten, unternahm in der konstituierenden Sitzung den Versuch, mit fünf auszugsweise zu zitierenden Thesen allen Beteiligten die Chance zu geben, die bevorstehende inhaltliche Arbeit weniger an festgezurrten Positionen als vielmehr an aktuellen Erfordernissen und Handlungsmöglichkeiten zu orientieren:

„(1) Die einander ausschließenden schulpolitischen Modelle und Zielsetzungen Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre konnten nicht durchgesetzt werden. Weder konnte das dreigliedrige System verteidigt noch die integrierte Gesamtschule flächendeckend durchgesetzt werden ... – *Schlußfolgerung:* Die schulpolitische Entwicklung besaß und besitzt offensichtlich eine eigene Dynamik, die sich nicht an parteipolitischen Leitlinien orientiert. Die um 1970 favorisierten gegensätzlichen, einander ausschließenden Modelle der Schulstruktur können weder Ausgangs- noch Zielpunkte der Entwicklung sein.

(2) Es gibt eine gesellschaftliche Grundströmung, einen schon in den sechziger Jahren erkennbaren Trend der Eltern, für ihre Kinder einen möglichst hohen Schulabschluß anzustreben. Diese Entwicklung ist offensichtlich unabhängig von den schulpolitischen Vorgaben und Mehrheitsentscheidungen. – *Schlußfolgerung:* Die Maxime, Erhaltung, Ausbau, Aufwertung der Hauptschule ist genauso unhistorisch wie die Forderung nach Abschaffung des Gymnasiums.

(3) Die Schüler/innenzahlen werden mittelfristig noch weiter zu-, dann aber wieder abnehmen. Zur gleichen Zeit werden die Ressourcen der Öffentlichen Hand knapper. – *Schlußfolgerung:* Die leicht zu begründende, sicherlich plausible und eingängige Forderung nach höheren Haushaltsmitteln bei steigenden Schüler/innenzahlen wird, isoliert oder nur appellativ artikuliert, wenig bewirken. Die ... Feststellung, *Bildungsinvestitionen sind Zukunftsinvestitionen*‘ muß aufgenommen, interpretiert und nachdrücklich vertreten

werden. Gleichzeitig sollte auch über alternative Modelle des Ressourceneinsatzes und der Ressourcenverteilung diskutiert werden.

(4) Die schulpolitische Entwicklung im Stadtstaat Hamburg läßt sich isoliert weder analysieren noch fortschreiben. Die Rahmenbedingungen, in die Hamburg eingebunden ist (u. a. KMK, BLK, EG), sind zu beachten. Hamburg kann sich von der allgemeinen Entwicklung nicht abkoppeln.

(5) Übereinstimmung besteht im Hinblick auf das Postulat der Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung.“ (S. 2f.)

Die Übereinstimmung der Kommission in der grundsätzlichen Beurteilung der Ausgangssituation schien uneingeschränkt. Als auch in der folgenden, mehrere Monate währenden Auseinandersetzung über „Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen“ des Schulwesens ein hohes Maß an Einvernehmen erkennbar wurde, keimte hier und da Hoffnung auf, die Kommissionsmitglieder seien in der Lage, sich von vertrauten Grundsatzpositionen zu lösen und einmütig ein wirklich neuartiges Rahmenkonzept für die Reform des Bildungswesens in Hamburg zu verabschieden. Es sollte sich zeigen, daß dieser Optimismus nur partiell gerechtfertigt war.

III.

Ein Bericht über einen Bericht erfordert Schwerpunktsetzungen. Der Verfasser, als Kommissionsmitglied ohnehin an Befangenheit leidend, bittet um Nachsicht der Enquete-Kolleginnen und -Kollegen, die mit ihren Beiträgen und Themen bearbeitet und beigetragen haben, die nicht weniger Beachtung verdienen als die, von denen im folgenden die Rede sein soll. Deren Auswahl erfolgt nicht allein nach dem Kriterium der Relevanz, sondern auch nach dem der vorausseilenden und tatsächlichen Resonanz. Mit Überzeugung rät der Verfasser zur Lektüre der Beiträge „Grundschule“, „Ökologie“, „Integration Behinderter“, „Koedukation“, „Ganztagsschule“, „Autonomie von Schule“, „Wirtschaft und Qualifikationsbedarf“, „europäischer Binnenmarkt“ und „rechtliche Rahmenbedingungen“. Davon wird im folgenden nicht die Rede sein. Was ist stattdessen zu kolportieren?

