

# GGG konkret

Nr. 09

(Neudruck der 1. Auflage Dezember 1995)

---



**Schule der Vielfalt**  
25 Jahre Gesamtschule  
in Nordrhein-Westfalen

**Impressum**

**GGG konkret** Nr. 09

(Neudruck der 1. Auflage Dezember 1995)

*Herausgeber:* Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.  
Landesverband der  
**Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**

*Redaktion:* Jürgen Theis

*Beiträge bitte ein-  
senden an:* **Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund  
Telefon: (0231) 14 80 11  
Fax: (0231) 14 79 42  
E-Mail: GGG-NRW@dokom.net

*Erscheinungsweise:* **GGG konkret** erscheint nach Bedarf,  
in der Regel einmal jährlich.

*Verleger:* Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.  
Landesverband der  
**Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund  
Internet: <http://www.GGG-NRW.de/>  
E-Mail: GGG-NRW@dokom.net

*Preis:* 2,00 €

*Ausgabe:* August 2005

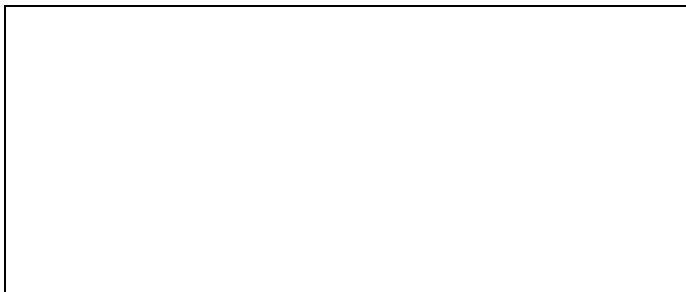
---

**GGG im Internet!**

Seit Mitte Juni 1996 sind aktuelle und nützliche Informationen aus den Gesamtschulen und für Gesamtschulen unter der folgenden Adresse im Internet erreichbar:

[www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de)

**GGG**-Landesverband NRW (Arbeitskreis Gesamtschule in NRW e.V.),  
Huckarder Str. 12, 44147 Dortmund



---

## **INHALT**

<b>Vorwort</b> -----	<b>2</b>
<b>Die Rede</b> -----	<b>5</b>
<i>Ludwig von Friedeburg:</i>	
Blickpunkte, Standpunkte, Wendepunkte -----	5
<b>Gesamtschulentwicklung aus Elternsicht</b> -----	<b>15</b>
<i>Landes-Eltern-Rat der Gesamtschulen in NW e.V.</i>	
Positionspapier des LER zur Schulstruktur -----	15
<i>Jutta Maaß:</i>	
Was macht Gesamtschule attraktiv? -----	17
<b>Gesamtschule - Bilanz und Perspektiven</b> -----	<b>20</b>
<i>Dieter Weiland:</i>	
Jeder Mensch muß ohne Angst verschieden sein können -----	20
<i>Hans Schwier:</i>	
Rede in der Gesamtschule Gelsenkirchen Berger Feld -----	24
<i>DGB Landesbezirk NRW:</i>	
25 Jahre Gesamtschule-----	28
<i>Annedore Prengel:</i>	
Gesamtschule - Schule der Vielfalt -----	29
<i>Dr. Christa Lohmann:</i>	
Die Gesamtschule und ihr bildungspolitisches Umfeld-----	36
<i>Wolfgang Keim:</i>	
25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik	
<i>Versuch einer Standortbestimmung</i> -----	44
<i>Otto Herz:</i>	
Schule der Zukunft -----	65
<b>Anhang</b> -----	<b>70</b>
<i>Sabine Pohl:</i>	
Gesamtschul-Zeitleiste-----	70
Quantitative Gesamtschulentwicklung-----	71
<b>Beitrittserklärung</b> -----	<b>73</b>

## VORWORT

Liebe Freundinnen und Freunde der Gesamtschule, sehr geehrte Leser und Leserinnen, im Jahre 1994 jährte sich zum 25. Male die Errichtung der ersten Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. 1969 nahmen sieben Gesamtschulen ihre ersten Schüler auf: Dortmund-Scharnhorst, Fröndenberg, Gelsenkirchen-Berger Feld, Kamen, Kierspe, Friedensschule Münster und Oberhausen. Nur Berger Feld nahm dabei gleich zwei Jahrgänge auf, den Jahrgang 5 und den Jahrgang 11.

Dieses 25jährige Jubiläum nahmen der Landesverband Nordrhein-Westfalen der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) und der Landesverband Nordrhein-Westfalen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als zwei eng verbundene institutionelle Träger des Gesamtschulgedankens zum Anlaß für einen gemeinsam veranstalteten Gesamtschulkongreß im Mai 1994 in der Gesamtschule Hagen-Haspe.

25 Jahre Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen heißen auch 25 Jahre GGG in Nordrhein-Westfalen, wenngleich anfänglich unter der Bezeichnung „Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.“ ein bereits im Dez.1968 gegründeter mitgliederstarker und linker Konkurrenzverband bestand. Mit Hilfe des damaligen Bundesvorsitzenden der GGG, Carl-Heinz Evers, fusionierten beide Verbände im Jahre 1971 zum „Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V. - Landesverband der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.“. Nicht unerheblich und nicht unwichtig, daß damit und seitdem der Landesverband NRW der GGG der einzige Landesverband der GGG ist, der einen eigenständigen Rechtsstatus besitzt.

25 Jahre Gesamtschule, 25 Jahre GGG - Anlaß genug, sich eines kompetenten und prominenten Redners auf diesem Kongreß zu vergewissern, der zudem noch die Fähigkeit besaß, die spezifische Entwicklung der Gesamtschulen in Nordrhein - Westfalen aus gebührend kritischer Distanz zu betrachten. Was lag näher, als einen der geistigen „Väter“ der Gesamtschule, den ehemaligen hessischen Kultusminister Ludwig von Friedeburg, um das Hauptreferat zu bitten?

Ludwig von Friedeburg brillierte und begeisterte mit einem Vortrag, der den Anwesenden unvergessen bleiben wird ob seiner Verbindung von unverbrauchtem Engagement mit der nüchternen Sachlichkeit des empirischen Sozialforschers, aber auch dem Aufzeigen von historischen Dimensionen und Perspektiven mit herzerfrischender Ironie und Selbstironie, die bei den Zuhörern zum Teil befreiende Beifalls-, aber auch Lachstürme auslösten. Ich persönlich - das erlaube ich mir zu sagen - habe selten einen so profunden Vortrag über Gesamtschule gehört, der so entspannt und entspannend deren Entwicklung und Perspektiven reflektierte, zugleich aber auch so unverkrampft ermutigte, weiter zu machen beim Einsatz für das Ziel einer Schule für alle Kinder.

---

Der GGG-Landesverband NRW dokumentiert den Vortrag v. Friedeburgs ungekürzt in dieser Broschüre, die wir rückblickend zum 25jährigen Jubiläum der Gesamtschulen in NRW herausgeben. Wir danken dem Autor für die Überlassung seines Vortrages und die redaktionelle Überarbeitung des gesprochenen und aufgezeichneten Wortes.

Eingebettet haben wir v. Friedeburgs Vortrag bewußt in zum Teil kontrastierende Beiträge aus Elternsicht sowie aus Politik und Wissenschaft. Die Stellungnahme des Landeselternrats der Gesamtschulen NRW vom Jahre 1993 verdient ebenso in diese Broschüre aufgenommen zu werden wie die Stellungnahme des DGB-Landesbezirks NRW oder die Rede des damaligen Kultusministers Hans Schwier (SPD), die er im September 1994 auf der separaten Jubiläumsveranstaltung des Landeselternrates in der Gesamtschule Berger Feld hielt. Er führte nach der KMK-Vereinbarung von 1981 die Gesamtschulen politisch aus dem Status der 30 Versuchsschulen in den der 192 Regelschulen im Jubiläumsjahr 1994.

Aus der Wissenschaft haben wir u.a. Wolfgang Keims Aufsatz „Versuch einer Standortbestimmung“ ausgewählt, dessen Autor seine Referendarausbildung 1971/72 im ersten Gesamtschulseminar Deutschlands an der Walter-Gropius-Gesamtschule in Berlin erhielt und jetzt als Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld wirkt. Seine empirische Analyse und engagierte Beobachtung der Entwicklung der Gesamtschulen befruchtete durch Referate auf vielen Kongressen der GGG deren Arbeit. Den Beitrag von Annedore Prengel, die auf dem Bundeskongreß der GGG im Mai 1995 in Rödinghausen über Gesamtschule als „Schule der Vielfalt“ referierte und als Professorin an der Universität Halle/S. wirkt, nahmen wir auf als Beispiel für die jüngsten Entwicklungen in der Wissenschaft .

Anfangs wollten wir auch die im nordrhein-westfälischen Landtagswahlkampf begonnene jüngste Auseinandersetzung mit Gesamtschule dokumentieren, wie sie von Burkhard Sprenger, dem ehemaligen Oberstufenleiter der Gesamtschule Berger Feld, und seinem sog. „Arbeitskreis Gesamtschule“ mit massiver publizistischer und politischer Hilfe ausgelöst wurde. Diese Auseinandersetzung läutete eine neue Phase in dem pädagogischen und gesellschaftspolitischen Konflikt über Gesamtschule ein, weil sich die Gegner von Gesamtschule zum ersten Male auf praktizierende Gesamtschullehrer als scheinbare „Kronzeugen“ berufen konnten. Das machte die besondere Brisanz und Gefährlichkeit dieser öffentlichen und veröffentlichten Kontroverse aus. Wir haben nach längerem Überlegen schließlich darauf verzichtet. Aus Gründen der Quantität - und in manchen Fällen auch der Qualität.

Der geneigte Leser möge uns nachsehen, daß wir aus diesem Grunde erst jetzt diese Broschüre aus Anlaß des 25jährigen Jubiläums der Gesamtschulen in NRW herausbringen. Spannende und interessante Lektüre wird ihn entschädigen!

Allen Autorinnen und Autoren, die uns den (teilweise erneuten) Abdruck ihrer Texte in diesem Heft gestattet haben, an dieser Stelle herzlichen Dank!

Dormagen, im November 1995  
Dr. Hans-Jürgen Belke

## **DIE REDE**

*Ludwig von Friedeburg:*

### **Blickpunkte, Standpunkte, Wendepunkte**

Liebe Freundinnen und liebe Freunde der Gesamtschulen!

Mir ist ein großes Thema gestellt worden, das ich, wie Sie auch, erst im gedruckten Programm gelesen habe, nämlich eine Zwischenbilanz von 25 Jahren Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen zu ziehen. Nun bin ich, wie Sie wissen, empirischer Sozialforscher, und ohne daß ich eine Untersuchung dazu gemacht hätte oder wenigstens eine Untersuchung vorfinden würde, läßt sich über 25 Jahre Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen wohl kaum eine Zwischenbilanz ziehen.

Als ich damals zusagte, habe ich mir gedacht, daß vielleicht doch auch einige gesellschaftskritische, zeitdiagnostische Überlegungen einen solchen Gesamtschultag einleiten könnten, und so werde ich jetzt auch verfahren.

25 Jahre, das sind mehrere Schüलगenerationen. Wenn man den Eltern dieser Kinder und Jugendlichen erklärt, was für eine Schule wir in der Zukunft bauen wollen, werden sie darauf verweisen, daß ihre Kinder heute zur Schule gehen und die Schülerinnen und Schüler werden die Schule, die ihre gemeinsame sein soll, jetzt haben wollen.

25 Jahre, das ist der Großteil der Lebensarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, die, wenn sie, wie auch manche von Ihnen hier, vor 25 Jahren angefangen haben, viel Mühsal und viel Geduld aufbringen mußten, um überhaupt bis heute zu kommen. Aber 25 Jahre sind in der Geschichte der Bildungsreform und in der Schulgeschichte ein winziger Zeitabschnitt. Daran ist zunächst einmal zu erinnern, wenn man sich fragt, woher wir kommen und wohin wir gehen. 1619 ist die erste Schulpflicht in Deutschland in Weimar verkündet worden. Schon damals (und Sie gebildeten Pädagogen wissen das alles auswendig) gab es solche großen Gestalten wie Comenius, die nichts anderes im Sinne hatten, als daß alle Kinder gemeinsam in die Schule gehen und so weit wie immer möglich untereinander geführt werden sollten, damit sie sich gegenseitig beleben, anregen und anspornen und sich nicht die einen besser als die anderen dünken, und nicht vorbestimmt ist, ob die einen nach unten und die anderen nach oben gehören. So können wir diesen Wunsch nach der gemeinsamen Schule durch die ganze Geschichte verfolgen, selbst bei Bildungsreformern, wenn Sie an Humboldt denken, die eher für das deutsche Gymnasium und die deutsche Universität - und dies mit Recht - in Anspruch genommen werden.

Es gibt kaum eine überzeugendere Begründung für die gemeinsame Schule, als sie Humboldt formuliert hat. Es hat 300 Jahre gedauert, bis es wenigstens dem Gesetze nach eine gemeinsame Grundschule gab. Die 20er Jahre unseres Jahrhunderts sind erfüllt von tobenden Kämpfen um diese vier Jahre gemeinsame Grundschule, Kämpfe mit all dem, was Sie selbst erlebt haben, als es um Förder-

stufe und Gesamtschule ging, mit dem Ohrwurm, daß die dreckigen Arbeiterkinder so viele Krankheiten in die Schule brächten, daß man seine eigenen heiligen Kinder mit ihnen nicht zusammen zur Schule geben kann, mit dem Vorwurf, daß damit das Abendland stirbt, weil Intelligenz und Hochleistungen nicht mehr ausgebildet werden. Es hat dann noch mal von der gesetzlichen Gründung einer gemeinsamen Grundschule von vier Jahren 50-60 Jahre gedauert, bis die Grundschule in ihrem Innern pädagogisch so war, daß man sie auch vertreten konnte.

Ich kann an dieser Stelle nur aus meiner eigenen Biographie darauf hinweisen, daß meine Eltern ihr heiliges Kind natürlich nicht auf diese Grundschule, die ein Teil der Volksschüler war, geschickt haben, sondern auf eine private Vorschule. Die öffentlichen Vorschulen waren durch die Verfassung verboten, private gab es jedoch noch im Jahr 1930, als meine Schulzeit begann. Denn die privaten Vorschulen wollten erst ausgezahlt werden, und das Reich hatte kein Geld. So habe ich eine schöne Erinnerung an eine private Vorschule in Königsberg mit acht Schülern und einer freundlichen Lehrerin und dann auch die Erinnerung an den Schock, den ich bekam, als diese Schule schloß und ich auf eine preußische Volksschule mußte. Sie wissen: diese Gebäude aus roten Klinkersteinen und innen mit Linoleumböden und mit Lehrern mit Stock, die da standen und uns Dresche gaben. Diesen Schock werde ich mein Leben lang nicht vergessen.

Ist es Ihnen sicher klar geworden, das Bemühen meiner Didaktik ist hier einzuführen in die Mühsal der Ebene, in diesem Falle der Reform. Das dauert alles unendlich lange, und Sie werden mir nun als Sozialwissenschaftler vergeben, wenn ich zumindestens ganz kurz darauf eingehe, warum das alles gerade in diesem Land so lange dauert. In einem Land wie Deutschland, in dem der Staat die Schule zu seiner Sache gemacht hat, schon von der Reformation an und insbesondere dann im 19. Jahrhundert, hat man mit der Schulbildung einen Weg gefunden, um eine neue Regierungspartei zu schaffen, als die Oberschicht in der außerordentlich schwierigen Lage war, monarchistische Staaten am Leben zu erhalten, während sich ringsherum Demokratie und Industrie entwickelten. Das Bildungsbürgertum verband sich mit dem Adel und konnte eine Zerteilung von Schulen in diesem Land installieren, wie in keinem anderen Land der Welt.

Sie können mit Recht sagen, daß es die Könige nicht mehr gibt und nicht mehr die Fürsten und daß wir nun wirklich andere Verhältnisse und eine andere Verfassung haben. Nun wird es wirklich soziologisch: Denn es geht um die Interessen der oberen Schichten, die sich in das Schulsystem eingegraben und es so organisiert haben, daß nur die einen, nämlich die mit der höheren Schulbildung, die Berechtigung erwerben konnten, nachher auch in die gehobenen Positionen zu kommen und die Masse der anderen auf der Volksschule eigene Möglichkeiten des Aufstieges nur dann bekam, wenn in den Betrieben und in den Verwaltungen nach besserem Nachwuchs gesucht wurde, also nur über den beruflichen Erfolg hochkam, während die anderen ihre Berufsausbildung bereits als Allgemeinbildung bekommen hatten, an den Universitäten letztlich, und damit ihr

## **Ludwig von Friedeburg:** **Blickpunkte, Standpunkte, Wendepunkte**

---

lebenslanges Auskommen, die Pensionen der Witwen mit eingeschlossen. Daß das im Vergleich zu anderen, die jeweils mühsam erringen mußten, was ihnen zukam, für die da oben ein sehr sinnvolles Unternehmen ist, leuchtet ja jedem ein.

