



## Gemeinschaftsschule in Berlin

### Eckpunkte, Prüfsteine, Ideen, Probleme - Positionen des Runden Tisches

Lothar Sack

Sprecher des Runden Tisches Gemeinschaftsschule Berlin

Meine Damen und Herren,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,

der Runde Tisch hat seine Ideen und Vorstellungen für die „Schule für alle“ im seinem Aufruf und in seinem Positionspapier niedergelegt. Beides finden Sie in der Tagungsmappe. Dem Aufruf können Sie sich gerne durch Ihre Unterschrift anschließen. Ich verzichte hier darauf, diese beiden Papiere im Einzelnen zu erläutern, sondern möchte eher den Geist und den Hintergrund beschreiben, die für den Runden Tisch maßgeblich sind. Dabei möchte ich den Fokus auf drei Punkte richten: 1. Die Motive für die Diskussion um Änderung der Schulstruktur und der Pädagogik in vielen Bundesländern, 2. Schlaglichter auf die „Schule für alle“, so wie wir sie vom Runden Tisch aus sehen und 3. Erwartungen, Widerstände und Probleme, die mit der Pilotphase zu tun haben und dem, was perspektivisch danach kommt.

#### 1. Begründungen für die Diskussion von Schulstruktur und Pädagogik

Die Situation in Deutschland stellt sich zur Zeit so dar: Schleswig-Holstein ändert sein Schulgesetz und erklärt eine neue Schulform, die Gemeinschaftsschule, zur Weiterentwicklung der Gesamtschule. In Hamburg möchte die CDU neben dem unangetasteten Gymnasium die Stadtteilschule etablieren, die alle Schulabschlüsse einschließlich des Abiturs vergibt. In Nordrhein-Westfalen fordern an gefährdeten Schulstandorten auch CDU-Gemeindevertreter entgegen der offiziellen Landespolitik die Einrichtung von gemeinsamen Schulen für alle, um die Schule im Ort zu halten. Im gelobten Land der Zweigliedrigkeit, in Sachsen, werden erste Gemeinschaftsschulen aus demselben Grund eingerichtet. In Baden-Württemberg fordern fast 100 Schulleiter die Hauptschule abzuschaffen und eine Gemeinschaftsschule einzuführen. In Hessen und Bayern rumort es. Klaus Wenzel fordert in seiner Antrittsrede als Vorsitzender des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnen-Verbandes einen massiven Paradigmenwechsel in Pädagogik und Schulstruktur (Zitat): „Schule und Bildung dürfen nicht länger Teil des Problems sein, sie müssen Teil der Lösung werden.“

Nachdem einige Jahre die Frage der Schulstruktur zum Tabu erklärt worden war, brechen nun offenbar alle Dämme. Es ist hilfreich, sich wesentliche Beweggründe für Änderungen im Schulsystem genauer anzuschauen:

1. Die elementarste, einfachste und älteste und für mich wichtigste Begründung für eine Umwandlung unseres Schulsystems zu einer „Schule für alle“ ist **das demokratisch-**

**humanistische Menschen- und Gesellschaftsbild.** Auf der Reichsschulkonferenz 1920 forderte neben anderen Fritz Karsen als Vertreter der „Entschiedenen Schulreformer“ Pädagogik und Schulstruktur, die der demokratischen Grundidee verpflichtet sind. Bekanntermaßen blieb die Demokratisierung der deutschen Schule damals auf die ersten vier Schuljahre der Grundschule beschränkt. Ansonsten blieb es bei der Schule des Kaiserreiches für die höheren und die niederen Stände. Die Idee der „Schule für alle“ realisierte Fritz Karsen unter Einbeziehung aller Schulstufen dann Ende der 20-er Jahre mit Unterstützung aus Politik und Verwaltung in der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln. Im Frühjahr 1933 wurde er als einer der ersten preußischen Beamten von den Nazis des Amtes enthoben und außer Landes getrieben. Ein gemeinsam mit Bruno Taut geplanter Schulneubau wurde gestoppt. Der bis dahin erfolgreiche Versuch einer demokratischen Schule wurde gleichgeschaltet.