Wenn die Berichterstattung über das Gutachten ein Indikator für den unterschiedlichen Stellenwert einzelner Befunde wäre, dann müßte die Arbeit der eher fachfremden Experten besonders herausgehoben werden, denn die von ihnen mit Akribie errechneten künftigen Bedarfsgrößen des hamburgischen Schulwesens unterschieden sich nachhaltig von den bisherigen Annahmen der Senatsverwaltung. Dabei war die Ausgangsüberlegung von vergleichsweise einfacher Art: Wie viele Schülerinnen und Schüler sind unter Berücksichtigung der natürlichen Geburtenentwicklung sowie der mutmaßlichen Wanderungseffekte künftig in Hamburg zu versorgen – und welche Kosten resultieren daraus? Vor allem die Annahmen der Behörde zum künftigen Wanderungsverhalten waren bereits zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung wesentlich zu niedrig veranschlagt. Der Enquete-Bericht stellt fest:

„Entscheidend ist die Einschätzung der Wanderungssalden bis zum Jahr 2000. Hier wurde die Studie des Statistischen Landesamtes schon von der Realität überholt. Für 1991 prognostiziert das StLa eine Nettozuwanderung

von 19 400. Tatsächlich betrug dieser Wert jedoch 21 325, und für 1992 gilt ein Wanderungssaldo um die 20 000 schon als gesichertes Erkenntnis, während die Vorausschätzungen ... hier einen Wert von 13 850 angibt.“ (S. 12)

Weil nach allen Erfahrungen die Zahl der Zuwanderungen die der Abwanderungen erheblich übersteigt, ist mit entsprechenden Schülerzahlzuwächsen zu rechnen. Auf der Basis eines „realitätsnahen“ Szenarios kommt der Bericht zu dem Ergebnis:

„Hamburg wird im Jahr 2000 187 800 Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen zählen (BSJB-Prognose³: 179 080). Dies entspricht einem Zuwachs um 37 400 (= 24,9%) Schüler/innen gegenüber 1991 (150 383).“ (S. 17)

Allein aus diesem demographischen Effekt ergibt sich ein erheblicher finanzieller Mehrbedarf: Insgesamt, so die Kommission, seien im Jahr 2000 allein im Verwaltungshaushalt rund 360 Millionen DM mehr als heute erforderlich. Investive Maßnahmen (vor allem Schulneubau, -umbau, -erweiterung und Grunderwerb) sind zusätzlich zu finanzieren. Weitere Mehrkosten sind aber unabweisbar, wenn aufgrund des beständigen Wandels beim Schulwahlverhalten der Erziehungsberechtigten anteilig mehr Schüler als bisher in teureren Schulen (Gymnasien, Gesamtschulen) unterrichtet werden. Kommen gar noch qualitative Verbesserungen hinzu (hier: bedarfsdeckendes Angebot an Vorschulklassen, pädagogischer Mittagstisch und „volle Halbtagsgrundschule“), so ergibt sich daraus ein weiterer Kostenschub.

Das Ergebnis einer solchen Prognose könnte, was die Gestaltungsmöglichkeiten der Schullandschaft in Hamburg betrifft, Resignation oder hektische Suche nach Einsparungs- und Umverteilungsmöglichkeiten auslösen. Dieser bedingte Reflex war in der Kommission nicht erkennbar. Grundsätzlich und einmütig wurde vielmehr die Auffassung vertreten:

