

Kelber/Schreiber

Wie verhindert man Schulreform?

Modellfall

Gesamtschule

in Nordrhein-Westfalen

Vorwort von

Wilfried Gottschalch

Starnberg 1973

Raith Verlag

Inhalt

Vorwort von Winfried Gottschalch	5
Einleitung	8
Schulreform im ökonomischen System	11
Der gesellschaftliche Charakter der Arbeit	12
Der Ausbildungssektor und seine Funktion im gesellschaftlichen System der Produktion	14
Nachkriegsgesellschaft und Bildungspolitik	17
Die Erfüllung der Ansprüche des modernen Produktionssystems durch die Gesamtschule	20
Zur Theorie der Gesamtschule	23
Chancengleichheit: Chance einer Gruppe	24
Individuelle Förderung: Chance des Einzelnen	26
Widerspruch zwischen Chancengleichheit und Leistungsförderung	29
Ökonomische Begründungen der Gesamtschule	30
Sozialreform, Wirtschaftsförderung und Emanzipation	32
Gesamtschultheorie und Gesellschaftsanalyse	33
Modelle der Curriculumentwicklung	37
„Bildungsreform als Revision des Curriculum“	39
Curriculumforschung und Gesellschaftsanalyse	42
Das Modell: „Didaktisches Strukturgitter“	45
Das Interesse an der Curriculumforschung	49
Die Organisation des Gesamtschulversuchs im Bundesland Nordrhein-Westfalen	53
Zum bildungspolitischen Hintergrund in NRW	55
Gesamtschul-Initiativen und Planungsgruppen	56
Beginn der Praxis: August 1969 – Februar 1970	57
Die Interessen des Kultusministeriums	59
Fröndenberg – April 1970: Plenumsversammlung	63
Zusammentreffen der „Kontrahenten“: Arnsberg 1970	67
Das „System der Kooperation“	70
Das Alternativmodell „OGEF“	75
Die Praxis des Systems der Kooperation“	79
Die Unterrichtseinheit „Arbeit“ und ihre Folgen	79
Die Rahmenlehrpläne: Wissenschaft versus Politik	83

Kritische Bürokratie: Schwachstellenforschung	99
„Demokratische Pflichtübung“: Niederseßmar Zack! – ZAG	111 121
Beirat – Forschungsgruppe – Erlasse: Der Lack springt ab – Die Fassade bleibt	128
Der Rahmenlehrplan Gesellschaft / Politik	137
Integration und Fächergrenzen	141
Die Arbeitsbereiche	145
Realisierungsbedingungen und Unterrichtsorganisation	149
Die Eingriffe des Kultusministeriums	153
Unterrichtsmaterial im Bereich Gesellschaft / Politik	157
Gesellschaftstheorie und politischer Unterricht	158
Exkurs zur Unterrichtseinheit „Arbeit“	164
Anspruch und Ziele des Unterrichts	167
Die Unterrichtsmethoden	174
Rollende Zellteilung – ein Resümee	180
Anmerkungen	188
Literaturverzeichnis	194

(Die Seitennummerierung ist die des Buches)

Vorwort

Die Autoren Richard Kelber und Brigitte Schreiber versuchen in ihrem Buch auf die Frage: „Wie verhindert man Schulreform?“ Antwort zu geben. Es ist ihnen meiner Auffassung nach gut gelungen, am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen zu zeigen, wie durch politische Eingriffe und andere störende Maßnahmen die Verwirklichung der Gesamtschulkonzeption zum Scheitern gebracht wurde.

Wir erinnern uns: an die Pläne der Gesamtschule knüpfte sich nicht nur die Hoffnung, man könne mit ihr den Klassencharakter des überkommenen Schulsystems überwinden, man hoffte auch, die demokratischen Kräfte in unseren Schulen zu stärken. Beide Hoffnungen haben sich bisher nicht erfüllt und unter den Bedingungen gegenwärtiger Machtverteilung in der Bundesrepublik besteht wohl auch kaum die Aussicht, daß das in absehbarer Zeit geschehen wird.

Der kapitalistische Staat kann Schulen nicht als pädagogische Inseln, als Orte der Muße, Ruhe und wissenschaftlichen Tätigkeit zulassen, wie das die ursprüngliche Bedeutung des Wortes eigentlich verspricht. Schulen sollen vielmehr unterrichten und in die gegebene Gesellschaft einüben. Sie sind vor allem Institutionen für die Zuteilung von Lebenschancen, für die Vermittlung von Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind, und für politische Normierung. Daran ändert auch die Gesamtschule wenig. In ihren differenzierten Leistungskurs- und Wahlfachkombinationen werden jene Schüler begünstigt, die auch so schon durch ihre Herkunftsfamilien Leistungsvorteile genießen.

Aber auch dann, wenn diese Mängel fortfallen würden, könnte das noch nichts am Klassencharakter unserer Gesellschaft ändern und an der damit verbundenen Tatsache klassengebundener Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. Immer noch hätten jene aus den oberen Schichten der Gesellschaft die Vorteile einer besseren familialen Lebensvorbereitung. Immer noch würden die begehrten Posten in der Gesellschaft bleiben und die Kapitalisten behielten die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel. Damit besitzen sie schließlich die Personalhoheit in ihren Betrieben und Macht, aufstiegsbefähigte Individuen von den gesellschaftlichen Kommandohöhen fernzuhalten, es sei denn, diese sind bereit, sich den Herrschenden anzupassen ihnen, zu dienen.

Im Hinblick auf die Vermittlung von Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind, ist das Interesse der Unternehmer an Verbesserungen, wie sie von den Vertretern der Gesamtschule erstrebt werden, zumindest ambivalent – stehen diese doch vor der Schwierigkeit, daß die A-

narchie der kapitalistischen Produktionsweise keine Berechnung des Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften erlaubt. Sie brauchen einen Vorrat qualifizierter Arbeiter, wissen aber nicht, wie groß er sein muß. Eine technokratische Bildungsreform hat zwar den Vorteil, dass sie den Vorrat qualifizierter Arbeitskräfte vermehrt. Zugleich verschärft sie deren Konkurrenz, drückt die Löhne, verstärkt die Rivalitätsängste, untergräbt die Klassensolidarität, erleichtert somit die Disziplinierung und politische Normierung; andererseits kann nicht ganz verhindert werden, daß diesen Tendenzen entgegen u.U. auch das revolutionäre Potential in der Arbeiterklasse wächst.

Was, wenn z. B. das intellektuelle Training, das den qualifizierten Arbeitern vermittelt werden muß, von diesen nicht nur als technisches Wissen auf die Produktion angewandt wird, sondern als Kontrollwissen auf politische Entscheidungsprozesse? Erwägungen dieser und ähnlicher Art mögen zu jener Halbherzigkeit geführt haben, die „reformfreudigen“ Bildungspolitikern hierzulande so häufig eigen ist.

Wer ernsthafte Verbesserungen unseres Bildungssystems durchsetzen will, muß wissen, daß diese nicht auf dem Wege bloßer Bildungsreformen zu verwirklichen sind. Hierzu bedarf es vielmehr umwälzender, die Gesellschaft verändernder Durchbrüche, die wohl nur mühsam erkämpft und erarbeitet werden können.

Bremen, im August 1973 Winfried Gottschalch

Einleitung

Die Diskussion um die Schulreform – insbesondere um die Gesamtschule – in der BRD scheint sich immer mehr auszuweiten. Die Literatur zu diesem Problemkreis ist derart angeschwollen,

daß selbst „Experten“ kaum noch einen Überblick behalten können. Dennoch ist der Horizont dieser Literatur beschränkt, da sie sich in erster Linie theoretischen Fragen widmet. Die Notwendigkeit der Gesamtschule gerade in der heutigen Zeit wird immer wieder nachgewiesen, wenn auch von verschiedenen wissenschaftlich-politischen Standorten mit unterschiedlichen Begründungen. Zu diesen durchaus schlüssigen Befunden steht die Realität von Schule und Schulreform in der BRD in einem auffälligen Gegensatz. Die „Verwaltung des Mangels“, als die sich nach Meinung des ehemaligen Westberliner Schulsenators C.-H. Evers die Arbeit im Ausbildungssektor darstellt, besticht auch das Schicksal der Reformprojekte dieser Gesellschaft. Wenn nordrhein-westfälische Lehrer spätestens seit Januar 1973 davon sprachen, daß „die Gesamtschule ins Zwielicht geraten ist“, und ihre hessischen Kollegen auf einem GEW-Kongreß im Juni 1973 die Bildungsreform in einer „Sackgasse“ wähten, so gaben sie damit dem allgemeinen Unbehagen Ausdruck, von dem alle die befallen sind, die ihre Arbeitskraft in Gesamtschulversuchen über Gebühr strapazieren. Die „schwere Phase“ (Evers) wird nach Aussagen des Leverkusener Kongresses der „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule“ vom Juni 1973 insbesondere geprägt durch die „stark anwachsende Reglementierung der Gesamtschulen durch die Kultusbehörden, die den Schulversuch hemmt“.

In NRW beherrscht die bürokratische Regelung von Entscheidungsprozessen spätestens seit Ende 1970, als die Experimentierzeit „zum warmlaufen“ verstrichen war, die Gesamtschulszene. Die Aufgabe der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Rückwärtsentwicklung im Gesamtschulversuch nachzuzeichnen und die Ursachen dafür herauszuarbeiten. Die Auseinandersetzung zwischen den am Schulversuch beteiligten Lehrern, Wissenschaftlern und auch Eltern und der Kultusbürokratie bildet den Kern des Problems. Wenn auch das Ergebnis der Untersuchung für sich sprechen dürfte – „Der Schulversuch ist ein Skelett und das einzige Hemd, das ihm paßt, ist ein Sarg!“ (Lehrer und Wissenschaftler) –, so darf der gesamtgesellschaftliche Bezugsrahmen doch nicht aus den Augen verloren werden.

Wenn der Staat als „ideeller Gesamtkapitalist“ (Marx) versucht, institutionelle Entscheidungen zu treffen, die im Interesse der Herrschenden liegen, weist die Tatsache, daß die Gesamtschule bis heute ein Stiefkind der Bildungspolitik geblieben ist, darauf hin, daß für dieses Projekt die gesell-

schaftlich-ökonomischen Entwicklungen in der BRD noch nicht weit genug fortgeschritten sind. Dabei handelt es sich nicht allein um die Frage der Reformfähigkeit des Gesellschaftssystems, sondern auch um das Problem der Reformnotwendigkeit, die sich vom Standpunkt unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen unterschiedlich stellen.

Die Alternative „Festigung der herrschaftlichen Verhältnisse versus Emanzipation“ kann für den Ausbildungssektor nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Grundwiderspruch der kapitalistischen Gesellschaft diskutiert werden. Auch hier stehen sich Kapital und Arbeit antagonistisch gegenüber. Die unterschiedlichen Klasseninteressen finden in verschiedenen Schulkonzeptionen ihren Ausdruck. Es kann beim derzeitigen Stand der Kritik von Gesamtschultheorie und -praxis davon ausgegangen werden, daß die Gesamtschule nach den heutigen Vorstellungen und ihrer Realisierung eine Schule des Kapitals ist. Wenn die an den Gesamtschulversuchen beteiligten Lehrer und Wissenschaftler einen Beitrag auch wirklichen Fortschritt im Bildungswesen leisten wollen, müssen sie sich in die Partei- und Gewerkschaftsorganisationen der Arbeiterbewegung integrieren und dort das Engagement für bildungspolitische Fragen vorantreiben. Kann es sich bei dieser Reformpolitik immer nur darum handeln, möglichst große Spielräume für emanzipatorische Schulpraxis zu erkämpfen, so ist eine Schule im Interesse der Arbeiter und anderen Werktätigen erst mit einer Umwälzung der kapitalistischen Gesellschaft denk- und realisierbar. Die vorliegende Arbeit versucht, diesen Problemenkreis am Beispiel der Gesamtschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen zu konkretisieren.

Wir möchten all denen herzlich danken, die durch die Bereitstellung von Informationen, Materialien und technischer Hilfe das Zustandekommen dieses Buches ermöglicht haben.

Dortmund, im August 1973

Richard Kelber – Brigitte Schreiber

Schulreform im ökonomischen System

Jede menschliche Gesellschaft steht unter dem Zwang, ihre Existenz zu sichern. Für alle gesellschaftlichen Formationen gilt, daß Arbeit (bzw. Produktion) die erste und wichtigste Voraussetzung ihres (physischen) Bestehens ist. Unter den Bedingungen einer komplexen Gesellschaftsorganisation haben sich die den Bereich der Produktion erfassenden Erkenntnisse und Fertigkeiten so sehr ausgeweitet und zugleich spezialisiert, daß sie nicht mehr naturwüchsig weitergegeben werden können. Es stellt sich damit das Problem, wie die für die Erhaltung der physischen und sozialen Existenz der Menschen notwendigen Fähigkeiten von einer Generation auf die andere vermittelt werden sollen. Historisch entstand für diesen Zweck die Schule, in der Bildung und Erziehung des Nachwuchses der menschlichen Gesellschaft institutionalisiert wurden. Die Schule kann daher betrachtet werden „als Teil des Gesamtprozesses ..., durch den sich eine Gesellschaft reproduziert und weiterentwickelt“.

Das Bildungswesen ist also entstanden aus der Notwendigkeit, die Kontinuität der ökonomisch-gesellschaftlichen Abläufe zu wahren. Diese – mehr oder weniger technische – Begründung reicht nicht aus, soweit die Gesellschaft herrschaftlich organisiert ist. Da Herrschaft definiert ist als „Aneignung fremder Arbeitsleistung durch Nichtarbeitende“, wird durch sie ein Widerspruch zwischen Aneignenden und Arbeitenden gesetzt – ein Klassen Gegensatz. Die Herrschaft wird von den Arbeitenden nicht widerstandslos ertragen. Es gilt daher für die Herrschenden, die Loyalität der Beherrschten herzustellen. Die gegebene Institution für diese Aufgabe ist – wiederum – die Schule. Für das Bildungswesen der kapitalistischen Gesellschaft (um die es hier geht) bedeutet dies, daß es zwei Funktionen wahrnehmen muß: die Qualifizierung zukünftiger Arbeitskräfte für den Produktionsprozeß soweit dies außerhalb der Produktion möglich ist, und die Herstellung „innerer Konformitätsbereitschaft“, d. h. der Anerkennung der Gesellschaftsstruktur durch die Arbeitskräfte.

Aus dieser Darstellung erhellt, daß zunächst die Gesellschaft sich ihr Bildungswesen schafft, bevor das Bildungswesen gesellschaftlich relevante Veränderungen anregen kann. Auseinandersetzung mit einer konkreten Reform der Schule impliziert daher eine ökonomische Analyse des Gesamtsystems und des Teilsystems „Schule“. Weder die eine, noch die andere kann in der vorliegenden Arbeit geleistet werden. Möglich ist allein der Versuch einer knappen Darstellung eines ökonomischen Ansatzes zur Erklärung von Bildungsreform (Bildungsökonomie). Selbst die vergleichende Problematisierung mehrerer Ansätze muß ausgeschlossen werden. Die

Gründe für die Auswahl der hier vorzustellenden Theorie-Teile sind jedoch nicht rein subjektiver Natur. Sie wurden in dem einleitenden Problemaufriß genannt. Der ausgewählte Entwurf scheint am ehesten der Darstellung des Zusammenhangs von Bildungswesen und Gesellschaft zu entsprechen. Darüberhinaus sei nicht verschwiegen, daß die ihn tragende Gesellschaftstheorie dem Verfasser dieser Arbeit als der den realen Verhältnissen angemessenste Erklärungsversuch erscheint.

Der gesellschaftliche Charakter der Arbeit

Alle Arbeit, die in vorkapitalistischen Gesellschaften geleistet wird, ist zunächst konkreter Natur, bestimmte Arbeit, mit der der Arbeitende verbunden ist. „Die Gleichgültigkeit gegen eine bestimmte Art der Arbeit setzt eine sehr entwickelte Totalität wirklicher Arbeitsarten voraus, von denen keine mehr die alles beherrschende ist.“ Diese Totalität entwickelt sich erst in der kapitalistischen Gesellschaft, in der „die Arbeit ...aufgehört (hat), als Bestimmung mit den Individuen in einer Besonderheit verwachsen zu sein.“ Der Arbeitende gilt nicht als Verrichter konkreter Tätigkeiten, sondern als einer, der überhaupt arbeitet, bzw. arbeiten kann.

Diese Bestimmung ist aber keine seiner physischen, sondern seiner gesellschaftlichen Natur unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Sie beinhaltet nämlich, daß der Arbeiter über sein Arbeitsvermögen (Arbeitskraft) frei verfügen kann. Dies: konnte weder der Sklave noch der Leibeigene. Erst der, historisch im Prozeß der „sogenannten ursprünglichen Akkumulation“, „frei im Doppelsinn“ gewordene Arbeiter, hat diese Möglichkeit. Da er aber „doppelt frei“ ist, unterliegt er auch der Notwendigkeit zu arbeiten, da er anders seinen Lebensunterhalt nicht fristen kann. Gegenüber vorangegangenen Gesellschaftsformationen verliert „die Herrschaft der Ausbeuter die Form des Gewaltverhältnisses und tritt mittelbar, auf der Grundlage der Gleichheit des Warentausches auf“.

Agenten des Tausches sind die Besitzer der Arbeitskraft, die Arbeiter, und die Eigentümer der für den Einsatz der Arbeitskraft notwendigen Produktionsmittel und Rohstoffe, deren Kombination die Arbeit ausmacht. Die Arbeitskraft wird ver- bzw. gekauft und ist damit anderen Waren gleichgesetzt, die gegen Geld eingetauscht werden. Allerdings hat die Arbeitskraft die Fähigkeit, andere Waren zu produzieren, und nicht nur das. Sie kann mehr produzieren, als zu ihrer eigenen Erhaltung notwendig ist. Arbeit schafft Wert resp. Mehr-Wert. Dies ist die Grundlage kapitalistischer Produktion. Die Arbeitskraft wird von den Eigentümern der Produktionsmittel angekauft, um Waren zu produzieren. Da die Arbeitskraft sich (kurzfristig)

nicht vernutzt wie eine gewöhnliche Ware; kann sie immer wieder aufs Neue eingesetzt werden. Der „Wert“ einer Ware drückt sich aus in der zum Erhalt der Ware aufgewandten Arbeit – quantitativ gemessen in der Zeit. Die Arbeit schafft in einer bestimmten Zeit mehr Wert, als die Arbeitskraft Wert hat. Die Differenz zwischen dem Wert der Ware Arbeitskraft und den produzierten Waren bildet den Mehr-Wert, aus dem die Kapitalisten ihren Gewinn resp. Profit ziehen.

Der Sinn der kapitalistischen Produktion ist die Produktion von Mehrwert durch die Produktion von Waren, die von anderen gekauft werden (können), weil sie für diese einen Gebrauchswert darstellen. Produktion als Produktion von Gebrauchswerten ist Mittel zum Zweck der Produktion von Wert (Mehrwert). Da beide Prozesse gleichzeitig ablaufen, spricht Marx vom „Doppelcharakter“ des kapitalistischen Produktionsprozesses als der Einheit von Arbeits- und Verwertungsprozeß. Im ersteren werden Gebrauchswerte, im zweiten (Tausch)Werte geschaffen, durch die das Kapital „sich verwerten“, d.h. vermehren kann, weil es die Arbeitskraft auf der Grundlage des Tausches gleicher Werte (Äquivalententausch) ausbeutet.

Der Ausbildungssektor und seine Funktion im gesellschaftlichen System der Produktion

Die Stellung des Ausbildungssektors in dem entwickelten Zusammenhang ist die Arbeitskraft soll im Arbeitsprozeß konkrete Tätigkeiten verrichten, die einer Ware den Charakter eines Gebrauchswertes verleihen. Dazu bedarf sie bestimmter Qualifikationen, die durch den Entwicklungsstand der „technischen, organisatorischen und kommunikativen Bedingungen“ der Produktion konkretisiert werden. Der Ausbildungssektor steht für die Aufgabe ein, die grundlegenden Qualifikationen zu vermitteln. Er ist nicht selbst „produktiv“, d. h. mehrwertschaffend, sondern wird aus dem gesellschaftlichen Mehrprodukt finanziert.

Diese Kosten gehen in den Wert der je konkreten Arbeitskraft ein und vermehren die Masse des Werts und damit des Preises, den der Kapitalist aufwenden muß. Daraus resultiert für das Kapital ein (relatives) Sinken des Profits, sofern die wertbildende Potenz der Arbeitskraft nicht erhöht ist. Ausbildungskosten stellen daher für das Kapital Ausgaben dar, die – wenn überhaupt – erst langfristig wirksam werden, insbesondere bei einer Umstrukturierung des Systems. Da verstärkte Ausbildung darüberhinaus den Mehrwert verringert, weil der Wert der Arbeitskraft gestiegen ist, kann das Interesse des Kapitals allein darauf gerichtet sein, das Verhältnis zwischen Input (Kosten) und Output (Qualifikation) optimal zu gestalten.

„Staatliche Bildungspolitik ist demnach in den Notwendigkeiten des Arbeitsprozesses, die Arbeiter den technischen, organisatorischen und kommunikativen Bedingungen permanent anzupassen („Veränderung der Berufsstruktur“), und den Grenzen, die durch die Folgen einer Wertsteigerung der Ware Arbeitskraft für den Verwertungsprozeß auferlegt sind, befangen. So erscheinen die ‚Kompressionstendenzen‘ im Ausbildungssektor als staatlicher Versuch, innerhalb des Spielraums zwischen Notwendigkeiten der Qualifizierung und Grenzen der Verwertung noch möglichst viel durch Steigerung der Effizienz hineinzupressen (technologische Lehr- und Lernmethoden, Verkürzung der Semesterzahlen, Zwischenprüfungen, Gesamtschule usw.), also um das Verhältnis von Input und Output zu optimieren.“ Diese Zwänge entstehen allerdings nur unter der Voraussetzung, daß sie die Produktivität der Arbeit durch vermehrte Auebildung nicht erhöht. Es muß erst noch belegt werden, daß dies tatsächlich zutrifft. Falls das Wertprodukt vergrößert wird, können die höheren Kosten für die Arbeitskraft kompensiert und „Kompressionsmaßnahmen“ überflüssig werden.

Im Prozeß der kapitalistischen Produktion wird höher und niedriger qualifizierte Arbeitskraft tätig. „Komplizierte Arbeit gilt nur als potenzierte oder vielmehr multiplizierte einfache Arbeit“. Sie ist daher auf einfache Arbeit „reduzierbar“. Die wertbildende Potenz der qualifizierten Arbeiter ist höher als die der unqualifizierten. Die Bestimmung des gesellschaftlichen Durchschnitts der Arbeitskräfte kann nicht abstrakt vollzogen werden, sondern nur konkret auf dem Hintergrund des ökonomisch-gesellschaftlichen Entwicklungsstandes. Die Steigerung der Produktivität der Arbeit auf gesamtgesellschaftlichem Niveau beeinflußt daher auch das Niveau“ der gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit. Was heute noch als qualifizierte Arbeit angesehen wird, kann morgen schon den Durchschnitt darstellen. Da der Wert der Arbeitskraft sich nach gesellschaftlichen Durchschnittsmaßstäben bemißt, sinkt der Wert der qualifizierten Arbeitskraft ab, wenn die sie auszeichnende Qualifikation verallgemeinert ist. „Obwohl also – in der Regel – die Kosten der Heranbildung eines Arbeitsvermögens (Wert der Ware Arbeitskraft) gestiegen sind, liegt deren wertbildende Potenz um keinen Deut höher als dasjenige der einfachen Arbeit gestern Hieraus ergibt sich, das durch bloße Qualifizierung der Arbeitskraft kein höheres Wertprodukt erstellt werden kann.“

Die Konsequenz hieraus besteht für den Ausbildungssektor in der Bestätigung der Hypothese, daß die Kosten vermehrter Ausbildung der Arbeitskräfte auf der Basis der Gesamtgesellschaft dem Kapital die Masse des Mehrwerts bzw. Profits verringern. Die Notwendigkeit von „Kompressionsmaßnahmen“ bleibt bestehen, weil der Widerspruch zwischen den Not-

wendigkeiten des Arbeitsprozesses und den Grenzen der Verwertung des Kapitals dem Kapitalismus immanent und daher nur mit ihm selbst aufzulösen ist. Die Frage, ob die Gesamtschule als eine „Kompressionsmaßnahme“ (staatlicher Bildungspolitik in der BRD gedeutet werden kann, ist konkret kaum zu beantworten, weil noch keine Realanalysen von Gesamtschulen vorliegen. Möglich sind allein globale, aber begründete Vermutungen und Hypothesen.

Die Entwicklung des Ausbildungssektors in der Bundesrepublik kann nur auf dem Hintergrund der allgemeinen ökonomischen Tendenzen begriffen werden. Wenn nun der Versuch einer Skizzierung der ökonomischen Entwicklung in der BRD gemacht werden soll, ist dabei zu beachten: es ist nicht möglich, die Differenzierungen innerhalb des Gesamtkapitals zu behandeln, also die Auseinandersetzungen zwischen kurz- und langfristigen Interessen, kleinem, mittlerem und großem, sowie zwischen Einzel- und Gesamtkapital. Durch die Existenz dieser Widersprüche wird jedoch, soviel läßt sich sagen, gesellschaftliche Veränderung zu einem langsamen und unsteten Prozeß. Darüberhinaus sind neue Qualifikationsanforderungen durch das Kapital für das Bildungswesen zunächst einmal eine Herausforderung, sich zu verändern. Erst das Scheitern von Teilreformen und die reale Unabdingbarkeit neuer Qualifikationen erzwingt strukturelle Umwandlungen.

Nachkriegsgesellschaft und Bildungspolitik

Die Zeit nach 1945 war für Westdeutschland, zunächst aufgrund der Tatsache des Wiederaufbaus von schon dagewesenem, durch eine ausreichende Zahl genügend qualifizierter Arbeitskräfte gekennzeichnet. Mehr noch – die reale Beschäftigungsstruktur blieb hinter der vor dieser Zeit ausgebildeten Berufsstruktur zurück. Die quantitative Ausdehnung der vorhandenen Produktionsbereiche konnte daher mit den Arbeitsmarktreserven bewältigt werden. „Sofern Personalschwierigkeiten auftraten, konnten sie immer schnell behoben werden, da aus der DDR genügend qualifizierte Arbeitskräfte und Wissenschaftler in die BRD abwanderten, sich die Frauenerwerbstätigkeit erhöhte und die starken Geburtsjahrgänge 1933-45 heranwachsen.“ Die Vernachlässigung des Ausbildungssektors in dieser Phase (etwa bis Mitte der 50er Jahre) macht deutlich, daß nicht der ökonomisch-gesellschaftliche Entwicklungsstand, sondern die Interessen des Kapitals über Veränderungen des Bildungswesens entschieden und entscheiden.

Die extensive Ausdehnung der Produktion geriet an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, als durch Unterschiede im Qualifikationsniveau und relative Immobilität der Arbeiter bereits vor der Erreichung der gesamtwirtschaft-

lichen Vollbeschäftigung strukturelle Knappheiten entstanden. Das Arbeitskräftepotential, früher die Bedingung des Wachstums, „wurde allmählich zum wachstumsbegrenzenden Faktor“. Die quantitative Steigerung der Volkswirtschaft war nurmehr durch qualitative Veränderungen zu meistern. Das bedeutet & Übergang von der arbeitskraft-extensiven zur kapitalintensiven Produktion. Gezielte Anwendung von Wissenschaft und Technologie, Versuche zur Automatisierung und Intensivierung der Arbeit sind die besonderen Merkmale dieser Umbruchphase nach dem Ende der „Rekonstruktionsperiode“. Nur während der fünfziger Jahre trug auch das Wachstum des Arbeitsvolumens zum Produktionswachstum bei, während in den Folgejahren bis 1968 der Produktivitätsfortschritt den Rückgang des Arbeitsvolumens kompensieren musste. In diese Zeit fiel ein Wandel in der Bildungspolitik. Davon waren zunächst die naturwissenschaftlichen Fakultäten der Universität betroffen, während insbesondere das allgemeinbildende Schulwesen unberührt blieb.

„Hier wird deutlich, daß das Ausbildungswesen nicht in seiner gesamten Breite einer geplanten Entwicklung unterliegt, sondern Partialreformen neben stagnierende und rückschrittliche Bereiche treten. „ Da die direkte Einbeziehung der Wissenschaft in den Produktionsprozeß dessen Veränderung bewirkt, kann die Arbeit der Produktionsarbeiter von den Umstrukturierungen im Hochschulbereich jedoch nicht gänzlich unberührt bleiben. Eine Wandlung der an sie gestellten Qualifikationsanforderungen ließ nicht lange auf sich warten. Es ist ein Abnehmen des Anteils solcher Tätigkeiten, die unmittelbar auf ein Produkt einwirken, festzustellen (manuell werkende Tätigkeiten sowie Maschinenbedienung ohne und mit Steuerung) zugunsten der Tätigkeiten, die mit der Produktion mehr mittelbar zusammenhängen, also der Steuer-, Überwachungs-, Kontroll- und aufsichtführenden Tätigkeiten. Qualifikation kann unter diesen Bedingungen nicht mehr berufsspezifisch gedacht werden. Die Verschiebung von Fertigkeiten zu Fähigkeiten setzt zugleich branchenübergreifend notwendige Verhaltensmuster: die Bedienung von Anlagen „erfordert weniger eine spezielle Berufsausbildung und Berufserfahrung; sie setzt vielmehr die Fähigkeit voraus, sich bestimmte Fertigkeiten in kurzer Zeit anzueignen. Dadurch treten Fachwissen und Erfahrung gegenüber der Flexibilität in den Hintergrund. ...