Die Idee, dass alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft gleichwertig sind und gleiche Rechte haben, führt geradewegs zu der einen „Schule für alle“, in der Schüler unter Respektierung ihrer Verschiedenheit gemeinsam lernen. Heterogenität als Strukturmerkmal bis hinein in die einzelne Lerngruppe ist genauso mit dieser Vorstellung verbunden wie eine inklusive, anerkennende Pädagogik mit individuellem und kooperativem Lernen. Für viele in Deutschland klingt das nach Sozialromantik. Die meisten unserer europäischen Nachbarn jedoch begründen genau mit diesen Argumenten die Strukturierung ihres Bildungssystems. So haben wir derzeit ca. 20 Länder in Europa mit einem selektiven, gegliederten Schulsystem, 16 davon sind deutsche Bundesländer.

Manchmal ist es erhellend, die historischen Bedingungen der bestehenden Situation zu beleuchten.

**2. Die Ergebnisse internationaler Vergleiche** haben die bis dato weit verbreitete Überzeugung widerlegt, dass das deutsche Schulsystem besonders leistungsfähig und sozial gerecht sei. Die enttäuschenden PISA-Leistungsergebnisse sind hinreichend bekannt. Hinzu kommt der Befund, dass in keinem anderen Land der Schulerfolg so stark von der Herkunft der Schüler abhängt. Dabei misslingt die Förderung von Einwandererkindern besonders krass. Deutlich günstiger sieht das Ergebnis für die Schüler der 4. Klassen aus; wesentliche Ursachen für das schlechte Abschneiden der Älteren sind wohl doch in der Sekundarstufe zu suchen. Dabei schaffen es Länder aus unserem Kulturkreis, allen voran die skandinavischen und Kanada, den Schulerfolg der Schüler deutlich stärker von ihrer Herkunft zu entkoppeln, und das bei überdurchschnittlichen und Spitzen-Leistungen. Das integrative Bildungssystem dort ist ein Faktor, der Chancenungleichheit auf hohem Niveau verringert. Das selektive Bildungssystem bei uns ist eher ein Faktor, der Chancenungleichheit auf durchaus bescheidenem Niveau verschärft. Bundespräsident Köhler fand dieses Ergebnis „beschämend“ und Vernor Muñoz sah sogar Menschenrechte in Gefahr.

**3. Das dritte Motiv, Veränderungen in der Struktur unseres Schulsystems vorzunehmen, ist die Situation der Hauptschulen.** Sie werden zunehmend zu Sammelbecken für Kinder und Jugendliche, die eine problematische Entwicklung nehmen. Die Schulen sind relativ teuer, dabei bleiben viele Schüler ohne Schulabschluss und wer einen Hauptschulabschluss erwirbt, bekommt damit auch kaum einen Ausbildungsplatz. Die Stimmen, die die Abschaffung der Hauptschule fordern, nehmen an Anzahl und Lautstärke zu.

**4. Die demographische Entwicklung,** speziell der dramatische Rückgang der Geburtenzahlen, führt überall, im besonderen Maße in den östlichen Bundesländern zu Schulschließungen. Wir kennen die Situation aus Berlin und Brandenburg. In Sachsen wurden bereits bis 2005 1/3 der vorhandenen Schulen aufgelöst. In vielen auch westlichen Bundesländern erleben wir eine ähnliche Tendenz. Die Aufrechterhaltung der bisherigen Strukturen führt zu „toten Dörfern und Städten“. Damit die Kinder im Dorf

bleiben, werden als Konsequenz kleinere Schulen einzurichten sein, die in integrativer Form zu allen Schulabschlüssen führen.