„Auch wenn eine realistische Sichtweise der Handlungsspielräume die Schätzung von Kosten erforderlich macht, so muß im Mittelpunkt aller Überlegungen zunächst die Frage stehen, welche Leistungen das Schulsystem erbringen soll. Bedarf ist demnach zunächst inhaltlich zu definieren, dann erst als Finanzbedarf. – Die Enquete-Kommission betont erneut ausdrücklich, daß Bildungsausgaben als Investitionen zur Zukunftssicherung der nachwachsenden Generation und als Beitrag zur Standortsicherung Hamburgs als Zentrum anspruchsvoller Arbeitsplätze zu betrachten ist. – Neben dem unbestreitbaren Zusammenhang von Schulpolitik und Wirtschaftspolitik ist auch auf den Zusammenhang von Schulpolitik und Sozialpolitik aufmerksam zu machen.“ (S. 247)

Folgerichtig lautet die einstimmige Empfehlung an die Bürgerschaft, frühzeitig Überlegungen über die Bereitstellung zusätzlicher Mittel anzustellen, denn:

„Alternative Überlegungen wie z. B. Leistungsminderung für die Schüler/innen entweder im allgemeinen Bereich oder in der Vielzahl zielgruppenintensiver Angebote, Erhöhung der Leistungsanforderungen an die Lehrer/innen, Reduktion der Lehrer/innenbesoldung, Rückführung besonders kosten-

³ BSJB = Behörde für Schule, Jugend und Bildung

intensiver Schulformangebote lehnt die Enquete-Kommission ab, da die steigenden Anforderungen an Schule und die Zunahme von Problemfällen eine Verbesserung der Standards erforderlich macht.“ (S. 245)

IV.

Steigende Anforderungen an Schule, Zunahme von Problemfällen? Ehe die Kommission zur geschlossenen Ablehnung der gängigen Einsparungsmöglichkeiten im Bildungsbereich gefunden hatte, waren umfassende Analysen aktueller Herausforderungen an das Schulsystem vorausgegangen. Aussagen zur sozialstrukturellen Entwicklung nahmen dabei breiten Raum ein: Zusammenhänge zwischen regionaler Bildungsbeteiligung und Erwerbstätigkeit der Eltern, Armutsgefährdung und soziale Unsicherheit, Veränderungen in den Familienstrukturen und Wandel der Lebenswelt Heranwachsender. Auch wenn es die Überzeugung der gesamten Kommission war, daß Schulen – selbst mit wesentlich höheren staatlichen Zuwendungen – nicht die Funktion eines Reparaturbetriebs für gesellschaftliche Probleme und Fehlentwicklungen übernehmen kann, so war doch unstrittig, daß Schulpolitik auch reaktiv sein muß. Die entsprechenden Handlungsempfehlungen werden eher verhalten eingeleitet („Schulen haben eine Struktur, die den aus ... beschriebenen sozialen Veränderungen folgenden Anforderungen oftmals nicht mehr gerecht werden kann.“), sind auch nicht durchweg neu oder gar originell; das freilich spricht kaum gegen das konturenhaft sichtbar werdende Prinzip, Ungleiches ungleich zu behandeln:

„Die Schulentwicklungsplanung erfordert nach Ansicht der Enquete-Kommission eine kleinräumige Erhebung von Sozialdaten. Es sollte der jeweilige Einzugsbereich bzw. die unmittelbare Schulumgebung näher betrachtet werden, um den unmittelbaren Bedarf von Schulen oder Schulregionen ermitteln zu können.“

Und weiter:

„In der Schulpolitik sind regionale Aspekte stärker zu berücksichtigen. Ausgehend von kleinräumiger Beobachtung und Planung ist die Autonomie der Schulen zu erhöhen, damit sie flexibler auf die Bedürfnisse der jeweiligen Klientel und der sozialen Umgebung reagieren können. Auf das durch den gesellschaftlichen Wandel gesteigerte Sicherheitsbedürfnis der Schüler/innen muß die Schule mit vielfältigen, nach Stadtteilen und der Schulumgebung differenzierten Angeboten reagieren. Schule im Stadtteil fordert auch die Integration der Jugendhilfe und Schulpolitik etwa in Stadtteilkonferenzen.“ (S. 32)

V.