Indem der technische Wandel einerseits die branchenspezifischen Berufe zurückdrängt, fördert er andererseits tendenziell die intersektorale Mobilität der Arbeitskräfte, die wegen der weitgehenden Branchenunabhängigkeit der technischen, der Instandhaltungs- und vor allem der Planungs-, Organisations- und Büroberufe nicht mehr an eine Branche gebunden sind.“ für die Masse der Arbeiter wird die Arbeit einfacher bzw. durch fortschreitende

Arbeitsteilung einseitiger. Die direkte Einwirkung auf das Produkt nimmt ab. Eine kleine „Elite“ erhält die Aufgabe der Ausführung weniger Spezialtätigkeiten. Die Verlagerung von den Fertigkeiten auf Fähigkeiten nimmt damit für die Arbeiter konkrete Formen an. „Erstens verschieben sich innerhalb der Branchen die Anteile der Berufsgruppen ... und zweitens ändert sich die Aufteilung der Erwerbstätigen auf die verschiedenen Branchen.“ Dies ist gemeint, wenn von Mobilität die Rede ist.“

„Intellektuelle Wendigkeit; Auffassungsbereitschaft; Aufnahmefähigkeit; gute Beobachtungsgabe; Umstellungsbereitschaft“ charakterisieren hingegen Flexibilität als arbeitsplatzbezogene Fähigkeit. Den Verfassern liegen „Beurteilungsbögen“ für die Angestellten und Arbeiter eines großen Stahlkonzerns im Ruhrgebiet vor, die genau nach diesen Fähigkeiten fragen: „Dispositionsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Bereitschaft zur Zusammenarbeit aus.“. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden also vom Kapital nach Möglichkeit direkt für den Produktionsprozeß genutzt. Während die berufsspezifischen Fertigkeiten im Vollzug der konkreten Tätigkeit selbst – d.h. in einer Lehre – vermittelt wurden, geht der Erwerb branchenunabhängiger Fähigkeiten dem Produktionsprozeß voraus.

Das allgemeinbildende Schulwesen erhält damit direkt berufsvorbereitende Aufgaben und nicht nur die der Vermittlung von „Kulturtechniken“ und gewisser Arbeitstugenden. Das Bildungswesen in seiner alten Form kann diesen Anforderungen nicht gewachsen sein, weil es nicht auf sie eingerichtet ist (und sein kann). Die starre Organisation und die Undurchlässigkeit des dreigliedrigen Schulwesens arbeiten dem Erwerb der Fähigkeit zu Mobilität und Flexibilität entgegen. Nur eine Schule, die selbst die Anwendung dieser Fähigkeiten erlaubt, arbeitet dem Produktionsprozeß in seiner neuen – technischen – Gestalt zu. Die Gesamtschule scheint die Lösung des Problems zu sein.

Die Erfüllung der Ansprüche des modernen Produktionssystems durch die Gesamtschule

Die Durchlässigkeit der Jahrganggruppen und die Differenzierung im Unterricht der Gesamtschule fördern die Aneignung von Umstellungsvermögen und -bereitschaft, Flexible Lerngruppen, Kern- und Fachleistungsunterricht, Auf- und (öfter) Abstufungen in den Leistungskursen gewöhnen die Schüler frühzeitig an die erwartete gesellschaftliche Beweglichkeit. „Den Arbeitsplatz, den Beruf oder sogar den Wohnort aufzugeben, wenn es veränderte ökonomische Bedingungen erfordern“, fällt den beweglichen – in anderer Sicht: entwurzelten, isolierten – Schüler und zukünftigen Arbeits-

kräften leicht. Die Konkretion, die Verbindung, der Sinn einer Sache, die (problemorientierte Auseinandersetzung mit ihr tritt gegenüber dem „Lernen des Lernens“ in den Hintergrund. Das Formale kommt vor dem Inhalt. „Die Bildungsgänge vermitteln nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen, sei es in anderen Gegenstandsbereichen, sei es im gleichen Gegenstandsbereich, jedoch auf höherem Anspruchsniveau.

Die gezielte Förderung der Fähigkeiten des Lernens, die sich aus der Wissenschaftsorientierung des Lernens ergibt, wird auch gefordert durch das Tempo der gesellschaftlichen, technisch-wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie durch die Veränderung der Lebensumstände und der Arbeitsverhältnisse.“ An die Stelle der Vermittlung subjektiver Fähigkeiten, die den Einzelnen qualifizieren, tritt der Zwang durch äußere Mechanismen. „In diesem Sinne erzwungen, verliert das Prinzip jene emanzipatorische Aura, die die GS-Reformer gern durch den Hinweis auf die bürgerliche Tradition, in der das I Lernen des Lernens steht, für sich reklamieren wollen.“

Damit die Schüler optimal in die notwendigen Fähigkeiten eingewiesen werden können, muß die Schule selbstanpassungsfähig, elastisch, offen und reformfreudig“ sein. Sie kann diesen Anforderungen nur genügen, wenn sie – innerhalb der „Kompressionsmaßnahmen“ – bestmöglich gestattet ist. Das Input-Output-Verhältnis ist zu optimieren. Mittel hierzu sind: die Größe der Schule, das Fachraumprinzip, Möglichkeiten der Mehrfachnutzung (Volkshochschule etc.), die die Ausnutzung der vorhandenen baulichen Kapazitäten garantieren. Stärkere fachliche Spezialisierung und Arbeitsteilung unter den Lehrern verscheuchen den Allround-Dilettanten“ und erhöhen die Leistung der Lehrer. Abschaffung des Sitzenbleibens, also „flexible Durchlaufzeiten“ und ständiger Leistungsdruck durch häufige Test-Kontrolle erzielen bessere Effekte als die herkömmliche Schule, ohne Kosten zu verursachen.

Sollte die Gesamtschule tatsächlich die hier dargelegten Möglichkeiten zur Qualifizierung der Arbeitskraft bieten, was aufgrund der fehlenden Realanalysen nicht nachweisbar ist, sollte ihre Durchsetzung als Regel schule im Zuge von „Kompressionsmaßnahmen“ zu erwarten sein. Dies ist jedoch weniger eine Frage der Zeit, sondern der realen Entwicklung des Produktionsprozesses und damit der Konzentration des Kapitals. Allein die Großkonzerne können ein (auch mittel- oder sogar kurzfristiges) Interesse an der Reform der Schule in Richtung Gesamtschule haben. Nur bei ihnen wird so produziert, daß die „neuen“ Fähigkeiten des „mündigen“ Gesamtschülers“

nutzbar sind. Dabei spielen nicht nur die Widersprüche zwischen den „Kapitalfraktionen“ eine entscheidende Rolle, sondern gerade eben auch die Tatsache, daß der Ausbildungssektor – zunächst unproduktive – Kosten verursacht, die den Wert der Arbeitskraft erhöhen und den Profit des Kapitals schmälern. Aus dieser – objektiven – Widerstandsnotwendigkeit darf nicht kurzgeschlossen werden, daß der Kampf um die Gesamtschule ein Kampf gegen das Kapital ist. Diese Illusion sollte schon nach kurzer Gesamtschulerfahrung begraben werden können.

Gesellschaftliche Entwicklung ist jedoch nicht allein eine Frage der Entwicklung des Kapitals. Durch die Arbeiterorganisationen erhebt die andere Seite des Grundwiderspruchs der kapitalistischen Gesellschaft ihre Forderungen. Ein starkes Engagement der Arbeiterbewegung im Ausbildungssektor könnte ein doppeltes bewirken: die schulpolitischen Alternativen würden vereinfacht, da sich die gesellschaftlichen Klassen enger zusammenschließen müssten, Fraktionierungen wären dysfunktional für die Ziele der jeweiligen Klasse. Außerdem würde die Diskussion über den gegenwärtigen Stand hinausgehoben, da die Forderungen der Arbeiterbewegung an ein Schulsystem erst dann gesellschaftlich relevant formuliert würden. Fortschrittliche Perspektiven, die heute noch allein von linken Pädagogen dargelegt werden, erhalten erst durch die Arbeiterbewegung ihre gesellschaftliche Basis und Aussicht auf Durchsetzbarkeit.

Zur Theorie der Gesamtschule

Die Darstellung der (bildungs-)ökonomischen Bewegungsgesetzlichkeiten der kapitalistischen Gesellschaft kennzeichnet einen objektiven Prozeß, der eine bestimmte Form der Gestaltung von Schule begünstigt oder verlangt.

Dieser Prozeß wird begleitet und forciert von den subjektiven Anstrengungen derer, die sich die Schaffung eines neuen Schulsystems zum Ziel gesetzt haben. Die Beschäftigung mit ihren Begründungen für diese Reform kann zeigen, wie sich ein objektiver gesellschaftlich-ökonomischer Prozeß in wissenschaftlicher (hier: bürgerlicher) Theorie widerspiegelt, in ihr verarbeitet und praktisch gewendet wird. Die Notwendigkeit der Darstellung und Kritik dieser Theorie(n) ergibt sich aus der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, die den Versuch eines Vergleichs der Gesamtschulidee mit ihrer Wirklichkeit in NRW darstellt.

Zur Theorie der Gesamtschule sollen hier nicht nur einschlägige Veröffentlichungen von Wissenschaftlern, sondern auch Äußerungen der Planer konkreter Gesamtschulen gezählt werden. Die vorrangige Beschäftigung mit

den Schriften von Rolff und Hentig ist für NRW insofern noch von einer spezifischen Relevanz, als Rolff in der „Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschule in NRW“ an der PH Dortmund die Sektion Sozialisation leitet und Hentig in Bielefeld eine Gesamtschule als „Laborschule“ aufbaut.

Da es sich im folgenden lediglich um eine Analyse der theoretischen Grundlegung von Gesamtschule handelt, muß „ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß die Begründungen der Gesamtschule mit ihren tatsächlichen Zielen und ihrer Praxis nicht identisch sind“. Hier wird also die Analyse der realen Gesamtschule(n) (noch) nicht geleistet. Diese Aufgabe stellt sich erst später. Die Aufarbeitung und Kritik der Theorie kann jedoch der Hypothesenbildung im Hinblick auf zu erwartende Praxis und der Findung von Maßstäben, an denen die Gesamtschule gemessen werden kann und will, dienen.

Chancengleichheit – Chance einer Gruppe

„Den Ausgangspunkt aller Begründungen für die Notwendigkeit von Gesamtschulen bildet die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen.“ Diese programmatische Feststellung provoziert die trivial erscheinende Frage: „Gleichheit für wen?“

Da der Bildungsbegriff an dieser Stelle nicht diskutiert werden kann, sei seine inhaltliche Füllung hier ausgepart. Die formale Kategorie von Art und Dauer des Schulbesuchs soll genügen. Unter der Voraussetzung dieser Definition läßt sich empirisch leicht die Gruppe ausmachen, deren Bildungschancen geringer sind als die anderer Bevölkerungsgruppen.

Die bis heute wohl als „magisch“ anzusehende Zahl 5, die lange Zeit den prozentualen Anteil der Arbeiterkinder unter den Studenten angab, umreißt schlaglichtartig die Problematik, die vom Deutschen Bildungsrat angeschnitten worden ist. Angesichts eines Anteils der Arbeiter an der Gesamtbevölkerung von ca. 50% ist ihre Repräsentation an den Hochschulen und Universitäten vom sozialreformerischen Standpunkt aus als ungeheure Diskriminierung anzusehen.

Vor diesem Hintergrund: wird die ungleiche Verteilung der Bildungsmöglichkeiten von so gut wie allen Gesamtschulbefürwortern als schichten spezifisches Problem erkannt. Deshalb wird auch die „Reduktion sozial Schichtunterschiede Kernstück der Reform“ des Schulsystems genannt. Die vorgefundene Analyse der Ursachen dieser Unterschiede macht deutlich,

daß das Streben nach ihrer Beseitigung bzw. Reduzierung nicht von der Einsicht in den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang getragen wird. Die Diskussion der Ursachen bewegt sich nämlich nicht im Rahmen einer Gesellschaftsanalyse, sondern auf der Ebene subjektivistischer Schuldzuweisung und Denunzierung.

Es wird nicht danach gefragt, ob die „sozial Schwachen“, die „Unterschicht“, marxistisch gesprochen die Arbeiterklasse, strukturbedingt „unterprivilegiert“ ist. Statt dessen begnügen sich die Gesamtschulverfechter damit, die Arbeiter als „weniger bildungs- und aufstiegsorientiert“, „nicht bereit zu langfristigen Planungen“ zu bezeichnen und ihnen eine „affektive Distanz“ gegenüber weiterführenden Schulen vorzuhalten. Auf diese Weise kumuliert in den Arbeitereltern die „Schuld“ für das „Versagen“ bzw. Fehlen der Arbeiterkinder an den höheren und Hoch-Schulen. Die Unzulänglichkeiten der herkömmlichen Schule, die selbstverständlich anerkannt werden, werden vernachlässigt bzw. als in der Gesamtschule nicht mehr existent angesehen.

Die Frage, ob auch Eigenschaften und Verhalten der Arbeitereltern – vor allen Dingen gesellschaftliche – Ursachen haben, die die Problematik wirklich erklären könnten, wird hier nicht gestellt: geradeso als ob die Menschen alle gleich und voraussetzungslos agieren könnten. Da die „Bildungsabstinenz der Arbeiter“, womit ja wohl auch ein geringer Grad an „Bildung“ verbunden ist (bzw. sein soll), diesen selbst angelastet wird, ist die projektierte innere Ausgestaltung der Gesamtschule konsequent an ihnen vorbei ausgerichtet. Die Diskriminierung der Arbeiter tritt hier allerdings nicht mehr dergestalt auf den Plan, daß die Arbeiterkinder – wie im dreigliedrigen Schulsystem – vom Zugang zur Bildung ausgeschlossen bleiben. Vielmehr werden alle ihre Fähigkeiten, Einstellungen und Bedürfnisse als minderwertig abgeurteilt. Nur so ist erklärlich, daß in vielen Planungsentwürfen für Gesamtschulen die Hoffnung ausgedrückt wird, die Kinder der „Mittelschicht“ könnten auf Lernmotivation und Sprachverhalten der „Unterschichtkinder“ einen positiven Einfluß ausüben.

Die Bewertung der schichtenspezifischen Einstellungen geschieht – gesellschaftlich gesehen – abstrakt. Die Eigenschaften der „Mittelschicht“ werden positiv verabsolutiert und als von allen zu erreichendes Ziel gesetzt. Über ihre Herkunft und Funktionalität für die „Mittelschicht“ bzw. die Arbeiter wird kein Wort verloren. Der Lebenszusammenhang der Arbeiter ist jedoch von dem der „Mittelschicht“ qualitativ verschieden und bringt bei ihnen auch andere Verhaltensqualitäten hervor, wie z. B. die Abkapselung gegenüber anderen Bevölkerungsgruppen oder eben auch gegen „Bildung“.

Individuelle Förderung: Chance des Einzelnen

Gleichheit der Bildungschancen als das Zentrum des gesellschaftlichemanzipatorischen Anspruchs der Gesamtschule soll einer ganzen Schicht/Klasse zugute kommen. Der individual-emanzipatorische Anspruch zielt innerhalb der Gesamtschule auf allseitige optimale (Leistungs-)förderung. Diese „Förderung des einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit geschieht durch ein „breites Fächerangebot entsprechend der Vielfalt der Begabungen und der Erfordernisse der Gesellschaft.“ Im Bereich des kognitiven Lernens stellt sich die Leistungsförderung (und damit -steigerung) als der Erwerb einer „wissenschaftlichen Weltorientierung“ dar, deren Merkmale sind:

„Die Fähigkeit zur Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse und zu ihrer Integration in das eigene Weltverständnis; die Fähigkeit zur Kommunikation im Bereich verwissenschaftlichter Erfahrung, damit auch zur Kooperation zwischen arbeitsteiligen Funktionen, die sich auf unterschiedliche Erkenntnisbereiche gründen; die Fähigkeit zur Kritik von Informationen, die die Bedingung dafür ist, daß die Wissenschaften nicht unkritisch dogmatisiert werden; die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen und zur ständigen Revision des jeweiligen Wissens.“

Vom Erkennen bestimmter Kenntnisse wird der Schwerpunkt auf den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten verlagert, die die Schüler inandersetzen, sich selbständig Wissen anzueignen. Diese Strategie wurde durch das ständige Veralten einmal erworbener Erkenntnisse und die damit zusammenhängende, schon angedeutete „Verwissenschaftlichung“ der Gesellschaft erzwungen.

Vorurteilsfreiheit, Ich-Identität, Selbstreflexion, Selbständigkeit, Initiative, Kritik, Toleranz, Fairness, Eigenverantwortung sind nur ein Teil jener Begrifflichkeit, die den Gesamtschulbefürwortern zur Charakterisierung des Bereichs sozialen Lernens und politischer Bildung zur Verfügung steht. Um die (negativen) Folgen eines harmonistischen Gemeinschaftskundeunterrichts zu vermeiden, knüpfen sie an eine Theorie der Gesellschaft an, die deren Konfliktcharakter vorrangig behandelt und betont hat.

Zielsetzung sozialen Lernens und politischer Bildung ist daher auch nicht mehr „Einfügung in die Gemeinschaft“. Vielmehr sollen die Schüler befähigt werden, „diese Gesellschaftsordnung selbst zu beurteilen, Unterdrückungen, Ungerechtigkeiten, unnötige Zwänge und Hierarchien zu erkennen sowie auf sinnvolle und faire Weise Opposition zu betreiben und Konflikte auszutragen“.

Diese – durchaus akzeptable – Zielsetzung kann kaum theoretisch untermauert werden. Der Wunsch nach rationaler und friedlicher Lösung von Konflikten verleitet die Gesamtschulverfechter dazu, die strukturellen Unterschiede zwischen „privaten“ und gesellschaftlichen Konflikten zu verwischen und im „privaten „ Bereich durchaus realistische Strategien auf die gesellschaftliche Ebene (mechanisch) zu übertragen. Der kollegialen Bereinigung von Auseinandersetzungen steht auf gesellschaftlicher Ebene jedoch ein unüberwindbares Hindernis entgegen (unter der Voraussetzung der Beibehaltung der Gesellschaftsstruktur). Die im „privaten“ Bereich vorhandene – zumindest relative – Gleichheit und Gleichberechtigung fehlt nämlich unter der Bedingung kapitalistischer Produktion, also der Existenz von Herrschaft im gesellschaftlichen Rahmen. Die theoretischen Zweifel an der Möglichkeit rationaler und friedlicher Austragung von Konflikten werden durch die gesellschaftliche Realität erhärtet, in der Auseinandersetzungen nicht aufgrund von Argumenten, sondern aufgrund der hinter ihnen stehenden Machtmittel entschieden werden. Da die Theorie der Gesamtschule Herrschaft jedoch fast durchweg nur subjektivistisch als Terror, Gewalt, Mißbrauch von Macht definiert und zudem die Existenz eines gesellschaftlichen Pluralismus bejaht, ist es ihr nicht möglich, den idealistischen Charakter ihrer Forderung nach Rationalität und Friedlichkeit zu erkennen.

Widerspruch zwischen Chancengleichheit und Leistungsförderung

Das Ziel der Gesamtschule, Chancengleichheit für alle zu verwirklichen, konfliktiert im konkreten Unterrichtsvollzug notwendig mit dem Streben nach Leistungsförderung, nach Förderung gerade auch der Leistungsstarken. Auf der einen Seite steht ein Zug zur Nivellierung und auf der anderen die Notwendigkeit der Differenzierung. Dieser Konflikt „ist bislang nirgends befriedigend gelöst worden“. Es ist auch kaum zu vermuten, daß dieser Widerspruch durch Diagnostizierung von „Begabung“ und Differenzierungsmodelle aufzuheben ist. Die Ungleichheit der Chancen, die sich im Bildungsbereich offenbart, ist ja nur Teil einer Ungleichheit auf allen gesellschaftlichen Gebieten, die zu Lasten der „Unterschicht“ geht. Ihre Beseitigung ist daher keine organisatorisch-pädagogische, sondern eine politische Frage.

Dies zu verkennen, bedeutet, das Verhältnis von Schule und Gesellschaft umzukehren und der Schule einen vorrangigen Einfluß bei gesellschaftlichen Umstrukturierungen zuzuschreiben. Dieser Vorstellung vieler Theoretiker ist entgegenzuhalten, daß nur gesellschaftliche Macht Entscheidungen herbeiführen kann und daß sich gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen hin-

ter dem Rücken der Menschen reproduzieren, wenn sie nicht an ihren Wurzeln angegriffen und bekämpft werden.

Ökonomische Begründungen der Gesamtschule

Die sozialpolitischen Argumente standen zu Beginn der Gesamtschuldiskussion ohne Zweifel im Vordergrund. Sie wurden jedoch von Anfang an von sozioökonomischen Überlegungen begleitet. Im Laufe der Entwicklung insbesondere der konkreten Planung und Entstehung von Gesamtschulen, trat „an die Stelle einer mehr sozialreformerischen zunehmend eine technokratische Begründung“. Diese Gewichtsverlagerung läßt sich besonders gut verfolgen an Gesamtschulen, die in industriell wenig erschlossenen oder Krisengebieten aufgebaut wurden.

Um die für eine günstige Wirtschaftsentwicklung notwendige Ansiedlung von Unternehmen in diesen Regionen zu gewährleisten, bedarf es einer entsprechenden Qualifikation der Arbeitskräfte. Wo diese noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist, verspricht man sich von der Errichtung einer Gesamtschule die erwünschte „Attraktivität“ eines Ortes. Für die Stadt Kamen, die stark von der Bergbaukrise betroffen ist, heißt es daher: „Wegen der teilweisen Gefährdung von Arbeitsplätzen in Kamen wird hier als wirtschafts- und sozialpolitischen Hauptintention zu gelten haben, die Wirtschaftskraft Kamens zu stärken. Darum muß Kamen-Mitte attraktiver gemacht werden.“

Diesen regionalwirtschaftlichen Argumenten stehen volkswirtschaftlich Überlegungen gegenüber, die sich vor allen Dingen auf die notwendigen Merkmale der Gesamtschulbildung als Ausbildung zukünftiger Arbeitskräfte beziehen. Da ist zunächst global die Rede von dem „Bedarf unserer Wirtschaft und Gesellschaft nach besser ausgebildeten Erwerbstätigen. Dieser Bedarf sei entstanden durch die Veränderung der Qualifikationsforderungen im Beruf, die mit einer Erhöhung der notwendigen Leistungskapazitäten des einzelnen verbunden seien. Ausdruck dieser Umstrukturierungen seien u. a. die fortschreitenden Spezialisierungstendenzen, die durch das Eindringen der Wissenschaft in alle Berufszweige verursacht seien und das quantitative Wachstum der mittleren Leitungspositionen in der Wirtschaft. Die auf die Schulreform bezogene Konsequenz lautet: „Es (das Schulwesen – d.V.) muß dem einzelnen eine längere Grundausbildung geben, damit er dem Wechsel der Arbeitsanforderungen, sowie den künftigen schwerwiegenden Wandlungen unserer Wirtschaftsstruktur – Landwirtschaft, Grundstoffindustrie, Kleinhandel – durch eine größere berufliche Mobilität gewachsen ist und mehr Chancen zur politischen Mitbestimmung

erhält.“ In dieser Zielprojektion ist die Fähigkeit genannt, die den Schülern der Gesamtschule vorrangig zu vermitteln sei Mobilität oder auch Flexibilität, wie es an anderen Stellen heißt. Das Schwergewicht der Argumentation ist hier auf den Nutzen gelegt, der für die Schüler als künftige Arbeitskräfte mit einer solchen Fähigkeit verbunden ist.

Konkret formuliert wird jedoch auch das „Interesse der Privatwirtschaft an einer absolut mobilen Arbeitskraft“, wobei „Mobilität und Flexibilität offensichtlich zu Arbeitstugenden (degenerieren), die mit den herkömmlichen wie Pünktlichkeit, Gehorsam und Sauberkeit ohne weiteres vereinbar sind“. Neben dem angestrebten häufigen Wechsel des Niveaus in den Fachleistungskursen wird nämlich auch die tägliche Fahrt mit dem Schulbus als Vorbereitung auf das „Erwerbsleben“ angesehen, in welchem ein vom Wohnort entfernt liegender Arbeitsplatz gang und gäbe ist.

Ein letztes in dem behandelten Zusammenhang erwähnenswertes volkswirtschaftliches Argument verbirgt sich hinter der unverdächtigen Formulierung, daß die Gesamtschule die „Vermeidung verfrühter Schullaufbahnentscheidungen und deren ständige Korrigierbarkeit“ garantiere. Schließlich handelt es sich bei der hier genannten „Korrigierbarkeit“ nicht (nur) um eine Chance, die jedem einzelnen Schüler geboten wird, sondern auch um die Möglichkeit der Beeinflussung ganzer Schülerjahrgänge.

Das dreigliedrige Schulsystem verlangt eine so frühzeitige Festlegung der Schüler auf eine bestimmte Laufbahn, die ein volkswirtschaftlich planmäßiges Vorgehen in diesem Bereich verhindert. Das System der Gesamtschule ist demgegenüber so flexibel gehalten, daß Laufbahnentscheidungen sehr kurzfristig fallen können. Diese Möglichkeit schafft die Bedingungen für eine „raschere Anpassung an Schwankungen des Arbeitsmarktes“. In dieser Funktion wird die Gesamtschule daher als ein Instrument gesehen, das zur Steuerung, Bereinigung oder gar Vermeidung ökonomischer (und also auch gesellschaftlicher) Krisen beitragen kann.

Sozialreform, Wirtschaftsförderung und Emanzipation

Bei der Analyse der Begründungen für die Notwendigkeit von Gesamtschulen kristallisieren sich zwei Argumentationsgruppen heraus, die miteinander koexistieren (müssen): die sozialreformerischen Überlegungen, die die Chance der Emanzipation einer Schicht (Chancengleichheit) und der Individuen betonen und die ökonomischen (technokratischen), die auf die für die Wirtschaft unabdingbare Veränderung der Qualifikation der Arbeitskräfte abzielen.

Die Theorie geht dabei – unausgesprochen – von einer unmittelbaren Deckungsgleichheit der Interessen von Individuum und Gesellschaft aus, wenn etwa von einem breiten „Fächerangebot entsprechend der Vielfalt der Begabungen und der Erfordernisse der Gesellschaft“ gesprochen wird. In diesem Sinne wird das System der Gesamtschule auch als „sozialpolitisch verantwortlicher“ und „ökonomisch rentabler“ als das dreigliedrige System bezeichnet, weil es durch das „Lernen des Lernens“ einen eventuell notwendigen Berufswechsel reibungsloser ermöglichen. Schließlich könne durch den verlängerten Schulbesuch erreicht werden, daß der Schüler Umstrukturierungen in der Wirtschaft „durch eine größere berufliche Mobilität gewachsen ist und mehr Chancen zur politischen Mitbestimmung erhält. Während auch in diesem Argument noch eine Parallelität der politischen und ökonomischen Möglichkeiten festzustellen ist, existiert daneben die Vermutung, „daß man sich durch Mobilität von ökonomischen Zwängen emanzipieren können“. Zu der häufig erwähnten Chance der Sicherung der physischen und sozialen Existenz durch Mobilität tritt hier also die Vorstellung, Mobilität sei darüberhinaus die Voraussetzung von Emanzipation. Der Inhalt dieses Begriffs verliert damit seine ursprüngliche Richtung. Emanzipation, Gesellschaft und Sozialreform fallen auseinander bzw. im ökonomischen Interesse zusammen. Es bleibt unverständlich, wie dies in einer herrschaftlich geordneten Gesellschaft – bei antagonistischen ökonomischen Interessen – möglich sein soll.

Gesamtschultheorie und Gesellschaftsanalyse

Um die „ökonomisch-emanzipatorischen“ Argumente zu verstehen, ist ein Blick auf ihren theoretischen Hintergrund, auf das Gesellschaftsverständnis der Gesamtschulverfechter, unabdingbar. Gewissermaßen leitmotivisch zieht sich durch so gut wie alle Begründungen die Definition der BRD als „demokratisch, hochindustrialisierte Gesellschaft“ oder „verwissenschaftlichte“ bzw. „technische Zivilisation“. Die dieser Charakterisierung zugrundeliegende Fixierung auf die technische Seite der gesellschaftlichen Entwicklung geht soweit, daß der Technik selbst der Widerspruch zwischen „privatem Reichtum und öffentlicher Armut“ angelastet wird. Dieser Konflikt ist jedoch weniger eine Folge der Qualität der Produktivkräfte als der Produktionsverhältnisse. Die Produktion wird in der Theorie der Gesamtschule jedoch nicht als ein gesellschaftliches Verhältnis respektive Herrschaftsverhältnis begriffen, das durch den Kauf bzw. Verkauf der Ware Arbeitskraft und ihre Kombination mit den sächlichen Produktionsbedingungen konstituiert wird, sondern allein als ein Vorgang, in dem nützliche – oder auch unnütze – Dinge entstehen. „Da der Beruf als sichtbarstes Bindglied“ lediglich durch intellektuelle oder manuelle Ausführung bestimmter

Tätigkeiten definiert wird, können die Theoretiker nicht durchschauen, daß die von ihnen geforderte Mobilität des einzelnen „allein die Anpassung mobiler Einzelner“ fördert, die als Einzelne den Herrschaftsinteressen des Kapitals hilflos ausgeliefert sind.

Aus derselben Quelle wie die Verkennung des Herrschaftscharakters der „Industriegesellschaft“ stammt das nur globale oder nur individuelle Bild der Wirtschaft. Auf der einen Seite steht dabei die Darstellung der Infrastruktur einer Region, auf der anderen die Qualifikation der Arbeitskräfte für den Produktionsprozeß. Welche konkreten Interessen bedingend dafür sind, daß Strukturkrisen entstehen können, wird nicht gefragt. Ebenso wenig wird die Frage reflektiert, ob „bessere Ausbildung“ tatsächlich schon der Garant „sozialer Sicherheit“ ist, oder ob nicht ganz andere Ursachen die Struktur des Arbeitsmarktes wesentlich stärker beeinflussen.