Auch wenn Sie eine neue Verfassung vor Augen haben - wir haben ja im Jahre 1919 eine bekommen, als dieses System endlich zusammenbrach - es gibt diese gesellschaftlichen Kräfte. Und wenn man das jetzt durch die Geschichte verfolgt, dann sind jeweils die nachrückenden Klassen bzw. Gruppen in die Fußstapfen der anderen getreten. Die Angestellten sind dann in die Fußstapfen der Bildungsbürger getreten, und das wesentliche Moment dieser Strategie und Entwicklung war: Trennen von den anderen! Wenn Sie sich heute fragen, was Gruppen, Klassen, Schichten in ihrem Selbstverständnis noch am meisten von anderen unterscheidet, scheint die Antwort ganz außerordentlich schwierig. Wenn Sie sich die Autos ansehen, dann können Sie kaum noch differenzieren, ob jemand Arbeiter, Angestellter oder Beamter ist. Wenn Sie an die Ferienreisen denken: alle fahren in dieselben Ferienorte quer durch die ganze Welt, sind in denselben Hotels. Wenn Sie an den Konsum denken, wenn Sie an die Kleidung denken: das alles funktioniert nicht mehr zur Unterscheidung. Aber was noch funktioniert, das ist der Schulbesuch der Kinder. Nichts unterscheidet die Gruppen und Schichten in Deutschland stärker als der Schulbesuch der Kinder. Die Erklärung besteht nicht und gar nicht einmal in erster Linie darin, daß natürlich jeweils die Weitergekommenen wollen, daß ihre Kinder den Stand halten und ebenfalls auf diese Stufe kommen. Die Erklärung liegt auch darin, daß man sich als Erwachsener von anderen damit unterscheiden kann, auf welche Schule mein Kind geht: auf's Gymnasium, auf die Realschule, die Hauptschule oder die Gesamtschule.

Also ist verständlich, warum trotz des so hervorragend einleuchtenden Programms der Gesamtschule, obwohl sie - wie schon eingangs angedeutet - in eine demokratisch industrielle Gesellschaft paßt, diese Schulform in den 25 Jahren ihres Bestehens in unserem Lande gegen solche Widerstände und gegen solche Mühsal weiter hat ankämpfen müssen. Und dies auch, obwohl wir in ganz wesentlichen Konstitutionsmomenten von Schule in der relativ kurzen Zeit von 25 Jahren einen dramatischen Wandel erleben können, und zwar einen Wandel zugunsten der Gesamtschulen und nicht zu Ihren Lasten.

Demgegenüber können wir, wenn wir die allgemeine Stimmung in der Bevölkerung sehen, aber noch mehr die allgemeine Stimmung in der sogenannten politischen Klasse, und zwar inzwischen in allen Parteien, insbesondere auch in der sozialdemokratischen Partei, ein äußerst vorsichtiges zurückhaltendes, wenn nicht timides Verhalten zu diesem Problem der Schulstruktur beobachten. Diese Haltung ist kontrafaktisch zu der tatsächlichen gesellschaftlichen Entwicklung.

Ich meine dabei vor allem zwei Momente: Einmal die Anforderungen, die an die Schule gestellt werden, und zum anderen das Verhältnis von Staat und Eltern

und Gesellschaft. In beiden Fällen hat sich im Vergleich zu unseren Anfängen in den 60er Jahren, als es noch keine einzige öffentliche Gesamtschule in Deutschland gab, erheblich viel verändert. Wenn Sie an die Anforderungen zurückdenken: Wir hatten es damals zu tun mit einer zwar in der Literatur sich bereits langsam umwandelnden Vorstellung davon, was unsere Kinder in dieser modernen Gesellschaft lernen sollten, aber wir hatten überwiegend und auch noch bei einer Reihe von Experten und ganz bestimmt bei den Politikern und bei den meisten Eltern die Vorstellung, daß es verschiedene Berufe in dieser Gesellschaft gibt und es am besten ist, wenn man von Kindesbeinen an für diese verschiedenen Berufe entsprechen verschieden ausgebildet wird. So waren die Bildungsaufträge der Schulen noch in den 60er Jahren. 1969 in Hessen habe ich sie so vorgefunden.

Ich erinnere mich an einen der Pädagogen an der Universität Frankfurt, der noch Mitte der 50er Jahre die Argumente der 30er aufnahm, Da gab es den schönen Satz: Drei Typen von Menschen braucht die Maschine, einen, der sie erfindet, einen, der sie bedient, und einen, der sie repariert. Erfinder brauchen wir wenige, das sind die besten, für die ist das Gymnasium da. Viele brauchen wir, die sie bedienen, für die ist die Volksschule da und dann brauchen wir ein paar, die sie reparieren, für die ist die Realschule da. So einfach war das, aber es widersprach schon damals jeder empirischen Erfahrung. Man hätte sich nur einmal die Arbeit in einem Betrieb ansehen müssen, um festzustellen, daß das schon damals nicht stimmte.

Inzwischen ist die Entwicklung erheblich fortgeschritten, und die Erwartungen und Anforderungen der Abnehmer von Schulen, also insbesondere die von Verwaltung und Wirtschaft haben sich in den letzten 25 Jahren erheblich verändert. Wichtig ist es jedoch zu betonen, daß es nicht Aufgabe der Schule sein kann, diese Veränderungen nun als den zentralen Gesichtspunkt für die Erziehung zu nehmen. Das sage ich vorweg, sozusagen als Warnung. Heutzutage ist es so, daß die Entwicklung der modernen Industrie z.B. die Gruppenarbeit in den Vordergrund stellt. Also trifft die Vorstellung nicht zu, die noch vor 20-30 Jahren weit hin über industrielle Entwicklung herrschte, daß das Ziel der Entwicklung die menschenlose Fabrik bald erreicht werde also die Vollautomatisierung, in der gar keine Menschen mehr tätig sind, wenn jetzt entdeckt wird, daß man da noch Menschen braucht. Stellen Sie sich vor, es wäre wirklich technisch möglich - und niemand kann das ausschließen -, in hohem Maße vollautomatische Fabriken zu machen, dann wäre die schülerlose Schule das Ergebnis. Das mag der Traum mancher Lehrerinnen und Lehrer sein, und erst recht ist die studentenlose Universität der Traum vieler Hochschullehrer) Aber im Ernst: das Problem, das wir haben, besteht doch darin, die Heranwachsenden in diese Gesellschaft einzuführen, damit sie in dieser Gesellschaft leben und arbeiten und in dieser Gesellschaft mit ihren Problemen tatsächlich fertig werden können.

## **Ludwig von Friedeburg: Blickpunkte, Standpunkte, Wendepunkte**

---

Aber es gibt große Unterschiede, ob Sie mit jemandem von der Industrie- und Handelskammer sprechen oder mit irgendeiner Firma oder mit irgendeiner Verwaltung. Einmal sagt man Ihnen: für meine Tätigkeiten kommen nur Realschüler in Frage, ein andermal: nur Gymnasiasten, ein drittes Mal: nur Hauptschüler, weil die Anforderungen so sind, daß das so sei. Dann sollten Sie einen Zettel aus der Tasche ziehen und Ihrem Gesprächspartner vorlesen, was die Stellungnahme der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände zu diesem Problem ist, nämlich was nach der Auffassung der Arbeitgeberverbände Allgemeinbildung für alle und daher von allen zu erwarten und erforderlich ist

„Allgemeinbildung ist eingebunden in Geschichte und kulturelle Tradition und ist zugleich der Zukunft verpflichtet. Sie beinhaltet die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten für Entscheiden und Handeln. Allgemeinbildung muß den Anforderungen des theoretischen und wissenschaftsorientierten, als auch des praktischen Lernens gerecht werden. Sie muß sowohl zum Verständnis und zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen, als auch zum abstrahierenden Denken in Zusammenhängen führen. In ihrer persönlichkeitsentwickelnden Zielsetzung ist Allgemeinbildung auf den Menschen in seiner Ganzheit ausgerichtet. Daher umfaßt sie sowohl die kreative Phantasie, die kognitive wie die affektiv-emotionale Dimension, als auch die musische und sportliche Bildung. Schließlich bedeutet Allgemeinbildung auch das Erlernen von Methoden zur Aneignung und Anwendung des Wissens, soziales Lernen im Sinne des sozial - und politisch - verantwortlichen Handelns, aber auch die Erziehung zur Leistungsfähigkeit und die Hinführung zu Konsensbereitschaft in einer hochtechnisierten pluralistischen Gesellschaft.“

Wir alle wissen, daß hat Pestalozzi vor 150 Jahren schöner gesagt: Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Darauf kommt es gemeinsam an. Ich bin schon froh, daß es nach 150 Jahren so weit gedungen ist, daß die Arbeitgeberverbände sich so äußern, und ich kann nur sagen, es ist das Programm der Gesamtschulen, das wir gemeinsam aufgestellt und entwickelt und weswegen wir gesagt haben: es gibt überhaupt keinen Grund, nicht den leisesten sachlichen Grund, bis einschließlich Ende der Mittelstufe, Kinder und Jugendliche getrennt zu unterrichten, in verschiedener Weise mit verschiedenen Bildungszielen.

Das Argument war doch immer, daß es da zunächst einmal die zivilisatorische Grundbildung gebe, also man muß lesen, schreiben und rechnen lernen , abgesehen von allen Unterordnungs- und Einordnungsproblemen, die die Schule immer auch hat mitleisten müssen. Wir wollen nicht vergessen: in der langen Schulgeschichte ging es zunächst um Religions- und Untertanenerziehung. Das war die Aufgabe der Volksschule, und das steckt zum Teil noch in uns drin, obwohl wir uns jetzt bemühen zu sagen, daß es heute darum geht, wie ein kooperationsfähiger Bürger mit Anspruch auf Mündigkeit in dieser Gesellschaft leben kann. Von

der zivilisatorischen Grundbildung konnte man noch unterscheiden, was man dann weiterführende oder höhere Bildung nennt, also z.B. Fremdsprachen.

Das ist alles längst vorbei, das kann man sachlich überhaupt nicht mehr halten. Wir haben es nur relativ spät gemerkt. Ich gebe Ihnen ein Beispiel: Die etwas älteren unter Ihnen werden mir glauben, weil sie es erlebt haben, aber die anderen werden mir nicht glauben, daß noch bis zum Jahre 1969 Mathematik nur an den weiterführenden Schulen gelehrt wurde, aber nicht an der Volksschule, in die damals noch 60% der Kinder gingen. Die durften nur in Rechnen unterrichtet werden und die anderen in Mathematik. Erst 1969 haben die Kultusminister gemerkt, wie weit sie hinter der Entwicklung hingen, und dann ging es allerdings, wie immer, wenn man lange etwas verzögert, holterdiepolter. Nun wurde mit einem Schlag die Mengenlehre für alle eingeführt, und zwar gleich ab dem dritten Schuljahr. Und nun gab es eine völlig verwirrte Elternschaft, völlig verwirrte Lehrer. Jetzt ruft man die Experten zusammen und fragt: Wie ist denn das mit Mathematik und Rechnen? Was sind denn die Anforderungen dieser Gesellschaft? Da haben die Mathematiker gesagt: Was Sie Mathematik nennen, ist längst veraltet, jetzt geht es um Gruppen und Mengen; man muß hier logisch denken lernen, sonst können Sie nie einen Computer verstehen. Da haben die Kultusminister gesagt: Nun wollen wir es aber wissen. Sie hatten gerade die Sexualkunde eingeführt, und nun führten sie die Mengenlehre ein. Beides zusammen brachte einen riesigen gesellschaftlichen Aufstand. Es ist Ihnen klar, ich rede noch nicht von den hessischen Rahmenrichtlinien, sondern ich rede erst einmal von dem, was alle Kultusminister gemeinsam machten. In der gemeinsamen Arbeit von allen Ländern und dem Bund, die einen Bildungsplan für Deutschland aufstellten, in diesem ersten Gesamtbildungsplan für die Bundesrepublik stand, daß wissenschaftsorientiertes Lernen für alle schlicht die Voraussetzung und die Grundlage der Sekundarstufe I ist, und es stand auch darin, daß die Mehrheit dieses Gremiums, also der Bund und eine stattliche Anzahl von Ländern, der Meinung war, daß die Gesamtschule, und zwar die integrierte Gesamtschule, dafür die vernünftigste Form des Unterrichts ist. Kaum erschien das am Horizont, als eine erbitterte Auseinandersetzung um „wissenschaftsorientiert“ einsetzte.

Ich habe vorgelesen, was die Arbeitgeberverbände inzwischen davon denken, sie sagen ausdrücklich „wissenschaftsorientiert“. Dies ist so, und dies schließt praktisches Lernen und konkrete Fragen und alles, was mit dazu gehört eben nicht nur nicht aus, sondern ein. Wir sind uns auch klar, daß hier allein die Gesamtschulen eine ganz wesentliche Vorreiterrolle gespielt haben, um inhaltlich zu entwickeln, was das gemeinsame Curriculum sein kann und was denn das nun ist: Allgemeinbildung, und daß ihnen das wahnsinnig schwer gemacht worden ist, durch die ständige Konkurrenz mit den Gymnasien und dadurch, daß die Gesamtschule immer daran gemessen wurde und wird, wie die Abiturzeugnisse aussehen.

## **Ludwig von Friedeburg: Blickpunkte, Standpunkte, Wendepunkte**

---

Das aber ist eine Ablenkung von dem eigentlichen Problem. Dies ist kein deutsches Problem allein, obwohl es sich hier besonders scharf stellt unserer dreifach geteilten Schule. Wohin Sie kommen in der ganzen Welt, überall lautet die Frage: Was ist eigentlich das erforderliche Curriculum der Allgemeinbildung in den Schuljahren bis zum 16. Lebensjahr? Nirgendwo ist diese Frage bisher überzeugend gelöst. Denn immer noch gehen wir zu sehr von den alten Trennungen aus, und wir haben das gymnasiale Schulbild im Auge. Hartmut von Hentig hat gezeigt, daß es eigentlich für eine Allgemeinbildung modernster Art nichts Besseres gäbe, als wenn man Griechisch und Latein lernt. Humboldt hat gesagt, es kann dem Gelehrten nicht schaden, wenn er tischlern kann, und es kann dem Tischler nicht schaden, wenn er Griechisch lernt. Eine gute Einsicht; nur bringen Sie die Tischler mal dazu, bringen Sie mal die ganze Bevölkerung dazu, Griechisch zu lernen.

Je verschiedener das Curriculum für verschiedene Bildungsgänge aber ist, desto besser können die Kinder voneinander getrennt werden. Noch leben wir in einem Land, das wie keines anderes auf der Welt die Heranwachsenden im Kindesalter voneinander trennt, also im Regelfall nach den vier Schuljahren.

Als wir vor 25 Jahren anfangen, da waren auch schon die Beziehungen von Staat und Schule recht verändert und auch die Anforderungen an die Lehrer. Aber eines war doch noch anerkannt: Lehrer, das sind Beamte des Staates. Wenn ich von Staat rede, meine ich in Deutschland immer die Länder. Lehrer sind Länderbeamte, und hinter ihnen steht die Autorität des Landes. Besser ist es gewiß, wenn Sachautorität hinter Ihnen steht, und nicht die Amtsauctorität, die hinter ihnen stand, als ich zur Schule ging. Damals war Schule wirklich ein Gewaltverhältnis. Nicht jeder Lehrer schlug, aber alle, die nicht schlugen, hätten es tun können. Das stärkte und stütze selbstverständlich eine Person, die vor 50-60 Schülern stand und die erste Unterrichtsvoraussetzung herstellen mußte, nämlich die, daß überhaupt erst einmal Ruhe eintritt, damit man zu so etwas wie konkretem Unterricht kommen kann. Die Herstellung eines Lärmpegels, der Kommunikation überhaupt erlaubt, ist auch heute eins der zentralen Probleme von Schulen und fordert in ganz erheblichem Maße pädagogische Fähigkeiten. Bei uns war das doch so: alle mußten an ihrem Platz stehen, dann kam der Lehrer herein, dann sagte er „setzen“. eine gewisse Zeit hindurch hieß es dann noch „Heil Hitler“, und dann war erst einmal Totenstille.