Mehr Betreuungsbedarf, mehr Eigenständigkeit der einzelnen Schulen, stärkere Berücksichtigung regionaler Besonderheiten: Auf solche Zielsetzungen konnte sich die Kommission vergleichsweise leicht verständigen. Daß demgegenüber die unvermeidliche Diskussion über Grundstrukturen des allgemeinbildenden Schulwesens ausgesprochen kontrovers verlief, kann angesichts der Prominenz der Thematik in den schulpolitischen Debat-

ten der zurückliegenden Jahre und Jahrzehnten kaum jemanden verwundern. Verständlicherweise steht dabei die Sekundarstufe I, wo sich Bildungswege verzweigen und mit Schulformzuordnungen gleichzeitig Lebenschancen vorbestimmt werden, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Was die Wirkfaktoren und die künftige Richtung des Wandels der Sekundarschulen betrifft, so bestand in der Kommission sehr früh ein bemerkenswert hohes Maß an Übereinstimmung: Daß Schulwahlmotive nicht eindimensional und historisch unverändert als Reaktion auf individuelle Schülerleistungen zu verstehen sind, sondern stark auf Effekte des Beschäftigungssystems, auf Konstellationen des Familienhintergrundes sowie auf verschiedenartige Auswirkungen des wahrnehmbaren Schulangebots zurückgeführt werden müssen, wurde von den Kommissionsmitgliedern akzeptiert, ebenso die Feststellung „daß die quantitative Entwicklung der Schulformen weniger von bildungspolitischen Setzungen als vielmehr – den Gesetzen des Marktes folgend – von der Verwertbarkeit unterschiedlicher Schulabschlüsse im jeweiligen regionalen Kontext abhängig ist.“ (S. 40).

Auch die Dynamik des damit verbundenen Wandels wurde anerkannt. Die Analyse der Bedingungen, die das Schulwahlverhalten maßgeblich beeinflussen, liefere „Erklärungen, die auf einen unbefristet anhaltenden Nachfragezuwachs bei anspruchsvoller weiterführender Bildung“ verweise, heißt es im Mehrheitsvotum des Enquete-Berichts. Nicht viel anders lautet das von vier Kommissionsmitgliedern vertretene Minderheitsvotum:

„Der unbestreitbare Trend zu höheren Schulabschlüssen und die schon heute steigenden Schüler/innenzahlen erfordern für Hamburg Entscheidungen bezüglich der regionalen Angebotsstruktur und zu den Ausstattungsstandards der einzelnen Schulformen.“ (S. 50)

Welchen Vorgaben hinsichtlich der „regionalen Angebotsstruktur“ gefolgt werden solle, war – kaum unerwartet – nicht mehr einvernehmlich zu entwickeln. In seinem Vorwort resümiert Furck:

„Einige Kommissionsmitglieder befürworten eine Weiterentwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens innerhalb der dreigliedrigen Struktur, während die Mehrheit des Enquete-Kommission der Auffassung vertrat, daß strukturelle Weiterentwicklungen jenseits der traditionellen Dreigliedrigkeit erforderlich sind.“ (S. 4)

Was meinten die einen, was die anderen? Dem (wiederum von vier Kommissionsmitgliedern getragenen) Minderheitsvotum zufolge soll

- es weiterhin bei zwei schulformbezogenen Beobachtungsstufen (an Haupt- und Realschulen bzw. Gymnasien) bleiben;
- das Schulwahlrecht der Eltern auf den Übergang in diese Beobachtungsstufen beschränkt sein;
- in Haupt- und Realschulen im Regelfall additiv, in begründeten Fällen schulformübergreifend gearbeitet werden;
- eine „kooperative Zusammenführung“ von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, die bereits heute benachbart untergebracht sind, möglich sein;
- die Gesamtschule mindestens vierzünftig geführt werden und sich verstärkt auf Schülerinnen und Schüler einstellen, die ansonsten einen Haupt- oder Realschulbildungsgang besucht hätten. (S. 202 ff.)