Gesamtschullehrer haben diesen Komplex so beschrieben: „Welches sind die Haupttriebkkräfte dieser Gesellschaft? Welche Interessen aufgrund welcher ökonomischen Bedingungen setzen sich immer wieder durch? Hat eine sogenannte neue Schule in dieser Gesellschaft, die sich unter bestimmten ökonomischen Bedingungen weiterentwickelt, überhaupt Aussicht auf Verwirklichung? Was kann neu an einer Schule sein, die in dieser Gesellschaft existieren und daher von diesem System gestützt werden muß? Eine Beantwortung dieser oder ähnlicher Fragen, durch die sich der jeweilige Verfasser ideologisch festlegt und damit für sich auch verbindliches Handeln einschließt, hat keiner der staatlich gemietete Denker auch nur versucht. Wer sägt schon an dem bekannten Ast, auf der er curriculares Kunstturnen für bare Münze vorführt?“

Mag sein, daß dieser oder jener staatliche Schulerneuerer einen oder gar mehrere „kühne“ Sätze in seinen Schriften vorzeigen kann. Solche Beweise individuellen „Mutes“ ersetzen nicht eine objektive, verbindliche und selbstverständlich parteiliche Analyse der kapitalistischen Gesellschaft, ganz besonders dann nicht, wenn man die Stirn hat, die jahrhundertalte Anweisungs- und Anpassungskaserne für noch nicht Wehrpflichtige – die nun eben seit langem Schule heißt –, reformieren zu wollen.“

Dort, wo die Theoretiker der Gesamtschule, ohne eine stringente Analyse anzustreben, ökonomische Interessen ausmachen, versuchen sie theoretisch, diese durch ihre Parallelisierung mit emanzipatorischen Vorstellungen zu relativieren und in den Hintergrund zu drängen. Aber auch damit können sie nicht vertuschen, daß sie „Wirtschaftsinteresse nicht mehr (?) kritisch gegenüberreten (können), sondern (sich) in der Position des Abhängigen

(befinden)“. Allein diese theoretische (und erst recht praktische) Unsicherheit und Schwäche, die Leugnung gesellschaftlicher Herrschaft, erlaubt die Behauptung einer Harmonie von Mobilität und Emanzipation, die die „Anpassung an die ökonomisch-technologische Entwicklung zum Gebot der Vernunft“ werden läßt.

Die Organisation des Gesamtschulversuchs und der Curriculum-Entwicklung im Bundesland Nordrhein-Westfalen

Das für die vorliegende Analyse aufzubringende Maß an Arbeit und Zeit ist beschränkt. Jeder Versuch, alle mit der Gesamtschulreform in Nordrhein-Westfalen (NRW) zusammenhängenden Probleme systematisch in den Griff zu bekommen, wäre daher von vornherein zum Scheitern verurteilt. Er würde vor allen Dingen eine empirische Überprüfung der an anderer Stelle dargelegten ökonomischen Prämissen von Schulreform voraussetzen. Daß diese nicht zu leisten ist, liegt klar auf der Hand. Es ergibt sich also die Notwendigkeit, einen für die Gesamtschul-Entwicklung in NRW besonders wichtigen und zugleich repräsentativen Problemkreis herauszugreifen.

„Freilich hat man bisher manches vom Glanz, aber wenig vom Elend der Gesamtschulversuche gehört: fixierte Organisationsrahmen, beamtenrechtliche Beschränkungen, haushaltstechnische Schwerfälligkeiten erschweren notwendige Revisionen und aus der Konzeption resultierende Konsequenzen aller Art.“ Für jeden der hier angesprochenen Bereiche ließe sich ein mehr oder weniger schlagendes – Beispiel aus NRW finden, das einer näheren Behandlung wert wäre. Es wird sich im Verlauf der Darstellung zeigen, daß sie alle einen Einfluß auf den Gesamtschulversuch haben. Zu den „aus der Konzeption resultierenden Konsequenzen aller Art“ und den damit verbundenen Realisierungsschwierigkeiten gesellen sich die Probleme, die auch den herkömmlichen Schultypen nicht fremd sind: fehlender Unterrichtsraum, mangelnde Lehrerbzahl, zu große Lerngruppen etc.. Es muß dabei vor allen Dingen berücksichtigt werden, daß diese Probleme nicht allein auf „Startschwierigkeiten“ zurückzuführen sind. Das Kollegium der Ernst-Reuter-Schule, Gesamtschule in Frankfurt-Nordweststadt, das in bildungspolitischer Hinsicht immer sehr aktiv war, mußte noch im Mai 1973 seinen eigenen „Mängelbericht“ vom September 1970 auffrischen. Es kann hier nicht die Aufgabe sein, derartige Berichte analytisch abzusichern. Die Liste der Arbeiten, die vom Notstand im Ausbildungssektor handeln, ist lang genug.

An dieser Stelle sollen vielmehr Bereiche thematisiert werden, die durch die Gesamtschule selbst er konstituiert wurden. Als erkenntnisleitende Fra-

ge kann dabei gelten, ob die von einem Schüler der Gesamtschule Düsseldorf-Rodenkirchen in bezug auf das Großraumprinzip formulierte Feststellung: „Die Freiheit, die uns versprochen worden ist, wird uns hier weggenommen“ sich nur auf dieses ein detail bezieht, oder ob die Struktur des Gesamtschulversuchs insgesamt damit beschrieben werden kann.

Für die Gesamtschulen in NRW liegt kein inhaltlich einheitliches Konzept für die Erstellung von Curricula vor, wie es etwa im „Didaktischen Strukturgitter“ zu finden wäre. – Es mag sein, daß die Arbeitsergebnisse der Richtlinienkommission für den politischen Unterricht, die mit Hilfe des Blankertz'schen Ansatzes gewonnen wurden, die Auffassung der Gesamtschulplaner von einem eher schul- und nicht zunächst wissenschaftsbezogenen Curriculum bestätigen. – Eine Untersuchung dessen, was sich legitimerweise als „Curriculum der Gesamtschulen in NRW“ bezeichnen ließe, kann sich daher – um der Konsistenz des Gegenstandes willen – eher auf die Art der organisatorischen Verquickung der an der Arbeit beteiligte Gruppen beziehen. Im folgenden wird daher versucht, die Genese, Funktionsweise und Veränderung der Curriculumentwicklung vorzustellen und im Bewusstsein der Notwendigkeit demokratischer Schulreform und schulnaher Curriculum-Revision kritisch zu durchleuchten.

Veröffentlichte Materialien liegen zu diesem Problemkreis kaum vor. Die Geschichte des Gesamtschulversuchs mußte daher weitgehend aus Protokollen und persönlichen Berichten rekonstruiert werden.

Aber auch die Darstellung dieses Teilbereiches kann nicht als systematische Analyse angelegt werden. Deshalb wird versucht die Genese, Funktionsweise und Ansätze zur Veränderung des Organisationsrahmens des Gesamtschulversuchs und der Curriculum-Entwicklung auf Landesebene angemessen vorzustellen und Aspekte einer kritischen Durchleuchtung anzubringen.

Zum bildungspolitischen Hintergrund in NRW

Die Forderung nach Einführung der Gesamtschule geht in Nordrhein-Westfalen, ebenso wie in anderen Bundesländern, bis in die Mitte der 60er Jahre zurück. Sie wurde vor allen Dingen von Gruppen und Personen im Umkreis von SPD und GEW erhoben. Da bis 1966 jedoch eine Regierung unter Führung der CDU an der Macht war, hatte ihr Verlangen keine Realisierungschance. Selbst als nach der Landtagswahl im Jahr 1966 die Möglichkeit bestand) und von den Beteiligten auch genutzt wurde, eine Koalition aus SPD und FDP zu bilden, konnten die Verfechter des Gesamtschul-

gedankens noch nicht an eine Verwirklichung ihrer Vorstellungen denken. Zunächst einmal wurde die bildungspolitische Diskussion noch von Themen wie z. B. dem der Konfessionsschule beherrscht.

Erst 1969 sah die Landesregierung einen Weg, unter Bezugnahme auf die „Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Einführung von Gesamtschule“ praktische Maßnahmen in Richtung Gesamtschule zu treffen. Sie kündigte die Errichtung von 30 integrierten Gesamtschulen in NRW an. Systematisch formuliert wurde die damit verfolgte Politik im „Nordrhein-Westfalen-Programm 75“, das 1970 von der Landesregierung vorgelegt wurde. Auch wenn die Zahl der geplanten Versuchsschulen – denn als solche gelten juristisch die Gesamtschulen – von dem im Oktober 1970 ins Amt gekommenen Kultusminister Girgensohn später auf 45 erhöht wurde, „ist dies aber ein eher behutsames Verfahren, nach dem die Gesamtschule erst nach längerer Erprobungszeit und der Gewöhnung der Gegner an die neue Schulform allgemein eingeführt werden soll.“

Auf der einen Seite wurde eine – taktische? – Begrenzung der Gesamtschule als „Schulversuch“ vorgenommen. Auf der anderen Seite dagegen wurde versucht, den Weg zur Reform des Schulsystems möglichst breit zu halten: schon 1968 hat der Kultusminister (Holthoff) eine Regelung getroffen, die von der Bauplanung her die Einführung der Gesamtschule als Regelschule zumindest nicht verhindert. Danach sind Schulbauten grundsätzlich als „Schulzentren“ zu planen und zu gestalten, die wichtigen Erfordernissen auch der Gesamtschule genügen müssen: Ganztagschule; gemeinsame Klassenräume für die verschiedenen Schulzweige; einheitliche Verwaltung.

Gesamtschul-Initiativen und Planungsgruppen

Vor dem hier nur kurz bildungspolitischen Hintergrund bildeten sich schon 1966 Planungsgruppen, die sich die Errichtung einer Gesamtschule in ihrer Stadt zum Ziel setzten, in Dortmund, Münster, Kierspe und Fröndenberg. Dieser Vorhut folgte 1968 eine größere Gruppe von Städten und Gemeinden, die dasselbe Ziel anstrebten. Die Planungsgruppen arbeiteten zunächst unabhängig voneinander, wie sie sich auch unabhängig voneinander gebildet hatten.

14.12.1968 trat ein Wandel ein. In Fröndenberg traf sich ein Kreis von Gesamtschulplanern und -befürwortern, der sich – verständlicherweise – hauptsächlich aus Mitgliedern und Sympathisanten von SPD und GEW zusammensetzte. Das war die Geburtsstunde des „Arbeitskreises Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen“ (AKG).

Aus einem Protokoll der Sitzung des Organisationsausschusses des AKG vom 1.2.1969 geht hervor, welches Programm diese Gruppe vertritt und welche Aufgaben sie sich selbst stellt (bzw. gestellt hat). Der AKG will dazu beitragen, „die Zahl der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen kontinuierlich zu vermehren“, indem er hilft, die Voraussetzungen dafür zu schaffen und ihre Zusammenarbeit zu forcieren. Als Mittel zur Erreichung dieses Organisationszwecks werden Tagungen und ständige Information angesehen, die den Mitgliedern bei der Bewältigung politischer und auch organisatorischer Schwierigkeiten nützlich sein sollen. Um den Zusammenhalt der verschiedenen Schulen bzw. zunächst Planungsgruppen nicht zu sehr dem Zufall zu überlassen, will der AKG die Kooperation der Mitglieder „auf freiwilliger Basis organisieren soweit dies nicht vom Kultusministerium wahrgenommen wird“.

Die Zusammenarbeit der Planungsgruppen für die Errichtung der Gesamtschulen vollzog sich vornehmlich über die „Arbeitsgruppe Didaktik“. Dort haben die Betroffenen versucht, eine gemeinsame Basis für eine nicht unbedingt völlig einheitliche Konzeption zu finden. Die Zusammenstellung der im Rahmen des Zulassungsverfahrens beim Kultusminister einzureichenden „Rahmenlehrpläne“ haben die Planungsgruppen ebenfalls innerhalb der „Arbeitsgruppe Didaktik“ koordiniert.

Beginn der Praxis: August 1969-Februar 1970

Unter dem Zeichen einer „Kooperation an der Basis“ begannen im August 1969 die ersten sieben Gesamtschulen ihr erstes Unterrichtsjahr mit dem fünften Jahrgang. Der wahrscheinlich durchaus vorhandene Wille zur Fortführung einer als erfolgreich und notwendig angesehenen Zusammenarbeit konnte sich gegen die tägliche Kleinarbeit, die einerseits durch den Drang zum Neuen, andererseits aber auch durch die organisatorischen und finanziellen Schwierigkeiten erschwert wurde, nicht behaupten.

Schon Ende November mußten die Lehrer feststellen, „daß die einzelne Schule den Kontakt zu den übrigen Schulen vielfach verloren hat und daher kein Überblick über die an den anderen Schulen laufenden Arbeiten besteht“. Da „dieser Zustand allgemein als unbefriedigend empfunden (wurde)“, beschlossen die an einer vom AKG in Unna durchgeführten Veranstaltung beteiligten Schulen, die gegenseitige Information (wieder) zu verstärken. Es sollten häufiger gemeinsame Tagungen durchgeführt, Papiere ausgetauscht und die Arbeit der zu erwartenden „Wissenschaftlichen Begleitung“ durch eine „Aufstellung der vordringlich zu bewältigenden Aufgaben“ für die Schulen am effektivsten vorbereitet werden.

Die Organisation der zu bewältigenden Aufgaben schien neben der normalen Arbeit nicht leistbar zu sein. Es wurde daher beschlossen, „eine Koordinationsstelle für alle sieben Gesamtschulen“ einzurichten, die finanziell vom Kultusministerium (KM) getragen werden sollte.

Die mit dieser Stelle verbundenen Intentionen wurden von der „ad-hoc-Kommission Gesamtschule“ der GEW, einem Vorläufer der heutigen „Arbeitsgruppe Gesamtschule“ in der GEW, geteilt. Sie forderte am 28./29.11.1969, „der Landesvorstand (der GEW– d.V.) möge veranlassen, daß vom KM die personellen und materiellen Voraussetzungen geschaffen werden“, die zur Einrichtung der „Koordinationsstelle“ unabdingbar seien. Dabei ging die „ad-hoc-Kommission Gesamtschule“ in ihren Forderungen für die Kompetenzen dieser Institution wesentlich weiter als die Schulen. Während diese sich auf die Koordination der Arbeit der Schulen beschränkt hatten, meinte jene, die „Koordination der Teams zur wissenschaftliche Begleitung“ solle ebenfalls von der „Koordinationsstelle“ „unter Berücksichtigung der in den Gesamtschulen erarbeiteten Gesichtspunkte“ geleistet werden. Damit wäre eine Stärkung der Position der „Basis“ verbunden gewesen, die konzeptionell weiter dadurch abgestützt war, daß die „Koordinationsstelle“ vom AKG und nicht vom KM organisatorisch getragen werden sollte „bis ein Curriculum-Institut an seine Stelle getreten ist“.

Das von der „Basis“ gekommene und (allein) von ihr getragene Projekt ist nicht verwirklicht worden. Die Gründe dafür können hier nicht gesondert aufgespürt werden. Sie werden aus der weiteren Entwicklung des Gesamtschulversuche deutlich werden. Es Bei jedoch nicht verschwiegen daß die „Koordinationsstelle“ erst am 9.12.1971 auf einer Sitzung der Schulleiter „begraben“ worden ist. Die Kommunikation der Schulen untereinander findet stattdessen vermittelt durch die Schulleiterkonferenz statt, an denen in der Regel auch weitere Lehrer teilnehmen (können).

Um die Chancen, die mit der Einrichtung der „Koordinationsstelle“ verbunden gewesen wären, nicht gänzlich zu vergeben, schlossen in der „Arbeitsgruppe Didaktik“ die Schulen Dortmund, Kamen, Fröndenberg, Kierspe am 26.2.1970 eine „Vereinbarung über gemeinsame Planung und den Austausch von Unterrichts- und Planungsmaterial“, der später weitere Gesamtschulen beigetreten sind.

Die Interessen des Kultusministeriums

Aus den vorliegenden Unterlagen geht nicht hervor, daß das KM bis zum Frühjahr 1970 mit schriftlich formulierten Vorstellungen in den Ablauf des

Gesamtschulversuchs eingegriffen hat. Man kann der Meinung sein, daß „das Kultusministerium noch nicht in der Lage war, die curriculare Entwicklung materiell und personell in größerem Umfang zu fördern“. Die Berechtigung dieser Auffassung muß jedoch auf dem Hintergrund der Information, daß das KM das Anlaufen der „Wissenschaftlichen Begleitung“ schon vor dem Beginn des Schulversuchs geplant hatte und aufgrund der Tatsache, daß diese schon einige Monate später ihre Arbeit – nominell – aufnahm, angezweifelt werden. Viel einleuchtender ist die Annahme, daß das KM konzeptionell nicht in der Lage war, die Arbeit zu tragen. Es hat daher den Schulen einen relativ großen Spielraum zur inhaltlichen Gestaltung der Reform gegeben, in dem sich die „wünschenswerte und notwendige Freiheit und Initiative für die Entwicklung der einzelnen Gesamtschulmodelle“ entfalten konnten.

Die „Zurückhaltung“ des KM endete am 15.4.1970. Mit diesem Datum ist ein Erlaß versehen, der der „Wissenschaftlichen Begleitung von Gesamtschulversuchen in NRW“ gewidmet ist. Dieses Papier, das aus Anlaß der Einrichtung von zwei „Forschungsgruppen zur wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulen in NRW“ in Dortmund und Münster erstellt worden ist, enthält die Erwartungen, die das KM an die Forschungsgruppen richtete. Schon auf den ersten Blick zeigt sich, daß die Erklärung, das KM habe erst einmal die Entwicklung abwarten wollen, um dann gezielter reagieren und steuern zu können, einiges für sich hat.

Die Konsequenzen, die das KM gezogen hat, sind eindeutig gegen die „Kooperation an der Basis“ gerichtet. Dies wird schon daraus deutlich, daß den Forschungsgruppen Aufgaben übertragen werden, die von den Schulen – nach Auffassung des KM – nicht gelöst wurden (oder werden konnten). Im Gegensatz zur Vielfalt in der Einheit, die das Produkt der freien Kooperation der Lehrer war, soll die „Wissenschaftliche Begleitung“ dafür sorgen, daß „das Planungsverfahren vereinfacht wird und die an und für wünschenswerte Unterschiedlichkeit der Modelle eine bestimmte Grenze nicht überschreitet“. Eine inhaltliche Bestimmung der „bestimmten Grenze“ unterbleibt. Sie würde eine politische Begründung voraussetzen. Diese kann das KM jedoch nicht offen vortragen, weil die Grenze der Unterschiedlichkeit an der Stelle liegt, an der das KM die Kontrolle über den Gesamtschulversuch zu verlieren droht. In dieser Weise ist jedenfalls der Erlaß interpretierbar. Schon immer kam es nach Ansicht des KM „darauf an, zu erproben, wie Gesamtschulen unter welchen optimalen (!) Bedingungen (in NRW – d.V.) arbeiten können“. Von daher wird die Erwartung verständlich, „daß die Unterschiede zwischen den einzelnen Versuchen in der Gesamtkonzeption nicht so groß werden, daß überzeugende (?) Effektivitätsvergleiche

nicht mehr möglich sind“. Damit ist der einzige Maßstab genannt, mit dem das KM die Entwicklung der Gesamtschulen – zumindest untereinander – zu messen wünscht.

Zur Durchsetzung seiner Ziele „erwägt (das KM – RK) im Rahmen der langfristigen Planung die Einrichtung einer zentralen Institution“. Da die Realisierung dieses Projekts aus finanziellen und personellen Gründen noch nicht möglich sei, müssen andere Formen der „Wissenschaftlichen Begleitung“ gefunden werden: die „Forschungsgruppen“, deren Arbeit zunächst auf 4 Jahre (1970-1974) geplant ist. Die „versuchsbegleitend und versuchsaufbauend“ tätigen Gruppen koordinieren den Gesamtschulversuch, um „die Initiative der Kollegien (zu) fördern, andererseits durch Abstimmung der Planung an den Schulen die Übertragbarkeit der Einzelmodelle zu sichern“. Diese – immer noch zweideutige – Formulierung hatte in einer schärferen Fassung den Unwillen der Lehrer erregt, als die „Wissenschaftliche Begleitung“ noch „Wissenschaftliche Kontrolle“ heißen sollte. Die Befürchtung, daß die Forschungsgruppen diese Hilfsfunktion für das KM auch in einer „bereinigten“ Fassung noch wahrnehmen sollen, erwies sich im Laufe der Zeit oft als nur zu berechtigt; mit dem einen Unterschied, daß nicht alle „Forscher“ bereitwillig diese Aufgabe erfüllten.

Um die Schulen nicht gänzlich als Objekt der „Wissenschaftlichen Begleitung“ zu behandeln, entwickelte das KM die Konzeption der „Lehrer des Schwerpunktbereiches für die Planung“. Als Vertreter je einer Fachrichtung sollten sie die „Koordination der Planung zwischen der Schwerpunktgruppe der eigenen Schule und den Fachvertretern der übrigen Gesamtschulen“ übernehmen. Die Tatsache, daß der Schwerpunktlehrer „im Rahmen der Zielvorstellungen der Forschungsgruppe“ arbeiten soll, ist als „Druck zur Rationalisierung und Vereinheitlichung der Gesamtschulentwicklung“ gedeutet worden und kann als weiteres Zeichen dafür angesehen werden, daß ein Hauptanliegen des fraglichen KM-Erlasses die „Wissenschaftliche Kontrolle“ gewesen ist, auch wenn es nicht offen ausgesprochen wurde.

Fröndenberg / April 1970: Plenumsversammlung

Am 23./24.4.1970 veranstalteten sechs Gesamtschulen in Fröndenberg eine „Plenumsversammlung“ der Lehrer zum Thema „Unterrichtsplanung an den Gesamtschulen“. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß diese Versammlung um den Inhalt des Erlasses vom 15.4. wußte. Aus den Protokollen läßt sich dies jedenfalls nicht schließen. Allerdings ist sicher, daß zumindest einige der beteiligten Lehrer aus Konferenzen mit Vertretern des KM oder aus inoffiziellen Quellen darüber informiert waren, daß und ten-

denziell auch was aus dem KM zu erwarten stand. Dies geht aus der Tatsache hervor, daß „die Lehrer an Gesamtschulen die Absicht des Kultusministeriums (begrüßen), folgende Bemühungen intensiv zu unterstützen:

1. Koordination der Planungs- und Entwicklungsarbeit...
2. Material- und Erfahrungsaustausch...
3. Wissenschaftliche Begleitung...“

Durch den Umgang mit der übergeordneten Behörde an Erfahrungen vertikaler „Kooperation“ reich, betonen die Lehrer allerdings, daß „zur Nutzung der vorhandenen Planungspotenz horizontale Kooperation nötig (ist). Nur so kann die enorme individuelle Initiative der Gesamtschullehrer durch verantwortliche Beteiligung aller an der Planung erhalten bleiben.“ Um den Spielraum der möglichen Innovationen möglichst groß zu halten, bringen sie wiederum ihren Vorschlag vom November 1969 und vom Februar 1970 ins Spiel, „den Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen mit der Koordinierung der Kooperationsmaßnahmen“ zu beauftragen. Dem KM, das diesen Auftrag vergeben mußte, sollen die „Ergebnisse der Arbeitstreffen“ zugehen.

Während diese Forderungen, die auf dem Hintergrund des Erlasses vom 15.4. eine Auseinandersetzung mit dem KM unausweichlich machen, einstimmig verabschiedet wurden, waren die Auffassungen zur Organisation der Fachgruppen so kontrovers, daß darüber im Plenum keine Einigung erzielt wurde. Die Schulleiter meinten, in einer der Konzeption des KM ähnlichen Institutionalisierung von „Koordinatoren“ den besten Weg zur gemeinsamen Planung gefunden zu haben. Dagegen lehnte die „Fachgruppe politische Bildung“ „die sogenannten Koordinatoren als ‚Vormänner‘.“ Diese Kontroverse ist allerdings weniger als eine unter den Lehrern zu verstehen. Die Fachgruppe lehnte nur Koordinatoren als „Vormänner“ des KM ab, d.h. durch das KM eingesetzte, von ihm weisungsabhängige und nur ihm und keinem anderen am Schulversuch Beteiligten verantwortliche Lehrer. Es steht nicht zu vermuten, daß die Vorstellung der Schulleiter dieser, die KM-Position einigermaßen kennzeichnenden, Konstruktion entsprach. Die Tatsache, daß die „Koordinatoren“ im Beschluß der Plenumsversammlung nicht auftauchen, läßt darauf schließen, daß die Gruppe sich durchgesetzt bzw. die anderen überzeugt hat, die die Planungs- und Entscheidungskompetenz an der Planung beteiligten Lehrers gewahrt wissen wollte.

An der Diskussion der Rolle, die dem KM zugeordnet wird, fällt durchgängig auf, daß die Lehrer großes Vertrauen in die Gutwilligkeit und die Kooperationsbemühungen des KM setzen. Selbst zu diesem Zeitpunkt, als das KM noch nicht per Erlaß seine Position geklärt hat, war die Tendenz seiner

Einstellung bereits abzusehen. Neben vielen anderen gleichartigen Äußerungen tat der im KM für die Gesamtschulen zuständige Referent, Leiter der Ministerialrat (LMR) Nahl, schon am 9.12.1969 den unmißverständlichen Ausspruch: „Wer den Topf hat, hat auch das Sagen, und davon wollen wir auch Gebrauch machen.“ Diese Einstellung ist sinngebend für viele, wenn nicht die meisten Maßnahmen und Entscheidungen des KM. Rückblickend ist nicht recht verständlich, mit welcher Naivität derartige Äußerungen von den Lehrern auf die leichte Schulter genommen wurden.

In Wolfgang Nahl hat der Gesamtschulversuch NRW eine zentrale Figur, die sich selbst immer wieder in Erinnerung gebracht hat. Da er nicht in der Lage ist, in öffentlichen Versammlungen ein gewisses Maß an Diskussionsdisziplin zu wahren – er scheute sich nicht, Winfried Gottschalch mit Adolf Hitler in einem Atemzug zu nennen – und permanent den Dienstvorgesetzten herauskehren muß, bleibt er den Lehrern nur noch in den Kategorien der Psychopathologie greifbar. Ein Beispiel dafür ist die Mitgliederversammlung der Arbeitsgruppe Gesamtschule der GEW-NRW im Dezember 1972.

Nahl wurde als Buhmann aufgebaut – er ließ sich gerne dazu machen – und die politische Auseinandersetzung war durch dieses Ventil entwichen. So haarsträubend jedoch die meisten Aussagen von Nahl sind, die im Verlauf der Arbeit noch genannt werden, so sehr verfolgt er damit eine politische Tendenz, hinter der der Kultusminister persönlich steht. Aus diesem Grund hat sich Girgensohn auch immer geweigert, Nahl aus der Schußlinie zu nehmen – auch als dies die Schulleiter 1972 fast geschlossen gefordert hatten. Da die Lehrer die Form der Aussagen von Nahl mit ihrem politischen Inhalt verwechselt haben, muß ihnen die Entwicklung seit Ende 1972, als sich Nahl weitgehend aus der Gesamtschulöffentlichkeit zurückzog, weitgehend unbegreiflich erscheinen. Dieselben politischen Entscheidungen werden heute mit derselben Härte, aber in einer freundlichen Verhandlungsumgebung vom KM durchgesetzt.

Für den Verlauf der Darstellung kann dies nur bedeuten, daß der Leser den je nachdem lustigen, makabren oder gruseligen Effekt der Nahl'schen Aussprüche abziehen muß, um auf den politischen Kerngehalt der Positionen des KM zu kommen.

In Rahmen des Naiven hält sich die Beschreibung der Funktion des KM im Kooperationsystem durch die Schulleiter. „Das Kultusministerium trägt (seine – d.V.) Wünsche an die Koordinatoren heran, damit diese von den Planungsteams erörtert und entsprechend den gegebenen Möglichkeiten un-

ter Berücksichtigung der allgemeinen Ziele der Gesamtschulen erwogen werden“. In der Kette der Modelle, die dem KM die „beratende Funktion“ zuteilen, die seine Vertreter selbst oft genug beansprucht haben, geht das der Schulleiter am weitesten, was schon an der Wortwahl deutlich wird. Die Realität sah jedenfalls sehr bald anders aus: das KM hat „erörtert und erwogen“, was die Schulen zu machen haben.

Die Rolle des Direktors am Gymnasium, der seine Schule funktionieren sehen will, konnten auch die Gesamtschulleiter nicht ganz abstreifen. Ihre Vorstellung von „Wissenschaftlicher Begleitung“ beschränkt sich – in dem vorliegenden Fröndenberger Papier – auf die „Erarbeitung von Tests“, also technokratische Maßnahmen zur Bewältigung des Unterrichts – und der Schüler.

Zusammentreffen der „Kontrahenten“: Arnsberg 1970

Acht Monate nach dem Beginn des Schulversuchs, Ende April 1970, standen die Beteiligten vor der Situation, daß sich „beide Seiten“, wenn man das so ausdrücken darf, dezidiert über ihre Auffassung von der weiteren Entwicklung geäußert hatten. Da die Vorstellungen der Schulen und des KM nicht übereinstimmten, war es lediglich eine Frage der Zeit, wann eine Auseinandersetzung um die anstehende Problematik stattfinden würde.

Die Gelegenheit dazu ergab sich schon sehr bald. Am 29./30.4.1970 führte das KM zum ersten Mal die seitdem alljährlich stattfindende „Tagung zu Gesamtschulfragen“ durch. Diese Veranstaltung kann als der Ort betrachtet werden, an dem die für das folgende Jahr geltenden Richtlinien, wenn auch nicht erarbeitet, so doch denen erläutert werden, die sie durchführen sollen. Die 1972er Tagung wurde von den Vertretern des KM schlicht zu einer „Dienstbesprechung“ umfunktioniert, als sich die Schulleiter anheischig machten, die personellen und materiellen Voraussetzungen des Schulversuchs zu diskutieren. Die Schulleiter galten somit als Untergebene und mußten sich sagen lassen: „Sie sollen exekutieren, nicht diskutieren.“

Die Alternative, die zur Diskussion stand, war am präzisesten von der „ad-hoc-Kommission Gesamtschule“ der GEW und im Erlaß I A 3 vom 15.4.70 formuliert worden. Während die Lehrer davon ausgingen, daß die zu bildende „Wissenschaftliche Begleitung“ im Rahmen der von den Schulen entwickelten Grundsätze arbeiten müsse, kehrte das KM dieses Verhältnis um: die aus den Schulen kommenden „Schwerpunktlehrer“ sollten ihre Koordinationsarbeit auf der Grundlage der von der „Wissenschaftlichen Be-

gleitung“ zu bestimmenden Zielvorstellungen verrichten. Spätestens auf der Arnsberger Tagung war auch den Lehrern die Auffassung des KM bekannt. Wie aus dem Protokoll hervorgeht, wurde der Erlaß des KM ausführlich diskutiert. Es kann nicht geklärt werden, ob auch die Beschlüsse der Fröndenberger Tagung vom 23./24.4.1970 ausdrücklich einbezogen wurden. Bekannt ist lediglich, daß nicht sie, sondern die Position des KM als Grundlage diene.