5. Für die **absehbare wirtschaftliche Entwicklung** bringt unser Bildungssystem nicht genügend Jugendliche zu höheren Bildungsabschlüssen. Auf Grund der zur Zeit nicht besetzbaren Arbeitsplätze für Ingenieure gehen Deutschland jährlich 3,5 Mrd. € Wertschöpfung verloren, während in Großbritannien, Frankreich und Irland ein 2½ bis 3 mal so großer Anteil ein Examen in den MNT-Fächern ablegt. „Wenn man berücksichtigt, dass künftig geburtenschwache Jahrgänge die Schule verlassen, wird Deutschland den steigenden Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften so nicht befriedigen können“ sagt die OECD in ihrem Bericht „Education at a Glance 2006“. Für die vielen Minderqualifizierten wird es nicht ausreichend Arbeitsplätze geben. Mittlerweile ist unser Bildungssystem zu einem Risikofaktor für die wirtschaftliche Prosperität geworden - ja sogar zu einem Armutsfaktor. Es hagelt Kritik aus allen Richtungen. Erinnerung sei an Stellungnahmen von McKinsey, verschiedenen Kammern und Wirtschaftsverbänden, Prof. Sinn (ifo-Institut), Lothar Späth; selbst das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) propagiert mittlerweile das längere gemeinsame Lernen und rechnet den dadurch entstehenden gesellschaftlichen Nutzen vor. Nur in der höheren Qualifikation aller wird die Chance zur Aufrechterhaltung des Wohlstands bei fortschreitender Globalisierung gesehen.

Etwas genauer: In Deutschland erlangen knapp 40% eines Schülerjahrganges eine Berechtigung zum Hochschulstudium. Damit belegt Deutschland den drittletzten Platz von 27 Staaten der OECD. Nur Mexiko und die Schweiz kommen auf weniger, die Spitzenreiter Irland, Israel, Finnland, Polen und Schweden erreichen 80 - 90%. Um zur Spitze aufzuschließen, müssten bei uns alle Schüler des Gymnasiums (einschließlich der ca. 30%, die es heute als ungeeignet verlassen müssen), alle Realschüler, ein großer Teil der Hauptschüler und alle Gesamtschüler ein Abitur machen. Glauben Sie, dass dies mit dem gegliederten Schulsystem gelingen kann? ... Und wenn es gelänge, hätten wir kein gegliedertes System mehr!

6. Verschiedene **wissenschaftliche Ergebnisse aus Bildungs- und Lernforschung** legen eine Umorientierung sowohl der Schulstruktur als auch der Pädagogik nahe. So hat Ludger Wößmann bei der Analyse auch der deutschen PISA-Daten gefunden, dass Länder mit späterer und geringerer schulischer Selektion eine höhere Chancengleichheit erreichen und die europäische Kommission tadelt uns in ihrem MEMO 06-321: „Forschungsergebnisse zeigen, dass eine frühe Differenzierung sinnlos und ungerecht ist. Die frühe Differenzierung, also im Alter von zehn bis zwölf Jahren, ist in verschiedenen europäischen Schulsystemen üblich, so in Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und Liechtenstein, wirkt sich jedoch besonders negativ aus auf Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status. ...“

Elsbeth Stern weist auf die Widersprüche zwischen Erkenntnissen aus der pädagogischen Forschung und der schulischen Praxis hin und nennt die manipulativ vorgehende Methodik insbesondere des weit verbreiteten fragend-entwickelnden Unterrichts „Osterhasenpädagogik“: Die Eier werden vom Lehrer versteckt, Schüler sollen sie finden.

Andere verweisen darauf, dass ADHS-Kinder in Situationen, in denen es auf hohe Geistesgegenwart und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme ankommt, besondere Leistungen vollbringen können, etwas, das man den als unzuverlässig verdächtigten Kindern nie zugetraut hätte.

Die Neurobiologen können zeigen, dass die Gehirnaktivität der Schüler in den traditionellen Schulstunden besonders gering ist, im Gegensatz zu den Pausen und der Freizeit. Manfred Spitzer würde als Kultusminister die bestehende Regel umkehren und verbieten, in Klassenarbeiten den Stoff der letzten sechs Wochen abzufragen. Und Gerald Hüther wird nicht müde darauf hinzuweisen, dass jedes Kind hochbegabt ist. Sollte Klaus

Wenzel Recht haben mit seiner Vermutung, „dass zu viele Bildungspolitiker“ - und ich füge hinzu: nicht nur die - „zu wenig Ahnung davon haben, wie Lernen funktioniert“?

Eigentlich müsste jeder ein Motiv finden, sich für eine grundsätzliche Änderung unseres Schulsystems einzusetzen, zumal es für die Schülerinnen und Schüler, die Jahr für Jahr durch die Roste fallen, bereits fünf, wenn nicht gar zehn nach zwölf ist.