Heute stehen Lehrerinnen und Lehrer als Person allein in der Klasse, ohne diesen Rückhalt, sie müssen es mit ihrem pädagogischen Vermögen leisten, und das geht in der Tat erheblich auf die Nerven, das zehrt, das bringt einen großen Teil dieses Frusts, von dem wir hier geredet haben, insofern ist diese Veränderung der Lehrerposition für die weitere Arbeit von Schule und Gesellschaft von allergrößter Bedeutung,

Früher wurden die Volksschullehrer vor allem pädagogisch ausgebildet. Die Gymnasiallehrer aber, wurden an den Universitäten pädagogisch überhaupt nicht

ausgebildet, sondern waren kleine Fachgelehrte. Unter diesem Eindruck haben wir mit kräftiger Hand verfügt, daß Gymnasiallehrer jetzt ein bißchen mehr Erziehungswissenschaft studieren müssen. Ich will nicht untersuchen, wie wirksam das ist. Aber wir haben vor allem auch verfügt, daß alle Lehrer ein erhebliches Maß an Fachwissen haben müssen. Das paßte in den Strom der über 150 Jahre hinweggehenden Ansprüche der Volksschullehrer, daß sie sozusagen mit den Gymnasiallehrern gleichziehen wollten. Die Lehrer sind nun in hohem Maße durch ihr Fachlehrerselbstverständnis bestimmt. Dadurch entstehen Probleme.

Ich rede jetzt davon, daß die Schule einen bestimmten Zeitraum des Tages vollverantwortlich übernehmen muß, und ich spitze es zu auf das Beispiel des unvorhergesehenen Unterrichtsausfalls mit der Notwendigkeit, daß Unterrichtsstunden von Nicht-Fachlehrern, die sich nicht als „Sozialarbeiter“ verstehen wollen, vertreten werden müssen. Denn der unvorhergesehene Unterrichtsausfall ist nach wie vor das größte Hindernis im Verhältnis von Eltern und Schule.

Ein Kernproblem der weiteren Entwicklung besteht darin, daß heutzutage in der Folge der Veränderung der Erziehungssituation in den Familien die Schule viel mehr Erziehungsaufgaben übernehmen muß, als es in früheren Zeiten der Fall war, und sich viel weniger darauf verlassen kann, daß die Schüler schon sozusagen „lernbereit geliefert“ werden. Vielmehr rechnen die Eltern damit, daß die Schule die Kinder einigermaßen verhaltensbereit für die Familien macht.

Dies Problem ist nun wirklich in der Erziehungsidee der Gesamtschulen aufgehoben. In Nordrhein-Westfalen sind nahezu alle Gesamtschulen Ganztagschulen. Es liegt in der Konzeption der Gesamtschule, daß es hier nicht nur um kognitives Lernen geht, sondern, daß es hier auch um soziales Lernen von Anfang an geht, daß es ebenfalls, wenn sich irgendwie die Chancen dazu bieten, um praktisches Lernen geht. Obwohl ich sehr wohl weiß, daß die Ressourcen begrenzt sind - doch von der Idee der Gesamtschulen und der Möglichkeit her, dies alles unter einem Dach zu haben, dazu noch in der Ganztagschule, sind die Chancen groß und werden auch von den Gesamtschulen in hohem Maße genutzt, auf die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehung zu reagieren.

Gegen Ende komme ich zum Verhältnis von Staat und Gesellschaft als dritte, wichtige Variable. Schule ist Sache des Staates, so stand es in allen Verfassungen der monarchistischen Staaten, so steht es heute in den Verfassungen der Bundesländer. Unbeschadet des grundgesetzlichen Erziehungsrechtes der Eltern gibt es in unserer Verfassung kein Elternrecht gegen Schulreform. Das kann nicht deutlich genug gesagt werden. Die Verfassungsauslegung ist, daß hier eben beide, Eltern und Staat, zuständig sind und daß sie sich dabei verständigen müssen und daß der Staat, ich möchte das noch einmal ganz nachdrücklich sagen, gemäß dem Bundesverfassungsgericht das Recht hat, eigene Erziehungsziele zu verfolgen. Das ist deswegen so wichtig, weil wir nun aus gesamtgesellschaftli-

## **Ludwig von Friedeburg: Blickpunkte, Standpunkte, Wendepunkte**

---

chen Gründen mit den riesigen Schwierigkeiten fertig werden müssen, in die wir hineingeraten sind, nachdem das allgemeine Wirtschaftswachstum sich nicht so fortgesetzt hat wie in der unverhältnismäßig langen Zeit zwischen 1950 und 1975, in der, von kleinen Unterbrechungen abgesehen, ein erheblicher Zuwachs und lange Jahre Vollbeschäftigung die Regel war. Sie alle wissen, wir sind seitdem in eine Phase von Haushaltsschwierigkeiten und Dauerarbeitslosigkeit großen Ausmaßes gekommen, das leider in den nächsten Jahren eher noch zunehmen wird. Von daher werden alle Ideen sogenannter Deregulierung, die besagen, der Staat solle sich aus der Verantwortung herausziehen und solle die Entwicklung doch lieber dem Markt überlassen, nicht gerade plausibel.

Warum ist das von viel größerer Bedeutung, als es auf den ersten Blicken erscheint? Ich hörte neulich einen der wichtigen Leute aus meiner eigenen Partei. Er berichtete von seinem letzten Besuch in Amerika. Es war ein ungeheuer eindrucksvoller Bericht, was da an Spitzenforschungen an den Elite-Universitäten geschieht. Meine Frage war, ob denn in den großen Ballungszentren Amerikas nicht die zunehmende Erwerbslosigkeit, Verslumung, Obdachlosigkeit und Kriminalität immer mehr zum Problem wird. Wenn etwas unsere gesellschaftliche Aufgabe ist, dann besteht sie heute darin, daß wir das Auseinanderbrechen der Gesellschaft verhindern, mehr noch, das Weiterleben sichern, und zwar in einer Perspektive, die nicht nur an uns und unsere Kinder denkt, sondern an die Kinder unserer Kinder und deren Kinder. Wir haben die Verantwortung dafür, daß dieser Erdball auch in zwei oder drei Generationen noch lebensfähig ist, aber wenn wir so weitermachen wie bisher, dann werden schon unsere Kinder bald nicht mehr weiter wissen. Deregulierung kann nicht die Lösung des Problems sein. Individualisierung darf nicht zum Spielball werden in dem Sinne, daß die finanziell Starken sich ihre eigenen Schulen bauen können und die anderen immer mehr und mehr ausgegliedert würden in einer Gesellschaft, in der es immer mehr darauf ankommt, daß schon möglichst von Jugend an Kinder verschiedener Kulturen und Nationalitäten miteinander in Berührung kommen. Wenn ich sehe, was in dieser Hinsicht in den großen Städten in den Grundschulen geleistet wird, dann ist das einfach fabelhaft. Stellen Sie sich doch einmal vor, wir hätten noch diese Vorschulen, von denen ich eingangs geredet habe. In diesen getrennten Vorschulen wären nicht wie damals 5%, sondern heute 50% und mehr, und die anderen wären entsprechend ausgegliedert. Die Gesellschaft zusammenzuhalten, das ist Ziel von Gesamtschule. Es kann auf die Dauer und in Hinsicht auf unsere weitere gesellschaftliche Entwicklung keine gegliederte Schule diese Anforderung erfüllen. Aber ich mach mir da überhaupt nichts vor. 50% der Eltern wollen, daß ihr Kind Abitur macht, wie Sie aus den Umfragen wissen. Das heißt u.U., daß sie die günstigste Möglichkeit, Abitur zu machen, darin sehen, das Kind möglichst von Sexta in den „richtigen Zug“ zu setzen, weil die Philologen am Gymnasium natürlich ein Interesse haben, daß das Kind auf dieser Schule bleibt. Denn Schülerzahlen sind Lehrerzahlen.

Vor 25 Jahren kamen etwa 30% der Sextaner zum Abitur. Viele Mädchen wurden sowieso vorher aussortiert. Mittlere Reife, das war ja das, was für Mädchen angemessen schien, während heute - ich habe keine neueren Zahlen, aber ich würde schätzen - etwa 85 % bis zum Abitur kommen. Daran sehen Sie, daß der Selektionscharakter des Gymnasiums, der früher ganz stark war, erheblich nachgelassen hat. Das Gymnasium hat so viel von der Pädagogik der Gesamtschule übernommen. In Ländern, in denen wie in Nordrhein-Westfalen oder in Hessen eine wirkliche Konkurrenz besteht, da wachen die Gymnasien auf. Gehen Sie statt dessen mal nach Bayern. Aber das tröstet Sie natürlich nur schwach. Auch die allgemeine Stimmung, insbesondere die der Politiker, auch in der SPD, kann nicht trösten. Die Politiker haben die Erfahrung vor Augen, daß es sich politisch nicht auszuzahlen scheint, wenn man die Bildungsreform anpackt, und daß sie kostet und nochmals kostet. Aber objektiv und von den Anforderungen und den Notwendigkeiten her hat sich nicht nur nichts geändert, sondern es ist in viel stärkerem Maße notwendig geworden, daß wir für die Gesamtschule eintreten und jeder an seinem Platz dafür sorgt, daß sie möglichst vielen Kindern auch zunutze kommt.

## **GESAMTSCHULENTWICKLUNG AUS ELTERN SICHT**

*Landes-Eltern-Rat der Gesamtschulen in NW e.V.*

### **Positionspapier des LER zur Schulstruktur**

Der LER tritt für die Chancengleichheit und Bildungsvielfalt in allen Schulformen ein. Bei der Reform der Schulstruktur sind die Lebensverhältnisse und die schulischen Angebotsformen in den verschiedenen Gebieten unseres Landes zu berücksichtigen und realistisch zu wirksamen Verbesserungen kommunaler Schulangebote heranzuziehen.

Gesamtschulen wurden als konsequente Weiterführung der Grundschule als Schule für alle und als zusätzliches Schulangebot errichtet. Die Krise des dreigliedrigen Schulsystems wirkt sich deshalb auch auf die Gesamtschule aus.

Von den Verantwortlichen müssen Lösungen gefunden werden, die allen Schülerinnen und Schülern eine Zukunft bieten.

Für den Landeselternrat der Gesamtschulen gelten folgende Grundsätze:

Die Gesamtschule ist eine eigenständige integrierte Schulform mit eigenem pädagogischen und sozialen Konzept:

- eine integrierte, differenzierte Schule mit Sekundarstufe I und II mit Vergabe aller Schulabschlüsse,
- Ganztagsbetrieb,
- mindestens 4-zügig, in der Vier- (je nach der Lage der Schule) bis Sechszügigkeit sieht der LER die optimale Größe,
- die Förderung aller Kinder nach ihren Fähigkeiten und Neigungen,
- Bibliothek, Mensa und ausreichende Fach- und Freizeiträume müssen zur Verfügung stehen,
- die Einrichtung eines schulpsychologischen Dienstes und eine sozialpädagogische Begleitung ohne Belegung von Lehrerstellen sind selbstverständlich,
- Elternmitarbeit wird auf der Grundlage des Schulmitwirkungsgesetz gefördert und erweitert.

Gesamtschulen werden dort eingerichtet, wo der Elternwille dies fordert; die Durchführung des Gesamtschulkonzeptes ist zu gewährleisten. Die jährlich wachsende Nachfrage nach Gesamtschulplätzen beweist weiterhin ihre große Attraktivität.

Die Gesamtschule kann und darf nicht zur Sanierung der Mängel und Probleme des dreigliedrigen Schulsystems herangezogen werden, denn sie ist die Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem in seiner Gesamtheit.

Ein zweigliedriges Schulsystem, bestehend aus Gymnasium und Gesamtschule als „Restschule“ wird abgelehnt! Es darf keine „höhere Schule für Privilegierte“ und eine zweite „niedrige Schule für alle anderen“ geben. Die Bildungs- und Chancengleichheit für alle würde zunichte gemacht und damit würde man der

Vielfalt der Lebensverhältnisse und regionaler Strukturen nicht gerecht. Es bliebe bei der alten Hierarchie und der Ungleichheit im Stadt - Land - Gefälle.

Gesamtschulen und Kollegschulen (integrierte) erreichen am besten Chancengleichheit und eine Vielfalt an Bildung.

Schulen der Sek I müssen zu gleichen Schulabschlüssen führen. Die Vorbereitung auf die Sek II muß bei allen gleich sein. Schulen der Sek I und II müssen unmittelbar sowohl zur Studierfähigkeit als auch zur Berufsausbildung führen.

Mit einer qualifizierten Berufsausbildung muß der Zugang zu Hochschulen und Fachhochschulen in bestimmten Bereichen ermöglicht werden.

Die Schulstruktur und die örtliche Schulentwicklungsplanung muß, wenn sie die Erwartungen der Eltern an die Schulabschlüsse ihrer Kinder und den Wünschen der SchülerInnen gerecht werden will, nachfolgende Wünsche und Merkmale mitberücksichtigen:

Wo die Erhaltung von Schulen des gegliederten Schulsystems zunehmend unsicherer wird, kann durch eine Gesamtschule ein komplettes Bildungsangebot garantiert und alle Schulabschlüsse angeboten werden.

Wo Gymnasium und Gesamtschulen kein ausreichendes Oberstufenangebot bieten können, kann die Errichtung von Oberstufenzentren sinnvoll sein. Durch die Notwendigkeit einer schulischen und beruflichen Neuorientierung nach den Sek I für alle SchülerInnen soll die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung - unter Einbeziehung der Kollegschule verstärkt werden.

Die Zusammenarbeit von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen muß verbessert werden.

Gesamtschulen müssen personell und ausstattungsmäßig so gestaltet werden, daß sie dem Bildungsbedürfnis der SchülerInnen gerecht werden.

Für alle muß ein vollständiges Angebot an Bildungsgängen vor Ort und wohnungsnah sichergestellt werden.

Die Bildung darf nicht von der Finanzpolitik bestimmt werden!!

Der Landeselternrat fordert seine gesetzliche Anerkennung auf Landesebene.

Wer den bisherigen Status der Gesamtschule einschränken oder verschlechtern will, muß mit dem entschiedenen Widerstand der Gesamtschuleltern rechnen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Diese Resolution wurde auf der Mitgliederversammlung am 24. April 1993 einstimmig angenommen.

**Jutta Maaß:**

## **Was macht Gesamtschule attraktiv?**

---

*Jutta Maaß:*

### **Was macht Gesamtschule attraktiv?**

Was ist es denn nun genau, was diese Schulform Gesamtschule so attraktiv und durchsetzungswürdig macht?

Auch heute wählen Eltern aus den verschiedensten Gründen für ihre Kinder die Gesamtschule.

Aufgrund eigener Unzufriedenheit mit dem traditionellen Schulwesen bzw. negativer Erfahrungen mit älteren Kindern erwarten sie für ihre jetzt Schulpflichtigen die bessere Schulform.

Sie entscheiden sich - oft im Hinblick auf ihre eigene soziokulturelle und sozio-ökonomische Herkunft für die Gesamtschule, weil sie sich größere Bildungschancen, d.h. qualifiziertere Abschlüsse für ihre Kinder versprechen.

Sie erwarten, daß sich ihre Kinder in dieser Schulform wohl fühlen und sich harmonisch, im Einklang mit sich selbst und ihrer Umwelt entwickeln.

Sie hoffen, daß diese Schulform es vermag, ihre Kinder auf schülergerechte Weise auf dem Wege zur Mündigkeit zu fördern.

Sie sind davon überzeugt, daß die Gesamtschule durch ein möglichst langes Offenhalten der Schullaufbahn jedem Kind seinen persönlichen Neigungen und Fähigkeiten entsprechend gerecht wird und Korrekturen im eigenen System möglich sind.

Sie wissen durch die Erfahrungen und Gespräche mit Gesamtschuleltern, daß eine in der Regel hochmotivierte Lehrerschaft in der Lage ist, diese Erwartungen zu realisieren.

Sie sind dankbar, daß sie als Eltern in der Gesamtschule viele Möglichkeiten des Engagements und der Mitwirkung vorfinden, um ihre Erwartungen selbst aktiv einzubringen und somit umzusetzen.

Ihnen ist bekannt, daß Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler entsprechend ihrer Qualifikationen und besonderen Fähigkeiten reelle Chancen haben, auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen und ihren Weg in der Gesellschaft gehen werden, ganz gleich ob als Arbeiter, Angestellter, Beamter oder Akademiker.