Ungeachtet deutlicher Sympathiebekundungen für das dreigliedrige Schulsystem findet sich aber auch im Minderheitsvotum ein Absatz, der für Inhalt und Klima der Sekundar-I-Debatten in der Kommission charakteristisch sein könnte:

„Das gegliederte System und die Gesamtschule haben ihre spezifischen Vor- und Nachteile. Weder in der pädagogischen Diskussion noch in der Akzeptanz bei Schüler/innen und Eltern hat sich ein System dem anderen gegenüber als überlegen herausgestellt.“ (S. 211)

Mit einem Plädoyer für die Koexistenz vorhandener, in ihren Grundzügen unveränderten Angebotsformen mochte es die Mehrheit der Kommission nicht bewenden lassen. Wer jedoch stattdessen ein Votum für eine revolutionäre Umgestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens erhofft hatte, wird enttäuscht. Nicht nur Skepsis gegenüber den Chancen einer tiefgreifenden Strukturveränderung, sondern auch die Reflexion gescheiterter Reformbemühungen in Hamburg beeinflussten die Diskussion über wünschenswerte und realisierbare Veränderungen. So findet sich folgerichtig in dem von sechs der sieben Sachverständigen getragenen Mehrheitsvotum nachstehende allgemeine Leitlinie für die Entwicklung eines Konzeptes für die Reform der allgemeinbildenden Schulen in Hamburg:

„Schulen gelten als sensible soziale Systeme. Ihre Veränderung kann nicht allein nach dem Maßstab von Planungs rationalität, ja nicht einmal nach dem Stand der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse erfolgen, sondern muß eine starke emotionale Besetzung der Thematik berücksichtigen. Alte Strukturen symbolisieren vielfach Tradition und erinnern an persönliche Bildungsbiographien, neue Strukturen hingegen müssen als ein weithin überzeugendes – besseres – Aliud zu den bestehenden Angebotsformen wahrgenommen und bewertet werden.“

Konsequenz daraus:

„Die Kommission respektiert die verbreitete Bindung an bestehende Strukturen. Sie setzt ihnen kein neues Modell entgegen, sondern plädiert für die Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen, soweit diese hinreichend nachgefragt und pädagogisch vertretbar sind. Die Empfehlungen der Kommission zielen im wesentlichen auf eine Ausweitung anspruchsvoller Bildungsangebote im Kontext vollständiger Schulzentren. Nachdrücklich spricht sich die Kommission dafür aus, diese erweiterten Angebote pädagogisch – d. h. im Sinne einer intensiven Zusammenarbeit verschiedener Bildungsgänge – zu nutzen.“ (S. 201)

Basis soll eine veränderte Beobachtungsstufe sein – nicht mehr die alternative Zuordnung zur Haupt- und Realschule einerseits und zum Gymnasium andererseits (was faktisch auf traditionelle Eingangsklassen der Schulformen hinausläuft), sondern eine pädagogisch eigenständige Schulstufe. Ihre schulrechtliche Anbindung an unterschiedliche weiterführende Schulen wird akzeptiert, jedoch ist ihre „Vereinheitlichung“ ausdrückliches Ziel: *„Vereinheitlichung bedeutet nicht nur, daß der Unterricht in allen Klassenstufen 5/6 nach gemeinsamen Lehrplänen und Stundentafeln erteilt wird, sondern auch, daß sowohl Haupt- und Realschullehrer/innen als auch Gymnasiallehrer/innen in allen Beobachtungsstufen unterrichten sollen. Differenzierungen müssen in jedem Fall gewährleistet werden, äußere Leistungs differen-*

zierung jedoch nicht vor dem Abschluß der 5. Jahrgangsstufe ... – Standortbedingt und bei sich verändernden Schüler/innenzahlen kann eine Beobachtungsstufe auch als rechtlicher Bestandteil einer Grundschule eingerichtet werden.“ (S. 195)

Für die allgemeinbildenden Sekundarschulen oberhalb der Beobachtungsstufe entwarf die Kommission drei Modelle, denen zwei Eigenschaften gemein sind:

Zum einen sollen sie strukturell geeignet sein, die von der Beobachtungsstufe aufgenommenen Schülerinnen und Schüler ohne Relegation bis zum Abschluß der Sekundarstufe I zu führen, zum anderen gilt das Prinzip der „wohnungsnahen Vollständigkeit schulischer Rechtseinheiten“. Damit werden vor allem mit Modell C (s. u.) Organisationsformen angestrebt, die ein umfassendes pädagogisches Entwicklungspotential aufweisen; sie können am herkömmlichen Schulformbezug festhalten, aber auch die Grenzen zwischen den Bildungsgängen überschreiten. – Das Gesamtkonzept für die Sekundarstufe I basiert auf drei Angebotsformen:

„A. INTEGRIERTE GESAMTSCHULE: Bei neu zu gründenden Gesamtschulen wird das Angebot einer (gymnasialen) Sekundarstufe II überwiegend nur im Verbund mehrerer Gesamtschulen möglich sein.

B. GYMNASIEN: Gymnasien werden auch künftig im Regelfall als Schulen der Sekundarstufe I und II geführt. Die Schulen sind gehalten, nach spezifischen Erfordernissen ihrer Schüler/innenpopulationen und in eigenverantwortlich entwickelter Form Leistungsdifferenzierung vorzunehmen. Bei der Vergabe der Schulabschlüsse nach Klasse 10 ist Unterricht in leistungsdifferenzierter Form zu berücksichtigen.

C. ERWEITERTE SEKUNDARSCHULEN: Erweiterte Sekundarschulen bestehen in der Regel aus einem vorhandenen – mindestens zweizügigen – Gymnasium mit Beobachtungsstufe, das um eine Haupt- und Realschule erweitert wird. Im Rahmen dieser neu zu bildenden schulrechtlichen Einheiten sollen Formen pädagogischer Kooperation entwickelt werden...

Die noch bestehenden Haupt- und Realschulen sind gehalten, eine intensive Kooperation der Schulformen zu entwickeln. Sofern schulformübergreifende Integrationsmaßnahmen angestrebt werden, steht es den Schulen frei, den Umfang der Kooperation selbst zu bestimmen.“ (S. 199)

Vorzüge des Konzeptes liegen auf der Hand. Es führt nicht zur Umkremplung einer gewachsenen Bildungslandschaft und bietet gleichzeitig eine Chance, den einen Schulen das Odium der Aussonderung, den anderen den Ruf zu nehmen, Schule der Ausgesonderten zu sein. Aber auch über Schwächen des Konzeptes ist zu reden: Erweiterte Sekundarschulen werden vielfach nur eine sehr schmale gymnasiale Oberstufe aufweisen können. Dieser Nachteil wiegt indes in einer Stadt mit 68 Gymnasien und einigen gymnasialen Oberstufen an Gesamtschulen weniger schwer, wenn zwischen den Oberstufen eine an Profilen orientierte Zusammenarbeit institutionalisiert wird.

Auch die Aussagen der Kommission zur allgemeinbildenden Sekundarstufe II zerfallen in zwei Voten. Dabei stellt das (nur noch von drei Kommissionsmitgliedern getragene) Minderheitsvotum die Erhaltung und Stärkung der studienpropädeutische Funktion der gymnasialen Oberstufe in den Mittel-