## 2. Schlaglichter auf die „Schule für alle“

Wie kann sie nun aussehen, die „Schule für alle“, die Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Gesamtschule oder wie sie sonst heißen mag? Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass sie möglich ist. Viele andere Länder machen es uns vor, dass sie nicht nur als Ausnahmeschule mit besonderen Schülern und Lehrern funktioniert, sondern als Standardausgabe für das ganze Land.

Aus den bisherigen Bemerkungen sollte bereits deutlich geworden sein, dass es für uns vom Runden Tisch keinen Grund gibt, irgend ein Kind oder einen Jugendlichen für geeignet oder ungeeignet für bestimmte Schulen zu halten. Die Schule ist eine Einrichtung, die für die vorhandenen Kinder und Jugendlichen da ist und nicht umgekehrt. Dem Inklusionsgedanken folgend, wird grundsätzlich jedes Kind aufgenommen und bleibt Schüler dieser Schule unabhängig von mitgebrachten Voraussetzungen und dem jeweils erreichten Entwicklungsstand. Die Schule übernimmt Verantwortung für die Entwicklung des Kindes. Es wird willkommen geheißen und respektiert. Insofern begegnet die Schule jedem Kind in gleicher Weise. Wir haben sehr bewusst den Begriff der Inklusion gewählt, weil wir der Meinung sind, dass alle Kinder und Jugendlichen, also auch die mit Behinderungen und die mit besonderen Fähigkeiten dazu gehören. Es wird Zeit, dass das Normalitätsprinzip auch in die praktizierte Pädagogik Einzug hält. Andererseits lebt die Schule von der Verschiedenartigkeit der Schüler. Die Heterogenität der Schülerschaft ist ein Strukturmerkmal, das gewollt wird, die Vielfalt der Individuen und der gesellschaftlichen Hintergründe in der Schule abbildet und als Herausforderung und Bereicherung empfunden wird.

Will man hohe Qualifikation möglichst für jeden erreichen, muss sich die Schule von Anfang an um jeden Einzelnen kümmern, so wie er da ist. Wir können Kinder und Jugendliche schließlich nicht umtauschen. Wir brauchen also auch aus diesem Grunde eine Pädagogik, die jedes Kind, jeden Jugendlichen anerkennt, wertschätzt, respektiert, unterstützt und bestärkt, und nicht beschämt oder demütigt, eine Pädagogik, die in jedem Kind eine Hochbegabung vermutet und ihm hohe Leistungen zutraut und abverlangt. Wie verträgt sich aber diese Pädagogik mit Sitzenlassen, Probahalbjahr, Abschulen, Abstufen im leistungsdifferenzierten Unterricht oder mit Bemerkungen, dass ein Schüler „hier wohl nicht her gehört“? ...

Wir brauchen eine Schule, in der genau das nicht stattfindet. Als Konsequenz darf es keine ungleichwertigen Bildungsgänge und erst recht keine ungleichwertigen Schularten geben. Eine anerkennende Pädagogik muss das Lernen des einzelnen Schülers in den Vordergrund stellen. Lernerfolg entsteht nur, wenn jeder Schüler die Möglichkeit der selbständigen, aktiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen hat in einer Atmosphäre, die ihn ermutigt und in der Lernfreude und Leistungswille entstehen. Dafür müssen individuelle Lernwege zugelassen und unterstützt werden. Das Unterrichten und Belehren als Tätigkeit des Lehrers muss zurücktreten zugunsten seiner Rolle als Lernbegleiter, Lernberater und Gestalter von Lernmöglichkeiten und seiner Rolle als Vorbild. Mit der Wahl des Verbs - lernen oder unterrichten – rücken wir das jeweilige Subjekt - Schüler oder Lehrer - in den Blickpunkt. Wir müssen uns mehr um die Tätigkeit des Schülers, das Lernen kümmern und das Lernen auch der Lehrer sichtbar machen. Also mehr Lernen und weniger Unterricht. Übrigens, als eine Konsequenz dieses Paradigmenwechsels sollten wir statt des Unterrichtsausfalles den Lernausfall zum Skandal erklären - auch den mit Anwesenheit des Lehrers.

Damit eine solche Pädagogik wirken kann, brauchen Schüler Zeit, um individuelle und kooperative Lerngelegenheiten wahrnehmen zu können. Damit kann die Schule nicht nur zu einem Lern- sondern auch Lebensraum für Kinder und Jugendliche werden. Die „Schule für alle“ muss also eine richtige Ganztagschule sein.