Alle diese Gründe haben dazu geführt, daß sich die Gesamtschule in NW so erfolgreich durchgesetzt hat und dieser Trend anhält. In jedem Jahr werden weitere Gesamtschulen gegründet, dennoch müssen Kinder abgewiesen werden, weil die Kapazitäten nicht ausreichen. Das darf nicht sein! *Eltern fordern die Neugründung von Gesamtschulen. Sie fordern sie aber nicht um jeden Preis!* Die Landesregierung und der Kultusminister sind gut beraten, wenn sie mit dem richtigen Augenmaß und unter der Maßgabe von dringend einzuhaltenden Standards folgendes beachten:

Die Lehrerfort- und -weiterbildung muß im Hinblick auf die von der Basis gewünschte Expansion speziell für die Schulform Gesamtschule ausgeweitet und

verbessert werden. Lehrerinnen und Lehrer anderer Schulformen müssen vor Einstellung an einer Gesamtschule diese Fort- und Weiterbildung absolviert haben.

Neueinstellungen in größerem Umfang sind dringend erforderlich. Die statistischen Daten gehen an der Realität des Schulalltags vorbei. Lehrerinnen und Lehrer fehlen! Unterricht fällt aus! Die Gründe dafür sind vielschichtig und vielfältig.

Für jede Gesamtschulneugründung ist ein mehrmonatiger Vorlauf nötig, müssen zukünftige Schulleitung und Kollegium die Möglichkeit erhalten, ein pädagogisches Konzept zu erarbeiten und die Inbetriebnahme gemeinsam mit dem Schulträger zu planen.

Länger bestehende Gesamtschulen sollten nicht von erfahrenen Pädagogen ausgesaugt werden, obwohl wir gerade für Neugründungen auch erfahrene GesamtschullehrerInnen als besonders wichtig erachten.

Gesamtschulen dürfen nur in Langzeitform, also als integrierte und differenzierte Schulen der Sekundarstufe I und II mit Ganztagsbetrieb, mindestens 4-zügig, höchstens 6-zügig installiert werden.

*Eine Abkoppelung der Sekundarstufe II darf auf keinen Fall stattfinden!*

Die SchulleiterInnen sind aufgefordert, gemäß dem Klassenbildungserlaß nicht mehr als 25 Kinder pro Eingangsklasse aufzunehmen, damit die Binnendifferenzierung ihre pädagogische Bedeutung und wichtige Grundlage für die ab Klasse 7 einsetzende Außendifferenzierung behält, was dringend notwendig erscheint.

Müssen die räumliche und fachliche Ausstattung dem pädagogischen Konzept und dem Anspruch an die Inhalte von Gesamtschule gerecht werden und nicht *nur* unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten und Mindestnormen realisiert werden.

Dependancelösungen aufgrund der Einbeziehung von anderen Schulgebäuden sollten die Ausnahme bleiben.

Ein partnerschaftliches Miteinander von Schulleitung, Kollegium, Schülerschaft und Elternschaft auf der Basis der Schulmitwirkungsgesetze sowie praktizierte Demokratie sind Grundlagen eines harmonischen Schullebens.

Die Gesamtschule sollte sich dem Umfeld öffnen durch Darstellung ihrer Arbeit in der Öffentlichkeit. Zusammenarbeit mit Organisationen und Verbänden der Nachbarschaft ist wünschenswert als Bereicherung des Ganztagsangebotes und eines vielseitigen Schullebens. Vor allem jedoch die Zusammenarbeit mit Firmen, der Handwerkerschaft und den Betrieben ist erstrebenswert. Betriebserkundungen und Betriebspraktika, die den Schülern und Schülerinnen zugute kommen, sind unverzichtbar.

Es muß größter Wert darauf gelegt werden, daß die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler darin liegt zu begreifen, daß alles, was sie lernen, *jetzt* für ihr Leben wichtig ist, nicht erst für ein späteres Leben.

**Jutta Maaß:**

**Was macht Gesamtschule attraktiv?**

---

Daraus folgert unabdingbar die Forderung, daß Gesamtschule, wenn sie denn auch in der Realität als gleichberechtigte vierte Schulform gesehen wird, zumindest wie das traditionelle Schulsystem flächendeckend eingeführt werden muß, d.h., jedes Kind, das in unserem Lande eine Gesamtschule besuchen möchte, muß diese auch in zumutbarer Nähe vorfinden.

Im Hinblick auf die Schulstrukturdebatte hat der Landeselternrat Gesamtschulen in seiner Stellungnahme vom 13. März 1989 an den Städte- und Gemeindebund eindeutig festgestellt:

"Sollte sich das dreigliedrige Schulsystem durch den Wegfall der Hauptschule ad absurdum führen, heißt für uns die einzige Alternative: Gesamtschule - Schule für *alle* Kinder."

Wir erwarten zu dieser Problematik von der Landesregierung und der Mehrheitsfraktion eine klare Aussage! Eine in die Zukunft gerichtete Schul- und Bildungspolitik benötigt eindeutige Antworten und Konzepte. Unser aller Zukunft, vor allem auch im Hinblick auf den europäischen Binnenmarkt und ein vereintes Europa, muß gesichert werden und bleiben.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Aus: Festschrift für Jürgen Theis, Dortmund 1994

## GESAMTSCHULE - BILANZ UND PERSPEKTIVEN

Dieter Weiland:

### Jeder Mensch muß ohne Angst verschieden sein können

Liebe Freundinnen und Freunde der Gesamtschule liebe Mitglieder der GGG, liebe Gäste, meine sehr geehrten Damen und Herren!

Nach ihrem 25-jährigen Jubiläum beginnt die GGG ihr zweites Vierteljahrhundert mit diesem Bundeskongreß.

Unter den Leitmotiven, die die Arbeit der vergangenen 24 Kongresse bestimmt haben, möchte ich eines als zentral hervorheben:

Auch in Deutschland soll sich endlich ein Verständnis von Schule durchsetzen, das Kinder und Jugendliche so annimmt und achtet, wie sie zu uns kommen, mit ihren Lebens- und Lerngeschichten, mit ihren Schwächen und Stärken, in ihrer Ganzheit und ihrer Verschiedenheit.

*„Jeder Mensch muß ohne Angst verschieden sein können.“*

Mit diesem Satz Theodor Adornos kann beschrieben werden, was Demokratie heute im Kern bedeutet und folglich das, was als Ziel demokratischer Erziehung gelten muß:

Das Miteinander der Verschiedenen aushalten, erproben, üben, leben!

Wo aber lernen Kinder und Jugendliche das, wenn sie die Bildungseinrichtungen in unserem Land vom Kindergarten bis zur Hochschule durchlaufen? Sie erfahren dort täglich und am eigenen Leibe eher das Gegenteil: Man braucht nur ein wenig verschieden zu sein von den anderen, und es droht die Gefahr, abgewertet und ausgegrenzt zu werden.

Es genügt

- anders oder langsamer zu lernen als andere,
- eine Behinderung zu haben,
- aus einem anderen soziokulturellen Milieu zu kommen
- ja manchmal reicht es, ein Junge oder ein Mädchen zu sein,

um in der Rangskala nach unten zu rutschen, um sitzenzubleiben, um abgestuft und aussortiert zu werden.

Konkret:

Wie lernt jenes Mädchen das Miteinander der Verschiedenen, das Lernen aus Schulbüchern mit dem Satz verweigerte: „Weil wir alle Dreck sind in den Büchern.“? Oder das Kind, das seine Lehrerin fragt: „Meine Mama will wissen, warum wir alle in die Sonderschule gehen müssen, warum wir so deppert sind.“? Wo lernen die Kinder das Miteinander, die im Alter von 10 oder spätestens 12 Jahren ihre Abschiebung auf Hauptschulen, auf Schulen für Behinderte als Beweis ihres Versagens, ihres minderen Wertes gegenüber anderen erfahren müssen?

**Dieter Weiland:**

**Jeder Mensch muß ohne Angst verschieden sein können**

---

Kinder und Jugendliche lernen in unserem Bildungssystem etwas ganz anderes. Sie lernen, daß normal sein gerade nicht heißt, verschieden zu sein, sondern sich einzugliedern und anzupassen.

200 Jahre moderner deutscher Schulgeschichte sind geprägt durch eine Strategie der Homogenisierung; d.h. der Verschiedenartigkeit der Kinder wird dadurch begegnet, daß man sie nach gleichmacherischen Kriterien zu Gruppen relativ Gleicher zusammenfaßt und ihren Schulen und ihrer Bildung höheren oder minderen Wert zumißt.

Dies ist der Kernpunkt, in dem sich Gesamtschulen von Anfang an vom traditionellen Schulsystem unterscheiden. Ich wiederhole Christa Lohmanns Formulierung: „Der einzige prinzipielle Unterschied zwischen Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems ist ein struktureller: die gewollte heterogene Schülerschaft als Verwirklichung der Zielvorstellung ‘eine Schule für alle Kinder’. Alle anderen für die Gesamtschulen charakteristischen Merkmale sind pädagogische Konsequenzen aus dieser Konzeption der Integration.“

Die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen soll also nicht als Belastung, als zu minimierendes Problem gesehen werden, dem durch Aussonderung oder Anpassung zu begegnen ist, sondern als Bereicherung und zu nutzende Chance beim Leben und Lernen.

Aus der Strategie der Homogenisierung soll an integrierten Schulen eine Kultur der Heterogenität werden.

Oder um es viel einfacher mit den Worten eines schwedischen Schulreformers auszudrücken, von denen Carl-Heinz Evers berichtet: „Wenn ein Kind in der Schule nicht mitkommt, dann sagen wir hier: Die Schule kommt mit dem Kind nicht mit.“

Uns ist es in 26 Jahren Gesamtschule allerdings nicht hinreichend gelungen, die akzeptierte und gewollte Unterschiedlichkeit der Menschen als das Gesamtschulmerkmal im öffentlichen Bewußtsein zu verankern.

Im Gegenteil: für Gesamtschulgegner ist es verhältnismäßig leicht, immer wieder die Assoziation zu erzeugen und das Vorurteil zu schüren: Gesamtschule ist Gleichmacherei!

Dies ist ein Hinweis darauf, daß das Verständnis der Begriffe Vielfalt und Verschiedenheit im öffentlichen Diskurs anders definiert und besetzt ist. Ich meine nicht einmal das bekannt konservative Muster, das stets nur dann von der „naturgegebenen“ Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen redet, wenn es gilt, die eigenen Privilegien zu tarnen. Ich meine vielmehr die aktuelle bildungspolitische Diskussion, die unter Vielfalt ein möglichst buntes und vielfältiges Angebot von Schulen und Schulformen versteht, das Eltern und Schülerinnen auf einem breiten Bildungsmarkt zur Wahl steht.

Die Gesamtschule - einst als ersetzende Schule konzipiert - ist zu einem dieses bunte Angebot ergänzenden Element geworden.

Meine Damen und Herren, in der deutschen Schulgeschichte sind die 25 Jahre, in denen es Gesamtschulen in der Bundesrepublik gibt, ein kurzer Zeitraum. Daran gemessen ist die Bilanz der Gesamtschulentwicklung beeindruckend: Aus dem Experimentalprogramm von ursprünglich 40 geplanten Schulen ist eine Gesamtschullandschaft mit mehr als 800 Gesamtschulen in ganz Deutschland geworden. Nimmt man die jährlichen Anmeldezahlen als Maßstab so hat auch dieses Angebot noch in keinem Jahr ausgereicht, die Nachfrage nach Gesamtschulplätzen zu decken. In den meisten Bundesländern sind die Gesamtschulen auch schulrechtlich etabliert. In den neuen Vereinbarungen der KMK sind sie als Schulen, die alle Bildungsgänge integrieren, anerkannt, und sogar der Spielraum zur inneren gesamtschulspezifischen Gestaltung ist um ein kleines Stück erweitert.

Diese positive Bilanz ist aber nur die eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite zeigt sich eine Fülle von Problemen, mit denen alle Gesamtschulen mehr oder weniger zu kämpfen haben.

Der Kern dieser Probleme ist offenbar ein unlösbarer Widerspruch. Ich zitiere Ernst Rösner:

*„Mit der Expansion der Gesamtschule zeigt sich zugleich immer deutlicher, daß Schulen kein handelsübliches Marktgut sind. Eine neue Schule, die konzeptionell als ersetzende, das gegliederte Schulwesen ablösende Schulform gedacht war, ist per definitionem nicht markttauglich. Wenn im Unterschied zu den meisten europäischen Ländern den Gesamtschulen in der Bundesrepublik gleichwohl diese Rolle aufgezwungen wird, dann muß es nachgerade als perfide empfunden werden, wenn die Gesamtschule in ihren Leistungen am Konzept der ersetzenden Schule gemessen wird, ohne daß ihr in der Realität die entsprechenden Voraussetzungen für diese Leistungen zugestanden werden.“*

*Bildhaft gesprochen: Gesamtschule und gegliedertes System nebeneinander gleicht dem Versuch, die Vor- und Nachteile des Rechts- und Linksverkehrs dadurch zu erproben, daß beide Varianten gleichzeitig eingeführt werden.“*

Gesamtschulen leisten an vielen Stellen bereits das, was eigentlich Aufgabe aller Schulen in der sozialen Demokratie sein müßte. Sie arbeiten mit allen Kräften der höchst gefährlichen Entwicklung der Ausgrenzung und Marginalisierung von benachteiligten Minderheiten in unserer Gesellschaft entgegen. Diese Integrationsarbeit ist alles andere als pädagogische Idylle, sie ist eine äußerst anspruchsvolle und komplizierte Herausforderung, zu deren Bewältigung eine solidarische Unterstützung und eine hohe Mobilisierung der vorhandenen Ressourcen im Bildungsbereich gehören würden.

Nichts davon in der Realität. Im Gegenteil: Zusätzlich zu ihrer äußerst schwierigen Aufgabe sehen sich Gesamtschulkollegien noch mit der unsinnigen Erwartung konfrontiert, es läge an ihrem pädagogischen Einsatz, daß sich die Gesamtschule qua Attraktivität sozusagen von selber durchsetze.

Man stelle sich nur für einen Moment vor was aus der heute selbstverständlich akzeptierten Grundschule für alle Kinder geworden wäre, hätte man 1920 neben

**Dieter Weiland:**

**Jeder Mensch muß ohne Angst verschieden sein können**

---

ihr zum munteren Wettbewerb jene eigenen Vorschulen bestehen lassen, die damals für die höheren Weihen der gymnasialen Bildung präparierten.

Da die meisten von uns selbst Lehrerinnen und Lehrer oder Eltern in Gesamtschulen sind, kennen wir diese grundlegenden Probleme unserer Schulen sehr gut und unterstützen sie keineswegs. Dennoch sind wir als GGG zuversichtlich, daß sich die integrierte Schule als die Perspektive der neugedachten und neugestalteten Schule in der sozialen Demokratie durchsetzen wird.

1. Unsere hochgetrimmte Leistungsgesellschaft, die sich heute noch die Ausgrenzung immer mehr Gruppen von „Fußkranken“ leistet, der Arbeitslosen, der Ausländer, der Behinderten, derer, die die Normen nicht erfüllen, hat einen erheblichen Mehrbedarf an Solidarität ihrer Bürger.
2. Die Schubkraft in Richtung auf mehr Ganzheitlichkeit und Integration in Schule, Ausbildung und Erziehung ergibt sich nicht nur aus den Zielsetzungen einer humanen Pädagogik, sondern zunehmend aus den unabweisbaren Anforderungen der modernen Gesellschaft, z.B. aus ihrer multikulturellen Zusammensetzung, aus der Logik neuer Produktionsformen und Arbeitszusammenhänge, und aus der Notwendigkeit, die ökologische Krise gemeinsam zu bewältigen.
3. Das Elternwahlverhalten und die demographische Entwicklung haben bereits jetzt zu erheblichen, unökonomischen und ineffektiven Verwerfungen im gegliederten Schulsystem geführt. In vielen Regionen wird das Vorhalten mehrerer paralleler Schulformen weder organisierbar noch finanzierbar sein.
4. Die Gesamtschulen haben bei der Bewältigung von Heterogenität, die auf allen Bildungseinrichtungen und Schulformen vermehrt zukommen wird, einen ganz erheblichen Vorsprung. Sie haben in 25 Jahren eine beeindruckende Fülle von Kriterien und Symbolen, von sozialen Erfindungen und pädagogischen Inszenierungen entwickelt, um den Anspruch auf Menschenwürde aller Verschiedenen denkbar, fühlbar, lebbar zu machen.

Das werden auch die 20 Lernwerkstätten zeigen, die den Kern dieses Kongresses bilden.

Meine Damen und Herren, die Gesamtschulen brauchen keine neuen Ziele für sich zu entwickeln. Gesamtschule heißt heute wie gestern,

- die Individualität jedes einzelnen Kindes achten,
- Unterschiedlichkeit akzeptieren und fruchtbar machen
- fördern statt auslesen,
- aufrichten statt unterrichten,
- besonders auf der Seite derer stehen, die die schlechteren Startchancen haben, die das größere Risiko tragen, die auch künftig nicht in der Lage sein werden, das verheißungsvolle Angebot auf dem freien Bildungsmarkt für sich zu nutzen.