Die Lehrer trugen ihre Bedenken gegen die Konstruktion des „Schwerpunktlehrers“ erneut vor:

1. Die Qualifikation der dafür auszuwählenden Kollegen sei nicht gesichert.
2. Falls einige der unterrichteten Fächer keinen „Schwerpunktlehrer“ zugeordnet bekämen, könnte die Planungsarbeit in diesen Bereichen verkümmern.
3. Die Planungskompetenz der übrigen Lehrer könnte lahmgelegt werden, wenn dem „Schwerpunktlehrer“ in Zusammenhang mit der „Wissenschaftlichen Begleitung“ alle Planungsarbeit überlassen werde.

Diese kritischen Anmerkungen wurden vom KM lediglich mit der Bemerkung bedacht, daß nicht an eine „Institutionalisierung“ des „Schwerpunktlehrers“ gedacht sei.

Aus der weiteren Erörterung geht hervor, daß die Vorstellungen des KM sich hauptsächlich aus dem Vorwurf speisten, die Kooperation der Schulen habe bis zu diesem Zeitpunkt nicht geklappt und müsse daher vom KM geregelt werden. Die Schulen haben einerseits schon im November 1969 selbst konstatiert, daß sie den Kontakt zueinander verloren hatten. Andererseits wiesen sie berechtigterweise einen damit verbundenen Vorwurf zurück, indem sie auf die fehlenden Möglichkeiten und Voraussetzungen verwiesen. Dort, wo diese gegeben gewesen seien, habe Kooperation geklappt und auch Ergebnisse gezeigt (z.B. Unna 1969/Fröndenberger 1970).

Die Kontroversen wurden auf der Arnsberger Tagung nicht ausgetragen, was auf der Seite der Lehrer mit der Meinung zusammenhängen mag, ein Formulierung von „Bedenken“ bewirke schon Veränderung.

Vom KM wurde ein weiteres Thema eingebracht: welche Erwartungen an Lehrer an Gesamtschulen zu stellen seien. Unter dem Stichwort „Personalauselese“ heißt es: „Lehrer für die Gesamtschule müssen hohem Maße entwicklungsfähig sein“, sowohl im Hinblick auf allgemein-pädagogische als auch auf fachdidaktische Fragen. In realistisch Einschätzung folgt daraus, daß „in der Regel jüngere Lehrer auszuwählen sein (werden) „ Dies birgt

allerdings die Gefahr in sich, daß ein so großes Innovationspotential an die Gesamtschulen kommt, das über die vom KM gesteckten Grenzen hinausgeht und nicht mehr kontrollierbar ist. Deshalb „sollte eine Massierung schulreformerischer Einseitigkeiten (!) verhindert werden“. Diese Vorstellungen des KM sind ein Vorgriff gewesen auf die Aufforderung, statt 60% des Schulwesens verändern zu wollen, sich auf eine Innovationsrate von 5% zu beschränken, weil das Innovationspotential der Gesamtschulen so gering (!) sei. Nachgeordnete Beamte hatten damit nur weitergegeben, was Staatssekretär Mittelstaedt zur selben Zeit auf der Tagung „Gesamtschule 1971 – Situation und Probleme“ in Dortmund so ausdrückte: „Das abstrakte Fortschrittsdenken sollte aufgegeben, das innovative Anspruchsniveau zurückgeschraubt werden. Die Formel „das Machbare machbar machen“, die 1972 zur Zauberformel zu werden drohte, begann in die Diskussion zu geraten.

Der Zynismus, mit dem das KM, von den Lehrern einerseits arbeitsreiche Innovation verlangt, um sie andererseits schlichtweg zu unterdrücken, wenn sie nicht ins Konzept de KM paßt, kennt kaum Grenzen.

Das „System der Kooperation“

Die Auseinandersetzungen um die Struktur eines Kooperationssystems für den Gesamtschulversuch NRW sind nach Arnsberg 1970 nicht zum Erliegen gekommen. Einen Abschluß der Diskussionen führte das KM durch die Einberufung einer Besprechung im KM am 11.9.1970 herbei, die außerordentlich sorgfältig vorbereitet gewesen zu sein scheint. Alle – aus der Sicht des KM – für eine Neustrukturierung des Gesamtschulversuchs auf Landesebene relevanten Gruppen und Personen waren vertreten (so auch der AKG). Außerdem hatte das KM ein Strukturmodell vorbereitet, in dem es seine Konsequenzen aus der Diskussion über die Kooperation der beteiligten Gruppen gezogen hatte und das den Versammelten vorgestellt werden sollte.

Die Tatsache, dass dieses vom KM ausgearbeitete „System der Kooperation“ die Form eines Anhangs an ein Besprechungsprotokoll hat, könnte darauf schließen lassen, daß es sich um einen Kompromiß oder ein Verhandlungsergebnis zwischen den Teilnehmern handelt. Diese Illusion wird durch den Umstand aus der Welt geschafft, daß die „Diskussion“ in erster Linie so ablief, daß den Vertretern des KM Fragen gestellt wurden die die Ausführung bzw. Interpretation der Bestimmungen des Systems betrafen. Darüberhinaus ist die Vermutung nicht unberechtigt, daß die Besprechung vom 11.9.1970 eine Dienstbesprechung gewesen ist, wie die späteren „Ge-

samtkonferenzen des Schulversuchs“ auch. Eine gleichberechtigte Diskussion gemeinsamer Probleme auf ein gemeinsames Ergebnis hin wäre von daher ausgeschlossen gewesen, da die Vertreter des KM sich als Dienstvorgesetzte und damit weisungsberechtigt ansehen konnten.

Aus den einleitenden Ausführungen der LMR'e Spies und Nahl wird noch einmal die „Motivation“ deutlich, mit der das KM an die Neustrukturierung des Schulversuchs gegangen ist. Ihre Überlegungen ergänzen sich. Zunächst ist die Rede davon, daß die Vorstellungen über die Koordination der Planungsarbeit noch nicht völlig harmonisiert seien. „Horizontale“ und „zentral gesteuerte“ Modelle stünden in Konkurrenz.

So sehr den Gesamtschulen ein großes Maß an Freiheit zuzugestehen sei so sehr sei auch das Rechts- und Verwaltungsgefüge des Staates zu beachten, in das die Schulen sich einfügen müßten. In diesen Zusammenhang stellte LMR Nahl eine Argumentationskette, die auch von dem brillant genannt zu werden verdient, der die damit verbundene Absicht nicht zu teilen vermag.

Er rekurriert auf die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, in deren Rahmen auch das KM in NRW seine Arbeit gestalten wolle. Jedoch – und das ist der geradezu geniale Trick – werde in den Empfehlungen des Bildungsrates nur von den an der „Wissenschaftlichen Begleitung“ beteiligten Gruppen gesprochen. Dagegen sei ausgespart geblieben, wer die Bemühungen um die „Revision des Curriculum“ steuern solle, damit alle das gleiche Ziel erreichen. Auf diesem Hintergrund erst kann das „System der Kooperation“ angemessen entwickelt und verstanden werden. Als „Beauftragte und kooperierende Gruppen“ im Gesamtschulversuch werden bezeichnet: die Schulen; die Fachkonferenzen; die Forschungsgruppen; die Fachmoderatoren; die Gesamtkonferenz; der „Arbeitskreis Gesamtschule“.

Die Beteiligung der Schulen und des AKG kann als unstrittig angenommen werden. Ebenso die der neuen Institutionen der „Fachkonferenz“ als einem Gremium, in das jeweils Vertreter der Unterrichtsfächer aus Gesamtschulen entsandt werden und der „Gesamtkonferenz“, zu der „die Leiter der Gesamtschulen, die schulfachlichen Dezernenten der oberen Schulaufsichtsbehörden und die Leiter der Forschungsgruppen zur wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulen“ gehören.

„Den Vorsitz führt der beauftragte Vertreter des Kultusministers.“ Ebenso selbstverständlich war auch die Einbeziehung der Forschungsgruppen Dortmund und Münster, die für die Zukunft die „Wissenschaftliche Begleitung“ übernehmen sollten. Da die Lehrer sich entschieden gegen die Institutiona-

lisierung von „Koordinatoren“ ausgesprochen hatten, mußte deren Einführung in der Form der „Fachmoderatoren“ Kontroversen provozieren. Diese zwingende Konsequenz konnte nur unter einer Bedingung ausbleiben: die Lehrer hatten Koordinatoren als „Vormänner“ des Kultusministeriums abgelehnt. Wenn die Analyse ergibt, daß ihnen im „System der Kooperation“ diese Funktion nicht zugeordnet worden ist, war eine Zustimmung der Lehrer zur neuen Konzeption möglich. Dies ist zu prüfen.

Die Forderungen der Lehrer gingen in die Richtung verantwortlicher Teilnahme aller Beteiligten an Entscheidungen. Fachmoderatoren waren von daher für sie nur denkbar als durch die „Basis“ legitimierte Vertreter der Schulen in den Forschungsgruppen. Im „System der Kooperation“ heißt es dagegen, „Fachmoderatoren“ seien „in der Regel... Gesamtschullehrer“, die „auf Vorschlag der Fachkonferenz und der Gesamtkonferenz vom Kultusminister an die Forschungsgruppen abgeordnet würden. Dem KM sollte die endgültige Entscheidung über die Besetzung der Moderatorenstellen vorbehalten bleiben. Da durch eine konkrete nach der Wählbarkeit der Moderatoren eine Legitimation dieser Regelung notwendig wurde, griffen die Vertreter des Kultusministers auf eine Begründung zurück, mit der sie sich auch in weiteren ähnlich gelagerten Fällen „aus der Patsche halten“: „Die Moderatoren können aus rechtlichen Gründen nicht gewählt werden.“

Die fehlende organisatorische Mitbestimmung der Schulen zog den Verlust inhaltlichen Einflusses auf die Arbeit der Moderatoren nach sich: die Moderatoren „arbeiten ... nach Absprache mit dem Leiter der Forschungsgruppe in eigener Verantwortung an der Koordinierung aller in ihrem Arbeitsbereich auftretenden Aktivitäten“.

Nach der Darstellung der am „System der Kooperation“ beteiligten Gruppen ist die schon zu Beginn aufgeworfene Frage nach der Steuerung des Systems zu beantworten. Das Ergebnis des auf der Grundlage der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von LMR Nahl entwickelten Spiels mit den logischen Blöcken des Gesamtschulversuchs war eindeutig und ist schon vertraut: „Juristisch gesehen...“

„Die Entwicklung der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen vollzieht sich im Rahmen der bestehenden Schulgesetze und der Vereinbarung der Kultusminister über Gesamtschulen“. Eine Verdeutlichung der von den Vertretern des KM durchgesetzten Tendenz, die Entscheidungsgewalt im Kultusministerium zu monopolisieren, ist am ehesten durch eine Gegenüberstellung der für die geplanten Tätigkeiten der beteiligten Gruppen verwandten Verben möglich:

Das Kultusministerium:
veranlaßt
trifft Maßnahmen
entscheidet

Die Schulen:
haben zu berichten
Die Fachkonferenzen:
sind Arbeitsgremien (gesamtschuler-
fahrene Lehrer wissen, daß das heißt:
keine Entscheidungsgermien)
schlagen vor
beantragen
Die Gesamtkonferenz:
schlägt dem Kultusminister zur Ent-
scheidung vor
Die Forschungsgruppen:
helfen
Der AKG
ist hilfreich
Alle zusammen:
sind im Rahmen frei
sind verpflichtet

Rechte und Entscheidungsbefugnis hat allein das KM. Die anderen, die durch ihre Arbeit den Gesamtschulversuch und die Curriculumentwicklung tragen, bekommen nur Pflichten aufgebürdet und „dürfen“ die Entscheidungen des KM „im Rahmen (eher: Korsett) frei“ vorbereiten.

Die Tatsache, „daß es zu heftigen Auseinandersetzungen darüber gekommen ist, daß Fachmoderatoren eingeführt und auf Zeit gewählt (?) wurden“, hat keine Veränderung am System gebracht. „So radikal wurde hier (doch nicht – d.V.) auf Demokratisierung gespielt.“

Demokratische Curriculumentwicklung für den Unterricht der Gesamtschulen kann unter den Bedingungen der beschriebenen Organisation kaum gelingen, da die Beteiligten bei ihrer eigenen Arbeit nicht über die Selbst- und Mitbestimmung verfügen, für die sie die Schüler qualifizieren wollen – jedoch nicht sollen.

Der notwendige Anschluß an diese Überlegungen wäre eine Untersuchung der Praxis, die sich unter den Voraussetzungen des „Systems der Kooperation“ in NRW entwickelt hat. Diese Aufgabe wird zu leisten sein. Zunächst ist aber die Beschäftigung mit einem anderen Modell der „Organisation der Gesamtschulentwicklung und -forschung in Nordrhein-Westfalen“ geboten.

Das Alternativmodell: OGEF

Im Kultusministerium ist immer wieder die Ansicht vertreten worden, das „System (der Kooperation – d.V.) habe das Ministerium entworfen und nicht eine Gesamtschule“, obwohl die ersten Ansätze zu realer Kooperation schon zu einer Zeit von den Lehrern entwickelt wurden, als an eine organisatorische Verfestigung per Erlaß noch gar nicht zu denken war.

Die aufgestellte Behauptung ist also inhaltlich falsch. Dennoch ist das „System der Kooperation“ nicht ein Werk der Lehrer, deren Interessen und Vorstellungen keinen Einfluß auf seine Gestaltung hatten. Es verwundert daher gar nicht, wenn schon Anfang Oktober 1970, als das System noch gar nicht richtig angelaufen sein konnte, mangelnde Kooperationsbereitschaft der Lehrer in die Überlegungen des KM eingingen. „Wenn die Lehrer kooperationsunwillig sind, dann ist zentrale Steuerung nötig.“ Die prognostischen Aussagen von LMR Nahl scheinen sich – vielleicht in einer Art „self-fulfilling prophecy“? – bestätigt, zu haben.

Im Mai 1972 konnte er immer noch sagen: Lehrer an Gesamtschulen seien oft nicht bereit zur Reform, stattdessen habe es Versuche, gegeben, die parlamentarische Demokratie aufzugeben (Modell ‚selbststeuernde Verfassung von Gesamtschulen‘, ‚OGEF‘). Damit ist ein Begriff in die Diskussion gekommen, der von Vertretern des KM noch Ende 1971 am liebsten nur mit einem Feuerhaken angefaßt worden wäre, die „Organisation der Gesamtschulentwicklung und -forschung in Nordrhein-Westfalen“.

Dieses Modell, das eine zeitlang die Auseinandersetzung um die Organisation des Gesamtschulversuchs und der Curriculumentwicklung in NRW bestimmt hat, wurde schon im November 1970 entworfen und im Frühjahr 1971 der „Öffentlichkeit“ zugänglich gemacht. Es wurde vom AKG und dem „Arbeitsgruppenausschuß Gesamtschule“ (AGA) der GEW aufgestellt und verfochten. Als Alternative zum „System der Kooperation“ gedacht, beschränkt es sich nicht auf kritische Anmerkungen zu diesem, sondern ist bis in: kleinste Details ausgearbeitet. Die Tatsache, daß der Kultusminister Girgensohn „OGEF“ persönlich geprüft und sogar noch Mitte 1971 von seiner möglichen (Teil-)realisierung gesprochen hat, deutet die Relevanz von „OGEF“ für die Gesamtschul-Historie NRW's an. Aus diesem Grund soll es hier analysiert und einem Vergleich mit dem „System der Kooperation“ unterworfen werden.

An „OGEF“ fällt zunächst gegenüber den rein bürokratischen Ausführungen in der Einleitung des „Systems der Kooperation“ die relativ weitgehen-

de inhaltliche Bestimmung der „Verwirklichung eines demokratischen Modells der Gesamtschulentwicklung und -forschung“ auf. Erste Bedingung für einen berechtigten Anspruch auf Entscheidungsbefugnis sei „Sachkompetenz“. Wer eine demokratische Schule verwirklichen wolle, der könne allerdings nur dann effektiv arbeiten, wenn er über „Entscheidungskompetenz“ verfüge. „Die politische Verantwortung der gewählten Volksvertreter und der von ihnen beauftragten Regierung“ sei damit aber nicht zu ersetzen. Deshalb stellt „OGEF“ die Notwendigkeit, daß sich die Arbeit „in den durch die politische Verantwortung des Kultusministers gesetzten Grenzen“ bewegen müsse, an den Anfang seiner Überlegungen. Im Gegensatz zum realisierten System wird die Stellung des KM jedoch inhaltlich bestimmt und nicht dekretiert.

„Die Organisation der Gesamtschulentwicklung und -forschung ist (der Regierung – d.V.) untergeordnet und bereitet die politischen Grundsatzentscheidungen dieser Instanz vor.“ Diese Aussage erinnert an die Stellung der im „System der Kooperation“ zusammengeschlossenen Gruppen gegenüber dem KM. Eine Übereinstimmung besteht zwar nicht der Formulierung nach, die innere Organisation von „OGEF“ relativiert sie jedoch erheblich. So soll z. B. die „Lenkung der Sachmittel und des Personals ... durch ein sich selbst regulierendes Organ der Gesamtheit der Beteiligten“ vorgenommen werden und nicht durch das Kultusministerium.

Zentrales und wichtigstes Organ von „OGEF“ ist die „Hauptversammlung“. In ihr sind nur die mit der konkreten Entwicklung befaßten Gruppen vertreten: die Schulen und die Forschungsgruppen, die weitere Mitglieder (Eltern, Schüler) kooptieren können. Das Kultusministerium ist in die Gremien, die die Arbeit strukturieren oder bestimmen, nicht einbezogen, da (seine – d.V.) Vertreter weisungsgebunden sind“. Diese Begründung leuchtet nicht ganz ein, weil sie zulassen würde, daß der Kultusminister selbst Organen der „OGEF“ angehört. Stichhaltiger scheint die Erklärung, daß die Vertreter des KM gegenüber den übrigen Beteiligten weisungsbefugt wären.

Alle Organe und Gremien von „OGEF“, die Entscheidungen fällen können, werden von Gruppen delegiert bzw. gewählt. Von daher sind sie diesen Gruppen auch verantwortlich. In Absetzung vom „System der Kooperation“ wurden die Gremien mit Entscheidungsbefugnis ausgestattet. Die für die konkrete Arbeit notwendigen Entscheidungen werden zunächst von den Mitgliedern der „OGEF“ getroffen und erst dann dem Minister zur Genehmigung vorgelegt, während sie im KM-Modell auch vom KM selbst erarbeitet, entschieden und gelenkt werden.

Die grundlegenden Strukturen von „OGEF“ und ihre Differenz zum „System der Kooperation“, sind dargelegt worden. Eine eingehendere Analyse ist nicht möglich und auch nicht zwingend. Es ist deutlich geworden, daß die „selbststeuernde Verfassung“ für den Gesamtschulversuch die demokratischen Potenzen der Arbeit am Curriculum vervielfachen würde, weil die Betroffenen ihre Tätigkeit selbst mitbestimmen und damit auch rational(er) gestalten könnten als in der permanenten Auseinandersetzung mit der Ministerialbürokratie.

Nachdem „OGEF“ „über 1 1/2 Jahre von AGA und AKG verfochten“ wurde, wurde ihm spätestens im Dezember 1971 das Lebenslicht ausgeblasen. Der „verfassungswidrige ... Versuch, die GSn autonom zu machen“, ist gescheitert, weil das KM in ihm eine „Zerstörung des parlamentarischen Systems und den Aufbau eines Räteystems“ witterte. Weil es die „GSn in ihrer Entwicklung erheblich zurückgeworfen“ hatte, und weil (ich) ein Räte-system (ablehne), da überzeugt mich kein Papier“, konnte der Kultusminister (unwidersprochen?) sagen, daß „Vorstellungen (zur Veränderung des ‚Systems der Kooperation‘ – d.V.) von außen nicht zu verwirklichen (sind).“

Diese Darstellung entspricht nicht ganz den Tatsachen. „OGEF“ als Aggression „von außen“ zu bezeichnen, womit der AGA der GEW gemeint ist, erleichtert natürlich die Auseinandersetzung. Allerdings hat das KM „übersehen“, daß auch der zum „System der Kooperation“ gehörende AKG hinter „AGEF“ gestanden hat.

Aber „OGEF“ ist nicht nur an der Hartnäckigkeit und dem Widerstand des KM gescheitert, sondern auch an seinen eigenen Schöpfern, die ihre Konzeption auf den „Markt“ geworfen, sich aber nicht genügend um die Basis bemüht haben, die zur Durchsetzung von Vorstellungen gegen das KM nötig ist – und die schließlich „OGEF“ hätte tragen sollen. Nicht nur die Basis an den Gesamtschulen hätte über die Möglichkeiten von „OGEF“ intensiv aufgeklärt werden müssen – denn sie sollte das Modell ja letztlich tragen und realisieren.

Auch über den Kreis der direkt am Gesamtschulversuch Beteiligten hinaus wäre es nötig gewesen, die GEW als Gesamtverband und den DGB für demokratische Schulreformstrukturen zu mobilisieren. Ohne eine derart starke Unterstützung von innen und „außen“ wird das KM niemals auch nur eine Entscheidung fällen, mit der es nicht völlig übereinstimmt. Gegen ein paar „linke Spinner“ hilft eine bewährte Methode bürokratischer „Kooperation“: ignorieren.

Die Praxis des „Systems der Kooperation“

Scheitern und die Ablehnung von „OGEF“, einer neben dem „System der Kooperation“ stehenden Einrichtung, ist selbst schon ein Teil der Praxis dieses Systems. Aufgrund mangelnder Information über die konkreten Auseinandersetzungen um „OGEF“ kann darüber hier nicht mehr ausgesagt werden, als schon dargelegt worden ist. Die Analyse der Praxis des Systems muß sich daher auf andere Komplexe und Ereignisse beziehen. Dabei kann es sich in erster Linie nur um Konflikte handeln, die zwischen den Gruppen, die an der Gesamtschulentwicklung mitwirken, ausgetragen worden sind. Die Handlungen und Argumente in einem Konfliktfall lassen die Strukturen eines Kommunikations- und Entscheidungssystems besonders deutlich hervortreten.

Die Unterrichtseinheit „Arbeit“ und ihre Folgen

Der über den Bereich der Gesamtschulen und über NRW hinaus bekannteste Konflikt ist „der Fröndenberger Fall“. Gegenstand der Auseinandersetzung war eine von drei Gesamtschullehrern im Fachbereich Gesellschaft / Politik entwickelte und durchgeführte Unterrichtseinheit „Arbeit“. Der kritisch angelegte Unterricht führte zu Aktivitäten von Lehrern und Schülern, die die kleinen patriarchalischen Kapitalisten von Fröndenberg auf den Plan riefen. Da sie den Unterricht gegen ihre Interessen gerichtet wähten, mobilisierten sie die „Öffentlichkeit“ bis hin zum KM. Die Presse stieg, ohne auch nur ein Wort mit den drei betroffenen Lehrern gesprochen zu haben, groß ins Geschäft ein mit Schlagzeilen wie „Im Unterricht Aufstand gegen das Kapital geplant“. Keiner der – allzu spärlichen – Versuche der Solidarisation konnte das Unheil abwenden: zwei der drei Lehrer mußten die Gesamtschule Fröndenberg verlassen, damit der Schulfriede, der durch den Versuch, interessanten und relevanten Unterricht zu machen – die Aufgabe von Lehrern also! – gefährdet worden war, wieder einkehren konnte. Das notleidende Kleinkapital kam damit selbstverständlich ebenfalls zu seinem „Recht“. Es wollte unter anderem „die Unterrichtseinheit der Wirklichkeit im Arbeitsleben und unserer derzeitig bestehenden Gesellschaftsordnung angepaßt“ sehen.

Einige Eltern habe es gewagt, den Mächtigen zu trotzen. Die „Rädelsführer“ dieser Aktion erfreuten sich über längere Zeit an Schimpfkanonaden und sogar Morddrohungen per Telefon. Der Mob hatte seine Meinungsmacher zu direkt interpretiert, obwohl diese selbst nicht allzu vorsichtig an die Arbeit gingen. Zusätzlich zu den beiden versetzten bzw. abgeordneten Lehrern wollten sie gleich noch zwei andere verscheinen – aus einem einleuch-

tenden grund: sie kamen ebenfalls aus Westberlin. Was schert es bei dieser Beweislage, daß einer von ihnen als Mathematik- und Physiklehrer gar nichts mit der Unterrichtseinheit „Arbeit“ zu tun haben konnte?

Der Lehrerrat der „Glück-Auf-Schule“ kamen und 35 Lehrer der Gesamtschule kamen schickten Solidaritätsadressen nach Fröndenberg. Selbst das Kollegium der Gesamtschule Fröndenberg hat sich eine positive Äußerung abgerungen. Von dieser durften die Eltern der Schüler allerdings nichts erfahren: die Schulleitung war dagegen. Solidaritätsversammlungen in Dortmund und anläßlich eines Treffens des Sozialistischen Lehrerbundes und auch ein positives Gutachten der Forschungsgruppe Dortmund zur Unterrichtseinheit konnten das Ergebnis nicht mehr verändern. Der Papierkorb des KM reicht für tausende von Unterschriften zugunsten fortschrittlicher Lehrer. Die Ministerpräsidentenvereinbarung zum Berufsverbot dürfte dieses Klima nicht verbessert haben.

Die Ziele des „Mekkas der Erziehungszukunft“ (Hellweger Anzeiger“, der Gesamtschule Fröndenberg, die in dieser Arbeit schon betrachtet wurden, bekamen in der Folgezeit noch durch andere Maßnahmen als den Rauschmiß der zwei Lehrer besondere Bedeutung,

- „1. In den Fächern Eigensprachlicher Unterricht (Deutsch), Gesellschaft / Politik werden umgehend Lehrbücher eingeführt, so daß unmittelbarer Leistungsvergleich mit herkömmlichen Schulen möglich ist.
2. Im Fach Englisch wird der Sprachlehrgang gestrafft, und es wird Sorge dafür getragen, daß auch die leistungsstarken Schüler (im Rahmen einer Leistungsdifferenzierung) angemessen gefördert werden.
3. Alle in der Schule angefertigten Schülerarbeiten werden ab sofort regelmäßig vom Lehrer überprüft und von den Schülern verbessert.“

Im Interesse einer kleinen Interessengruppe, der Unternehmer, und im Namen von Zucht, Ordnung und Leistung wurden zwei Lehrer und eine Menge hehrer Ziele der Gesamtschule über Bord geworfen. Es ist genau auszumachen, ob derartige Konflikte spezifisch für Fröndenberg sind. Einiges spricht vielleicht dafür:

Im Gegensatz zu anderen Schulen liegt die Gesamtschule Fröndenberg in einer Kleinstadt und nicht in einem Vorort mit starkem Arbeiteranteil an der Bevölkerung. Außerdem ist die GSF die einzige weiterführende Schule im Ort. Schon deshalb identifizieren sich auch die, die dies an anderer Stelle nicht tun würden, mit der Gesamtschule. Die Kleinkapitalisten betrachten sie sozusagen als „ihre“ Schule. Während einige Gesamtschulen als „verstärkte Hauptschulen“ bezeichnet werden können, ist die GSF schon von

der Schülerpopulation her ein Gymnasium. Aus diesen Gründen muß jeder Versuch progressiven Unterrichts in Fröndenberg auf besonders starken Widerstand stoßen, der durch konservative oder reaktionäre Lehrer im Kollegium noch entscheidend verstärkt wird.

Dennoch ist der „Fröndenberger Fall“ nicht eine hinterwäldlerische Marotte gewesen, sondern ein Zeichen für das Verständnis der Ziele der Gesamtschule und des „Systems der Kooperation“ durch das Kultusministerium, einen Teil der Lehrer und einen Teil der Eltern.

Diese kurze Darstellung eines konkreten Konflikts an einer Gesamtschule kann nicht ausreichen, um die Praxis des „Systems der Kooperation“ zu charakterisieren. Ein dazu geeigneter Bereich, in den auch die Forschungsgruppe Dortmund einbezogen war und der zugleich einen Einblick in die inhaltliche Fortschreibung des Gesamtschulversuchs NRW und seine Curriculumentwicklung bietet, ist die Geschichte der Erstellung der Rahmenlehrpläne für den 5. und 6. Jahrgang der Gesamtschulen vom Dezember 1971 bis zum Juni 1972. Die Entstehung der Rahmenlehrpläne und ihr Schicksal nach der Fertigstellung durch die „Kompaktgruppe“ sollen daher im folgenden eingehender untersucht werden.

Die Rahmenlehrpläne: Wissenschaft versus Politik

Die besondere Aufgabe der Gesamtschule ist in ihrem Selbstverständnis neben organisatorischen Veränderungen die „Revision des Curriculum“. So auch in Nordrhein-Westfalen: „Die Forschungsgruppen haben zugesagt ..., einen Katalog von Curriculummodellen für die Orientierungsstufe (5./6. Jahrgang – d.V.) bis zum Frühjahr 1972 vorzulegen.“ An anderer Stelle heißt es zwar etwas profaner, daß „nach zwei Jahren wissenschaftlicher Begleitung Curricula für 5/6 vorliegen (müssen)“, also eine weniger freiwillige Angelegenheit, aber der Begriff des Curriculum bestimmt auch die Arbeit in NRW.