Eine wirksame Pädagogik braucht Beständigkeit und muss Sicherheit geben. Die mit der Aufnahme von Kindern in die Schulen insbesondere beim Wechsel der Schulstufen verbundene Unsicherheit, die noch dazu in vielen Fällen zu herben Enttäuschungen führt und in manchen Familien mittlere Krisen auslöst, wirkt demotivierend und wirft Kinder zurück, statt sie zu unterstützen. Sofern die Schule nicht selbst alle Schulstufen umfasst, muss der Übergang in die folgende Schulstufe durch verbindliche Kooperation mit benachbarten Schulen geregelt sein, ohne dass es einer Anmeldung oder eines Auswahlverfahrens für die Folgeschule bedarf. Die Schule muss durchgängig sein.

Ob wir nun von demokratischer, inklusiver, anerkennender Pädagogik, von einer Pädagogik der Würdigung, von einer Pädagogik der Nachhaltigkeit sprechen, oder von individuellem und kooperativem Lernen – bitte beides zusammen –, von selbst organisiertem und selbst gesteuertem Lernen, stets ist das gleiche Handeln gemeint, das die Lernenden als Subjekte ihrer individuellen und gemeinsamen Lernprozesse begreift. Nur die Betrachtungsperspektive variiert.

Welche Haltung der beteiligten Personen Voraussetzung für eine derartige Pädagogik ist, klingt an in folgendem Zitat von Ute Andresen, das ich ihrem Buch „So dumm sind sie nicht - Von der Würde der Kinder in der Schule“ entnommen habe: „Wir haben versucht, zusammengesetzte Namenwörter zu erklären: *Schmusetier ist ein Tier zu Schmusen. Zipfelmütze ist eine Mütze mit einem Zipfel. Brotmesser ist ein Messer, mit dem man Brot schneidet.* Als ich befriedigt feststelle, dass ihnen die Übung gefalle, erklärt Kirja: 'Das ist so belehrend, wenn man darüber nachdenkt. Nein: belernend!' Und niemand widerspricht ihm, mäkelt an seinem Wort herum, alle sinnen ihm eine Weile nach. Kirja hat ja recht.“

Es gibt auch in Deutschland Schulen, die diese Pädagogik vorbildlich praktizieren, etwa die Preisträger des deutschen Schulpreises; sie erzielen überdurchschnittliche Ergebnisse und keine von ihnen sortiert die Schüler in Gymnasiasten, Real-, Haupt- oder Sonderschüler. Viele der Schulen, die niemanden als „ungeeignet“ an andere Schularten abgeben können oder wollen, - also Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Gesamtschule – haben sich längst auch auf den Weg gemacht und entwickeln – häufig gegen erhebliche Widerstände - eine Pädagogik der Anerkennung. In den Workshops dieser Tagung werden wir Gelegenheit haben, uns mit einigen dieser Beispiele zu beschäftigen.

In der bildungspolitischen Debatte der letzten Jahre sind mitunter die Strukturfrage unseres Bildungssystems als unwichtig und statt dessen die Verbesserung der Qualität von Unterricht und Lernen für wichtig erklärt worden. Schulstruktur und Qualität der Pädagogik unabhängig, gar alternativ zu sehen, hat mir nie eingeleuchtet. Vielmehr sind inklusive Schulstruktur und eine Pädagogik der Anerkennung sich gegenseitig verstärkende, notwendige Bedingungen für eine sozial gerechte und auf hohem Niveau leistungsfähige Schule.

### 3. Erwartungen, Widerstände und Probleme

In unsere Bildungslandschaft hat die lange selektive Tradition tiefe Spuren gepflügt. Diese bemerken Schulen und Pädagogen, die integrativ arbeiten möchten, als vielfältige Widerstände. Ich möchte beispielhaft auf einige dieser Schwierigkeiten eingehen und Erwartungen formulieren. Die ausführliche und möglichst vollständige Erörterung wird an anderer Stelle zu leisten sein und würde hier auch teilweise zu detaillistisch werden, wenn auch häufig gerade im Detail der Teufel steckt.