Dazu gibt es wenig Neues zu sagen, aber viel, sehr viel zu tun.

Hans Schwier:

## **Rede in der Gesamtschule Gelsenkirchen Berger Feld**

anlässlich der Veranstaltung

„25 Jahre Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen 1969 bis 1994,  
vom Schulversuch zur Regelschule“

Die Tatsache, daß Eltern diese Festveranstaltung zum 25jährigen Bestehen der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen ausrichten, ist der beste Beweis dafür, daß diese Schulform bei den Eltern Vertrauen und Zuspruch gewonnen hat.

Eltern haben viele wichtige Entwicklungsimpulse geliefert, und dies ist sicher auch ein Zeichen dafür, daß diese Schule als Miteinander von Schülern, Eltern und Lehrern erfahren worden ist. Ich will damit nicht sagen, daß es solch ein Miteinander der verschiedenen Gruppen in anderen Schulformen nicht gibt. Doch die Gesamtschule hat sich auf diesem Gebiet besonderes Profil erworben: Bevor das Schulmitwirkungsgesetz in Kraft trat, wurden die wesentlichen Inhalte in den Versuchsgesamtschulen mit überzeugendem Erfolg erprobt. Es gab keine wichtige Frage, in der nicht Eltern in hervorragender Weise Angelegenheiten der Schulform gegenüber Politik, gegenüber dem Kultusministerium und in den einzelnen Schulen vertreten hätten. Dabei war für mich stets bemerkenswert, mit welcher hoher Sachkompetenz und mit wieviel Augenmaß für das Machbare Eltern sich engagieren. Insofern ist es sicher auch folgerichtig, wenn dieses Fest ein Fest der Eltern ist.

Ich bin überzeugt, daß die Bildungspolitik wirklich gut daran tut, sich an den Interessen, den Vorstellungen und auch den Sorgen von Eltern - und jetzt meine ich nicht nur die Eltern der Gesamtschüler - zu orientieren. Eine Politik, die dies außer acht ließe, könnte nicht damit rechnen, akzeptiert zu werden.

Ich weiß auch, daß viele engagierte Gesamtschulbefürworter diese Einschätzung nicht teilen: Sie hätten es schon in den 70er Jahren lieber gesehen, wenn sie als ersetzende Schulform das vorhandene gegliederte Schulwesen abgelöst hätte. Für eine solche Position gab es zweifellos fachlich fundierte und auch gesellschaftspolitische Gründe. Eine solche bildungspolitische Entscheidung hätte aber gegen die Mehrheit der Bevölkerung gestanden und wäre zum Scheitern verurteilt gewesen.

Daher halte ich es nach wie vor für richtig, die Gesamtschule Anfang der 80er Jahre als gleichberechtigte Schule neben das gegliederte Schulwesen zu stellen und die Schulentcheidungen der Eltern vor Ort zu einer entscheidenden Entwicklungsbedingung zu machen. Ich verkenne nicht die Probleme, die sich aus diesem Nebeneinander ergeben haben. Ich weiß auch, daß Konkurrenz nicht nur das Geschäft belebt, sondern daß eine Schule, die mit dem Anspruch der Integration auftritt, in einem System, daß die Trennung der Schüler nach der Grundschule vorsieht, einen schweren Stand haben muß. Umso bemerkenswerter ist es, mit welchem Engagement und Ideenreichtum, mit welcher Kreativität Gesamtschulen in den letzten Jahrzehnten diese Herausforderung angenommen haben.

Mancher, der sich als Freund dieser Schulform vorstellt, nimmt in diesen Tagen das 25-jährige Bestehen zum Anlaß, seine Probleme, seine enttäuschten Hoffnungen oder die noch unerledigten Aufgaben in Erinnerung zu bringen. Da werden dann Probleme im Umgang mit Jugendlichen, wie sie heute überall auftreten, einseitig einem Schulsystem angelastet. Das mag diesen oder jenen persönlich entlasten; es lenkt aber vom Wesentlichen ab.

Die Gesamtschule hat den Beweis erbracht, daß die gemeinsame Schule für Kinder aller Begabungsrichtungen über die Grundschulzeit hinaus keine Utopie ist und auch nicht zu Einbußen bei den Lernergebnissen führt. Im Gegenteil: Mehr als 15 Schülerjahrgänge haben inzwischen Gesamtschulen mit den unterschiedlichen Schulabschlüssen verlassen. Viele haben dabei Ergebnisse erreicht, die deutlich über den Prognosen der Grundschule lagen. Chancengleichheit ist verbessert worden; das zeigen die Bildungswege vieler Jugendlicher, die nicht nur in der Schule, sondern auch im Studium und im Berufsleben Positionen erreicht haben, die ihnen nicht in die Wiege gelegt waren.

Daß die Bildungswege hier im Durchschnitt schneller verlaufen, weil Jahrgänge deutlich weniger häufig wiederholt werden, ist ebenfalls gesicherte Tatsache und müßte gerade in den Debatten über Schulzeitverkürzung stärker betont werden. Wenn es den Gesamtschulen gelingt, jungen Menschen Versagenserlebnisse zu ersparen und weniger Schulangst zu erzeugen, so darf sie hierauf ebenfalls stolz sein.

Diese nicht zu leugnende positive Entwicklung hat letztlich auch mit dazu beigetragen, daß in der Kultusministerkonferenz alte Gräben zugeschüttet wurden und nun in dem sogenannten Orientierungsrahmen die Entwicklung des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen mit der starken Stellung dieser Schulform bundesweit unstrittig ist.

Natürlich sind auch im traditionellen Schulwesen in den letzten Jahren erhebliche Veränderungen vollzogen worden. Viele dieser Entwicklungen wären aber ohne die Ergebnisse der Gesamtschularbeit nicht denkbar. So sind einige ihrer Grundpositionen Allgemeingut geworden.

Manchem, der heute Entsolidarisierung der Gesellschaft beklagt und soziale Kompetenz einfordert, dem wären Begriffe wie Sozialkompetenz oder Solidarität vor 15 Jahren allenfalls als Polemik gegen die Gesamtschule eingefallen. Hier war sie zweifellos ihrer Zeit voraus, und sie ist es nach wie vor. Dies läßt sich auch für andere Felder sagen. Ich will nur wenige Beispiele aufführen: Die Gesamtschule hat von vornherein berücksichtigt, daß die Berufswahlvorbereitung, daß Kenntnisse der Arbeitswelt und der Technik zur Allgemeinbildung gehören. Auch diese Gedanken haben sich inzwischen durchgesetzt, so daß zum Beispiel auch die meisten Schüler von Gymnasien ein Betriebspraktikum machen.

Auch andere - heute vieldiskutierte pädagogische Stichworte - sind eng mit der Gesamtschulentwicklung verbunden: Projekte, Projektwochen, Epochenunterricht, Konzepte zur Förderung von Schülern mit besonderen Stärken oder beson-

deren Schwächen, all das ist maßgeblich durch diese Schulform geprägt worden. Für solche pädagogischen Entwicklungen hat die Gesamtschule keinen Alleinvertretungsanspruch, sie kann aber zurecht darauf stolz sein, hier maßgeblich neue Anstöße gegeben zu haben, die vielen Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen zugute kommen. Nicht zuletzt hat die Gesamtschule, weil sie in Nordrhein-Westfalen von vornherein als Ganztagschule angelegt wurde, auch dazu beigetragen, daß Nordrhein-Westfalen das Land ist mit den meisten Ganztagschulplätzen in der Sekundarstufe I.

Eine Bilanz von 25 Jahren Gesamtschule kann sich also sehen lassen. Ich glaube, das erkennen auch zunehmend diejenigen, die sich in der Vergangenheit als Gegner dieser Schule zu profilieren bemühten.

Trotzdem gibt es auch besorgte Rückfragen über den zukünftigen bildungspolitischen Stellenwert. Dazu tragen Diskussionen auf politischer Ebene bei, aber auch bei der regionalen Schulentwicklungsplanung wird zum Teil skeptisch gefragt, welchen Stellenwert die Gesamtschule zukünftig einnehmen soll. Aus der Sicht der Landesregierung gibt es keinerlei Anlaß, von dem bisher bewährtem Angebot einer integrierten und differenzierten Schule abzurücken. Sie ist und bleibt in Nordrhein-Westfalen die Alternative zum und neben dem gegliederten Schulwesen. Gesamtschulen sind in der Vergangenheit nie mit dem Ziel genehmigt worden, Schulformen des herkömmlichen Schulwesens aus der Reichweite der Eltern zu verdrängen. Gesamtschulen sind nur dort errichtet worden, wo es nach dem erklärten Willen der Eltern unabweisbar Bedarf gab und wo zugleich gesichert war, daß Eltern alle Schulformen des gegliederten Schulwesens in erreichbarer Nähe zur Wahl standen.

Ich sage dies, um deutlich zu machen: Die Gesamtschule darf und soll nicht an die Stelle irgendeiner anderen Schulform treten. daher wird sie nach Aufbau und Gliederung auch in Zukunft alle Bildungsgänge des allgemeinbildenden Schulwesens umfassen. Sie ist und bleibt eine Schule der Sekundarstufe I und II. Sie ist die gemeinsame Schule für alle Begabungen.

Entwicklungschancen zu sichern, die diesen Eckwerten gerecht werden, ist insbesondere Gegenstand der örtlichen Schulplanung. Das Kollegium einer Schule selbst kann sie nicht herstellen, wenn sie nicht in der örtlichen und regionalen Schulstruktur angelegt sind. Insofern liegt es im wohlverstandenen Interesse der Gesamtschule und ihrer Entwicklungschancen, daß wir nicht jeder Schullerichtung zugestimmt, sondern jeweils auf die Einhaltung der konzeptionellen Standards bestanden haben. Und ich gedenke bei dieser Linie zu bleiben.

Wenn es also im Blick auf Gründung neuer Schulen in Zukunft nicht mehr die Zuwachsraten der vergangenen Jahre geben wird, so ist dies auch der Preis für die Sicherung der Qualität der Gesamtschule, ihrer Arbeitsfähigkeit und Zukunftsperspektive insgesamt. Qualität von Gesamtschule kann nicht allein durch einen geeigneten planerischen Rahmen gesichert werden, hinzukommen muß auch die geeignete Pädagogik.

**Hans Schwier:**

**Rede in der Gesamtschule Gelsenkirchen Berger Feld**

---

Ich halte es in diesem Zusammenhang für ein Mißverständnis, wenn die eine oder andere Gesamtschule die von ihr aufgenommenen Schülerinnen und Schüler daraufhin sichtet, welcher Schulform sie denn „eigentlich“ zuzuordnen wären. Dies kann den betroffenen Mädchen und Jungen wenig nützen. Solche Musterung ist allenfalls dazu angetan, die Wahrnehmung der Schule zu verengen und die diese Schulform kennzeichnende Offenheit gegenüber den Entwicklungsmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu verdrängen. Ich bin deshalb froh, daß sich die überwiegende Mehrheit der Schulen die verengte Sicht nicht zu eigen macht, die sich in der Konkurrenzsituation des Schulversuchs zu entwickeln drohte: gehört es doch zu den wesentlichen und attraktiven Merkmalen der Gesamtschule, allen ihren Schülerinnen und Schülern viel zuzutrauen, ihnen Geduld und Hilfe bei der Entdeckung und Entwicklung ihrer Möglichkeiten entgegenzubringen und eben nicht zu fragen, ob sie für die Schule geeignet sind. Haben die Schulen schon jetzt die Entscheidungsräume, um auf diese Weise pädagogisch zu arbeiten oder müssen wir dazu Entscheidungsräume der einzelnen Schule erweitern? Brauchen sie beispielsweise stärker als bisher freie Hand bei der Gestaltung ihrer Wochen- und Jahrespläne oder beim Einsatz ihrer Lehrkräfte? Das sind Fragen, die wir beantworten müssen.

In der nächsten Phase der Entwicklung steht nicht die Quantität im Vordergrund; es wird vielmehr darauf ankommen, die innere Entwicklung der Schulen ins Auge zu fassen und die vorhandenen Kräfte hierauf zu konzentrieren. Für einen solchen Prozeß der inneren Weiterentwicklung bringt die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen aus ihrer 25jährigen Tradition gute Voraussetzungen mit: die Kooperation in der Schule, die gemeinsame Suche nach dem besten Weg, hat hier einen festen Platz.

Daher bin ich für die Zukunft der einzelnen Gesamtschulen und für die Zukunft der Gesamtschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen durchaus optimistisch. Ich wünsche Ihnen allen ein herzliches „Glück auf“.

DGB Landesbezirk NRW:

## 25 Jahre Gesamtschule

Anlässlich des Jubiläums „25 Jahre Gesamtschule in NRW“ hat der stellvertretende DGB-Landesvorsitzende Walter Haas heute in Düsseldorf eine grundsätzliche positive Bilanz gezogen. Die Entwicklung der Gesamtschule zu einem flächendeckenden System sei positiv verlaufen. Dies gelte, obwohl es bisher nicht gelungen sei, die integrative Gesamtschule als ersetzende Schule zu verankern. Das Lehrpersonal, Eltern, sowie Schüler und Schülerinnen haben die Gesamtschule zu einer attraktiven Schulform entwickelt. Nach wie vor reichten die angebotenen Plätze nicht aus, um die Nachfrage zu befriedigen.

Mehr Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler und das Festhalten am Prinzip „Fördern statt Auslese“ mache die Attraktivität und die Leistungsfähigkeit des integrierten Systems aus. daran ändere auch gebetsmühlenartig wiederholte, ideologisch gefärbte Kritik der Gesamtschulgegner nichts.

„Für den DGB NRW“, so dessen stellvertretender Vorsitzender Walter Haas wörtlich, „gibt es zur Gesamtschule nur eine Alternative - die bessere Gesamtschule. Gerade angesichts der zu beobachtenden gesellschaftlichen Veränderungen wird man langfristig an der Entwicklung eines einheitlichen integrierten Schulsystems in Form von Grund-, Gesamt- und Kollegschulen nicht vorbeikommen.“ ...

In Übereinstimmung mit der absolut größten Zahl der im Gesamtschulsystem Beschäftigten, den Lernenden und deren Eltern trete der DGB NRW jeder Form unsachlicher Kritik an der Gesamtschule entschieden entgegen. Pädagogische Probleme gebe es zu allen Zeiten und in allen schulischen Einrichtungen. Die Gesamtschule für Fehlentwicklungen im gesellschaftlichen System in Anspruch zu nehmen, wie es jüngst auch die CDU-Landtagsfraktion getan habe, sei unter dem Niveau sachlicher Auseinandersetzung.

Haas abschließend: „Die Landesregierung und der Landtag sind gut beraten, wenn sie für die Weiterentwicklung, für den Ausbau des Gesamtschulsystems die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellen. Allen, die sich in 25 Jahren Gesamtschularbeit engagiert haben, ist die Gesellschaft zu Dank verpflichtet. Gesamtschule ist ein Stück an mehr Demokratie, an mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Dies kommt auch und gerade Kindern von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen zugute.“<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Presse-Information 15.09.94

*Annedore Prengel:*

## **Gesamtschule - Schule der Vielfalt**

Einführungsvortrag auf dem GGG-Bundeskongreß 1995

Kinder und Jugendliche sind gleich und doch verschieden. Je nach Standpunkt und Gesichtspunkt nehmen wir Verschiedenes oder Gleiches an ihnen wahr. Richten wir die Aufmerksamkeit unserer Interpretationen (vgl. Lenk 1993) nach Verschiedenem aus, so werden wir gewahr: Da sind Mädchen und Jungen, sie sind durch unterschiedliche soziale Herkunft geprägt! Sie kommen aus verschiedenen Kulturen! Sie sind Alteingesessene oder - als Einwandernde, Flüchtlinge und Kinder der neuen Bundesländer - extremen Kulturbrüchen unterworfen! (Wie sehr sich jetzt auch für Westdeutsche ein Kulturbruch ereignet, ist dabei noch gar nicht abzusehen). Kinder leben arm, ganz selten auch reich und in großer Zahl mittelständisch! Sie können Kinder von Alleinerziehenden Stiefkinder oder Kinder, die bei beiden leiblichen Eltern aufwachsen, sein! Sie sind gepflegte und gehegte Wunschkinder oder - das andere Extrem - abgelehnte oder gar mißhandelte Kinder!