Gesamtschulen hatten seit Aufnahme ihrer Tätigkeit eine gegenüber anderen Ganztagschulen um 0,2 Lehrer/Klasse erhöhte Lehrermeßzahl zugestanden bekommen. Dieser Fond sollte ihnen für Planungsarbeiten zur Verfügung stehen, bis ein brauchbares Curriculum von ihnen selbst oder von anderen Stellen erarbeitet worden wäre. Nach Aussagen der planenden, d. h. Unterrichtseinheiten entwickelnden Lehrer, reichte das vom KM bestimmte Maß an zusätzlichen Lehrerstunden zu keiner Zeit aus, um die Schüler ausreichend mit Unterrichtsmaterial zu versorgen, wenn nicht auf traditionelle Schulbücher zurückgegriffen werden sollte. Dies wurde aber

von allen Schulen ausgeschlossen, da sie gewillt waren, nur „zeitgerechtes“ und für die Schüler auch in der Realität brauchbares Material zu benutzen. Die über die normale Zeit hinausgehenden Arbeitsstunden verrichteten die Lehrer in eigener Initiative und ohne Vergütung. Ihre curriculare Arbeit wurde nicht durch einen wissenschaftlich ausgewiesenen Ansatz getragen, sondern entfaltete sich innerhalb der durch den Unterricht gesetzten Notwendigkeiten. Die Orientierung auf ein wissenschaftlich abgesichertes Curriculum sollte die Errichtung der zwei Forschungsgruppen in Dortmund und Münster bringen, wobei letztere im Auftrag des Bistums Münster schon seit 1969 arbeitete und später in das „System der Kooperation“ einbezogen wurde.

„Durch Erlaß vom 8. Juni 1970 – I A 2.36-20-26/0 Nr. 90/10 – richtet der Kultusminister des Landes NRW zwei ‚Forschungsgruppen zur wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen‘ ein.“ Am 21.9.1970 trat die Forschungsgruppe Dortmund zu ihrer konstituierenden Sitzung zusammen. Es ist aufgrund fehlender Unterlagen nicht möglich, Aussagen über die Forschungsgruppe Münster zu treffen, was insofern kein großer Mangel ist, als ihr Stellenwert für den Gesamtschulversuch weit geringer war als der der Forschungsgruppe Dortmund. Jedoch kann – hier aufgrund der Überfülle des Materials – auch diese nicht insgesamt in ihrer Arbeitsweise und Struktur beschrieben werden. Es erfolgt daher eine Beschränkung auf die Sektion Gesellschaft / Politik.

Wie alle Sektionen wird auch sie von einem nebenamtlich tätigen Mitglied der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, geleitet. Während der Sektionsleiter schon seit November 1970 zum Stamm der Forschungsgruppe gehört, konnten zwei wissenschaftliche Mitarbeiter, die hauptamtlich beschäftigt sind, erst zum Juli bzw. August 1971 gewonnen werden.

Die Arbeit der Gruppe auf ein Curriculum hin konnte deshalb erst zu dieser Zeit beginnen. Da jedoch innerhalb der Landesfachkonferenz Gesellschaft / Politik die Erarbeitung einer historischen Unterrichtseinheit favorisiert wurde, nahm die Sektion zunächst diese in Angriff. Während dieser Zeit erkannten die Mitarbeiter, daß ein relevantes Curriculum wissenschaftlich abgeleitet und abgesichert werden muß. „Diese Gruppe müßte theoretisch folgendes leisten, wenn sie den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben will:

1. Entwicklung einer Forschungsstrategie...
3. die Erstellung von Teilcurricula...
4. die wissenschaftliche Begleitung dieser Teilcurricula...

- 4.3. ein Studententeam müßte ausgebildet werden...
- 5. die wissenschaftliche Begleitung der 13 Gesamtschulen in NRW...
- 6. die Abstimmung ihres Forschungsansatzes mit denen der anderen Fächer.“ (Arbeitspapier)

Diese Aufgaben seien unter den gegebenen Bedingungen nicht zu meistern, wenn nicht Mittel zur Verfügung gestellt würden, „die wissenschaftliche Arbeit wirklich ermöglichen“.

Die Misere der „Wissenschaftlichen Begleitung“ bestand nicht nur in mangelhafter Ausstattung, sondern auch darin, daß kein Konzept wissenschaftlicher Erarbeitung von Curricula diskutiert und zur Grundlage gemacht wurde. Stattdessen „wurschtelten die Sektionen nebeneinander vor sich hin“. Noch am 24.6.1971 mußte es in einer Diskussion daher zu einer Stehgreifdefinition kommen: „Über den Begriff des Curriculum herrscht Einigkeit insofern, als man darunter mehr versteht als einen herkömmlichen Lehrplan, nicht jedoch einen ‚Inbegriff der Inhalte mit sämtlichen Materialien‘.“ Unterschlagen wurde damit, daß zum Begriff des Curriculum nicht allein die Inhalte und Materialien gehören, sondern eine wissenschaftliche Ableitung der Lernziele, die erst eine angemessene Erarbeitung von Inhalten und Materialien möglich macht.

Da die Zusammenarbeit der Gesamtschulen mit der Forschungsgruppe Dortmund nicht gerade intensiv war – unter anderem aus den dargelegten Gründen –, ist der Diagnose zuzustimmen: „Curriculumforschung – das ist bis heute weitgehend die zwei rechts zwei links-strickende bemühte Handwerkelei an den einzelnen Schulen“ – denn damit ist NRW gemeint. Dem Kultusministerium ist die Ineffizienz der Arbeit auf allen Ebenen nicht verborgen geblieben. Durch den Umstand, daß Mittel für den Gesamtschulversuch vom Bundeswissenschaftsministerium nur auf der Grundlage konkret ausgewiesener Projekte zu erhalten waren, ergab sich sowohl die Notwendigkeit als auch die Möglichkeit einer Veränderung des Systems der Curriculumentwicklung oder besser -werkelei.

Die Motivation für eine Umstrukturierung war eindeutig: „Nachdem eine einjährige Projektfindungsphase abgeschlossen ist, kommt es nunmehr darauf an, die Entwicklung zu straffen und ein theoretisches Fundament für das weitere Vorgehen zu schaffen.“ Die meisten Verluste im „System der Kooperation“ an Forschungs- und Entwicklungsenergie seien durch Doppelarbeit entstanden – hieß es. Darum sei eine Straffung nicht zu umgehen. Zu diesem Zweck stellte das KM ein 6-phasiges Modell vor, nach dem zukünftig in NRW gearbeitet werden sollte.

- „I Ziel- und Projektfindung
- II Auswahl und Entscheidung über konkret zu entwickelnde Unterrichtseinheiten
- III Prioritäten, Entscheidungen durch den Kultusminister
- IV Erarbeitung von Curriculumelementen
- V Evaluation
- VI Implementation (Übertragung/Erste Phase der rollenden Reform)“ (Vorlage des KM vom August 1971)

Um trotz Steigerung der Effektivität einen Einfluß der Schulen und Forschungsgruppen nicht auszuschließen, wurde die Einrichtung einer „Hauptkommission“ vorgeschlagen, der Lehrer, Wissenschaftler, Schulleiter und auch die Schulaufsicht angehören sollten. Über das Schicksal dieses Entwurfs sind keine genaueren Informationen möglich, da ihn Ereignisse und Entscheidungen in der Folgezeit überrollten.

Im Oktober 1971 wurde die Forschungsgruppe Dortmund vom KM aufgefordert, ihre für 1972 geplanten Projekte nach den benötigten Sach- und Personalmitteln aufzuschlüsseln. Diese „innerhalb von drei Tagen zu erstellende Projektplanung“ kann als erste Phase des sechsstufigen Plans des KM angesehen werden. Nachdem das KM von seiner Entscheidungsbefugnis Gebrauch gemacht – und die durch seine Vertreter „korrigierte“ Liste der Projekte an die Forschungsgruppe zurückgeschickt hatte, waren wichtige Veränderungen eingetreten: Nicht alle Projekte, die die Forschungsgruppe beantragt hatte, waren genehmigt. Die wichtigere Veränderung bestand jedoch in einer Hinzufügung neuer Aufgaben. Dazu gehörte nicht nur der Auftrag an die Sektion Deutsch, ein „Curriculum Rechtschreiben“ zu erstellen – eine eher lustige Beilage, die später wieder zurückgezogen wurde. Es hieß vielmehr lapidar, ohne Begründung und gar nicht mehr komisch: „Die Forschungsgruppe Dortmund erhält ferner den Auftrag, zusätzlich folgende Gesamtprojekte (ZP) durchzuführen:

1. Revision und Bearbeitung der Curriculummaterialeien im Rahmen der Lehrplanentwicklung – ‚Lehrplan‘ gedacht als Anwendung des Curriculums auf die Unterrichtsorganisation der Gesamtschulen.“ Es folgen acht Lernbereiche.

Auch wenn das KM den von ihm geforderten, nicht aus einer Diskussion hervorgegangenen Lehrplan mit dem Begriff „Curriculum“ verschönern wollte, ist eine entscheidende Wende schon allein daran zu erkennen, daß der Begriff „Lehrplan“ an dieser Stelle zum ersten Mal in der Geschichte der Gesamtschulen in NRW auftauchte.

Die Entscheidung des KM wurde von der Forschungsgruppe, wenn schon widerstandslos, so doch nicht fraglos hingenommen. Sie erfuhr daher auch näheres über die Motivation des KM. „Die bisherige Curriculararbeit in Schulen kann in dieser Weise nicht weitergehen. ... Autonomisierung (führt) zur Atomisierung. Die Konsequenz muß sein, daß die hohen Erwartungen in Bezug auf Curriculum-Reform abgebaut werden müssen. Eine Deduktion von Lernzielen und eine sich daraus ergebende Curriculum-Erstellung wird nicht stattfinden.“ Diese Einsätzung vom Dezember 1971 hatte W. Nahl schon am 22.11.1969 angedeutet, als er von der Unmöglichkeit sprach, die Curricula aus allgemeinen Lernzielen zu entwickeln.

Dieses Verdikt hat die Forschungsgruppe noch eine Weile beschäftigt. Insbesondere befaßte sie sich mit dem Problem, welchen Grad der Verbindlichkeit der Lehrplan haben würde. Die Befürchtungen gingen dahin, daß er normativen Charakter annehmen und damit den innovativen Spielraum der Schulen einengen könnte. Diese Bedenken wurden durch den Vorsitzenden der Forschungsgruppe damit zerstreut oder zumindest relativiert, daß er seinerseits vermutete: wenn die Forschungsgruppe die Lehrplanerstellung nicht übernehme, würden „von unberufener Seite – aus der Not der Situation an den Schulen heraus – sehr viel weniger qualifizierte Vorschriften erlassen“. Die Berechtigung der Befürchtungen wohl der Mehrheit der Wissenschaftler wurde durch das KM bestätigt, das mit der Nennung der Termine für die Ablieferung der Lehrpläne die Vorschrift verband: „Fächerplanungen gelten (in dem Fall, daß die Schulen selbst keinen Beitrag leisten – d.V.) als Entwürfe, die von den Schulen zukünftig zu beachten und auszuführen sind.“ Als Termin für die Fertigstellung der Lehrpläne wurde je nach Lernbereich der 1.4. oder der 1.6.1972 genannt.

Vor dem Hintergrund dieser Informationen muß ein Beschluß der Schulleiter und Gesamtschullehrerräte vom 15.12.1971 verwundern, der hier vollständig abgedruckt wird:

„Zur Konsolidierung des Schulversuchs Gesamtschule und zur Entlastung der Lehrer und Schüler von der Überfülle der zu lösenden Aufgaben sollte die erste Phase des Versuchs jene der Problemfindung jetzt abgeschlossen werden. Zur Sicherung des Erreichten und zur Sichtung des kurz-, mittel- und langfristig noch zu Bewältigenden bitten die Gesamtschulleiter und die Vertreter der Gesamtschullehrerräte den Herrn Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, folgende Maßnahme zu ergreifen:

Die Moderatoren und Vorsitzenden der Landesfachkonferenzen werden angewiesen, zum 10.1.1972 die Landesfachkonferenzen einzuladen. In den Fachkonferenzen werden Arbeitsgruppen von drei bis vier Mitgliedern ge-

bildet. Die Mitglieder sind bis zum 15.1. dem Kultusminister zu melden. Den Arbeitsgruppen sollte die Möglichkeit gegeben werden, eine einwöchige Tagung an einem zentralen Arbeitsort durchzuführen.

Sie erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

In Zusammenarbeit mit den ebenfalls zum 15.1. seitens der Wissenschaftlichen Begleitung benannten Wissenschaftler ist zum 1.4. der Entwurf von Rahmenplänen für das 5./6. und 7./8. Schuljahr (Themen, Lernziele, Materialien) dem Ministerium zur Entscheidung vorzulegen. Soweit wie möglich ist auf Unterrichtseinheiten aus Lehrbüchern und auf vorliegende Gesamtschulmaterialien zurückzugreifen.

Soweit wie möglich sind Hinweise beizugeben, aus denen Arbeitsaufträge für das Erstellen von Differenzierungsmaterialien erwachsen können.“

Dieser Beschluß ist in seinen inhaltlichen Aussagen verwirrend: Wußten die Schulleiter und Lehrerräte nicht, daß das KM die Forschungsgruppe längst angewiesen hatte, einen Rahmenlehrplan zu erarbeiten?

Die organisatorischen Vorschläge sind verständlich, da mit ihnen die Beteiligung und der Einfluß der Gesamtschulen auf die Lehrpläne gesichert werden sollte. Die Tatsache, daß auch die Schulen vom ursprünglichen Ziel, ein Curriculum zu entwickeln, abgegangen waren, konnte dem Kultusministerium nur gelegen kommen. Dadurch wurde eine von ihm schon administrativ verfügte Maßnahme durch die betroffene „Basis“ demokratisch legitimiert und Konfliktstoff aus der Welt geschafft.

Die „Initiative“ der Lehrer wurde vom Kultusminister in einer Sitzung der Gesamtkonferenz des Schulversuchs am 20.12.1971 grundsätzlich begrüßt. Es wurde in ihrem Sinne verfahren: die Landesfachkonferenzen bestimmten ihre Mitglieder für die „Kompaktgruppen“; für die Forschungsgruppe bestand keine Notwendigkeit auszuwählen, da in jeder Sektion nur maximal drei Wissenschaftler mitarbeiteten.

Wer gedacht hatte, daß die Kompaktgruppen nun an ihre Arbeit hätten gehen können, der hatte sich getäuscht. Nach den bis dahin gemachten Erfahrungen hätte ein Wunder geschehen müssen, um die Vertreter des KM zur Zurückhaltung zu bewegen. Das Wunder blieb aus, und das KM provozierte den ersten Konflikt im Verlauf der Rahmenlehrplanarbeit. Gemäß dem Vorschlag vom 15.12.1971 hatten die Fachkonferenzen je vier Lehrer für die Arbeit am Lehrplan vorgeschlagen. Dieser Regelung hatte auch das KM zugestimmt, das als Mitglieder der Kompaktgruppen die Sektionen der Forschungsgruppe, die Vorsitzenden der Fachkonferenzen bzw. Moderatoren und „in der Regel nicht mehr als 4“ Gesamtschullehrer vorgeschlagen hatte.

Wie immer gab das KM seine Anweisungen ohne Begründung. Für jede Kompaktgruppe wurden Lehrer, die ein Mandat hatten, nicht bestätigt (eine Ausnahme bildete das Fach Mathematik). Gegen dieses Vorgehen wandten sich sowohl die Sektionen der Forschungsgruppe als auch die Fachmoderatoren und die Fachkonferenzvorsitzenden. Sie meinten, „die Auffassung des Herrn Ministers, daß in diesen aus Wissenschaftlern, Fachmoderatoren und Lehrern gebildeten Gruppen der Anteil der Praktiker aus drei-vier Personen bestehen sollte“, habe sich schon in der ersten Sitzung als richtig erwiesen. Die curriculare Arbeit – auch die Rahmenlehrplanarbeit wurde von ihnen noch als solche betrachtet – müsse von den Erfahrungen der Lehrer getragen sein, wenn sie erfolgreich sein solle.

Das KM zog sich – wieder einmal – mit einem Winkelzug aus der Affäre. Nachdem es in der Regel je einen Lehrer für die Kompaktgruppen bestätigt hatte, ordnete es auf den Protest der Beteiligten noch einmal einen weiteren Lehrer ab, um seine Argumentation zu retten: es sei vorgesehen gewesen, vier Lehrer in jede Kompaktgruppe zu entsenden. (Später war von einem „Mißverständnis“ die Rede.) Da die Moderatoren auch als Lehrer anzusehen seien, müßten also noch zwei Lehrer hinzukommen, wenn zwei Moderatoren vorhanden seien. Die Position widersprach früheren Auffassungen des KM, die darauf hinausliefen, daß es in NRW keine „Schreibtischcurricula“ geben werde (wie in Hessen). Da die Moderatoren kaum noch Unterricht erteilten, trachteten sie selbst sich schon nicht mehr als Praktiker.

Nachdem – weil/obwohl? – das KM alle Vereinbarungen mit den Lehrern gebrochen hatte, wurden die Kompaktgruppen nach seinem Willen zusammengesetzt und stellten – wenn auch unter schwierigen Bedingungen – die Rahmenlehrpläne zusammen. Pünktlich, wie es die Pflicht von Beamten ist, lieferten die Kompaktgruppen ihre ersten Entwürfe, die durch eine Redaktionskommission der Forschungsgruppe vereinheitlicht und mit dem Einverständnis der Autoren zum Teil erheblich gekürzt worden waren (Deutsch), beim Kultusministerium ab. Sie meinten, damit ihre Arbeit getan zu haben. In ihrer Gutgläubigkeit wurden sie – zum wievielten Male? – getäuscht.

Zunächst fällt ein als schmutziger Trick zu bezeichnender Vorgang auf. Aus den RLP'n für die einzelnen Fächer wurden fast alle Aussagen zu Fragen der Differenzierung und Leistungsmessung gestrichen – mit der Begründung, das Vorwort behandle diese Probleme insgesamt. Aus dem Vorwort ist jedoch nichts über die fraglichen Bereiche zu entnehmen. Das KM dazu: Differenzierung und Leistungsmessung werden durch Erlaß geregelt (im Februar bzw. April 1973).

Als nächstes fiel der Rahmenlehrplan „Visuelle Kommunikation / Ästhetische Erziehung“ (Kunst) der Auffassung des Ministeriums von Curriculum-Reform zum Opfer. Zunächst wurde auf der Tagung in Arnsberg (18./20.4.1972) noch zart angedeutet, der RLP „VK/ÄE“ könne in der vorliegenden Form vom KM nicht akzeptiert werden. Im Mai wurde es dann schon präziser: „Der Lehrplan für den Fachbereich ‚Kunst‘ wird in der augenblicklichen Fassung vom KM nicht gebilligt. Herr NAHL fordert eine völlige Neubearbeitung.“ Die Autoren des RLP „VK/ÄE“ hatten spätestens seit dieser Zeit Klarheit über das Schicksal ihrer Arbeit, die – selbstverständlich ohne ausgewiesene Begründung – für null und nichtig erklärt wurde. Die anderen Gruppen, von denen hier noch die für den Bereich „Deutsch“ und „Gesellschaft / Politik“ interessieren sollen, mußten sich noch ein wenig gedulden. Ihnen gegenüber war das KM auch nicht so offenherzig.

Nachdem LMR Nahl schon am 18.2.1972 auf die „Monokausalität im Hessenplan“ (dessen Konzeption von der Kompaktgruppe G/P übernommen worden war) hingewiesen hatte, meinte er im April: „Im übrigen seien trotz erfolgter Abänderungen noch nicht alle ‚Giftzähne des Hessenplans‘ aus dem Rahmenlehrplan heraus. Referenten des KM würden ... der Forschungsgruppe, wenn notwendig, Verbesserungsvorschläge machen“. Da die übrigen Kompaktgruppen um die Behandlung des Plans „VK/ÄE“ wußten, befürchteten sie ähnliche Konsequenzen auch für ihre Arbeit.

Diese Ahnungen wurden zunächst mit der Begründung beseitigt, ein Vertreter des KM habe versichert, daß „auf der abschließenden Redaktionskonferenz (im KM – d.V.) keine prinzipiellen Änderungen vorgesehen und zu erwarten seien“. Leider eine Fehlkalkulation: die für den Fall einer „Verweigerung“ der Forschungsgruppe und der Lehrer vorhergesehene Dekretierung eines Lehrplans „von unberufener Seite“ konnte trotz Annahme der KM-Bedingungen nicht abgewendet werden. Die „unberufene Seite“ war nämlich – das KM selbst.

In einer Nacht-und-Nebel-Aktion wurde das Verwaltungspersonal der Forschungsgruppe Dortmund, das eigentlich deren Leiter untersteht, direkt vom KM angewiesen, die RLP'e „Deutsch“ und „Gesellschaft/Politik“ in einer durch das KM entscheidend veränderten Form für den Druck vorzubereiten. Dies war der Höhepunkt administrativer Eingriffe in die Arbeit der Kompaktgruppen. Die ungeschmälerte Wirksamkeit dieses Plans konnte nur deshalb verhindert werden, weil ein Mitarbeiter der Forschungsgruppe mit einer dringenden Arbeit, die ebenfalls geschrieben werden mußte, vom Verwaltungsleiter abschlägig beschieden wurde. Es seien wichtige Aufgaben für das KM zu erledigen. Der Betreffende gab sich mit dieser Er-

klärung nicht zufrieden und sah sich die „dringenden Arbeiten“ persönlich an. Als Mitglied in der Redaktionskommission erkannte er sofort Sinn und Zweck der Geheimniskrämerei. Da anderen Sinnes war, benachrichtigte er die Leiter der Kompaktgruppen „Deutsch“ und „Gesellschaft/Politik“.

Die Tendenz der Streichungen bzw. Veränderungen durch das KM war eindeutig: „Der Plan wird festgeschrieben und damit tritt das ein, was zumindest die Lehrer befürchtet haben. Von permanenter Revision ist nicht mehr die Rede. Alle Einschränkungen (fehlende Möglichkeiten wissenschaftlicher Ableitungen, Vorläufigkeit) fallen weg. Die Beteiligung der Lehrer ist nicht gefragt. Die im NRW-Programm 75 vertretene Demokratisierung der Curriculumentwicklung erweist sich als lästig und unerwünscht. Die Absichten der Kompaktgruppe werden als völlig belanglos beiseitegeschoben.“

Selbstverständlich wurde im Lehrplan „Deutsch“ auch jede Anspielung auf politische Implikationen eliminiert – dafür gab es ja einen Plan „Gesellschaft / Politik“. Doch dem erging es nicht viel besser, obwohl er auch noch nach den Eingriffen des KM lesbar war, während im RLP „Deutsch“ zumindest die ersten Seiten völlig vom Schaffensdrang der Ministerialbeamten überschattet waren.

„– Insgesamt wurden an ca. 140 Stellen Änderungen, Streichungen oder Ergänzungen vorgenommen
– zusammenhängende Textstellen wurden an 20 Stellen gestrichen
– an den meisten Stellen sind Begriffe wie Klasse / Schichtung gestrichen worden.“ (Gesellschaft/Politik)

Die inhaltliche Analyse der Veränderungen am Rahmenlehrplan „Gesellschaft / Politik“ wird an anderer Stelle dieser Arbeit geleistet. Deshalb sei hier noch ein Wort zur Methode des KM verloren. An der „Arbeit“, die RLP'e zu verändern, waren jeweils mehrere Beamte beteiligt. Allein dies war schon eine Zumutung gegenüber den Autoren, die damit an unterschiedlichen und zudem ungenannten Maßstäben gemessen wurden.

Die Auswirkungen dieser Maßnahmen sind geradezu komisch. Die Dissonanzen im Streichorchester gehen so weit, daß der erste Geiger die Begriffe „Gruppen / Schichten / Klassen“ durchgehen ließ, während der zweite den Begriff „Klasse“ ausmerzte – eine Aktion, die noch zu verstehen ist. Dem dritten im Bunde war sogar die Tatsache nicht geheuer, daß es in der bundesrepublikanischen Gesellschaft „Schichten“ geben soll. Sie fielen seinem Stift zum Opfer; die klassen- und schichtenlose Gesellschaft ist ausgerufen. Daß beim KM die Begriffe „Herrschaft, Aktion, Unzufriedenheit, faschis-

tisch, utopisch, Aktionsform und Bürokratie“ nicht gefielen, ist nach alledem schon als Selbstverständlichkeit zu werten. Sie wurden durch das Vokabular der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ersetzt: „Abhängigkeit, Handlung, Spannung, illusionär, neu, demokratische Rechte und Formen und Verwaltung“.

Die Durchführung der beschriebenen Maßnahmen mußte dem KM leicht fallen, weil es die demokratische Kontrolle durch eine gewählte Instanz verhindert hatte. In der für die Rahmenlehrpläne wichtigsten Sitzung der Gesamtkonferenz hatte der Kultusminister die Bildung einer „Hauptkommission zur Unterstützung der Arbeit der Fachausschüsse“ (Kompaktgruppen) angeregt, der „3 Lehrervertreter, 3 Schulleiter und 4 Wissenschaftler sowie 1 Schulaufsichtsbeamter als beratendes Mitglied angehören“ sollten.

Die Schulleiter und Lehrerräte haben in einer Sitzung am 10.1.1972 ihre Vertreter in der Hauptkommission bestimmt. Wie nicht anders zu erwarten war, ist dieses demokratische Alibi des KM nie zusammengetreten. Es steht zu vermuten, daß im KM angenommen wurde, die Kommission könnte dessen „Vorschlägen“ zur Veränderung der Rahmenlehrpläne nicht zustimmen. Konfliktfälle, in denen ihre Kompetenz bestritten wird, hat die Bürokratie jedoch nicht gerne.

Nachdem das KM seine Berater-Rolle in eigener Verantwortung ausgefüllt hatte, war schon aufgrund der Verfahrensweise ein Protest der Betroffenen zu erwarten. Er äußerte sich in Resolutionen der Forschungsgruppe und der Landesfachkonferenzen. Das KM hat auf diese Bestätigungen des Unmuts der Betroffenen nicht reagiert. Die Veränderung der Rahmenlehrpläne in eine Form, die dem ursprünglichen Konzept zumindest ähnelte, wurde auf anderen Wegen erreicht, dem der Erpressung und dem der mehr oder weniger höflichen Verhandlung.

Der Leiter der Gruppe „Deutsch“ sah den besten Weg in der Erpressung. Als er von der Aktion des KM erfahren hatte, nahm er den (ehemaligen) Rahmenlehrplan „Deutsch“ an sich und verschwand. Da er damit das einzige „korrigierte“ Exemplar in der Hand hatte, blieb dem KM nichts anderes übrig, als sich auf irgendeine Art mit der Kompaktgruppe „Deutsch“ zu arrangieren. Deshalb kann die nun vorliegende Fassung fast wieder als das Produkt der Arbeit der Kompaktgruppe angesehen werden.

Auch dem Rahmenlehrplan „Gesellschaft / Politik“ wurde aufgrund der persönlichen Interventionen des Kompaktgruppenleiters beim KM teilweise wieder seine alte Gestalt zurückgegeben. Die Reichweite von persönlichen

Verhandlungen mit der Administration wird deutlich an der Ablehnung der Arbeit der Kompaktgruppe „VK/ÄE“. Während die meisten anderen Gruppen von Hochschullehrern geleitet wurden (So auch „Deutsch“ und „G/P“), waren in ihr nur Lehrer vertreten. Es ist nicht auszuschließen, daß schon allein aufgrund dieser Tatsache das KM ein Eingehen auf das Konzept von „VK/ÄE“ nicht für nötig hielt, sondern meinte, sofort zur schärferen Maßnahme – nämlich der totalen Ablehnung – greifen zu können.

Da die betroffenen Gruppen nicht zu einer Organisation ihres Protests gekommen sind, die das KM zu einem weiteren Einlenken hätte bewegen müssen, war auch die Vorstellung, „die Forschungsgruppe müsse entscheiden, ob sie den hohen Innovationsgrad des Rahmenlehrplans Kunst ... vertreten könne“, nicht zu realisieren. Die Hoffnungslosigkeit auch in der Forschungsgruppe ging daher bald so weit, daß der Curriculumbegriff wiederum eingeschränkt wurde.

Als Curriculum wird jetzt das betrachtet, „was zur Entwicklung und Ausfüllung des RLP ... an Lehrinhalten notwendig ist“. Es sind Zweifel angebracht, ob dieser Einsatz für die Ziele des KM lohnte. Lehrpläne standen bei Lehrern noch nie hoch im Kurs. Erste Befragungen der Gesamtschullehrer ergaben dann auch, daß kaum einer den sein Fach betreffenden RLP gelesen hatte.

Die vorrangige Aufgabe der Rahmenlehrpläne für die Gesamtschulen kann in der Meinung des KM weniger in einer Hilfe für die Schulen, als in einer Bestätigung der eigenen Leistung gegenüber dem politischen Gegner CDU gelegen haben. Nach zwei Jahren Gesamtschul-Versuch bedurfte es einer Legitimation des Reformprojekts, damit die CDU die Regierung nicht mehr permanent wegen fehlender Ergebnisse angreifen könnte. Daß diese Überlegung nicht aus der Luft gegriffen ist, zeigen einige „Worte des Vorsitzenden Wolfgang“ Nahl: „Die flegelhaften Briefe der Fachkonferenzen können nicht länger hingenommen werden – Das KM verhält sich in Zukunft nur noch juristisch – Tut mir leid, wir müssen durch und müssen erfolgreich sein!!!“

Die – in mehrerlei Hinsicht – handfesten Lehrpläne haben den „Erfolg“ gebracht und wurden deshalb jedem Mitglied des Landtags von Nordrhein-Westfalen ausgehändigt. Denn: „Politik und Gesellschaft möchten verständlicherweise gern Genaueres über Gesamtschulen erfahren, anstatt ständig Forderungen nach ‚Offenhalten‘ und ‚Hinterfragungen‘, nach ‚längerer Experimentierzeit‘ und höheren Aufwendungen präsentiert zu bekommen.“

Kritische Bürokratie: Schwachstellenforschung

Da eine konkrete Veränderung des „Systems der Kooperation“ erst zu einer Zeit bekannt und durchgeführt wurde, als die vorliegende Arbeit zum Teil schon geschrieben war, ist eine eingehende und relativ zweifelsfreie Analyse der mit ihr in Zusammenhang stehenden Ereignisse nicht möglich. Im folgenden geht es daher in erster Linie um eine Vervollständigung der Informationen bis in die jüngste Zeit. Dies kann fast nur referierend geschehen. Dennoch wird an den Stellen der Versuch einer Analyse und Bewertung unternommen, wo er vom Material erzwungen wird, weil Zurückhaltung in diesen Fällen identisch wäre mit einer passiven Anerkennung dargestellter Tendenzen.