Einer der wichtigsten Faktoren sind die in der Schule Arbeitenden. Für viele Pädagogen ist der Gedanke einer anerkennenden Pädagogik, einer Schule, die nicht ausgrenzt, nicht nur sympathisch, sondern sie wünschen diesen Schritt mehrheitlich, wie seriöse Umfragen ergeben haben. Trotz dieser verbreiteten grundsätzlichen mentalen Bereitschaft ist eine anerkennende Pädagogik bisher in nur geringem Maße in der schulischen Realität anzutreffen. Das liegt wohl in starkem Maße an Unsicherheiten, an widersprüchlichen und z.T. entmutigenden Erfahrungen bei individuellen Versuchen. Misserfolge lassen einen Zuflucht zu den vermeintlich „bewährten“ Haltungen und Methoden der traditionellen Lehrersozialisation nehmen. Und dann sind da noch die administrativen Widerstände. Tagungen wie diese zeigen gelungene Beispiele, dienen der Vergewisserung, möchten bestärken und Mut machen. Wir hoffen, dass es gelingt, die beabsichtigten Lehrerfortbildungsaktivitäten und die wissenschaftliche Begleitung zu Aktivposten des Pilotprojektes zu machen.

Viele rechtliche und organisatorische Vorgaben verlangen von Lehrern und Schulen widersinniges Verhalten oder belohnen es. erinnert sei an die sogar im Schulgesetz niedergelegte Regelung, die Schulen Entscheidungsspielräume bei Klassenwiederholungen nehmen oder sie zwingen, an den Noten zu manipulieren und damit Leistungsbeurteilungen in ihrer Aussagekraft noch mehr in Frage zu stellen.

Die Lehrerstundenzuweisung bestraft diejenigen Schulen, die auf die wenig erfolgreiche Zwangswiederholung von Schuljahren zugunsten präventiver Maßnahmen verzichten wollen. Wird jenes bei der Stundenberechnung berücksichtigt, gibt es für dieses keine Ressourcenzuweisungen.

Das z.T. detaillistische Hineinregeln durch Vorschriften und Interventionen der Schulverwaltung in die schulinterne Organisation – beispielsweise bei der Einrichtung und Zusammensetzung von Lerngruppen oder dem Lehrereinsatz -, ist kontraproduktiv und demotivierend. Die Hoffnungen, die sich mit dem neuen Schulgesetz verbunden haben, sind nur sehr rudimentär eingelöst. Hier bleibt die Forderung nach mehr Organisationsautonomie der Schulen.

In der Koalitionsvereinbarung ist die Absicht niedergelegt, integrative Tendenzen, über das Pilotprojekt Gemeinschaftsschule hinausgehend, im gesamten Schulsystem zu stärken. Wir erwarten, dass systematisch Vorschriften und Regelungen unter diesem Gesichtspunkt durchforstet und entsprechend geändert werden.

Viele pädagogische Aktivitäten werden durch nicht dafür geeignete räumliche Gegebenheiten erschwert. Bauliche Veränderungen werden nach den Vorstellungen von Verwaltungsinstanzen, häufig ohne Rücksprachen mit der Schule durchgeführt. Die Ideen der Schulen werden wenig ernst genommen und ignoriert, selbst wenn sie technisch durchdacht sind und keine oder unwesentliche Mehrkosten verursachen würden. Aus der Not geboren werden z.B. Flure als Lernorte genutzt. Selbst wo Sicherheitsbedenken ausgeräumt werden können, werden diese Flure in der Ausstattung und der Versorgung mit Licht und Wärme nur als Verkehrsflächen behandelt. Wir erwarten, dass die räumliche Struktur endlich auch als wichtiger pädagogisch wirkender Faktor gesehen wird und die Schulen als Gesprächspartner für bauliche Gestaltung und Haustechnik ernster genommen werden.

Die Gemeinschaftsschule, die „Schule für alle“, will alle Bevölkerungsteile repräsentieren. Das schließt im Endergebnis Schulen aus, die bestimmten Schülergruppen vorbehalten sind. Damit zielt die „Schule für alle“ auf die Ablösung des gegliederten Schulsystems, ganz so wie in den skandinavischen Ländern. Ohne dieses Ziel wäre es nicht Wert, Energie in die Erfindung nur einer weiteren Schulart zu stecken.