punkt und plädiert im wesentlichen für eine „Steigerung der Studierfähigkeit“ in einer nur noch zwei Jahre dauernden Schulzeit („verdichtete gymnasiale Oberstufe“). Gleichwohl hebt sich auch das Minderheitsvotum von gängigen konservativen Parolen vorteilhaft ab; unmißverständlich heißt es dort: *„Die Oberstufe des Gymnasiums baut auf einem sechsjährigen gemeinsamen Bildungsgang Unter- und Mittelstufe auf.“* (S. 217) Und: *„In Abstimmung mit inhaltlichen und methodischen Veränderungen der Mittelstufe wird eine zweijährige Oberstufe entwickelt.“* (S. 219) – Daß einige Kommissionsmitglieder das Recht zur Veröffentlichung abweichender Auffassung flink als Gelegenheit nutzten, sechzehn Argumente für eine Verkürzung der gymnasialen Schulzeit (aber keines dagegen) in den Bericht aufnehmen zu lassen, erweist sich – gemessen an den Standards einer zumindest wissenschaftsnahen Arbeit – als vermeidbarer Schönheitsfehler. Immerhin wird mit der favorisierten zweijährigen gymnasialen Oberstufe den virulenten Bestrebungen zur Verkürzung der gymnasialen Schulzeit in der Sekundarstufe I auf fünf Jahre – nach dem zweifelhaften Vorbild einiger neuer Bundesländer – eine Absage erteilt. Chancen zur Weiterentwicklung der Mittelstufe in Richtung einer pädagogischen Einheit bleiben gewahrt. Zumindest ansatzweise wird im Minderheitsvotum auch dem Umstand Rechnung getragen, daß der Abiturerwerb vor allem in den Ballungsgebieten von einem großen Teil der Schülerinnen und Schüler als Eingangsvoraussetzung in begehrte Berufsausbildungen namentlich des kaufmännischen Bereichs betrachtet wird.⁴ Im Hinblick auf die Anforderungen in Studium und Beruf sei in der Oberstufe die interdisziplinäre Arbeit zu fördern, wird gefordert (S. 219).

Deutlich pointierter kommt die Notwendigkeit einer stärkeren Verzahnung von berufs- und studienpropädeutischen Lerninhalten und Arbeitsformen im Votum der Kommissionsmehrheit zum Ausdruck. Ausgehend von Profilbildungen der Oberstufen (wobei in einem zu bestimmenden Einzugsbereich eine Vielzahl unterschiedlicher Profile wünschenswert ist) wird angeregt, *„Modelle zu einer über die bisherigen Ansätze hinausführenden Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung zu erproben. Auf diese Weise sollte die vielfach nur verbal betonte Gleichwertigkeit in die Realität überführt werden.“* (S. 216)

In der Frage der Schulzeitverkürzung beharrt die Kommissionsmehrheit auf der sechs Jahre umfassenden Sekundarstufe I und der dreijährigen gymnasialen Oberstufe. Begründung:

„Bei einer Verkürzung der Oberstufe auf zwei Jahre besteht die Gefahr, daß gerade die Lernformen, die die Eigenständigkeit der Schüler/innen fordern und fördern, zurückgedrängt werden zugunsten einer unflexiblen Wissensvermittlung und Verdichtung (!) der Inhalte. Selbständiges Lernen bei eigenständiger Problemlösung braucht Zeit. Kompetenzen, wie sie in der Berufsausbildung und im Studium vorausgesetzt werden, lassen sich weder an sich vermitteln noch durch die Anhäufung von in Schulfächer gedrängten Wissens.“ (S. 214)

⁴ Das Gutachten enthält hierzu aussagefähiges statistisches Material; vgl. S. 35f. im Anhang.

VII.

Eine Gesamtbewertung des Berichts, der sich der Verfasser aus guten Gründen enthält, sollte sich nicht nur auf die ausführlichen Analysen und die zum Teil neuartigen Empfehlungen zur Gestaltung und Entwicklung des Schulwesens der Stadt Hamburg beziehen. Lohnenswert erscheint auch ein Blick in die umfassenden Datengrundlagen, die dem Bericht als Anhang beigelegt sind und keineswegs nur auf Hamburg zu beziehenden Fakten und Trends enthält. Für den Nichtökonomien zwar anstrengend, in jedem Fall aber informativ – vielleicht sogar lehrreich – ist überdies das Studium der Berechnungen und Berechnungsgrundlagen zur Ermittlung des finanziellen Bedarfs der Schulstufen und Schulformen, denn wenn die Zeichen nicht trügen, werden praktizierende Pädagogen auf diesem fachfremden Feld Zusatzqualifikationen benötigen, um in den härter werdenden Verteilungskämpfen um die Mittel der Öffentlichen Hände nicht als erste den Kürzeren zu ziehen.

Ernst Rösner, geb. 1948,
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS),
Universität Dortmund,
Rheinlanddamm 199,
44139 Dortmund