Das „System der Kooperation“ ist zu keinem Zeitpunkt vom Kultusministerium und den übrigen Beteiligten als unveränderbar angesehen worden, sondern immer nur als ein flexibel zu haltendes Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele. Daher konnten die Vertreter des KM schon 15 Monate nach seiner Einführung die ersten Andeutungen über mögliche Veränderungen machen. Sie betrafen zunächst die Forschungsgruppen, deren Arbeit neu zu organisieren. Während die Forschungsgruppe Münster die langfristigen Aufgaben übernehmen sollte, war der Forschungsgruppe Dortmund die kurz- und mittelfristige „Wissenschaftliche Begleitung“ zugeordnet. Neben dieser Neubestimmung der Aufgabenverteilung zwischen den Forschungsgruppen sollte auch der innere Aufbau nicht unberührt bleiben. „Ich bin ...der Meinung, daß die hohen personellen und finanziellen Aufwendungen und die besondere Bedeutung der Forschungsgruppe (Dortmund – d.V.) für die Reform des Schulwesens in NRW es rechtfertigen, daß sich die Forschungsgruppe eine organisatorische Verfassung gibt, die die Effektivität der Arbeit erhöht und vor allem die interdisziplinären Bezüge herstellt.“ Die Planungen des KM betrafen auch die Beziehungen der Forschungsgruppen zum KM. Das KM sei „handlungsunfähig gegenüber der wissenschaftlichen Begleitung, weil sie falsch konstruiert ist“. Es erübrigt sich zu fragen, für wen!

Natürlich spielten auch die Gesamtschulen selbst in den Überlegungen des KM eine Rolle. Das „Kooperationssystem (hat) die wünschenswerte und notwendige Freiheit und Initiative für die Entwicklung der einzelnen Gesamtschulmodelle ermöglicht. Die bisher gesammelten Erfahrungen zeigen deutlich daß für die weitere Entwicklung der Gesamtschulversuche eine Regelung der Entscheidungsprozesse unumgänglich ist. Einige außerhalb des Kooperationssystems dazu entwickelte Vorstellungen sind, da sie mehr oder weniger gravierende Veränderungen der bestehenden rechtlichen Re-

gelingen voraussetzen, nicht zu verwirklichen.“ Damit war zweifellos das einzige Alternativ-Modell gemeint: „OGEF“, das spätestens von nun an im KM keine Chancen mehr hatte.

Als Ziel von Änderungen im „System der Kooperation“ konnte im KM nur eine Steigerung der Effektivität gedacht werden. Angesichts der „Notwendigkeit, der Öffentlichkeit überzeugend das Konzept der Gesamtschule nahebringen zu müssen, ist die zweite Phase des Versuchsablaufes so effektiv zu gestalten, daß die Übertragbarkeit der Versuchsergebnisse im Rahmen der Sekundarbereiche I und II gegeben ist. Das wird nur zu erreichen sein, wenn die Curriculumentwicklung sich auf realisierbare Vorhaben verengt und die Entscheidungsprozesse zügig verlaufen.“ Die Orientierung auf die Rahmenlehrpläne muß als erster Schritt in diese Richtung verstanden werden. Mit einem Modell demokratischer Curriculumentwicklung hat dies allerdings nichts mehr gemeinsam. Das KM hatte daran auch kein Interesse: „Wir benötigen keine demokratischen Orgien mehr.“

Das Kultusministerium sah sich der Aufgabe, das „System der Kooperation“ in dem von ihm angestrebten Sinne zu verändern, allein nicht gewachsen, weil es zunächst nicht wußte, welche konkreten Veränderungen eine Steigerung der Effektivität bringen könnten. Es beauftragte daher eine Unternehmensberatung mit der Suche nach „Schwachstellen“ im Bereich des Systems. Diese Gruppe, zu der auch zwei Beauftragte des KM aus den Forschungsgruppen und Schulen gehörten, begann im Februar 1972 mit ihrer Arbeit. Es wäre sicherlich unangebracht, sich über diese Tatsache moralisch zu entrüsten. So wurde der Einwand erhoben, daß die Beauftragung einer Unternehmensberatung mit der Durchforstung eines schulreformerischen Projekts unangemessen sei. Die Gefahr, daß Maßstäbe aus dem Bereich der Industrie einfach übernommen würden, sei zu groß. „Margarine“ wird in einem Papier durch ‚Schüler‘ ersetzt und ‚Gewinnoptimierung‘ durch ‚Projektoptimierung‘, und die Kriterien der Unternehmensberatung sind fertig.“

Diese Erklärungen sind subjektiv durchaus ehrenwert, jedoch gegenüber der Aufgabe von Administration in eine kapitalistischen Gesellschaft, auch wenn sie sozialdemokratisch ist, unangebracht. Deren Augenmaß richtet sich nicht auf „Emanzipation“ oder andere idealistische Ziele der Schulreformer, sondern auf die ökonomische Notwendigkeit kapitalistischer Produktion. Die theoretisch an anderer Stelle entwickelte Tendenz zu „Kompressionsmaßnahmen“ wird daher nicht nur durch unzureichende Räumlichkeiten und fehlendes Material in den Schulen belegt, sondern gerade durch den systematischen Versuch, unter gegebenen Voraussetzungen ein

Höchstmaß an Ergebnissen zu erzielen. „Mußten die Bemühungen der Gesamtschulen bisher vorwiegend davon ausgehen, die Begabung des Schülers unter dem Aspekt allgemeiner pädagogischer Zielsetzungen zu entfalten, so sind in der zweiten Phase stärker gesellschaftliche Bedürfnisse und die Chancen zu berücksichtigen, die dem Schüler in Leben und Beruf eröffnet werden können.“ Der konkrete Inhalt des Gesellschaftsbegriffes blieb hier unausgewiesen, wurde an anderer Stelle jedoch mit der wünschenswerten Klarheit ausgesprochen: „Sehr deutlich wird nun auch das Recht der Gesellschaft auf einen Nachweis erster Erfüllung ihrer Ansprüche. Der Absolvent der Sekundarstufe I muß sich qualifizieren und diese Qualifikation gegenüber der ‚Abnehmerseite‘ – Schule der Sekundarstufe II, Betrieb usw. – zum Ausdruck bringen.“

Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß zwei Drittel der Schüler die Gesamtschule mit der Sekundarstufe I abschließen werden, werden die mit einer Effektivierung verbundenen Zielsetzungen besonders klar. Der Anspruch des Kapitals auf eine verwertbare Arbeitskraft tritt spätestens zu diesem Zeitpunkt auf den Plan. Konkret sieht das jedoch anders aus: nicht nur in Fröndenberg haben die Vertreter des Kapitals schon sehr früh zu verstehen gegeben, daß sie die Schule nicht als einen Tummelplatz für emanzipatorische Pädagogik, sondern „als Bedarfsdeckungsinstrument für die Wirtschaft und als Vorsortierungsinstrument für gesellschaftliche Hierarchien“ betrachten.

Erste Zwischenergebnisse der Schwachstellenforscher wurden im April 1972 auf der alljährlichen Tagung in Arnsberg bekannt:

1. Nur geringe Wirksamkeit des bisherigen Kooperationssystems ...
2. Verzettlung des vorhandenen Personals und der Planstellen ...
3. Zeitverschwendung durch uneffektive Maßnahmen.“

Eine dieser Diagnose entsprechende Therapie hätte in zentraler Lenkung des Schulversuchs bestanden. Diese Schwelle konnte das KM aufgrund der Aussagen im „Nordrhein-Westfalen-Programm 75“ nicht überschreiten, weil dort eine „ständige Beteiligung der Lehrer an den Entwicklungsarbeiten im Gesamtschulversuch“ zugesagt worden war. „In anderen Bundesländern wird der Schulversuch zentral gelenkt; in NRW wurde dies bisher (!) vermieden. Während das KM sich der Organisation des Schulversuchs widmete, hatten die Lehrer zunächst andere Probleme, die direkt mit ihrem Arbeitsbereich Schule zusammenhingen.

„Die materiellen (vor allem die personellen und räumlichen), rechtlichen und planerischen Voraussetzungen“ des Schulversuchs wurden von ihnen

als unzureichend charakterisiert. Da eine Diskussion dieser Probleme in Arnsberg nicht möglich war, wandten sich die Schulleiter mit einem Brief direkt an den Kultusminister Girgensohn, von dem sie Verständnis und Aufgeschlossenheit erwarteten, und baten um ein Gespräch. „Wir sehen uns nicht länger in der Lage, die Eltern unserer Schüler in dem Glauben zu lassen, als könne die Gesamtschule in der gegenwärtigen Form die im Nordrhein-Westfalen-Programm 1975 formulierten Erwartungen erfüllen.“

Bevor es zu diesem Gespräch kam, wurden im Juni 1972 konkretere Aussagen des KM zur Umstrukturierung des Kooperationssystems bekannt.

„Damit sind intendiert:

- Entlastung der Schulen
- Effektivierung der Curriculumplanung
- Klärung der Kompetenzprobleme.“

Durch die vorgesehene „Institutionalisierung der in der Arbeit an den Rahmenlehrplänen 5./6. Schj. entwickelten Verfahrensweisen“ seien die „Voraussetzungen für eine positive Weiterentwicklung des Schulversuchs gegeben“. Allerdings müsse die Transparenz der Entscheidungsprozesse, deren Fehlen bei der RLP-Arbeit als „schockierend“ bezeichnet wurde, gewährleistet sein. Diese Einschätzung ist unverständlich, wie die am Schulversuch Beteiligten im Ernst annehmen konnten, eine „Transparenz der Entscheidungsprozesse“ könne im Sinne des KM gewesen sein. Eine solche Sinneswandlung hätte einen politischen Druck auf die Bürokratie vorausgesetzt, der allein durch die Lehrer (und auch Eltern) mit einem unorganisierten Protest oder „Verbesserungsvorschlägen“ nicht erzeugt werden kann.

Die Lehrer „gehen davon aus, daß sich das KM auch (wieso auch? – d.V.) in Zukunft an den Grundsatz des Bildungsrates ... gebunden fühlt, nach dem das Curriculum von Lehrern zu entwerfen und zu erproben ist“. Deshalb schlugen sie auf ihrer Vollversammlung am 10.6.1972 in Bochum ein geändertes Verfahren für die Arbeit im Gesamtschulversuch vor.

Nach ihren Vorstellungen sollte die Position von der „Basis“ verstärkt und ein angemessener Umgang des KM mit den Schulen und Forschungsgruppen gewährleistet werden, der sich von der Befehlsstruktur einer Armee unterscheidet.

Am 23.6.1972 fand die von den Schulleitern gewünschte Unterredung mit Kultusminister Girgensohn statt. Die Probleme der Schulleiter betrafen vor allem die materielle Ausstattung des Schulversuchs und das Verhältnis der Vertreter des KM zu den am Kooperationssystem beteiligten Gruppen. Da

eine Diskussion dieser Themen mit den Vertretern des KM angesichts einer emotionalen Verfestigung der Beziehungen nicht mehr möglich sei, baten die Schulleiter um eine Planungskonferenz, an der der Kultusminister persönlich teilnehmen sollte. Die Hoffnungen der Schulleiter auf Girgensohn scheinen schon zu diesem Zeitpunkt zu hoch geschraubt gewesen zu sein; er identifizierte sich offensichtlich mit den Vorstellungen der Ministerialbeamten. Er bestätigte immer wieder seine Äußerungen vom Dezember 1971, die auf eine „Straffung“ des Systems hinausliefen.

Bevor die verabredete Tagung mit dem Kultusminister stattfinden konnte legte das KM ein konkretes Modell der Curriculumentwicklung für NRW vor. Im August 1972 wurde – zunächst nur einem kleinen Kreis, später dann der Gesamtschulöffentlichkeit – dieses Modell bekannt, das wegen seiner Relevanz für die zukünftige Entwicklung hier ein wenig näher erläutert werden soll.

In einer einleitenden Vorbemerkung wird festgestellt, daß die dreijährige Erfahrung eine Änderung des „Systems der Kooperation“ erfordere. Die Begründung dafür ist identisch mit der Diagnose im Zwischenbericht zur Tätigkeit der Unternehmensberater. Außerdem wird explizit auf die „Finanzkraft des Landes“ verwiesen. Straffung sei erforderlich, zentrale Planung aber nicht zu empfehlen. In einer ausführlichen Darstellung der ersten Gesamtschuljahre aus der Sicht des KM werden die Erfolge hervorgehoben: „Wesentliche Entwicklungsarbeit, Curriculumentwicklung, geändertes Lehrerverhalten, Kontakt zwischen den Schulen“. Sodann folgt eine Argumentation, die das gesamte Modell trägt:

„Zur Sicherung der positiven Ansätze muß das System der Kooperation so verändert werden, daß die Fülle der in der Anfangsphase des Gesamtschulversuchs sichtbar gewordenen Aufgaben den gegebenen sachlichen und personellen Mitteln gelöst werden können.“

Ferner sei notwendig: „Realistische Einschätzung, Regelung der Zuständigkeiten, eindeutige Aufgabenstellung, besondere Berücksichtigung der Ausstattung, Übertragbarkeit, Reduzierung der Belastung der Lehrer.“

Als zu meisternde Aufgabe wird genannt die Erfüllung der „dringenden Bedürfnisse des Gesamtschulversuchs, ohne daß diese inhaltlich ausgewiesen würden“. „Fristgerechte Erstellung von Materialien, Vermeidung von Doppelarbeiten, notwendige Konzentration der Mittel“ runden das Bild ab. Zur konkreten Veränderung werden vom KM folgende Maßnahmen „vorgeschlagen“:

Die Forschungsgruppe Dortmund wird zur ACU – Arbeitsstelle für Curriculumentwicklung, die Gruppe Münster zur AVF – Arbeitsstelle für versuchsbegleitende Forschung. Damit ist die Andeutung vom 2. Dezember 1971 Wirklichkeit geworden, daß eine Trennung in lang- und kurzfristige „Wissenschaftliche :Begleitung“ vorgenommen werden solle. Das entscheidende Mittel, um den Mangel zu beheben, daß das KM gegenüber der „Wissenschaftlichen Begleitung“ handlungsunfähig ist, ist die Einrichtung einer „Zentralstelle für die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtschulversuchs“. Diese – und das ist der Zweck der Übung – ist mit einem Geschäftsführenden Direktor an der Spitze dem Kultusministerium unterstellt.

Zur Zentralstelle gehören Pädagogen, Organisatoren und Verwaltungskräfte, die den Geschäftsführenden Direktor bei der Erfüllung seiner Aufgaben unterstützen. Die gesonderte Nennung dieser Personen im Zusammenhang mit der Zentralstelle läßt zwei Schlüsse zu, von denen einer allerdings mit ziemlicher Sicherheit ausgeschlossen werden kann. Auf der einen Seite steht die Vermutung, daß es sich bei den aufgeführten Personen um die Mitglieder der Forschungsgruppen bzw. von ACU und AVF handelt. Andererseits ist aber auch interpretiert worden, die Zentralstelle bekomme unabhängig davon einen eigenen Stab von Mitarbeitern. Diese Vermutung kann als unrealistisch ausgeschlossen werden, auch deshalb, weil bis heute auch keine Maßnahmen in dieser Richtung ergriffen worden sind.

Trotz der in der Einleitung beteuerten Absicht, eine Zentralisierung der Steuerung des Gesamtschulversuchs sei nicht beabsichtigt, muß diese Tendenz aus dem „Entwurf“ herausgelesen werden. Die Betroffenen haben auch entsprechend reagiert. Von besonderer Bedeutung für die Schulen ist die Stellung der Landesfachkonferenzen, die ebenfalls neu geregelt werden. Nominell hat sich an ihren Aufgaben kaum etwas verändert, da sie auch nach dem alten Modell keine Entscheidungsbefugnisse hatte. Allerdings hatten sie sich diese in bestimmten Bereichen genommen, so daß für sie im neuen System etwas zu verlieren war. Sie erhalten nurmehr „Anregungs-, Einsichts- und Mitwirkungsrechte“.

Die Organisation der curricularen Arbeit soll ähnlich gestaltet werden wie bei der Erstellung der RLP'e. Von der damit verbundenen Projektmethode erwartet sich das KM eine Verbesserung der Effizienz:

- die Arbeit wird kontrollierbar im Sinne von Soll-Ist-Vergleichen...
- die Ergebnisse werden planbar...
- der Lehrereinsatz wird in bezug auf die Bedürfnisse des Schulversuchs besser planbar...
- das Kosten-/Nutzenverhältnis wird verbessert.“

Die Verlaufsplanung für die Projektarbeit erinnert an Refa und MTM: „Voraussetzungen für die Arbeit in Projekten ist ein Tätigkeitskatalog mit Aussagen über

- Ziele und Aufgaben
- Auflösung der Aufgaben in Arbeitsschritte
- Bewertung der Schritte mit Zeiten (Mann/Tag)
- Bewertung der ausgewiesenen Zeiten mit durchschnittlichen Kosten
- Bestimmung von Sachkosten
- Anwendung von Verfahrenstechniken (z. B. Team-/Konferenztechnik)
- Dokumentation von Arbeitsergebnissen.“

Zur „Unterstützung“ der planenden Gruppen wird die Schaffung einer „Projektoptimierungsgruppe“ (POG) vorgesehen, die zu den „Organisationshilfen“ gehört, mit denen die in normalen Verwaltungsabläufen nicht zu meisternde Kooperation von Schule und Wissenschaft geleistet werden kann“.

Zur „Unterstützung“ der planenden Gruppen wird die Schaffung einer „Projektoptimierungsgruppe“ (POG) vorgesehen, die zu den „Organisationshilfen“ gehört, mit denen die in normalen Verwaltungsabläufen nicht zu meisternde Kooperation von Schule und Wissenschaft geleistet werden kann“.

Die Verlaufsplanung für die Projektarbeit erinnert an Refa und MTM: „Voraussetzung für die Arbeit in Projekten ist ein Tätigkeitskatalog mit Aussagen über

- Ziele und Aufgaben
- Auflösung der Aufgaben in Arbeitsschritte
- Bewertung der Schritte mit Zeiten (Mann/Tag)
- Bewertung der ausgewiesenen Zeiten mit durchschnittlichen Kosten
- Bestimmung von Sachkosten
- Anwendung von Verfahrenstechniken (z.B. Team-/Konferenztechnik)
- Dokumentation von Arbeitsergebnissen.“

Zur „Unterstützung“ der planenden Gruppen wird die Schaffung einer „Projektoptimierungsgruppe“ (POG) vorgesehen, die zu den „Organisationshilfen“ der Unternehmerberatung gehört, „mit denen die in normalen Verwaltungsabläufen nicht zu meisternde Kooperation von Schule und Wissenschaft geleistet werden kann“. Der Gesamtschulversuch wird damit auch in seinem Arbeitsablauf den Verhältnissen angeglichen, für die die Schüler qualifiziert werden sollen: dem industriell-kapitalistischen Produktionsprozeß. Auch liberal-konservative Mitglieder der Forschungsgruppe

Dortmund konnten daher im September 1972 zustimmen, als von ‚der ‚geringen Übereinstimmung der Vorstellungen des KM’s zum Kooperations-system mit dem politisch proklamierten Vorhaben der Demokratisierung des Schulwesens‘ die Rede war. Es erscheint plausibel, daß unter den genannten Bedingungen – Zerteilung der Arbeit in kleinste Schritte, damit sie immer für die Zentralstelle kontrollierbar bleibt – den Wissenschaftlern und Lehrern Innovationsbereitschaft und Kreativität vergehen. Die Personalfuktuation unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern der Forschungsgruppe Dortmund macht eine Form der Konsequenzen deutlich. Allerdings werden die freiwerdenden Stellen auf jeden Fall wieder besetzt – und sei es unter der Regie der ‚Zentralen Arbeitsgruppe‘.

„Demokratische Pflichtübung“: Niederseßmar

Im Gegensatz zum Kultusministerium war den beteiligten Lehrern und Wissenschaftlern die ‚Hilfe‘ durch eine Unternehmensberatung gar nicht angenehm. Der Erlaß-‚Entwurf‘ ist daher auf Widerspruch – nicht Widerstand! – gestoßen. Seine Veröffentlichung erwies sich auf jeden Fall als sehr nützlich! – für das KM. Er platzte in eine Phase, in der sich die Lehrer eingehend mit den Problemen des Schulversuchs beschäftigten und in Zusammenarbeit mit dem Kultusminister Vorschläge für die weitere Arbeit unterbreiten wollten. Dem wurde das Wasser abgegraben. Die Probleme der personellen und materiellen Ausstattung der Schulen gerieten ins Hintertreffen, hatte doch das KM eine Trumpfkarte in der Hand, die alle anderen Argumente austach: Sein ‚Vorschlag‘ zur Umstrukturierung des ‚Systems der Kooperation‘ beruhte auf der Voraussetzung einer Festschreibung der vorhandenen Mittel. ‚Effektivierung‘ bei unveränderten Bedingungen: die Einrichtung in den ‚Sachzwängen‘ war gelungen.

Die Vorbereitungen auf die mit dem Kultusminister vereinbarte Planungskonferenz bestanden in der Folgezeit darin, Stellungnahmen zum Erlaßentwurf abzugeben und Veränderungswünsche zu äußern, nicht aber die Konzeption insgesamt zu diskutieren und – etwa durch einen Rückgriff auf ‚OGEF‘ – Alternativen anzubieten. Die damit verbundene Notwendigkeit einer politischen Strategie zur Durchsetzung einer basisnahen Curriculum-Reform lag jenseits dessen, was den beamteten Lehrern denk- oder gar machbar schien.

Schon Anfang August hatten die Schulleiter ein ‚Positionspapier‘ verfaßt, das ihnen als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem KM dienen sollte. Neben der Frage nach den materiellen Voraussetzungen des Schulversuchs stellte sich ihnen vor allen Dingen das Problem der ‚Steuerung‘.

Die Wege zur Erreichung der gesteckten Ziele und die Ziele selbst schienen immer mehr hinter einem Berg von Kleinarbeit zu verschwinden.

Kurzfristige Entscheidungen des KM waren eher geeignet, Verwirrung zu stiften, als die Arbeit zu strukturieren. Vor dem Bekanntwerden des ‚Entwurfes‘ schlugen die Schulleiter daher dem Kultusminister die Errichtung eines ‚Beirates‘ als Steuerungsorgan vor, das ihn beraten und ‚die Aktivitäten der Gruppen und Gremien‘ koordinieren sollte. Als Mitglieder waren vorgesehen je drei Personen aus KM/Schulaufsicht und Wissenschaftlicher Begleitung, je zwei aus den Schulleitungen, den Lehrerräten und den Fachkonferenzen. Ein wöchentlicher Tagungsturnus wurde vorgeschlagen, um eine angemessene Erfüllung der Aufgaben des Beirats möglich zu machen. Zu diesem Zweck müßten die Lehrervertreter ausreichend von ihren Unterrichtsverpflichtungen entlastet werden.

Zur Vorbereitung auf die Planungskonferenz fand Anfang September 1972 eine Tagung von Gesamtschullehrern in Haltern statt. Dort wurden – auf dem Hintergrund der Informationen über den Erlaßentwurf – die Vorschläge der Schulleiter aufgegriffen. Da die Teilnehmer der Tagung den ‚Vorschlag‘ des KM als einen Schritt zur verstärkten Zentralisierung begriffen, erschien ihnen die Institutionalisierung eines Steuerungsorgans, auf das sie selbst Einfluß nehmen könnten, umso wichtiger.

Im Rahmen einer detaillierten Kritik am KM-Entwurf versuchten sie daher, das eingeschränkte Verständnis von Schulreform zurückzuweisen. Die Festschreibung der materiellen Bedingungen bezeichneten sie als ebenso obsolet wie die Einstufung ihrer curricularen Arbeit als ‚Belastung‘.

‚Der Erlaßentwurf stellt in Frage:

- den Grundsatz der Beteiligung des einzelnen Lehrers an der Reformentwicklung...
- den Grundsatz der Entscheidungsfindung durch die Beteiligten.

Obwohl in Haltern praktisch die gesamte ‚Elite‘ des Schulversuchs vertreten war, die die administrativen Eingriffe des KM in der Arbeit der Wissenschaftler und Lehrer von 1968 bis 1972 ‚am eigenen Leib‘ erfahren hatte, wurde von keinem der Anwesenden darauf hingewiesen, daß diese ‚Grundsätze‘ vom KM schon mehrere Male und seit längerem aufgegeben worden waren. Vielleicht ist es auch falsch, von ‚aufgeben‘ zu sprechen, da sich das KM mit den Grundsätzen einer basisnahen Curriculum-Reform zu keinem Zeitpunkt wirklich identifiziert hatte. Da die Lehrer kaum ein historisches Bewußtsein für die Gesamtschulentwicklung in NRW ausgebildet hatten (und haben), erschien ihnen immer aufs Neue ein Arrangement mit

dem KM möglich – und zwar in einer Form, die ihren Vorstellungen von „Gesamtschule“ wenig widerspricht. Die Absicht, den Beirat als Steuerungsorgan in die Organisation einzubauen, die vorn KM vorgesehen war, stand im Vordergrund der Halterner Diskussion. Allerdings wurde gegenüber dem Schulleitervorschlag eine Veränderung vorgenommen. Da die Stellung des KM im neuen System als „schon stark genug“ bezeichnet wurde, sollte ihm und der Schulaufsicht eine Stimmberechtigung im Beirat versagt bleiben.

Aus den Erfahrungen im Zusammenhang mit der Arbeit an den RLP'n und aufgrund der Tatsache, daß die Planungskonferenz als „Tagung in freier Form“ stattfinden sollte, wurde von der Forschungsgruppe Dortmund der Schluß gezogen, es handle sich nur noch um eine „demokratische Pflichtübung“, die dem KM das Gesicht wahren helfe. An eine Veränderung des Erlaßentwurfes sei kaum zu denken. Diese Einschätzung sollte sich als weitgehend richtig erweisen. Dennoch ist die Frage zu stellen, warum aus ihr nicht die Konsequenz gezogen wurde, in Zusammenarbeit mit den Schulen eine geeignetere Form der Auseinandersetzung mit dem KM zu finden, statt „trotz dieser ungeklärten Situation Alternativvorstellungen zum ministeriellen Entwurf“ zu diskutieren.

Bevor die Arbeitstagung „Steuerung und Kooperation im Gesamtschulversuch NW“ in der Theodor-Heuß-Akademie in Niederseßmar vom 16.-17.9. 1972 stattfinden konnte, gab es noch ein kleinliches Gerangel um den Teilnehmerkreis. Obwohl von allen Beteiligten der AGA der GEW immer als Gruppe innerhalb des Kooperationssystems begriffen worden war – selbst implizit vom KM –, wurde seine Teilnahme in Frage gestellt. Das Argument, auch andere Lehrerorganisationen könnten bei einer Anwesenheit des AGA erscheinen, zog allerdings nicht. Zum einen waren die CDU und der Philologenverband durch Lehrer und Wissenschaftler als Vertreter der Forschungsgruppen oder Landesfachkonferenzen beteiligt. Zum anderen gibt es keine Gruppe innerhalb eines Lehrerverbandes, die derart aktiv am Gesamtschulversuch NRW mitgearbeitet hat wie der AGA-Gesamtschule der GEW.

Die Tagungsvorbereitungen wurden von einer Gruppe getroffen, die aus Wissenschaftlern und Lehrern zusammengesetzt war, wobei das KM nicht beteiligt wurde. In einem „Problemaufriß der Tagung“ werden vier Tatsachen genannt, die derzeit den Gesamtschulversuch behinderten:

„1. Es gibt schon seit langem keine Steuerung des Gesamtschulversuches in NW mehr.

2. Das Kooperationssystem funktioniert als Ganzes nicht.
3. Die personellen und materiellen Mittel sind unzureichend.
4. Den Schulen fehlen für die Planung fundamentale Orientierungsdaten.“

Die Verschwommenheit der Entscheidungskompetenzen und -techniken, Verzögerungen und unzureichende Maßnahmen bei „Kurskorrekturen“ führten zu diesem Dilemma. Eine Veränderung der Situation sei nur gewährleistet, wenn

- „1. die politischen Ziele, Bedingungen und Grenzen des Gesamtschulversuches verbindlich geklärt werden.
2. Diese Klärung muß auch die Verhältnisbestimmung Gesamtschulen – übrige Schulen umfassen.
3. Die politischen Grundsatzklärungen können nicht auf die lange Bank geschoben werden.
4. Dieser Klärungsprozeß kann nur durchgestanden werden, wenn die Beteiligten in diesem Prozeß kooperieren.“

Der Blick auf die unzureichende materielle Situation verhindert illusionäre Schlußfolgerungen. „Die durch Personal- und Orientierungsmangel an den Schulen entstandene prekäre Situation kann nicht durch Debatten über die Struktur des Kooperationssystems aus der Welt geschafft werden. Das Tagungsprogramm sieht deshalb nur relativ wenig Zeit für die Debatte des Kooperationssystems vor.“ Als ein resignativer Stoßseufzer muß die Äußerung verstanden werden: „Weiterhin besteht der Eindruck, daß die Gesamtschulen die Rolle des ungeliebten Kindes einer bildungspolitischen Schäferstunde zu spielen haben.“

Diesen Eindruck muß der Kultusminister selbstverständlich verwischen, weshalb er sich auf die Position zurückzieht, die den Erlaßentwurf trägt. Es sollte bedacht werden, was zum gegenwärtigen Zeitpunkt machbar, realisierbar sei. Die Problemlage stellt sich in der Sicht des Ministers daher auch anders dar. „Für mich ist der Kernpunkt dieser Tagung und der Kernpunkt des Gespräches, das wir miteinander führen müssen, die Frage um die Veränderung des Kooperationsmodells und die Frage um die Steuerung des Gesamtschulversuches.“

In Erfüllung dieses Wunsches wurde von der Tagungsleitung zunächst ein Bericht der Unternehmensberatung auf die Tagesordnung gesetzt. Die Tendenz dieses Berichts stimmt mit dem überein, was vorher schon über die „Schwachstellenforschung“ bekannt war. „Hauptschwachstellen: fehlende Planung; unzureichendes Informationssystem; unklare Organisationsstruk-

tur; fehlende Funktionen (unprofessionelle Arbeitsweisen); Gremien (wobei neben die wissenschaftliche Begleitung ausdrücklich die Kontrolle gesetzt wird – d.V.); unzureichende Ablauforganisation.“

Drei Modelle schienen aufgrund dieser Analyse, die in weiten Teilen den Auffassungen auch der Lehrer entspricht, möglich: ein zentralisiertes, ein angereichertes „System der Kooperation“ und eine Zwischenform, die das KM zusätzlich in Auftrag gegeben hatte. Diese letztlich verwirklichte Form, über die noch zu berichten sein wird, „empfiehlt sich vor allem deshalb, weil (sie) unter Berücksichtigung effizienten Mitteleinsatzes das politisch Wünschbare (von wem wünschbar? – d.V.) erreichbar macht“ (H. Schütz).