Über diese - keineswegs vollständig aufgezählten Differenzen hinaus - ist jede Schülerin und jeder Schüler im je spezifischen Lebenszusammenhang eine unverwechselbare Einzelpersönlichkeit geworden mit einzigartigen Beziehungen zur sozialen und materiellen Umwelt. Jedes Kind entwickelt, so lehrt uns die heutige Sozialisierungstheorie, von Anfang an kreativ-einzigartige Weisen, seine Lebenswelt zu begreifen, auf sie einzuwirken und so auch selbst Einfluß zu nehmen. Als Jugendliche finden sie sich aber auch in unterschiedlichen Subkulturen zusammen und erfinden Lebensmuster, die die älteren kaum noch verstehen. Aus der Praxis wissen Lehrerinnen und Lehrer, daß jedes Kind auf seine ganz persönliche Weise lernt oder sich auf je persönliche Weise dem schulischen Lernen verweigert. Lernniveaus, Lernstile, Lerntempi von Kindern - selbst des gleichen Alters - unterscheiden sich.

Aus anderer Sicht, von der Interpretationsperspektive der Gleichheit her, rückt ins Blickfeld wie Kinder und Jugendliche sich ähneln oder gleichen. Sie alle gehören der neuen jungen Generation an. Sie alle haben die Aufgabe, in ihrer Lebensphase die von Erwachsenen geprägte Umwelt kennenzulernen und einen eigenen Lebensweg zu entwerfen. Sie alle gestalten, in welcher Form auch immer, Beziehungen zu den Gleichaltrigen ihrer Generation. Ihnen allen ist gemeinsam, daß sie psychisch und physisch und mit ihrem Bildungsstand von Erwachsenen abhängig sind.

Das Schulsystem nimmt alle diese so verschiedenen und doch so gleichen Kinder auf, Unterricht hat mit ihnen allen zu arbeiten. Aus dieser Aufgabe ergibt sich eine Schlüsselfrage der Erziehungswissenschaft: Wie kann das Schulsystem der Vielfalt und der Gleichheit von Schülerinnen und Schülern gerecht werden? (vgl. Prengel 1995) Gleichheit und Verschiedenheit sind also einerseits Kategorien,

mit denen wir unsere Wahrnehmungen und Analysen strukturieren. Hinzu kommt, daß wir mit diesen Kategorien auch Ziele und Normen von Schulpädagogik und Schulpolitik konstruieren.

Wie keine zweite Schulform haben sich Gesamtschulen der Herausforderung von Gleichheit und Verschiedenheit gestellt. Alle anderen Schularten nehmen stets nur einen bestimmten Teil der Schülerschaft auf und versuchen so, die Vielfalt ihrer Schüler und Schülerinnen von vornherein zu kanalisieren und zu begrenzen.

In der Bundesrepublik Deutschland sind es die integrierten Gesamtschulen und die Grundschulen, die in den letzten Jahren ein einzigartiges Spektrum von Antworten auf die erziehungswissenschaftliche Schlüsselfrage nach Gleichheit und Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler hervorgebracht haben.

Die Grundschule ist als Einheitsschule heute unumstritten. Vor 75 Jahren, zu Beginn der Weimarer Republik konnte wenigstens sie in einem zähen Ringen gegen den Widerstand konservativer Parteien und Teilen der Gymnasiallehrerschaft abgetrotzt werden (vgl. Furck 1994, Sandfuchs 1993). Das war der Weimarer Schulkompromiß, dessen Folgen wir bis heute nachhaltig spüren.

Sozialdemokraten und Volksschullehrerschaft hatten nicht mehr und nicht weniger als 4 gemeinsame Schuljahre erreicht - ab Klasse 5 wurde weiterhin selektiert ins viergliedrige Schulsystem.

Für das Sekundarschulalter ist die Gesamtschule die einzige Schulform der Bundesrepublik die das Wagnis eingeht, sich allen Schülerinnen und Schülern zu stellen. Ihr erklärtes Ziel ist Gleichheit, Chancengleichheit - ihre Jugendlichen aber sind so verschieden, wie Menschen nur sein können. Gesamtschule setzt Einheit und Vielfalt in Beziehung zueinander. Beide Aspekte finden im Sekundarbereich in der heutigen Gesamtschulpädagogik zu einer einzigartigen Gestalt. Der folgende Beitrag soll klären, wie Pädagogik der Vielfalt im gesellschaftlichen Kontext begründet werden kann, und welche Bedeutung sie für die Pädagogik der Gesamtschulen hat. ...

### **Gesamtschule im Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz**

Die Tatsache, daß ein Gesamtschulkongreß, wie der von 1995 in Rödinghausen, sich der Frage nach der Pädagogik der Vielfalt widmet und damit auch auf Differenz fokussiert, ist alles andere als selbstverständlich, ja ist geradezu erstaunlich. Denn Gesamtschulpädagogik hat sich wie keine andere pädagogische Strömung der Gleichheit, und zwar der Gleichheit der Chancen verpflichtet.

Betrachtet man das demokratische Konzept der Chancengleichheit genauer, so kristallisieren sich einige folgenreiche darin enthaltene Vorannahmen heraus: In folgendem gedanklichen Dreischritt lassen sie sich plakativ zusammenfassen: 1.) Es ist ungerecht, wenn sich unterschiedlich privilegierte Schichten der Bevölkerung selbst rekrutieren. 2.) Die dieser Ungerechtigkeit entsprechende konservative Ideologie, die wenigen Reichen und Gebildeten seien begabter, intelligenter,

## **Annedore Prengel: Gesamtschule - Schule der Vielfalt**

---

kompetenter, qualifizierter, ist falsch. Darum sollen drittens die Kinder der ärmeren und bildungsferneren Schichten mit allen anderen in einer Institution, der Gesamtschule unterrichtet werden. Eine starke Traditionslinie der Einheitsschulbewegung postuliert mit Vehemenz die hohen Fähigkeiten der Kinder unterer Volksschichten: Johannes Tews z.B., Wortführer des Deutschen Lehrervereins zu Anfang des 20. Jahrhunderts, sieht sich als Anwalt der geistigen Kräfte im Volk ohne Unterschied der Herkunft. Er vertritt die Partei der von unten kommenden Tüchtigen. Er nennt sein Buch (1916): „Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn dem Tüchtigen“ (vgl. die umfassenden Studien von Sienknecht 1968 und Oppermann 1982). Die Bildungsreform geht einen Schritt weiter. Sie erkennt 50 Jahre später, daß Kinder der unteren Schichten in der Schule soziokulturell benachteiligt sind. Durch „kompensatorische Erziehung“ will sie Chancengleichheit auch für die in der Schulkultur zunächst nicht so tüchtig erscheinenden realisieren.

Bei all diesen Ansätzen gilt das Ziel, die privilegierten Positionen der Gesellschaft aus allen Bevölkerungsteilen entsprechend ihren Anteilen an der Gesamtbevölkerung zu rekrutieren. Damit wäre dann Chancengleichheit verwirklicht (vgl. Jencks 1973). Im Geiste einer so verstandenen sehr populären Auffassung von Chancengleichheit wäre die Gesamtschule die beste, die die meisten Kinder aus bildungsferner Herkunft zum Abitur bringt.

Das Ringen darum, benachteiligte Kinder aufsteigen zu lassen, die intellektuellen Potentiale jedes Kindes anzuerkennen und herauszufordern, Anstrengung abzuverlangen, ist in einer der Demokratie verpflichteten Pädagogik unerlässlich. Das Prinzip der Chancengleichheit ist bis heute in der Pädagogik der Demokratie unverzichtbar. Gesamtschulen haben in ihrer Arbeit für Chancengleichheit, als Annäherungen an Demokratie ihre großen Verdienste (vgl. Tillmann 1990). Und - Das kann nicht alles sein!

Hinzukommen muß eine Aufmerksamkeit für das Nichtgesagte des Gesagten, für das Nichtgesagte des Prinzips Chancengleichheit. Rückblickend läßt sich erkennen, daß Ansätze der demokratischen Bildungsentwicklung der BRD in einigen zentralen Argumenten der Logik der Legitimation der Hierarchie verhaftet bleiben (vgl. Prengel 1995, S. 22-25). Vergegenwärtigen wir uns: Hierarchische Ungleichheit wird in modernen Gesellschaften begründet mit dem Argument: Wenn Du weniger begabt, weniger qualifiziert bist, ist es gerecht, daß Du untergeordnet und schlechter bezahlt wirst.

Gleichheit der Chancen wird begründet mit dem Argument: Die Kinder der armen Schichten, die begabt sind und qualifiziert werden, sollen gerechterweise in die übergeordneten und gut bezahlten Positionen kommen können. In der Logik der Chancengleichheit bleibt unberücksichtigt, welches Verhältnis Pädagogik zu der Mehrheit der anderen hat, die nicht den Weg des Einstiegs oder Aufstiegs in privilegierte gesellschaftliche Bereiche machen. Interpretiert Pädagogik unbe-

wußt deren Lebenslauf als mißlungen? Reagieren Lehrerinnen und Lehrer darauf unbewußt mit Gefühlen des Mißerfolgs, der Scham und Schuld?

Die Analysen der Chancengleichheit nach Jencks verdeutlichen seit Jahren, daß selbst die beste Bildung für alle keine Gleichheit der Lebenschancen herstellen kann, solange es gesellschaftlich nur eine kleine Schicht mit guten Lebensbedingungen und eine Mehrheit mit schlecht bezahlten Arbeitsplätzen bzw. Arbeitslosigkeit gibt; das hängt nicht vom Bildungsbereich ab. Demokratische Pädagogik kann darum mit Blick auf die sozio-ökonomische Ebene nur fordern: Die soziale Grundsicherung für alle, Arbeitszeitverkürzung zur Schaffung von gerechter Verteilung der vorhandenen Arbeit; nicht zuletzt, weil Pädagogik darauf angewiesen ist, Kindern und Jugendlichen ihre Lebensperspektiven wenigstens andeuten zu können. Aber die Forderung der sozialen Grundsicherung für alle zielt auf einen mit pädagogischem Instrumentarium nicht direkt beeinflussbaren Bereich, den der Ökonomie. Pädagogik muß hingegen selbst bestimmen, wie sie in ihren ureigensten Einfluszbereichen eine pädagogische Sphäre der Gerechtigkeit (vgl. Walzer 1992) verwirklichen will. Mit dem Verweis auf die Macht gesellschaftlicher und ökonomischer Strukturen kann Pädagogik sich nicht der Aufgabe entziehen, zu bestimmen, was Demokratie in ihrem gesellschaftlichen Teilbereich, in der Erziehung, in der Schulpädagogik ausmachen soll.

Gesamtschulpädagogik heute hat sowohl im Primarbereich als auch in den Sekundarbereichen neue Lösungen für diese zentrale Aufgabe hervorgebracht. Sie will mehr als Chancengleichheit für Übergänge ins hierarchisch gegliederte Schul-, Ausbildungs- und Berufswesen. Aber: Hartnäckig behält sie das Ziel der Chancengleichheit bei und geht darüber hinaus.

Indem sie die gegenwärtige Lebenszeit und Lebenswelt ihrer Kinder und Jugendlichen demokratisch gestaltet, hat sie das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit neu bestimmt und ausbalanciert. Gesamtschulen des Primar- und Sekundarschulalters stellen als die grundlegende Basis der Gleichheit eine Institution, einen Lernort bereit. Und gerade indem die Gesamtschulen einschließlich der Grundschulen wie keine andere Institution der Gesellschaft Angehörige aller Gruppierungen und Schichten an einem Ort zusammenführen, ermöglichen sie, daß die Verschiedenen einen Raum teilen, einander kennenlernen, voneinander wissen.

Die Lernwerkstätten des Rödingerhauser Kongresses belegen einmal mehr: Auf der Basis der Gleichheit erfährt Individualität im Alltag der Gesamtschule hohe Wertung, Differenzen werden als Reichtum erkannt. Nichts wäre falscher als in dieser Betonung individueller Differenzen kindlicher Weltdeutungen und Lernstile einen Rückfall in alte ständische Formen von Differenzierungen zu sehen. Ständische Differenzierung bedeutet ja konservativ-hierarchische Differenzierung. Einordnung in eine Rangfolge und statische Fixierung auf diese Positionen aus Oben und Unten.

Im Gegensatz dazu habe ich den die Gesamtschulpädagogik und die gegenwärtige innovative Grundschulpädagogik bestimmenden Differenzbegriff als demokratischen Differenzbegriff bezeichnet (Prengel 1995). Hier ist noch einmal zu betonen, daß die demokratische Auffassung von Differenz der heutigen Gesamtschulpädagogik nicht mit einer konservativen Vorstellung von menschlicher Ungleichheit zu verwechseln ist. Es geht keineswegs um biologische als unveränderlich gedachte verschiedene Wesens- und Begabungsmerkmale von Schülern.

Differenz zwischen Einzelpersonen oder Kulturen, auch die zwischen den Geschlechtern, ist aus meiner Sicht immer im Sozialisationsprozeß entwickelte, gesellschaftlich bedingte, historisch gewordene Differenz. Das gilt auch für alle körperlichen Unterschiede. Wir wissen, daß Körpererfahrungen, wie beispielsweise Gehörlosigkeit, oder, um andere Beispiele zu nennen, die Pubertät, die Geburt, die weibliche und männliche Sexualität, das Hungrig-Sein und die Art des Essens stets auch kulturell unterschiedlich konstruierte und sich mit gesellschaftlichem Wandel verändernde Erfahrungen sind.

Für die Entwicklung einer demokratischen Differenzkonzeption in der Pädagogik sind vor allem zwei Kriterien ausschlaggebend: demokratische Differenz ist nur möglich auf der Basis von Gleichheitsrechten, sie wendet sich damit gerade gegen Hierarchien, gegen Diskriminierung und Ausbeutung. Und demokratische Differenz ermöglicht Prozesse von Entwicklung, Austausch und Veränderung, sie wendet sich damit gegen alle statisch-fixierenden Zuordnungen und Einheitsleitbilder sowie gegen Separatismus. In der Gesamtschulpädagogik erleben wir heute eine besondere Form der demokratischen Wertschätzung von Differenz. Sie löst alte demokratische Gleichheitsideale auf neue Weise ein. Wenn wie gesagt, die Bildungsreform - und in gewisser Weise verfolgte auch die Einheitschule der DDR dieses Ziel (vgl. Zymek 1995) - die überkommenen ständischen Zugangsbeschränkungen abschaffen und jedem Kind durch Förderung die Chance geben wollte, in der homogenen Jahrgangsklasse mitzukommen, so gibt die innovative Gesamtschulpädagogik jedem Kind die Chance, in seinem individuellen Lernprozeß ernstgenommen und als gleichberechtigt in einer heterogenen Kindergruppe anerkannt zu werden (vgl. Ratzki 1992).

Diese Pädagogik ist bereits in ihrer Art, Kindern die selbstbestimmte Abneigung des Wissens ohne Entwertung der „Lernschwachen“ zu ermöglichen, demokratische politische Bildung. Lehrerinnen und Lehrer leisten eine gesellschaftlich wirksame, wertvolle Integrationsarbeit, indem sie Kindern aus allen Gruppierungen der Bevölkerung die Erfahrung von Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit ermöglichen.

Zu betonen ist, daß ich nicht von einem theoretischen Konstrukt, sondern von einer sehr konkreten an zahlreichen Orten schon alltäglich gelebten Utopie spreche. Zugute kommen ihr die reichhaltigen Vorschläge der internationalen Reformpädagogik und der Reformpädagogik aus dem ersten Drittel des Jahrhun-

derts. Ich nenne die so entstehende Pädagogik der einen Schule für alle Kinder eine „Pädagogik der Vielfalt“. Im 20. Jahrhundert wird aus der Einheitsschule die einheitliche Vielfaltschule. ...

### Schluß

Aus pädagogischer Sicht ist die institutionelle Struktur einer Schule, die systematisch einen Teil ihrer Schüler zu „schlechten“ Schülern erklärt, eine Schande. Um so mehr als der an der Fiktion des Jahrgangsdurchschnitts orientierte Unterricht seinen schlechten Schülern ein wirklich passendes Lernangebot versagt. Herbert Hagstedt stellt in seinem Aufsatz „Kinder mit Lehrfunktionen“ vom Mai dieses Jahres internationale empirische Erhebungen und Schulversuche vor, die endlich auch im Sekundarbereich von den Vorteilen der alten pädagogischen Tradition altersgemischter Gruppen profitieren. Das Schulmodell der vielfältigen Lehr-Lern-Beziehungen lebt von der Ungleichheit der Kinder. Es optimiert ihre Lernleistungen. Hagstedt spricht von einer pädagogischen Revolution (1995, S. 16-19). Pädagogik der Vielfalt als bewußte und gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften birgt noch viele unbekannte Möglichkeiten in sich. Sie heben die überkommene herrschende Schulordnung, die strukturell so vielen Jugendlichen die Freude am Lernen zerstört, auf. Gesamtschule als Schule der Vielfalt steht schon mit einem Fuß mitten in dieser Schulrevolution, die so kostbar ist, weil sie jederzeit jede Lehrerin und jeder Lehrer in jeder eigenen Klasse in kleinen Schritten beginnen kann.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Der hier abgedruckte Auszug wurde in den Gesamtschul-Kontakten 3/95 abgedruckt. Der Beitrag wird vollständig in einer der nächsten Ausgaben der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ im Juventa Verlag erscheinen.