Die Gemeinschaftsschule ist angewiesen auf die Erfahrungen, die insbesondere in den Gesamtschulen gemacht worden sind. Die bestehenden Gesamtschulen werden die Aktivitäten um die Gemeinschaftsschule letzten Endes nicht als Konkurrenz oder

Bedrohung sehen, sondern die Möglichkeiten entdecken, die sich ihnen im Einbringen ihrer Erfahrungen und der Weiterentwicklung ihrer Pädagogik eröffnen.

Die Gymnasien haben die Chance, an der Entwicklung zur „Schule für alle“ mitzuwirken und ebenfalls ihren Erfahrungsschatz anzubieten. Sie sind herzlich eingeladen und aufgefordert, sich bei der notwendigen pädagogischen Erneuerung nicht zu verweigern. Eine solche evolutionäre Transformation des bestehenden Systems ist sicher vorzuziehen. Spätestens aber, wenn sich Gemeinschaftsschulen weigern, als ungeeignet befundene Abgänger des Gymnasiums aufzunehmen, wird das Gymnasium sich auf die Verschiedenheit der Menschen einlassen und lernen müssen, damit konstruktiv umzugehen und Verantwortung für alle seine Schüler zu übernehmen. Letzten Endes muss politisch entschieden werden, ob, wie und wann der erforderliche Schritt zu der einen „Schule für alle“ erfolgt. Langfristig gibt es hierzu keine Alternative. Auch die manchem verlockend erscheinende Zweigliedrigkeit - tastet sie doch das Gymnasium nicht an und vermeidet so vordergründig die Auseinandersetzung mit ihm - führt da, wo sie existiert, keineswegs zu befriedigenden Zuständen. Wer das nicht glaubt, schaue sich alle und nicht nur die gern zitierten Indikatoren für die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen – etwa des Landes Sachsen - an.

Bleibt die mitunter zu hörende Befürchtung, die Gemeinschaftsschule würde von den Eltern und Schülern nicht angenommen. Hier habe ich keine Sorge. Die heute schon integrativ arbeitenden Schulen haben sich überall in Deutschland bei den Eltern und Schülern einen so guten Ruf erworben, dass sie bei weitem nicht alle Interessenten unterbringen können. Bei Übernachtfrage nehmen einige der Schulen nicht alle Interessenten mit Gymnasialempfehlung auf, wenn die gewünschte Heterogenität sonst gefährdet wäre.

Nutzen wir die Diskussion um die Gemeinschaftsschule als Chance für den ernst gemeinten Einstieg in das notwendige Umdenken und Umsteuern. Anders werden wir Gerechtigkeit und Qualität in unserem Schulsystem nicht nachhaltig verbessern.

Lassen Sie mich schließen mit einer Charakterisierung der „Schule für alle“, die Jukka Sarjala, Mitbegründer der finnischen Gemeinschaftsschule und ehemaliger Präsident des finnischen Zentralamtes für Unterrichtswesen gegeben hat:

„Wir haben eine Schule für alle Kinder, denn wir brauchen jeden Menschen in unserer Gesellschaft. Wir können es uns nicht leisten, auch nur einen einzigen Schüler auszugrenzen. Bei uns kann kein Lehrer und keine Schule Kinder oder Jugendliche in eine andere Schulart abschieben, weil sie nicht für diese oder jene Schule geeignet wären. Diese Grundhaltung stärkt Schüler, Eltern und Lehrer und lässt alle gleichberechtigt am Bildungsgeschehen teilhaben und nimmt alle in die Verantwortung.“

Ich bedanke mich für Ihr Zuhören.

(Leicht überarbeitete Fassung der Rede, die auf der Fachtagung des RundenTisches und der Friedrich-Ebert-Stiftung „Gemeinschaftsschule Berlin – eine Schule für alle“ am 15. Juni 2007 gehalten wurde.)

*Runder Tisch Gemeinschaftsschule Berlin*

*Sprecher/innen: Marliese Seiler-Beck, Peter Heyer, Lothar Sack, Ulla Widmer-Rockstroh*

*Kontakt: Sabine Dübbbers, GEW BERLIN, Ahornstr. 5, 10787 Berlin, eMail: duebbbers@gew-berlin.de*