Die Unternehmensberatung scheint sich da ihrer Sache nicht so sicher zu sein. Was bei einem demokratischen Modell basisnaher Curriculumentwicklung selbstverständlich erscheint, ist hier in Frage gestellt bzw. muß erst geweckt werden. „Durch entsprechende Maßnahmen in allen entscheidenden Phasen des Planungs-, Durchführungs- und Revisionsprozesses ist positive Motivation und Identifikation sicherzustellen.“ Wenn die Zentralstelle wirklich nur „Arbeitsfähigkeit“ und „Transparenz“ gewährleisten sollte, wäre eine Versetzung der Wissenschaftler und Lehrer in die Schülerrolle nicht notwendig. Herstellung „positiver Motivation und Identifikation“ ist nur dort vonnöten, wo eine tatsächliche Beteiligung ausgeschlossen ist. Die Erfahrungen bei der RLP-Arbeit haben sich im Bewußtsein der Berater festgesetzt.

Die Diskussion um die materielle Ausstattung der Gesamtschulen erzwang fast einen politischen Offenbarungseid des Kultusministers. Neben dem permanenten Hinweis auf das „Machbare“ stehen Verweise auf die Struktur des Gesamtschulversuchs, die für sich sprechen. Zunächst werden Differenzierungen innerhalb des Schulversuchs angebracht. Es sei zu bedenken, „daß die Schulen, die heute bestehen, eine besondere Position innerhalb des Gesamtschulversuches einnehmen“. Auf langfristig wünschbare Zielvorstellungen solle kurzfristig verzichtet werden. „Frage, ob Gesamtschulen in jedem Fall Ganztagschulen sein müssen. Wir werden zu überlegen haben, ob wir bei den Errichtungserlassen für die 74er-Welle nicht auch Gesamtschulen in Halbtagsform werden genehmigen müssen.“

Dieser Zwang geht auf keinen Fall von den Beteiligten aus, die sich darin einig sind, daß ihre schulreformerischen Ziele („Chancengleichheit“) nur in der Ganztagschule zu verwirklichen sind. Mehr noch: neue Gesamtschulen bekommen vom Schuljahr 1974/75 an eine verkürzte Planungsvorgabezeit.

„Das Kultusministerium begründet dies damit, daß nicht mehr neue Curricula zu entwickeln (als ob es die gäbe! – d.V.), sondern die Erfahrungen der bisherigen Gesamtschulen aufzuarbeiten seien; Grundlage der Arbeit seien die RLP'e 5/6. Die Gesamtschulen ab 1974 sollen deshalb einen neuen Status erhalten, sie seien nicht mehr Versuchsschulen wie die ersten 16, sondern „Grundmodellschulen“, ihre Aufgabe ist nicht mehr Innovation, sondern Evaluation und Implementation, sie werden nicht mehr in das Kooperationsystem einbezogen, dürfen keine Vertreter zu den Landesfachkonferenzen schicken.“

Aber auch die Gesamtschule als Modell scheint nicht mehr das Ziel des KM zu sein. Er halte die Gesamtschule zwar grundsätzlich für die vorweggenommene Schule von morgen, „jedoch nicht in der Konzeption von 1967/68. Die Schule von morgen wird die integrierte Stufenschule sein.“ Der Minister hat damit indirekt zu erkennen gegeben, daß die Gesamtschule das Produkt einer „Schäferstunde“ gewesen ist. Ihre Zugkraft als Wahlkampfangument läßt sich mit der Realität nicht vergleichen. Zweifel, ob dies mit der „integrierten Stufenschule“ anders sein kann, drängen sich auf.

Nachdem es einem Vertreter des KM gelungen war, die Kompetenz der Zentralstelle so rosig darzustellen, daß man sich fragen mußte, wieso diese hervorragende Idee nicht schon früher verwirklicht worden ist, konnte kaum mehr Widerspruch aufkommen. „Wir haben also in der Zentralstelle ein Organ, das nach der verwaltungsmäßigen, haushaltmäßigen, pädagogischen und wissenschaftlichen Seite, so glauben wir jedenfalls, einen Fundus besitzt, um sachverständig zu wirken.“ Selbstverständlich sei es eine ihrer Aufgaben, „Druck hinter die Projektarbeit zu setzen“ und könne sie „theoretisch (!) bestimmte Bereiche für Projekte streichen“ (Girgensohn), aber es sei nicht zu verhindern, daß „innerhalb der Verwaltung die Hierarchie ein Stück nach unten verlängert“ wird. Bei diesem Konsens fiel es dem KM leicht, über den Beirat zu verhandeln.

Die Position der Lehrer war eindeutig. Sie betrachteten den Beirat als ein Steuerungsorgan, als „Kopf“ für den Schulversuch. Ohne auf diese Interpretation einzugehen, erklärte sich Girgensohn sofort bereit, einen Beirat zu dulden. Das KM könne sich in dieses Modell jedoch nicht integrieren lassen, sondern lediglich zu den Sitzungen als beratendes Mitglied erscheinen. Der Kultusminister sah sich daher auch außerstande, diesen Beirat per Erlaß zu berufen. „Der Beirat ist Ihre Angelegenheit.“ Interessant war zunächst, daß Girgensohn den GEW-AGA als mögliches Mitglied im Beirat erwähnte. Eine derart breite Streuung der Mitgliedschaft erschien nur möglich, wenn der Beirat eine Interessenvertretung der am Schulversuch Betei-

ligten sein sollte, nicht aber ein Gremium innerhalb des „Systems der Kooperation“. Genau so wollte der Minister sein Modell des Beirats verstanden wissen. Der Grund für diese Beiratsenthaltbarkeit ist einleuchtend. Wenn Girgensohn davon spricht, daß „auf der einen Seite die politisch Verantwortlichen, auf der anderen die am Gesamtschulversuch Beteiligten stehen“, dann meint er nicht einfache Grenzverwischungen, die in einem von beiden getragenen Beirat auftreten könnten.

Das Risiko, das die Bürokratie eingeht, wenn sie sich an einem Gremium beteiligt, in dem womöglich abgestimmt wird, ist viel zu groß. Denn es wird dem KM wesentlich schwerer fallen, einen Beirat zu düpiieren, dem es durch seine eigene Mitwirkung eine große Kompetenz zugemessen hat, als ein reines „Arbeitsgremium“. Dessen „Entscheidungen“ werden zur Kenntnis genommen, verwirklicht, wo dies sowieso geplant war und verworfen, wo es den Intentionen des KM widerspricht – wenn nötig mit Begründung.

Da dies nicht offen ausgesprochen werden darf, zieht Girgensohn seinen Kopf mit einem „Effektivitäts“argument aus der Schlinge. „Ich möchte verhindern, daß in den Informationsfluß ein neues Gremium eingeschaltet wird, das nicht in der Lage ist, den durchgehenden Fluß zu gewährleisten.“ Die von den Lehrern in Aussicht genommene Zusammensetzung und Arbeitsweise des Beirats entsprächen dieser Charakteristik. Die Beteiligten mochten sich damit nicht zufrieden geben: „Dieser Beirat ist als Steuerungsorgan Teil des Kooperationssystems, der Hilfe für dienstliche Entscheidungen sein sollte. ..Es wäre überflüssig einen Beirat so zu bilden, wie er von Herrn Girgensohn konzipiert wurde. Der Beirat wird nur dann interessant, wenn er mehr ist, als ein Gesprächspartner im außerdienstlichen Bereich.“

Nachdem von seiten des KM festgestellt worden war, daß „der Beirat keine Entscheidungskompetenz haben könne und „in letzter Zeit schon ein bißchen viel gesteuert“ werde, trat eine (zunächst) nicht verständliche Wende ein. Nachdem der Minister noch Minuten zuvor sein Beiratsmodell verfochten hatte, meinte er plötzlich: „Ich stelle fest, daß dieser Beirat doch meine Angelegenheit ist und werde ihn in der von Ihnen vorgeschlagenen und mit mir allerdings noch abzustimmenden Form, per Erlaß sozusagen (!), sanktionieren.“ Über seinen Sinneswandel offensichtlich selbst noch erstaunt, fügte er schnell hinzu, „daß neben der Stellungnahme zu Projekten auch als Aufgabe für den Beirat konstruktive Entscheidungen (!) denkbar wären“. Und: „Im möchte ausdrücklich betonen, daß ich mich mit einer Entscheidung nicht binde an die Entscheidung des Beirats, sondern daß die Entscheidung des Beirats eine Entscheidungshilfe für mich darstellt.“

Die Institutionalisierung des Beirats wurde von den Beteiligten als Erfolg gewertet. Was aber in allen Stellungnahmen noch viel stärker in den Vordergrund gerückt wurde, sind atmosphärische Veränderungen im Bereich des Gesamtschulversuchs. Waren die Lehrer und Wissenschaftler bisher immer nur die rauhe Gangart von W. Nahl gewohnt gewesen, mußten sie von der netten Art, in der der Herr Minister mit ihnen sprach, begeistert sein. Sie dankten ihm, „dessen Einsatz und großer Offenheit es zu verdanken sei, daß eine Klimaverbesserung eingetreten sei, die allen weiterhelfen werde, wenn auch die Tagung einige traurige Klarheiten gebracht habe“.

Die Zusage des Ministers, alle Veränderungen zukünftig innerhalb des „Systems der Kooperation“ zu diskutieren, bevor sie entschieden werden, galt als Ausgangspunkt der weiteren Entwicklung. Obwohl erwartet wurde, „daß in dem nunmehr zu erarbeitenden Vorschlag zur Revision des ‚Systems der Kooperation‘ die Forderungen der Gesamtschullehrer von Bochum und Haltern berücksichtigt werden und zur Geltung kommen“ (AGA), „scheint weiterhin Mißtrauen gegenüber der als Servicestelle deklarierten Zentralstelle geraten zu sein“.

Es wird zu prüfen sein, ob diese berechtigte Skepsis im weiteren Verlauf der Dinge durch die „Atmosphäre sachlicher Arbeit“ narkotisiert, oder ob „noch nicht Entschiedenenes eine positive Wendung nehmen“ wird. (Landeslehrerrat) Eine – obzwar nicht die erste – Enttäuschung für die Lehrer war nach Niederseßmar eine Dokumentation der Einstellung, mit der das KM an der Tagung teilgenommen hatte. Es hieß im November 1972, „der Kultusminister habe erwarten können, daß das Protokoll der Tagung von Niederseßmar vor Vervielfältigung ihm zur Kenntnis gebracht worden wäre“. Hatten die Beteiligten das Kooperationsangebot des Ministers zu ernst genommen und dabei vergessen, wer ihr Dienstherr ist?

ZACK! – ZAG

Das Ergebnis der Bestandsaufnahmen für und in Niederseßmar ist eigentlich verwirrend. In der Analyse der „Schwachstellen“ des Schulversuchs sind sich die Beteiligten mit der Unternehmensberatung ziemlich einig gewesen. Allein die Beurteilung der Ursachen und damit der Konsequenzen führte zu Meinungsverschiedenheiten. Das Ministerium sah das Konzept der schulnahen Curriculumentwicklung als gescheitert an, während die Probleme für die Beteiligten vor allen Dingen in der Halbherzigkeit lagen, mit der die Basisnähe verwirklicht wurde. Wenn auch beide Seiten eine Zentralstelle als sinnvoll erachteten, so doch in unterschiedlicher Absicht. Eine zentrale Servicestelle, die vor allem organisatorisch-technische Hilfe

leisten könnte, wurde auch von den Beteiligten nicht abgelehnt. Danach stand dem KM jedoch nicht der Sinn. Es wollte vielmehr seinen direkten Einfluß auf den Schulversuch vergrößern.

Mit Wirkung vom 25.9. 1972 setzte das KM einen ehemaligen Schulleiter ein „zur Wahrnehmung spezieller Planungsaufgaben“. Dieser spätere Direktor der Zentralstelle arbeitete jedoch schon mindestens seit Mitte August „speziell“ fürs KM, obwohl der Erlaßentwurf in Niederseßmar als „Erörterungsgrundlage“ bezeichnet worden war. Dies war den Lehrern bekannt. Dennoch haben sie mit ihrem zukünftigen „Aufseher des KM“ ihre Gegenkonzeption diskutiert. In Haltern mischte der designierte Herr Direktor sogar kräftig mit, als es darum ging, seinen künftigen Posten kritisch auseinanderzunehmen. Dieser kritische Impetus ist ihm bald verloren gegangen.

Dem KM ist mit der Wahl dieses Schulleiters – ähnlich wie mit der des Leiters der Forschungsgruppe Dortmund – ein ziemlicher Kunstgriff gelungen. Beide können als relativ unprofilierte Vertreter ihrer „Gattung“ gelten. Es war von daher auch nicht zu erwarten, daß sie zum Kristallisationskern von Opposition würden. Die Zukunft wird erweisen müssen, ob die wissenschaftliche Begleitung der Kolleg-Schule in NRW, deren Leitung Herwig Blankertz übernommen hat, in ähnlicher Weise mit sich herum-springen läßt wie die Gesamtschul-Forscher.

Wie wenig die Gesamtschulentwicklung politische Profilierung gefördert hat, zeigen die mannigfachen Beispiele von Lehrern, die in Schulleitungen sitzen, sich bei Konflikten (Fröndenberger Fall) auf die Seite der Reaktion schlagen, gute Kontakte zur Ministerialbürokratie pflegen und dennoch in der Gewerkschaft an leitender Stelle eine „fortschrittliche“ Schulpolitik verfechten. Die daraus sich ergebenden Rollenkonflikte scheinen in der fortschrittlichen Lehrerschaft nie problematisiert worden zu sein. Stattdessen wurden die Gesamtschul-Karrieren wohlwollend akzeptiert.

Am 28.12.1972 (Das KM scheint ein Faible für Termine in den Weihnachtsferien zu haben. In dieser Zeit geschieht regelmäßig etwas Wichtiges.) wurde die „Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW“ aus der Taufe gehoben. Das „erweiterte Kultusministerium“ (Girgensohn) war geboren – es war ja gerade Weihnachten.

Als Aufgabenkatalog wurde ZAG mit auf den Weg gegeben: „Sie plant die versuchsbezogenen Projekte und ist für deren Abwicklung verantwortlich. Dabei ist sie zur Zusammenarbeit mit den beteiligten Einrichtungen und Personen verpflichtet. Alle beteiligten Einrichtungen und Personen sind ih-

rerseits verpflichtet, die ZAG bei ihrem Auftrag zu unterstützen. Die ZAG nimmt folgende Aufgaben wahr: Projektplanung und Projektsteuerung; Information und Dokumentation; Publikation; Verwaltungs- und technische Aufgaben.“ Der Einfachheit halber wurde das Personal der Forschungsgruppe Dortmund gleich ZAG unterstellt, eine Regelung, die „einernehmlich“ revidiert wurde – und die sich auch als überflüssig erweisen wird, weil ZAG in Dortmund nicht heimisch werde.

Nach Auffassung aller Beteiligten – außer KM und ZAG selbst – wurde durch die Tatsache, daß ZAG nicht nur Projekte unterstützen, sondern selbst durchführen soll, die Niederseßmarer Vereinbarung gebrochen. Das KM ist sich damit nur selbst treu geblieben und sollte es auch in Zukunft bleiben. Wie sollte denn ein Minister gegenüber subalternen Beamten sich gezwungen sehen, Versprechungen zu halten, wenn er schon Wahlaussagen gegenüber dem „Souverän“ im parlamentarischen System ignorieren kann?

Die Tatsache, daß ZAG „Superprojekte“ in Angriff nehmen soll, zog die Auflösung der Konzeption eines Leitungsgremiums nach sich, das aus den Leitern der Forschungsgruppe und dem Direktor von ZAG bestehen sollte. Zum einen wurde dies von seiten der Leiter damit begründet, daß ihr Zeitreservoir eine Beteiligung an einer überdimensionierten ZAG nicht erlaube. Zum anderen „tritt die ZAG in eine direkte Konkurrenz mit den Forschungsgruppen“ (FG Dortmund). Die Leiter wären im Leitungsgremium in einen Konflikt gekommen dadurch, daß sie per ZAG, die eine Dienststelle des KM ist, Weisungen des KM hätten ausführen müssen, während sie doch auf der anderen Seite die Mehrheitsentscheidungen ihrer Forschungsgruppen zu vertreten haben. Außerdem hätten sich die Forschungsgruppen durch das Leitungsgremium selbst in ZAG integriert und ihre „Eigenständigkeit“ wäre dahin gewesen.

Die Konkurrenz, von der die Rede war, nahm bald konkrete Formen an. Nicht auf inhaltliche Auseinandersetzungen beschränkt, versuchten die Vertreter des KM, Mitarbeiter der Forschungsgruppe Dortmund abzuwerben. Derartige Maßnahmen, die bisher selten geglückt sind, finden „bewußt in aller Stille statt“. Eher komisch wirkt dagegen die Tatsache, daß 10.000 DM für Stellenausschreibungen ausgegeben wurden, die zu nichts führten. Zwar wurden aufgrund ihrer Bewerbungen Mitarbeiter mündlich verpflichtet. Bei ihrem Erscheinen mußte ihnen jedoch die Mitteilung gemacht werden, daß ZAG ab September 1973 nach Düsseldorf gehe, wohin sie gerne folgen könnten. Mit technischem und Verwaltungspersonal wurde ähnlich verfahren. Der Kultusminister höchstpersönlich ließ durch sein Verhalten solche „sozialen Härten“ zu. Während im Februar 1973 die Stellenaus-

schreibung für ZAG lief, wußte er schon, „daß wegen des Wachstums von ZAG eine räumliche Trennung zwischen ZAG und der Forschungsgruppe Dortmund unumgänglich sein wird“. Der Landesrechnungshof, der die überflüssige Verausgabung von Mitteln im Schulversuch „Hauptschule“ schon gebührend gewürdigt hat, wird auch hierzu seine Stellungnahme abgeben können.

Die „subsidiären Aufgaben“ von ZAG (H. Schütz) entwickelten sich mit der Zeit immer mehr zu Vorhaben einer „Überforschungsgruppe“. Im Verständnis des KM ist Arbeit „subsidiär“, wenn sie:

„In Feuerwehrfunktion (für Probleme, die kurzfristig mit wissenschaftlichen Mitteln nicht lösbar sind, pragmatische Lösungen finden – Abschlüsse, Leistungsmessung);
in Auffangfunktion (bei Krisen und unvorhergesehenen Entwicklungen);
im Rahmen der Landesplanung (ZAG sollen Daten sammeln, um Grundmodelle für die Phase, die dem Schulversuch folgen soll, zu entwickeln.)“

geschieht. Und weiter: „Die in den Ausschreibungen der ZAG erwähnten Rahmenpläne sind Rahmenpläne für das Grundmodell. Rahmenpläne für den Schulversuch werden selbstverständlich weiterhin von den Forschungsgruppen entwickelt.“ Damit ist die Katze aus dem Sack! Der „Schulversuch“ sind nach den neuesten Informationen 16 (in Worten: sechzehn!) Gesamtschulen. Das „Grundmodell“ werden alle Schulen sein, die ab 1974 eingerichtet werden – also alle, wenn die Gesamt- bzw. Integrierte Stufenschule Regelschule wird. In weiser Voraussicht wurde das neue ZAG-Gebäude zunächst einmal für zehn Jahre gemietet. Diese langfristige Absicherung wird ZAG auch für fortschrittliche Mitarbeiter der Schulen und Forschungsgruppen attraktiv machen. Gerade sie werden aber weit weniger effektiv in ZAG arbeiten können als in den Schulen und Forschungsgruppen.

Der Gesamtschulversuch kann als Spielwiese für unausgelastete Wissenschaftler und Lehrer ruhig weiter in seinem eigenen Fett brutzeln. Was in der Schule wirklich geschieht, bestimmen KM/ZAG. Welches Armutszeugnis stellt sich die Bürokratie damit aus, daß sie all das, was die Schulen und Forschungsgruppen bis dato erarbeitet haben, als für ein „Grundmodell“ ungeeignet erklärt? Erst die reinigende Knochenmühle ZAG bringt die Sache auf Vordermann, sichert die langersehnte „Übertragbarkeit“.

Da die „Weiterentwicklung“ anscheinend nicht langsam vorangehen kann, folgt nach dieser Aufklärung vom März gleich die nächste kalte Dusche vom Juni 1973. ZAG-Projekte für 1974 sind: „Implementation von Ergeb-

nissen des Gesamtschulversuchs; Modell für Revisions- und Genehmigungsverfahren der Entwicklungsarbeiten im Gesamtschulversuch NW; Curriculumelemente Psychologie/Pädagogik/Gesellschaft; Berufsgrundbildungsjahr.“

Da nach den Niederseßmarer Vereinbarungen auch der Beirat und die Forschungsgruppen gehört werden sollen, werden sie im Nachspann nicht vergessen: „Über die Durchführung dieser Projekte wird mit ihnen zu gegebener Zeit gesondert beraten.“ Die Projekte selbst stehen nicht zur Debatte und das KM gibt die Zeit – wie gehabt. Die Reaktion der am Schulversuch Beteiligten ist eigentlich gewesen wie immer: sie beriefen sich auf Niederseßmar und forderten erneut, Verfahren einzuführen, über die dort längst Einigkeit hergestellt schien. Der Beirat schlug als „Weg zur Entkrampfung“ vor, daß die Beteiligten ZAG akzeptieren und KM/ZAG „klare Aussagen über die geänderte Konzeption machen“ – gleichmäßige Verteilung! Der „Widerstand“ der Beteiligten wurde im KM als „Unbelehrbarkeit“ gedeutet und man mokierte sich darüber, daß „die für notwendig gehaltenen Maßnahmen (von wem? – d.V.) ... mit unangemessenem (?) Kraftaufwand durchgesetzt werden müssen“. (Vorsitzende des Beirats)

Die Unternehmensberatung hatte unterdes nicht geschlafen und brachte im März 1973 ihr neuestes Produkt auf den Markt, die „Ablauforganisation der Projektarbeit“. Diesem Papier haben alle befragten Beteiligten ihre Zustimmung verweigert. Ein Kultusbeamter wußte jedoch schon vor allen Diskussionen zu vermelden: „Im Wesentlichen wird das Ministerium den Anregungen der Unternehmensberatung folgen.“ (H. Schütz) Die Einwände gegen dieses neue Instrument, das die Wege und Entscheidungsschritte bei der Arbeit in Projekten regeln soll (und wird), gleichen denen gegen die „Schwachstellenforschung“ aufs Haar.

Forschungsgruppe Dortmund: „Vom erziehungswissenschaftlichen Standpunkt muß es fragwürdig erscheinen, ob Organisationsmodelle (aus Wirtschaft und Verwaltung) für die Entwicklung von Curricula geeignet sind.“ Nur – dieser Standpunkt ist nicht gefragt. War es schon nett genug von den – teuer bezahlten – Beratern, daß sie bereit waren, „sinnvolle (!) kritische (!) Argumente“ zu berücksichtigen, so konnte doch von ihnen nicht erwartet werden, daß sie die Niederseßmarer Beschlüsse „nicht nur formal, sondern inhaltlich“ berücksichtigten (Forschungsgruppe Dortmund). Ihr Auftraggeber hatte andere Vorstellungen.

Die rigide Steuerung und Kontrolle der Arbeit, die zudem durch einen Wust an Verwaltungstätigkeit belastet sein wird, entspricht den „Intentio-

nen einer zentralen Curriculumentwicklung mit zugeordneten Probierschulen“ (Ein stellvertretender Schulleiter).

Der zentrale Punkt der „Ablauforganisation“ ist, daß alle Projektwünsche, die innerhalb des Schulversuchs angemeldet werden, zunächst einmal auf dem Tisch von ZAG landen. Diese kann Projekte „zusammenschalten“, ohne mit den Antragstellern Rücksprache zu halten, und den Zeitplan kürzen, wenn sie bemerkt, daß ein Projekt zu „zeitraubend“ angelegt ist. Die Kompetenz dazu hat sie qua Amt. Das Interessante dabei ist, daß die anderen beteiligten Gruppen nicht mehr Original-Projekte zu sehen bekommen, sondern eine durch den ZAG-Filter gelaufene Liste. Eine inhaltliche Entscheidung ist ihnen nicht mehr gegeben, da die Vorstrukturierung durch ZAG nur noch einen geringen Spielraum läßt. Man kann dieses Verfahren als das „Vorbereiten von Entscheidungen“ bezeichnen, wie es im KM immer geschieht. Man kann allerdings auch realistisch sehen, daß die anderen Gruppen gar nicht die Kapazität haben, um zu prüfen, ob Auswahl, Bündelung, Raffung und Kürzung durch ZAG auch einen Sinn ergeben, der von den Antragstellern gemeint war.

Die Befehlsstruktur von „Stab und Linie“, die den Beratern offensichtlich geläufig ist, setzt sich mit der „Ablauforganisation der Projektarbeit“ auch im Schulversuch durch. Kooperation fällt flach – die Forschungsgruppen werden den Schulen entfremdet,

weil sie diesen als Weisungsträger des KM erscheinen müssen. Ein Vorschlag“ des KM, die Landesfachkonferenzen betreffend, schließt die Sektionen der Forschungsgruppen, die bisher immer daran beteiligt waren, erst gar nicht mehr ein. Bei diesem Stand muß es schon fast als Nekrolog erscheinen, wenn in der Forschungsgruppe Dortmund gefragt wurde, „inwiefern durch die Ablauforganisation ... der Kern des Kooperationssystems verloren geht“.

Der Leiter der Forschungsgruppe stand diesen Entwicklungen einigermaßen fassungslos gegenüber. Während ein Textvergleich zwischen zwei Fassungen der „Ablauforganisation“ ergeben hatte, daß „zwischen beiden Papieren wesentliche Änderungen nicht vorgenommen wurden“, beharrte er darauf, daß „die Neufassung deutlich macht, daß wesentlichen Bedenken der Forschungsgruppen Rechnung getragen worden ist“. Er warnte vor einer „Überbewertung“ dieses Papiers, „zumal die Vertreter des Ministers im Beirat glaubhaft (???) versichert haben, daß die Annahme der Veränderung nicht deren Festschreibung bedeutet“. Simple Frage: Warum war ihnen dann so daran gelegen, sie durchzuboxen?

Für die strategischen und taktischen Überlegungen der Lehrer und Wissenschaftler kann eine Aussage der Unternehmensberater als sehr wichtig angesehen werden. „Das gesamte Verfahren kann nur laufen, wenn es von allen beteiligten Gruppen gestützt wird,“ Welche Konsequenz daraus zu ziehen ist, soll hier nicht ausgesprochen werden. Angesichts der Tatsache, daß „alle beteiligten Gruppen“ sich in der Ablehnung der „Zuchtrute Ablauforganisation“ (ein Lehrer) einig sind, liegt sie allerdings allzu nahe, als daß man an ihre Verwirklichung glauben könnte.

Beirat – Forschungsgruppe – Erlasse: Der Lack springt ab – die Fassade bleibt

Weil die Lehrer und Wissenschaftler sich einigermaßen konfliktarm mit der Einrichtung einer Zentralstelle einverstanden erklärt hatten, wollte Girgensohn ihren Wunsch erfüllen und „per Erlass sozusagen“ einen „Beirat Gesamtschule“ berufen. Dieser sollte nach den Empfehlungen von Niederseßmar „den Kultusminister in allen Problemen des Versuchs Gesamtschule beraten“. Girgensohn kann diesen Beirat nicht gemeint haben, denn das erste und für die Zukunft entscheidende „Problem“, die Einrichtung von ZAG mit veränderter Konzeption, ist im Beirat nicht zur Diskussion gestellt worden.

Die Arbeitsfähigkeit des Beirats, dem je zwei Mitglieder von Forschungsgruppen, Schulleitungen, Lehrerräten, Landesfachkonferenzen, (Schülerschaft) und Elternschaft angehören, scheint einigermaßen gesichert. Gegenüber ursprünglich zwei werden die beteiligten Lehrer mit fünf, die (der) Vorsitzende mit neun Wochenstunden entlastet. Bevor der Kultusminister die Arbeitsnotwendigkeit des Beirats mit seinen Dezember-Erlassen in Frage stellte, ließ er durch einen Beamten versichern, daß es ihm mit dem Beirat „sehr ernst“ sei. Allerdings wünschte sich dieser „für die Zusammenarbeit mit dem Beirat einen gewissen Grad von Vertraulichkeit“. Dies bedeutet für die Arbeit, daß ein gewähltes Gremium in seiner Handlungsfähigkeit gegenüber seinen Wählern beschränkt ist. Eine Elite darf mit dem KM „kooperieren“, während die Basis ausgeschlossen bleibt.