**Literatur:**

*Furck, Carl-Ludwig:* „Reißt die trennenden Schranken nieder!“

Zur Auseinandersetzung um die Dauer der Grundschulzeit,  
in: Rösner 1994, S. 45-69

*Jencks, Christopher:* Chancengleichheit, Reinbek 1973

*Lenk, Hans:* Interpretationskonstrukte.

Zur Kritik der interpretatorischen Vernunft, Frankfurt 1993

*Oppermann, Detlef:* Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke, 2 Bd.,  
Frankfurt a. M. 1982

*Prengel Annedore:* Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Opladen 1995

*Ratzki, Anne:* Integration und Differenzierung, in Annegret Sloot, Uwe Nordhoff (Hg.). Eine Schule für alle Kinder, Soltau 1992, S. 90-104

*Sandfuchs, Uwe:* Geschichte der Grundschule

in: Becker, Hans-Rudolf und Bennack, Jürgen (Hg.):  
Taschenbuch Grundschule, Baltmannsweiler 1993, S. 3-13

*Sienknecht, Helmut:* Die Einheitsschule, geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik, Weinheim/Berlin/Basel 1968

*Walzer Michael:* Sphären der Gerechtigkeit.

Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit, Frankfurt a M. 1992

*Zymek, Bernd:* Von „Landeiern“ und Lateinklassen für Pastoren-Kinder. Hinter der sozialistischen Einheitsschule verbarg sich ein hochdifferenziertes Schulsystem, in: Frankfurter Rundschau 6.4.1995

Dr. Christa Lohmann:

## **Die Gesamtschule und ihr bildungspolitisches Umfeld**

### **1. 1945ff - Die verpaßte Chance in der Bildungspolitik**

Das Potsdamer Abkommen von 1945 hatte vorgesehen, die Schulen inhaltlich zu reinigen, die nationalsozialistische Lehrerschaft auszuwechseln und die erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen zu ermöglichen.

Die Kontrollratsdirektive Nr. 54 von 1947 bekräftigte die Prinzipien einer demokratischen Bildungsreform, d.h. den Aufbau eines sozial gerechten Schulsystems mit gleichen Bildungschancen für alle und der Unentgeltlichkeit des Unterrichts. Sie konkretisierte diese Vorstellungen im Sinne des amerikanischen Bildungssystems: ein integriertes, stufenartiges Bildungswesen, staatsbürgerliche Erziehung mit einem eigenen Unterrichtsfach und die demokratische Gestaltung des gesamten Schullebens.

So gab es denn von 1946 - 48 auch diverse Reformvorhaben, wie die in sich gegliederte Einheitsschule in Hessen oder ähnliche Planungen in Baden-Württemberg, die aber schon im Vorfeld der Gesetzgebung scheiterten. Durchgesetzte Veränderungen, nämlich die sechsjährige Grundschule in Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein und die achtjährige in Berlin wurden mit neuen Mehrheiten gleich wieder abgeschafft.

Also wurde das gegliederte Schulwesen wieder aufgebaut, mit Aufnahmeprüfung, Schulgeld, hoher sozialer Selektion, starker Benachteiligung der Mädchen, einer Oberstufe im Stile der Mittelstufe - überwiegend in Gestalt des neusprachlichen Gymnasiums - sowie autoritären und direktorialen schulischen Binnenstrukturen.

### **2. 1968ff - Kompromisse und Halbherzigkeiten**

#### **2.1 Erste Generation der Gesamtschulen - das Ziel der Chancengleichheit**

Mit der Generation der 68er entlud sich der Reformstau, der sich mit Beginn der Nachkriegszeit stetig aufgebaut hatte. Er entlud sich vor allen Dingen im Bildungsbereich und fand im Schulbereich in der Gesamtschule die konsequenteste Umsetzung.

- Die Gesamtschule machte ernst mit Demokratisierung und Mitbestimmung, mit dem Abbau autoritärer und hierarchischer, auf alte Herrschaftsstrukturen zurückgehende Organisationsformen. Schulleitung wurde kollegial gestaltet, deren Sitzungen wurden schulöffentlich und damit jederzeit für jede Lehrkraft zugänglich. Es wurden Mitbestimmungsrechte für Schülerinnen und Schüler formuliert. Und Lehrkräfte nahmen in großer Zahl an Interaktionskursen teil, um einen demokratischeren, gleichberechtigten Umgang zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern zu trainieren, der in

den Lernenden nicht Untergebene, sondern Partnerinnen und Partner sehen wollte.

- Die Gesamtschule machte ernst mit dem Aufbau eines integrierten Systems, in dem
- alle Kinder eines Jahrgangs unabhängig von ihrer Grundschulempfehlung gemeinsam unterrichtet wurden,
- die Einrichtung von Kern- und Kursunterricht flexibel auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten reagieren konnte,
- der Aufbau einer Wahlpflichtdifferenzierung die Berechtigung zum Übergang auf die gymnasiale Oberstufe unabhängig von einer 2. Fremdsprache machte und
- eine individuelle Schullaufbahnberatung den Schülerinnen und Schülern ihre Abschlussscheidung langsam, aber sicher vorbereitete.
- Die Gesamtschule machte ernst mit der inhaltlichen Neugestaltung einer Schule, in der die heterogene Schülerschaft Rahmenrichtlinien und Lehrpläne verlangte, deren Themen und Inhalte den herkömmlichen Bildungskanon sprengten. Für deren Behandlung mußte auch das Methodenrepertoire erweitert werden, um die aus sehr unterschiedlichen Bevölkerungsschichten stammenden Kinder ansprechen zu können. Neue Fächer wie Gesellschaftslehre oder Weltkunde und die integrierten Naturwissenschaften kamen hinzu, um ganzheitliche Zugänge zu Problemen zu schaffen und den Fachlehrerwechsel dadurch zu verringern, daß mehrere Fächer von einer Lehrkraft unterrichtet werden konnten.
- Die Gesamtschule machte ernst mit der Schaffung eines Schul- und Unterrichtsklimas, in dem ein veränderter Umgang der Kinder untereinander und mit den Lehrkräften und allen an Schule Beteiligten mehr Möglichkeiten der Verwirklichung fand. Gesamtschule wurde als Ganztagschule konzipiert, um auch im außerunterrichtlichen Bereich den Zusammenhalt der Kinder und ihr soziales Lernen fördern zu können.

## **2.2 Bilanz der ersten Generation der Gesamtschulen**

Ob die Gesamtschule sich nun mehr in Richtung „Demokratische Leistungsschule“, „Soziales Lernen“ oder „Lernziel Solidarität“ orientierte - nach Abschluß der zahlreichen wissenschaftlichen Begleituntersuchungen und der Vorlage verschiedener Gesamtbilanzen stand folgendes fest: Die Beratungs- und Entscheidungsstrukturen waren demokratischer geworden, Umgangsstile und Lernklima hatten die Schulfreude nachweislich gesteigert. Durch die Einführung neuer Differenzierungsformen und den Verzicht auf das verordnete Sitzenbleiben hatte die Gesamtschule eine beachtliche Durchlässigkeit erreicht. Sie hielt die Schullaufbahn für die Jugendlichen länger offen und förderte erkennbar mehr Kinder und Jugendliche zu höherwertigen Abschlüssen und konnte damit durch Herkunft bedingte Startnachteile teilweise auffangen.

Die Erfolge einzelner Gesamtschulen waren - und sind immer noch - dann am größten, wenn es den Lehrkräften gelingt, Förderung und Forderung im Gleichgewicht zu halten, soziale Integration und hohe Leistungsansprüche miteinander zu verbinden.

Bei allen von Gesamtschule zu Gesamtschule auftauchenden Unterschieden und Varianten sind die oben referierten Ergebnisse seither *das* Markenzeichen von integrierten Gesamtschulen.

### 2.3 Ungelöste Konflikte und das Selbstverständnis der Gesamtschulen

#### 1969

Mit dem Gutachten des deutschen Bildungsrats von 1969 „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ erhielt die Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland ihre Chance.

- Aber diese Chance war nur die der Gesamtschule als Schulversuch. Die Entscheidung über eine Neustrukturierung des gegliederten Schulwesens wurde damit vertagt, und die konservativen politischen Kräfte erhielten Zeit genug, um sich zu formieren. Das schmale Gesamtschulversuchsprogramm von ursprünglich 40 Schulen weitete sich im Laufe der Jahre zwar aus. Aber die Gesamtschule war und blieb nach Abschluß der länder- und bundesweit initiierten wissenschaftlichen Begleituntersuchungen abhängig von den politischen Mehrheiten der jeweiligen Landesregierungen. Eine Stagnation in der Einrichtung weiterer Gesamtschulen und ihre ungleiche Verteilung über die Bundesländer war damit unausweichlich.
- Die konsequenteste Konzeption einer Schule für alle Kinder, die nach dem Vorbild der dänischen Folkeskole davon ausgeht, daß alle Kinder bis zum Ende der Pflichtschulzeit gemeinsam unterrichtet werden und dann gemeinsam einen Sekundarstufen-I-Abschluß erreichen, mußte von Anfang an der Einrichtung der Gesamtschule weichen, die neben den Schularten des gegliederten Systems steht und die deshalb nach den Regeln dieser Dreigliedrigkeit organisiert wurde: Gesamtschule als 4. Schulform. Die Pflichtschulzeit reichte nur bis zum 9. Jahrgang, die Schule vermittelte im Rahmen der Sekundarstufe I getrennt den Hauptschulabschluß, den Realschulabschluß und die Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Die Wunschvorstellung einer eigenständigen Entfaltung der neuen Schulform wurde unter dem Druck der Vergleichbarkeit zunichte gemacht.

Die Existenz der Gesamtschule als 4. Schulform war und ist eine Quelle anhaltender Konflikte. Deren Kern berührt das Selbstverständnis der Gesamtschule in der sie umgebenden Schullandschaft und die Frage ihrer bildungspolitischen Orientierung.

- Je nach Einzugsbereich und Lehrerschaft suchten sich einzelne Gesamtschulen verschiedene Zielstrategien. Wer in der Vergleichbarkeit die Chance für den Berechtigungsnachweis der Gesamtschule sah, orientiert(e) sich

mit starken Leistungsanforderungen am Gymnasium, plädiert(e) eher für eine entsprechend starke Fachleistungsdifferenzierung und verlangt die drittelparitätische Zusammensetzung für die jeweils neuen 5. Jahrgänge.

- Wer die soziale Integration für den höheren Wert hielt, achtet(e) nicht auf drittelparitätische Eingangsstatistiken und orientiert(e) sich an den Kindern, die die Schule besuchen wollen, plädiert eher für eine Differenzierungsorganisation mit Teamcharakter und ist (heute) offen für die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern.

### **1979**

Nachdem die Gesamtschule Mitte der 70er Jahre auf dem Stand von ca. 260 Schulen festgefroren war und keine weiteren Gründungen in Aussicht standen, brachte das Hamburger Schulgesetz von 1979 einen entscheidenden Durchbruch. Es machte die Neugründung von Gesamtschulen vom erklärten Elternwillen abhängig. Dieses Hamburger Schulgesetz war äußerst umstritten.

- Die einen begrüßten es, weil es den Neubeginn weiterer Gesamtschulgründungen eröffnete, wenn auch nach wie vor ungleich über die BRD verteilt;
- die anderen lehnten diesen Beschluß kategorisch ab, weil sie die bis dahin schon vertane Chance einer generellen Einführung der Gesamtschule zementiert sahen.

### **1982**

Mit der Verabschiedung der Rahmenvereinbarung der Kultusminister und -senatoren der Länder für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an Gesamtschulen im Jahr 1982 lag ein weiteres Dokument vor, das zu erheblichen Kontroversen innerhalb der Gesamtschulszene führte.

- Die einen sahen darin die überfällige Beruhigung für die Eltern, deren Kinder nicht mehr befürchten mußten, daß ihr an der Gesamtschule abgelegtes Abitur nicht akzeptiert würde;
- die anderen brandmarkten das Papier als endgültigen Sieg der Dreigliedrigkeit über die Schule, die eigentlich eine Alternative hatte sein wollen.

## **3. Bildungspolitische Konzeptionslosigkeit**

### **3.1 Zweite Generation der Gesamtschulen - die neue Pädagogisierung des Lernens**

Mit dem Hamburger Schulgesetz und der Verschiebung von Ländermehrheiten zu SPD-geführten oder SPD-Koalitions-geführten Länderregierungen kam es seit Mitte der 80er Jahre in so starkem Maße zu Neugründungen, daß in der BRD jetzt gut 950 Gesamtschulen arbeiten.

Als zweite Generation der Gesamtschulen bezeichnet, knüpften sie an die Erfolge und Erfahrungen der früheren Gründungen an, d.h. sie übernahmen die Grundkonzeption demokratischer Strukturen, die Abschlußoffenheit der Jahr-

gangsplanung und Schülerberatung. Zugleich aber versuch(t)en sie, die großen Systeme und deren inzwischen tatsächlich eingetretene Alltagsroutine - wie es eine Prognose aus der wissenschaftlichen Begleitung hatte befürchten lassen - noch einmal pädagogisch aufzubrechen. Nach der neueren Konzeption ist die kleinere Gesamtschule - vierzünftig mit oder drei- bzw. zweizünftig ohne eigene Oberstufe - die gefragte. Die Beziehungsarbeit der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern soll mehr betont werden als ihre Fachvermittlerrolle. Deshalb wird vielerorts auch eine geringere äußere Differenzierung angestrebt.

Die stärkere pädagogische Orientierung bedeutet für die zweite Generation der Gesamtschulen die Aufnahme vieler Anregungen aus der Zeit der pädagogischen Reformbewegung der 20er Jahre und das Anknüpfen und Befördern heutiger Tendenzen der inneren Schulreform: Öffnung des Unterrichts und Freiarbeit gehören ebenso zum Schul- und Unterrichtskonzept wie handlungsorientierte und Projektarbeit, Morgenkreis und Klassenrat.

Über die Bilanzen dieser Schulen liegen keine wissenschaftlichen Begleituntersuchungen mehr vor, aber alljährlich gibt es die eindrucksvolle „Abstimmung mit den Füßen“: In Schleswig-Holstein z.B. müssen fast regelmäßig an die 1.000 Kinder für die neuen 5. Jahrgänge abgelehnt werden, und Zahlen aus anderen Bundesländern sprechen eine ähnliche Sprache.

### **3.2. Wieder eine verpaßte Chance**

#### **1993**

Mit der Ablösung der KMK-Vereinbarung von 1982 durch den sog. Orientierungsrahmen vom Dezember 1993 liegen Regelungen für alle Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I vor.

- Die einen freuen sich, daß die speziell für alle Schularten mit mehreren Bildungsgängen gleichen Auflagen an Differenzierung und Abschlüsse endlich die Diskriminierung der Gesamtschule gegenüber den traditionellen Schularten beenden, ohne daß dieses Dokument als Sieg der Reformen gefeiert werden könnte - allenfalls als Etappensieg; denn
- die anderen leiden zum wiederholten Male unter der Konzeptionslosigkeit und dem mangelnden (bildungs-)politischen Mut, Reformentscheidungen zu treffen und damit Probleme zu lösen, statt sie zu vertagen und noch weitere hinzuschaffen.

Aus gegenwärtiger Sicht - nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Diskussion um den Orientierungsrahmen - liegt die Feststellung nahe, daß es die generelle Einführung der Gesamtschule als ersetzender Schule auf parlamentarischem Weg nicht mehr geben wird. Der gesellschaftspolitische wie bildungspolitische Wille ist diesbezüglich rückläufig. Das wird von Pragmatikern als wichtige Einschätzung von politischen Mehrheiten und Lobbies respektiert, von anderen als politischer Kleinmut und Angst vor unliebsamen Entscheidungen und Konsequenzen verurteilt.