Der Kultusminister hat in einem Brief das Zusammentreten des Beirats begrüßt – „per Erlass sozusagen“, eine abgesicherte Einrichtung ist dieser jedoch damit noch nicht – nur „sozusagen“. Zur Erläuterung der Bedeutung des Beirats bediente das KM sich des Direktors von ZAG. Dieser wies darauf hin, daß Entscheidungen zwar vom KM getroffen würden, der Beirat jedoch an „Grundsatzerslassen“ beteiligt werde. Dies bestätigt einerseits die Auffassung, die Girgensohn in Niederseßmar vertreten hat. Andererseits

hieße das, daß die Entscheidung über die Veränderung der Konzeption von ZAG kein „Grundsatz“ gewesen ist. Damit könnte der Beirat seine Koffer packen, wenn er mehr wollte, als Spesen absitzen.

Für das Kultusministerium hat die Zusammensetzung des Beirats einen großen Vorteil, mit dem wohl erst nach Niederseßmar kalkuliert wurde. In ihm sind alle relevanten Gruppen des Schulversuchs versammelt. Das KM braurot sich also in Zukunft nur noch an den Beirat zu wenden, statt – in seiner Sicht unnötige – Diskussionen mehrmals führen zu müssen. Die Lehrer und Wissenschaftler sind damit in eine von ihnen selbst aufgestellte Falle geraten. Ein Lehrerrat hat die Funktion des Beirats als Konfliktvermeidungs- oder -verschleierungsinstrument im März 1973 an der „Ablauforganisation der Projektarbeit“ deutlich gemacht. Durch die Tatsache, daß der Beirat aus drei verschiedenen Prioritätenlisten eine einzige Gesamtprioritätenliste erstellen muß, vertritt er nicht „die Interessen der entsendenden Gruppen gegenüber dem KM, sondern einen gefundenen Konsens gegenüber den Interessengruppen“.

Die Umstrukturierung des „Systems der Kooperation“ – es heißt immer noch so! – betraf zentral die Forschungsgruppen. Nachdem dem Leiter der Forschungsgruppe Dortmund im August und November 1972 versichert worden war, daß die Vorstellungen der Forschungsgruppe bei der Reorganisation berücksichtigt würden und geplant sei, die Forschungsgruppen weiter auszubauen, stand im November ihr Aufgabenbereich zur Debatte.

Als Ergebnis einer Dienstbesprechung wurde festgehalten: „Den Forschungsgruppen werden Projekte angeboten. Der Projektleiter richtet sich bei der Durchführung nach dem vom Ministerium genehmigten Projektplan. Die Leiter der Forschungsgruppen beraten in wissenschaftlichen Fragen der Projekte den Direktor der Zentralen Arbeitsgruppe.“ Der Meinung des Leiters der Forschungsgruppe Dortmund, „in dem Papier seien gegenüber den Tendenzen der letzten Monate erhebliche Fortschritte zu erkennen, und es sei in der jetzigen Situation ein brauchbarer Ansatz für die Weiterentwicklung der Forschungsgruppe“, konnte von kaum einem wissenschaftlichen Mitarbeiter zugestimmt werden. In der Formulierung, es werden Projekte „angeboten“ ist die Einschränkung von Forschungsinteressen implizit enthalten. Und letztlich kann man sich immer noch darauf hinausreden, es gebe nichts zum „anbieten“. Die Jahre der Forschungsgruppen sind gezählt.

In Zukunft sind „alle von der Forschungsgruppe Dortmund erarbeiteten Unterrichtseinheiten und sonstigen Materialien, die zur Erprobung an die

Schulen gegeben werden sollen, vorab dem Kultusminister vorzulegen“ (KM, Juni 1973). Der Druck auf die Forschungsgruppe, die gleichzeitig aufgefordert wurde, einen Sachstandsbericht“ anzufertigen, damit das KM einen Überblick bekommt, zeigte sich auch in anderen Formen. Dabei war der laxer Umgang mit Arbeitsverträgen, der manche wissenschaftliche Mitarbeiter vor die Tatsache stellte, plötzlich arbeitslos zu sein, noch der harmlosere Teil, der auch bereinigt werden konnte.

Von der Sektion Gesellschaft/Politik wurde – ebenfalls im Juni – eine „geplante zukünftige Organisation der Arbeit“ und eine grundsätzliche Neuordnung des Fachbereichs“ gefordert. Schon formal ist gegen diese Forderungen einzuwenden gewesen, daß die Projekte für 1974 schon beantragt und genehmigt waren, durch die die Arbeit der Sektion strukturiert wird. Selbst inhaltlich mußte dem entgegengehalten werden, daß noch im Februar 1973 Girgensohn bei einer Diskussion über ein Positionspapier der Forschungsgruppe Dortmund dieser ihre innere Organisation selbst überlassen wollte.

Die Diskussion dieses Positionspapiers brachte Ergebnisse, mit denen zu rechnen war: die Gruppe wollte „den Kultusminister in allen Fragen der Curriculumentwicklung“ beraten. Das will der nicht. Beraten schon, aber nur in „Fragen“, nicht in allen. Und Curriculumentwicklung ist doch längst begraben. Also schreibt der Minister: curriculare Entwicklung. Wollte die Forschungsgruppe „Vorstellungen für die Lehrerfortbildung“ entwickeln, bleibt nach Durchsicht durch das KM übrig: „Sie unterstützt im Rahmen dieser Arbeit Maßnahmen zur Durchführung der Lehrerfortbildung.“ Die Spannung, wer wohl die „Vorstellungen entwickelt“, ist längst gewichen. Es gibt nur noch eine wirklich kompetente Stelle im Gesamtschulversuch: ZAG.

Den Satz: „Ergänzende Aufträge zur Curriculumentwicklung können nur im Einverständnis mit der Forschungsgruppe erteilt werden“, hat der Minister vorsichtshalber gestrichen, „weil er sich nicht binden will“. Die Forschungsgruppe bindet er aber fest an sich: „Der Minister behält sich vor, auch dann von ihm gekürzte und veränderte Berichte (Rahmenlehrpläne? – d.V.) zu veröffentlichen, wenn die Forschungsgruppe den Änderungen nicht zustimmen kann.“

Es gleicht einem Kamikaze-Flug, wenn die Forschungsgruppe nach diesen Änderungen vom Februar 1973 weiterhin „folgende Aufgabenbereiche für sich in Anspruch nimmt: Planung von Projekten; Curriculum-Entwicklung; Elternbefragung; Erfahrungssicherung; Information und Medien.“

Nach einem Gespräch über diese „Ansprüche“ läßt sich – nach Niederseßmar groß in Mode – vielleicht feststellen, daß es „in sehr guter Atmosphäre freimütig“ stattfand. Das KM hat für diese Bereiche allerdings seinen jungbewährten Partner ZAG ausersehen. Gerade der Bereich „Erfahrungssicherung“ bleibt aus dem Katalog der Forschungsgruppe gestrichen, da damit die Arbeit für das „Grundmodell“ verbunden ist. Und die Arbeit für die „Schule, wie sie wirklich ist“, leistet immer noch ZAG. Die Aufgaben der Forschungsgruppen ergeben sich aus dem ZAG-Erlaß, in dem es klugerweise hieß, daß „alle beteiligten Einrichtungen und Personen verpflichtet (sind), die ZAG bei ihrem Auftrag zu unterstützen“. Dies ist eine weise Konstruktion.

Da die Forschungsgruppe Dortmund sich bei der Ausweitung der ZAG zur „Überforschungsgruppe“ leicht ausrechnen kann, wann sie überflüssig wird, ist schon seit November 1972 die Gefahr im Gespräch, daß sie „ausgetrocknet“ werden könnte. Diese Befürchtung wird vom Beirat und den Lehrern geteilt, auch wenn entgegengesetzte Versprechungen von den Kultusbeamten kommen. Allerdings scheinen die Weichen gestellt – und sie stehen nicht gut für die Forschungsgruppen und ein Konzept schulnaher Curriculumentwicklung.

Nach Ansicht der Beiratsvorsitzenden „ist der Widerspruch zwischen Anspruch der Gesamtschule und Wirklichkeit zur Zeit nicht aufhebbar“. Ferner meint sie: „Eine Modellschule, die mit Notlösungen arbeiten muß, ist ein Widerspruch in sich.“ Dabei wäre immer noch die Frage zu stellen, ob diese Schule ein „Modell“ ist, wenn nicht aus ihr heraus das „Grundmodell“ entwickelt wird. Als „Notlösungen“ die in den Schulen praktiziert werden, werden genannt: „Abbau des Freizeitbereichs; Verzicht auf zusätzlichen Lehrereinsatz für Fördermaßnahmen; Verringerung der Pflichtstundenzahl; Beteiligung der Lehrer, denen die ihnen zustehenden Planungsstunden nicht gegeben werden.“

Im Nordrhein-Westfalen-Programm 75 heißt es: „Gesamtschulen entfalten ihre optimale Wirksamkeit, wenn sie Ganztagschulen sind.“ Die Erlasse des KM sprechen eine andere Sprache. „Die Stundentafel (die das KM Mitte 1973 herausgebracht hat – d.V.) ist die Stundentafel einer Halbtagschule.“ (AGA) Der Lehrermangel auch an Gesamtschulen und die Streichung des Zuschusses zum Mittagessen tragen ihren Teil dazu bei, daß die Reformschule auf ein normales Maß reduziert wird.

„Chancengleichheit“ ist allein mit der Ganztagschule nicht zu erreichen. Nach Meinung der Schulreformer werden Maßnahmen erforderlich, durch

die auch die „Unterschicht“kinder eine Chance bekommen, in der Schule mitzuhalten. Der Erlaß des Kultusministers zur Differenzierung widerspricht diesen Bestrebungen energisch. Zur Wahl stehen für die Schüler: 2. Fremdsprache, Technik/Wirtschaft, Naturwissenschaft, Musik/Kunst, wobei letztere erst auf Betreiben der Lehrer hinzugefügt wurden.

Aufgrund eines Abkommens zwischen den Kultusministern ist das KM gezwungen, für das Abitur zwei Fremdsprachen zu verlangen. Dies kann dazu führen, daß sich die Bereiche Sprache, Technik, Naturwissenschaften den Schülerpopulationen annähern, denen sie schon immer zugeordnet wurden: den früheren Gymnasiasten, Haupt- und Realschülern. Hinzu kommt „daß die 2. Fremdsprache im Wahlpflichtbereich II ab Klasse 9 in jedem Falle noch einmal zur Wahl zu stellen ist“. Es mag sein, daß die Situation vom KM so nicht gewollt ist und ihm, wenn das Abitur in allen Bundesländern anerkannt werden soll, die Hände gebunden sind. Dennoch läßt sich festhalten: „Der sprachliche Bereich behält sein traditionelles Übergewicht.“ (AGA)

Wenn einem Bericht der „Neuen Ruhr Zeitung“ (25.6.1971) zu glauben wäre, „brauchen Schüler nicht mehr vor Zeugnissen zu zittern / Gesamtschulen führen statt dessen Gutachten ein“. Da diese Notiz aus der „Pionierzeit“ stammt, kann man sie getrost beiseite legen. Damals standen die Schulen noch nicht vor der Notwendigkeit, Schüler aus der Schule zu entlassen. Gerade richtig zum Schuljahr 1973/74, nach dem zum ersten Mal Schüler aus einer Gesamtschule in NRW entlassen werden können, wird der Spontaneität ein Ende bereitet.

W. Nahl hatte schon in Niederseßmar gemeint: „Abgangszeugnisse müssen so gestaltet werden, daß sie für Abnehmer lesbar sind.“ Auf Deutsch heißt dies, daß Lernzielorientierung bei der Ausgabe von Zeugnissen nicht möglich ist. Die „Abnehmer“ kennen ja nur die Skala 1-6. Und auch Girgensohn meinte in Niederseßmar: „Ich glaube, die Abschlüsse müssen wir sehen unter der Relevanz der Zensuren, das heißt also, Sie werden nicht umhin können, Ihre Abschlußzeugnisse mit Zensurenqualifikationen zu versehen – so unmöglich das zu sein scheint (!).“

Ganz so wie an einer normalen Schule soll es an der Gesamtschule jedoch nicht zugehen, das wäre zu einfach. Statt einer Sechser- empfiehlt das KM eine Zehner-Skala, die jedoch zu allem Überfluß in eine Sechser-Skala umrechenbar ist. „Durch die fragwürdige Zehn-Punkte-Skala wird die lernzielbezogene Bewertung ad absurdum geführt.“ (AGA) Dahin gehört sie wohl auch nach Ansicht des KM. Die Fragwürdigkeit wird verstärkt durch

die – schon erwähnte – „Diskriminierung bestimmter Fachbereiche mittels Zuteilung verschiedener Index-Ziffern im Zuge der Abschlußvergabe“. (AGA)

Die Geschichte der Leistungsmessung und der Zeugnisse in den Gesamtschulen NRW's wurde vom stellvertretenden Leiter der Gesamtschule Fröndenberg schon in düsteren Farben geschildert, als er im Januar 1973 die zuletzt genannten Entwicklungen noch gar nicht kannte. „Sie ist ein Kapitel aus der Geschichte der Innovation, die von den Lehrern der Gesamtschulen mit Engagement und wachsendem Sachverstand getragen und von der erwachenden Administration mit ihren zwar verstaubten, aber nach wie vor wirksamen Mitteln hoheitlich-bürokratischer Eingriffe zunächst aufs Normalmaß zurechtgestutzt und schließlich abgewürgt wird.“

Die Argumentation mit „juristischen Zwängen“ ist schon aus anderen Bereichen bekannt. Interessant ist sie immer wieder: „Die Juristen machten geltend, daß die Schule vornehmlich die Mißerfolge von Schülern dokumentieren und in einem gerichtlich nicht anfechtbaren eindeutigen Verfahren ausweisen müsse.“ Diesem Denken, das auf Seiten des Kultusministeriums den Schulversuch „Gesamtschule in NRW“ beherrscht hat und noch beherrscht, sind die hohen Ziele der Schulreform verschlossen.

„Funktionieren“ geht über alles, Veränderung gilt als Bedrängnis. Um diesen Zustand zu überwinden, müssen „Lernprozesse“ in Gang gesetzt werden. Diese unterscheiden sich vom schulischen Lernen erheblich, denn sie sind politischer Natur. Erst in der politischen Auseinandersetzung, die die pädagogischen Ziele aufnimmt, kann der Widerstand gegen Veränderung gebrochen werden. Die Praxis zeigt, daß dieser Kampf nicht von Lehrern allein zu führen ist. Sie wird auch zeigen, wo die Grenzen kapitalistischer Veränderung liegen und wo diese Grenzen überwunden werden müssen, um „Chancengleichheit“ und „Emanzipation“ durchsetzen zu können.

Rollende Zellteilung – ein Resümee

Die Bestandsaufnahme der Gesamtschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen kann angesichts der restriktiven Bedingungen, denen der Schulversuch unterliegt, nur als Kritik dieser Schulreform entfaltet werden. So berechtigt die vom Sozialistischen Lehrerbund (SLB) immer wieder ausgesprochene Warnung, „vor der notwendigen schulreformkritik nicht die ebenso notwendige schulkritik zu vergessen“, sein mag – die Realität zeigt, daß die Differenz zwischen „reformierter“ und „normaler“ Schule zumindest heute noch kaum spürbar ist. Die resignative Äußerung eines Lehrers: „ich hab

gedacht, ich wär an einer neuen schule, in wirklichkeit stinkt hier der alte mist nur anders“, beschreibt die Misere der Gesamtschule drastisch, aber korrekt. „Der alte mist“ wird von den Schulreformern vor allen Dingen als schichtspezifische Auslese verstanden. Untersuchungen aus der letzten Zeit haben ergeben, daß dieser Mist an der Gesamtschule nicht einmal anders stinkt.

Die Schlagzeilen „Kaum Beseitigung von Bildungsprivilegien“ und „Mehr Schüler“ heißt nicht „schlechtere Schüler“ – Gesamtschulsysteme gehen nicht auf Kosten von Spitzenleistung“ (Frankfurter Rundschau) resümieren die Ergebnisse regionaler und internationaler Studien. Sie weisen auf, welchen Interessen die Gesamtschule entgegenkommt. Welchen Ursachen ist es geschuldet, daß in der reformierten Schule nicht die Ziele erreicht werden können, die sich die Reformers versprochen haben?

Der notwendige „Abschied von Reformillusionen“ mag damit zu begründen sein, „daß die Gesamtschule in der BRD heute (noch keine) politische Bedeutung (hat) und als relevante Alternative zum bestehenden Schulsystem (nicht) anerkannt werden“ kann. Dies müßte erst noch belegt werden. Dabei ist zurückzugehen auf die bildungsökonomische Analyse, deren zentrale These besagt, der Ausbildungssektor bewege sich zwischen den Notwendigkeiten der Qualifizierung der Arbeitskraft und den Grenzen der Verwertung des Kapitals.

Gewiß ließe sich die Richtigkeit der Behauptung, daß diese Grenzen der Verwertung in der BRD zur Zeit noch nicht erreicht sind, erst durch eine detaillierte Untersuchung beweiskräftig stützen. Allein aus der Gegnerschaft des westdeutschen Kapitals zur Gesamtschule, die darüberhinaus nicht einmal einheitlich ist, kann man es nicht schließen. Schulreform ist jedoch kein gradliniger Prozeß und zielt nicht abrupt auf die Veränderung des Gesamtsystems. Im Vorlauf und parallel zu Gesamtschulversuchen liefen daher Bemühungen zur Reform der Volks- bzw. Hauptschule.

Es hat „den Anschein, daß das inzwischen erreichte Niveau der Hauptschulreform den Notwendigkeiten des Arbeitsprozesses weitgehend entspricht“. Die Konsequenzen aus dieser Tatsache werden durch die Lage der Gesamtschulen in der BRD schlaglichtartig erhellt. Für NRW kommt hinzu, daß sich die SPD aufgrund ihrer knappen Parlamentsmehrheit (zusammen mit der F.D.P.) unter Erfolgszwang gesetzt sieht. Der Druck der oppositionellen CDU führte eine Wende zur „Realpolitik“ herbei. „Die akute Gefahr aktiviert in der Regel die politische Spitze und führt so zu einer stärkeren faktischen Zentralisierung von Entscheidungsprozessen.“

Die knappen Ressourcen, mit denen immer wieder argumentiert wurde, schaffen Platz für technokratische Strategien. „Die ‚macher‘ sind zur Stelle, die dafür garantieren, daß das ‚machbare machbar wird‘“ (SLB) – ein Satz, der aus dem Mund von Kultusminister Girgensohn stammen könnte. Die Linienführung des Gesamtschulversuchs NRW folgte diesem Muster schon, als noch nicht auf die Weisheit von Unternehmensberatern gebaut wurde. Der Rückschritt von der Curriculumrevision zum Rahmenlehrplan, von der lernzielorientierten Beurteilung zur rigiden Leistungsmessung und nicht zuletzt vom „System der Kooperation“ zu „ZAG“ spricht eine deutliche Sprache.

Die Gesamtschulleiter haben diese Entwicklung aufmerksam verfolgt und Jahr um Jahr den Kultusminister wissen lassen, daß nicht mehr, gar nicht mehr und nun aber endgültig nicht mehr vor den Eltern zu verantworten sei, was mit den Schulen geschehe. Dieser Prozeß ist kaum noch mit der Formel „Rollende Reparatur“ zu begreifen, die die Autoren der Unterrichtseinheit „Arbeit“ in Absetzung vom Begriff der Gesamtschulreformer „Rollende Reform“ geprägt haben. Da in Nordrhein-Westfalen kaum mehr repariert, sondern allenfalls zerstückelt wird, muß von „Rollender Zellteilung“ gesprochen werden. Wenn die Halbwertszeit bekannt wäre, könnte das Ende des Schulversuchs Gesamtschule präzise bestimmt werden. „So ist die Gesamtschule die beste Schule, die die CDU je bekommen konnte, sie weiß es nur noch nicht.“

Die Argumente der Gesamtschullehrer haben sich im Laufe der Entwicklung kaum verändert und stimmen auch in verschiedenen Bundesländern überein. „86% der Berliner Gesamtschullehrer waren der Ansicht, die Reform ‚funktioniere‘ nur auf Kosten der Lehrer.“ „Die betroffenen Lehrer sind nicht mehr länger bereit, ihre Arbeitskraft für Reformmodelle, die weder Reformkraft noch Modellcharakter besitzen, ausbeuten zu lassen.“ Harte Worte, die auch in NRW ständig gebraucht werden, für eine Methode, die der Kultusminister von Baden-Württemberg, Hahn, als „Instrument des Sparens“ bezeichnet hat.

Aus der Tatsache, daß Gesamtschule heute nur aufgrund des überdurchschnittlichen Einsatzes der Lehrer möglich ist, wurde nicht die Konsequenz gezogen, diese Macht auch für die Erreichung bildungspolitischer Ziele einzusetzen. Im Gegenteil: Nach jedem neuen Rückschritt im „System der Kooperation“ haben die Lehrer darauf gepocht, daß der jeweils erreichte Stand der Entwicklung nunmehr endgültig als Basis der weiteren Arbeit angesehen werden müsse. Andernfalls könne der Gesamtschulversuch als gescheitert bezeichnet werden.

Wenn sich die Lehrer – auch in NRW – immer wieder auf die restriktiven Bedingungen von Gesamtschule einlassen, dann tun sie dies nach Aussage eines führend in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft tätigen Lehrers, „um den Schulversuch zu retten“. Diese vergebliche Liebesmüh läuft auf eine „Rettung“ von einigen tausend Lehrerstellen an Gesamtschulen hinaus, in denen sich immer noch wesentlich angenehmer arbeiten läßt als im normalen Schulbetrieb. Die Gesamtschullehrer hätten diese Privilegierung politisch erst noch zu rechtfertigen. Sie müßten die Lernziele erreichen, die sie ihren Schülern im politischen Unterricht antragen.

Zunächst jedoch unterscheidet sich das politische und schulpolitische Engagement an Gesamtschulen nicht von dem an anderen Schulen. „Gegen Mißstände wird weit weniger opponiert, als es noch vor kurzem der Fall war. Versäumnisse des Kultusministers werden – nun ja – entgegengenommen, man schimpft zwar, aber fügt sich doch. Ein Umstand, der sich nicht nur auf einzelne Entscheidungen auswirkt, sondern meines Erachtens fatal ist für die Gesamtentwicklung unseres Bildungswesens.“ Die Frage nach dem „Warum?“ läßt sich hinreichend nur beantworten durch eine Klassenanalyse der Schule und des Lehrers, die die politischen Möglichkeiten und Zwänge in diesem Bereich herausarbeitet. „Es ist allerdings keineswegs überraschend, daß es so gut wie keine kritischen, theoretisch fundierten empirischen Untersuchungen zum Veränderungspotential im schulischen Bereich des bestehenden Gesellschaftssystems gibt.“

Die „Schulreform durch Bürgerinitiative“, die als Strategie für den schulischen Bereich angeboten wird, ist in Baden-Württemberg hoffnungslos gescheitert. Dies nicht allein aus dem Grund, weil Eigentümer und Personalchefs von großen Unternehmen und gestandene Parteipolitiker als „wesentliche Motoren der progressiven (?) Schulpolitik“ betrachtet wurden. Darin drückt sich lediglich die Verwechslung von Gesamtschule und progressiver Schulpolitik aus. Wichtiger erscheint die Tatsache, daß Bürgerinitiativen, die immer regional und thematisch begrenzt sein müssen, nur einen relativ kleinen Wirkungsbereich haben und durch staatliche Instanzen leicht als Alibi mißbraucht und ausgebootet werden können.

Daß „Bürgerinitiativen Bürgerinitiativen sind“, erhellt im vorliegenden Fall aus dem berechtigten Verdacht, „daß über Stiftungen entscheidende Privilegien und Monopole in der Planung gesichert werden sollten“. Lehrer sind in das System „Schule“ integriert und finden dieses gesellschaftlich-politische Handlungsfeld vor, an das sich Bürgerinitiativen erst mühsam herankämpfen müssen. Da sie tagtäglich den Zwängen der Lehrarbeit ausgesetzt sind, stellt sich ihnen die Frage: „Wie bewahrt man sich als leh-

rer vor übermäßiger Ausbeutung und Resignation, und wie organisiert man sich kollektiv?“ (Stubenrauch)

Politische Arbeit von Lehrern für die Veränderung der Schule ist mit ihrem Beruf derart eng verknüpft, daß ein „Überleben“ im Schulalltag als Voraussetzung für politische Praxis überhaupt angesehen werden muß. Die Notwendigkeit kollektiver Organisation bekommt aufgrund der Erfahrungen im Gesamtschulversuch NRW eine besondere Bedeutung. Denn die Auseinandersetzungen mit der Bürokratie wurden kaum von der „Lehrerschaft“ getragen, sondern von einer Elite, deren Arbeit fast regelmäßig in eine Gesamtschul-Karriere mündete.

In der „linken“ Theorie der Gesamtschule wird häufig darauf hingewiesen, daß die Größe der Schulen, die mindestens einhundert Lehrer voraussetzt, den gesellschaftlichen Hintergrund von individuellen und Gruppenproblemen erkennbar mache. Vereinzelung werde weithin aufgehoben und solidarischer Zusammenschluß eher ermöglicht als in den anderen Schulformen. Hinzu komme, daß gerade Gesamtschullehrer ein relativ hohes Maß an politischem Einschätzungsvermögen ihrer eigenen Lage und der schulischen Situation mitbringen „. Wenn dennoch die politische Praxis von Lehrern in der BRD nur bescheiden entwickelt ist, so kann dies zwei Ursachen haben. Entweder determiniert die Klassenlage der Lehrer Interessen-, Bewußtseins- und Verhaltensstrukturen, die ihnen politisch-solidarische Arbeit unmöglich machen bzw. sinnlos erscheinen lassen, oder die derzeitige und derzeit mögliche Praxis bewirkt so wenig, daß die Beteiligten resignieren.

Resignation insbesondere von jungen Lehrern, die in der Studentenbewegung mitgearbeitet haben, kann auf eine „Seuche der linken Pädagogen: die Propagierung des Umsturzes durch Bildung“ zurückgeführt werden. Die daraus sich ergebende Konsequenz der Beschränkung auf die Bildungsarbeit allein, auf die Vermittlung „linker“ Inhalte, erwies sich als Sisyphos-Arbeit. Wenn auch schon Ende 1971 behauptet wurde, in NRW hätten sich über die einzelne Gesamtschule hinausgehende Gruppen organisiert“, bleibt dies heute noch – zumindest für die „linken“ Lehrer – ein Wunsch. Obwohl mehrere Anläufe zu ihrer Organisation gemacht wurden, konnte die durchaus vorhandene Einsicht in die Notwendigkeit der solidarisch-politischen Arbeit bisher nicht praktisch gewendet werden. Es bleibt als Möglichkeit, daß der Verzicht auf eine eigene „linke“ Lehrerorganisation damit zusammenhängt, daß die NRW-Lehrer einer Forderung des SLB nachkommen: „Die GEW muß von sozialistischen Lehrern als eine Plattform von Aufklärung und Agitation benutzt werden.“ In dieser Hinwendung zur Gewerkschaftspolitik eröffnet sich ein neuer Aspekt der

(schul)politischen Arbeit von Lehrern, mit dem eine Vergrößerung des Wirkungsgrades verbunden sein könnte. Die gesellschaftliche Isolierung, in der die Lehrer als privilegierte Schicht stehen, kann (besonders von Gesamtschullehrern) aufgebrochen werden, weil „der Zusammenhang zwischen historischen Wurzeln der Gesamtschul-Modelle in radikal-demokratischen und proletarischen Vorstellungen und dem Erbe der Arbeiterbewegung“ nicht geleugnet werden kann.

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß „eine am Interesse der lohnabhängigen Massen orientierte Veränderung der Schule nur in dem Maße möglich sein (wird), wie die Arbeiterbewegung insgesamt erstarkt“. Die andere Bedingung ist, daß die Arbeiterbewegung sich aktiv für diese Bildungspolitik einsetzt. In der BRD scheinen sich die Voraussetzungen für eine aktive Bildungspolitik der Gewerkschaften verbessert zu haben. Der Deutsche Gewerkschaftsbund beansprucht in seinen am 8. Mai 1973 verabschiedeten Thesen zur Hochschulreform „aufgrund seines gesellschaftlichen Auftrags eine führende Rolle bei der Diskussion und Durchsetzung der Bildungsreform“:

Dieser Anspruch führt – endlich – über den Irrglauben hinaus, Bildungspolitik sei eine Angelegenheit von „Experten“ und werde von Sachzwängen geprägt. Bildungspolitik hat die politische Dimension zugemessen erhalten, die ihr schon immer zukam. Es ist daher zu begrüßen, daß sich innerhalb der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen eine Gruppe konstituiert hat, die dazu beitragen will, „daß auf allen Ebenen des DGB eine wirksame und aktive Bildungspolitik der Gewerkschaften entwickelt wird. ... Fortschritte in der Bildungspolitik sind wie eh und je nur durch harte gesellschaftspolitische Kämpfe zu erreichen.“

Festzuhalten bleibt, daß eine Lehrgewerkschaft, die sich effektiv in die gesamte Gewerkschaftsbewegung integriert – und damit zur Gewerkschaft real erst entwickelt! –, nicht in dem Maße zum Spielball von Bürokratie werden kann wie isolierte, gewerkschaftlich orientierte Lehrergruppen. Festzuhalten bleibt aber auch, daß eine Arbeiterbewegung, die sich ihrer gesellschaftlichen Kraft bewußt geworden ist, nicht an die bildungspolitischen Vorstellungen gebunden werden kann, die sich an die Gesamtschule knüpfen. Sie wird gesellschaftliche Verhältnisse anstreben, die „Chancengleichheit“ und „Emanzipation“ nicht nur als frommen Wunsch von Sonntagsrednern kennen. Die Konzeption von polytechnischer Erziehung und Einheitsschule, die in der Nachkriegs-BRD unter dem Druck des Kalten Krieges aufgegeben wurde, wird die Kräfte freilegen, die auch durch die Gesamtschule heute noch gefesselt werden.