### **3.3 Veränderte Problemlagen**

- Bevölkerungsstruktur und Durchlässigkeit

Die soziologischen Kategorien einer Klassengesellschaft, mit deren Hilfe die Selektionsmechanismen der 50er und 60er Jahre noch beschrieben werden konnten, tragen nicht mehr in einer Gesellschaft, deren Bevölkerungsschichtung sich verschiebt, die als postindustrielle sich zu einer Dienstleistungs-, Kommunikations- und Technologiegesellschaft hin entwickelt. Die Durchlässigkeit ist auch innerhalb der herkömmlichen Schularten größer geworden - eine Tatsache, die nicht deshalb zu verurteilen ist, weil diese Durchlässigkeit nicht das Ergebnis angestrebter Zielsetzungen ist, sondern eher das des erklärten und durchgesetzten Elternwillens auf freie Schulwahl für die eigenen Kinder oder des Planstellenerhalts aufgrund von Schülerstatistiken.

- Innere vor äußerer Schulreform

Die Stagnation auf dem Wege der äußeren Schulreform ist von verschiedenen Seiten benutzt worden, um die innere Schulreform wieder in den Blick zu rücken - mit der Begründung, auf diesem Wege letztlich auch zum Ziel der Strukturreform zu gelangen.

Wie auch immer ge- und bewertet wird, Fakt ist, daß die Problemlagen der 90er nicht mehr die der 68er Jahre sind. So fragen Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten und in allen Bundesländern immer häufiger, wie sie den zunehmend orientierungslos gewordenen Jugendlichen überhaupt noch Orientierung geben können, wie sie auf die veränderten Kindheiten und Jugendphasen reagieren können, ja wie sie selbst mit der Dynamik des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses und den immer neu auftauchenden Unübersichtlichkeiten zurecht kommen sollen.

- Gewaltprävention müßte über die Gestaltung von Schul- und Unterrichtsleben als Umgangsprinzip ständig gegenwärtig sein
- integrative Arbeit müßte Unterrichtsprinzip sein
- ökologische Arbeit müßte ein Grundpfeiler von Schulgestaltung sein
- Gesundheitserziehung, politische Bildung, und und und - alles soll seinen Platz in der Schule haben oder erhalten
- Die Fächergrenzen lösen sich auf, fächerübergreifendes und vernetztes Denken sind angesagt, projekt- und handlungsorientiertes Arbeiten soll angestrebt werden.

Nicht die Vollständigkeit dieser Aufzählung ist hier gefragt, sondern der Hinweis darauf, daß alle Schulen mit diesen Problemlagen fertig werden müssen.

### **4. Perspektiven**

Allen bildungspolitischen Kompromissen und Halbherzigkeiten zum Trotz, allen bildungsreformerischen Ausweichmanövern zuwider, trotz - oder gerade wegen - radikaler gesellschaftlicher Veränderungen:

Die Gesamtschule hat sich in den 25 Jahren ihres Bestehens nicht überflüssig gemacht.

- Es steht fest, daß sich die alten Gesellschaftsstrukturen durchmischt haben und die prinzipielle Chancengleichheit gestiegen ist.

Aber nur für die Gesamtschule ist es das erklärte Ziel, Schülerinnen und Schülern unabhängig von Herkunft, Vermögen (im doppelten Sinne), Geschlecht, Nationalität und Konfession gemeinsam zu unterrichten und individuell zu fördern und fordern.

- Es steht fest, daß durch Zusammenschlüsse von Schulen, schulartübergreifende Absprachen und Lockerungen die Durchlässigkeit größer geworden ist.

Aber nur der Gesamtschule mit ihrer integrierten Unterrichtsorganisation, Wahlpflichtdifferenzierung und Schullaufbahnberatung gelingt eine flexible Anpassung an die Lernbedürfnisse und -bedingungen der Schülerinnen und Schüler.

- Es steht fest, daß Ellenbogenmentalität, Egoismus und Brutalität auch in unserer Gesellschaft und damit die Gefahr der Ausgrenzung von Armen, Arbeits- und Obdachlosen sowie Alten, Kranken und behinderten Menschen massiv zunehmen.

Es steht auch fest, daß es viele einzelne Initiativen und viele einzelne Schulen gibt, die positive Projekte dagegen setzen und Zeichen der Ermutigung geben.

Aber es ist nur die Gesamtschule, die die soziale Integration zum pädagogischen Ziel erklärt und sich mit ihrer Schulstruktur, Unterrichtsorganisation und außerunterrichtlichen Aktivitäten ein Fundament geschaffen hat, auf dem soziales Verständnis und gruppenübergreifende Begegnungen längerfristig gedeihen.

- Es steht fest, daß Fragen der inneren Schulreform sich in den letzten Jahren in den Vordergrund geschoben haben und daß es zahlreiche Beispiele aus allen Schularten und Schulen gibt, die von pädagogischem Engagement und Projekteifer künden, von der gelungenen Einführung neuer Themen und Lernverfahren.

Aber es sind vor allem die Gesamtschulen der 2. Generation, die sich so auf die pädagogische Arbeit konzentrieren, daß sie für jeden neuen Jahrgang sicherzustellen versuchen, daß die Öffnung des Unterrichts aus der Grundschule fortgeführt wird, daß Gruppenarbeit trainiert und Freiarbeit selbstverständlich werden, daß Morgenkreis und Schülerrat vertraute Formen der Auseinandersetzung und des Umgangs werden.

Unabhängig von und zusätzlich zu der anhaltenden Neueinrichtung von Gesamtschulen stehen Entwicklungen bevor, die zu einer weiteren Annäherung der Schularten und Schulen führen werden. Dazu gehören:

- Der immer häufigere Zusammenschluß von zwei oder drei Schularten innerhalb der Sekundarstufe I, der die Nachteile von Einzelschulen für die Schullaufbahncancen der Schülerinnen und Schüler deutlich macht.

- Die zunehmende Tendenz zum Angebot des freiwilligen 10. Hauptschuljahres und der wachsende Druck aus Wirtschaft und Industrie im Hinblick auf gestiegene Berufsanforderungen, der das 10. Pflichthauptschuljahr verlangt.
- Die Kooperation gymnasialer Oberstufen und die Verzahnung von allgemein- und berufsbildenden Ausbildungsgängen in der Sekundarstufe II, die bis zum Aufbau einer eigenständigen Kollegstufe führen sollte.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Aus: Festschrift für Jürgen Theis, Dortmund 1994

Wolfgang Keim:

## **25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik** *Versuch einer Standortbestimmung*

### **Zur allgemeinen Situation der Gesamtschule**

Vor 25 Jahren sind in der Bundesrepublik die ersten Gesamtschulen eingerichtet worden. Sie waren das Ergebnis einer spezifischen bildungspolitischen Konstellation der zweiten Hälfte der 60er Jahre, als BildungsökonomInnen, -politiker(innen) und (vor allem jüngere) Pädagog(inn)en in der integrierten Gesamtschule *das* Schulmodell für eine leistungsfähigere und zugleich demokratische Industriegesellschaft sahen und einen breiten Konsens für deren Erprobung fanden. Ihre Entwicklung verlief nicht gleichmäßig. Dem Gründungsboom der end-60er und beginnenden 70er Jahre mit nahezu 150 Schulgründungen folgte im Zuge von wirtschaftlicher Rezession, von Numerus Clausus sowie Jugend- und Akademikerarbeitslosigkeit seit 1973 eine Phase der Stagnation, die erst in den 80er Jahren überwunden werden konnte, als zunehmend Elterninitiativen zum Motor zahlreicher weiterer Gründungen wurden, soweit es die unterschiedlichen landesspezifischen Rahmenbedingungen zuließen; anderenfalls blieb es bei der Stagnation oder kam es - in Bayern und Baden-Württemberg - sogar zu rückläufigen Entwicklungen. Der dadurch entstehende Trend zur Zweiteilung der Schullandschaft in Länder mit und in Länder ohne Gesamtschule hat sich nach der Wende in der ehemaligen DDR fortgesetzt. Heute bestehen in alten wie in neuen Bundesländern jeweils ca. 400 Gesamtschulen (vgl. Keim 1993). In den SPD-regierten Ländern ist die Gesamtschule als vierte Schulform neben den Schulen des gegliederten Systems auch schulrechtlich etabliert. Der Anteil von Gesamtschüler(inne)n schwankt „zwischen einem Drittel und knapp 2 % ... (8. Klassenstufe“ (Tidick 1992, S. 6); nur in Brandenburg besuchen mehr als die Hälfte aller Schülerinnen (nämlich 54 %) eine Gesamtschule (Ratzki 1992c, S.1). Nimmt man die Anmeldezahlen zum Maßstab, ist eine Gesamtschul-Sättigung noch lange nicht erreicht. Übersteigt doch die Nachfrage von Elternseite fast überall das Angebot an Schüler(innen)plätzen, wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, wo im vergangenen Jahr 5000 Anmeldungen abgewiesen werden mußten (ebd., S. 1).

Solche Fakten signalisieren auf den ersten Blick eine erfolgreiche Entwicklung, verdecken allerdings zugleich Gefährdungen der Gesamtschule. So wird bereits seit einigen Jahren auch innerhalb der SPD die - von dem Bielefelder Schulforscher Klaus Hurrelmann propagierte - Umwandlung der Gesamtschulen von einer „aller anderen Schulformen der Sekundarstufe ersetzenden“ in eine das Gymnasium ergänzende Schulform (Hurrelmann 1992, S. 7; vgl. Deutsche Schule 1988) intensiv diskutiert. Dies würde die modernisierte Verfestigung des herkömmlichen Schulsystems in nur noch zweigliedriger Form und damit zugleich das Ende des Gesamtschulgedankens im Sinne einer einheitlichen Schule für alle

Schüler(innen) bedeuten (vgl. Ratzki 1992a, b, c). Der derzeitige Druck, mit dem z. B. im Saarland und in Nordrhein-Westfalen eine solche Tendenz verfolgt wird<sup>6</sup>, legt die Einschätzung nahe, daß die Gesamtschule, obwohl sie bei Eltern und damit bei Teilen der Öffentlichkeit noch nie so starke Akzeptanz gefunden hat, zugleich noch nie so bedroht war wie gegenwärtig.

Diese paradoxe Konstellation findet ihre Entsprechung in der wissenschaftlichen Gesamtschulpublizistik. Dabei sind es gar nicht einmal Angriffe von Altkonservativen auf die integrierte Schulform, die aufmerken lassen; klingen die kritischen Töne doch hier seit langem ausgesprochen moderat. Zu denken geben vielmehr Rückzugstendenzen - aus Resignation oder welchen Gründen auch immer - bei denen, die einst Träger und Promotoren der Reform gewesen waren. So spricht z. B. Klaus-Jürgen Tillmann (1992) davon, daß ihm „nach mehr als zwanzigjähriger Auseinandersetzung um das gegliederte Schulwesen“ „leider“ „die Fähigkeit“ „abhanden gekommen“ sei, „für die alte Bundesrepublik eine neue Schulstruktur zu *erträumen*“ (S. 144). Und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die noch 1980 unter ihrem damaligen Vorsitzenden Hans Thiersch in einer Stellungnahme „zur Auseinandersetzung um die Gesamtschule“ davon ausgegangen war, „daß diese Schulform in ihrem Ansatz anstehende Aufgaben erfüllen kann“ (DGfE 1978-1980, Resolution v. Februar 1980, S. 4), votiert derzeit nur noch vage für „neue flexiblere Organisationsformen im Sekundarbereich“ und erteilt „den Organisationskonzepten der frühen 70er Jahre“, zu denen auch die Gesamtschule gehört, eine deutliche Absage (vgl. „Bildungspolitische Erklärung der AG 'Entwicklung des Bildungswesens'“, in: Arbeitsgruppe ... 1992, S. 13f. u.ö.).<sup>7</sup>

Ebenso gibt der mit solchen Rückzugstendenzen einhergehende Wandel im *Verständnis* von Gesamtschule und Gesamtschulreform zum Nachdenken Anlaß. Drei aktuelle Tendenzen im Umgang mit der Gesamtschule lassen sich konstatieren, nämlich *erstens* die pauschale Distanzierung von der Bildungsreformphase der ausgehenden 60er und frühen 70er Jahre, die bis zu deren totalen Verwerfung geht; *zweitens* die nachdrückliche Forderung an die Gesamtschule, sich an Traditionen der Reformpädagogik zu orientieren, damit verbunden die Interessenverlagerung von der Gesamtschule als Regel- hin zur Einzelschule; *drittens* ein stark pragmatischer Grundzug bei der Einschätzung schulpolitischer Entwicklungen und Trends, dem vor allem die gesellschaftlichpolitische Dimension fehlt. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die kritische Auseinandersetzung mit diesen drei Tendenzen, und zwar vor dem Hintergrund der Geschichte des Einheitsschulgedanken wie auch eigener Erfahrungen mit der Gesamtschule.

---

<sup>6</sup> Ganz offensichtlich soll damit die „Hauptschulfrage“ gelöst werden, was man jedoch von den Konservativen nur um den Preis einer Bestandsgarantie für das Gymnasium zu „erkaufen“ können glaubt. Vgl. zur innerparteilichen Diskussion der nordrhein-westfälischen SPD: Krämer (1992).

<sup>7</sup> Vgl. meine Besprechung im Rezensionsteil dieses Jahrbuches.

Gefragt werden soll nach Bedeutung und Relevanz der Bildungsreformphase für die Gesamtschule *heute*, nach Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der Adaption reformpädagogischer Konzepte und Modelle, schließlich nach den Grundlagen und Prämissen erziehungswissenschaftlicher Aussagen zur aktuellen Schulreform. Damit verbindet sich der Versuch einer Standortbestimmung der Gesamtschule anlässlich ihres 25jährigen „Jubiläums“.

### **Die Bildungsreformphase - „Unstern der Geburtsstunde“?**

Unter dem Motto „Vom Unstern der Geburtsstunde“ hat auf dem letztjährigen Bundeskongress der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) in Kassel Gerold Becker (1992) Intentionen wie Realisierungsformen der Gesamtschule der späten 60er und frühen 70er Jahre nachdrücklich kritisiert, als unpädagogisch geradezu verworfen und damit einer weitverbreitete Einschätzung besonders deutlich und an zentraler Stelle Ausdruck verliehen. „Vorherrschend und ‘nach außen’ wirksam“ seien die - mit dem damaligen Zeitgeist zusammenhängenden - „gesellschaftspolitischen“ Argumente wie „Chancengleichheit“ und „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ gewesen (S. 10). Ihnen hätten „mechanistische Vorstellungen vom Lernen“ (S. 11) sowie spezifische Formen von „Differenzierung, Spezialisierung und Taylorisierung“ (der Unterrichtsinhalte) entsprochen (S. 13). Selbst das - für Gesamtschulen dieser Zeit typische - „soziale Lernen“ sei „in der Praxis ... meist doch wieder auf Ermahnung und Belehrung ..., auf ein bißchen Moralpredigt und ein bißchen Gruppendynamik“ hinausgelaufen (ebd.). Auf eine Formel gebracht, habe sich in der Gesamtschule dieser Zeit die „Entpädagogisierung der Schule als Folge ihrer Modernisierung“ manifestiert (S. 18).

Zweifellos ist die kritische Auseinandersetzung mit den Gesamtschulmodellen der späten 60er und frühen 70er Jahre nicht unbegründet, allerdings kaum neu und in dieser Form nicht unproblematisch. Kritik hat die Bildungsreform der damaligen Zeit von Anfang an begleitet. Sie kam vornehmlich aus zwei Richtungen, einmal von Konservativen, die - wie bis heute etwa Wolfgang Brezinka (1986, 1992) - deren auf Demokratisierung und Emanzipation gerichtete Grundlagen ablehnen, zum anderen von Seiten radikaler Reforme, denen die damaligen Ziele und Modelle nicht weit genug gingen oder die sie als „groß angelegten Versuch technokratischer Formierung“ kritisierten (Heydorn 1969, S. 376). Während die konservativen Kritiker die Gesamtschule konsequenterweise prinzipiell ablehnten und an einem an früher Auslese und Eliteerziehung orientierten gegliederten Schulwesen festhielten, begrüßten die radikalen Reforme die Gesamtschule grundsätzlich, setzten sich aber zugleich für deren Weiterentwicklung und Modifizierung im Sinne einer auf Emanzipation und gesamtgesellschaftliche Demokratisierung hin ausgerichteten Schule für alle ein. Besonderes umstrittene Brennpunkte waren dabei Fragen der Unterrichtsorganisation, insbesondere der Fachleistungsdifferenzierung, die Unterrichtsinhalte sowie Ziele und Formen Sozialen Lernens (vgl. Keim 1973a).

Gerold Beckers Kritik, die hier stellvertretend für die vieler anderer steht, kommt von einer anderen Seite; ihm geht es um die damalige Ausrichtung der Pädagogik an außerpädagogischen Zwecken wie „Chancengleichheit“ und „Ausschöpfung der Begabungsreserven“, und zwar als Folge der damaligen „sozialwissenschaftlichen Neuorientierung der Pädagogik“, die „Schule vor allem als eine ‘Institution zur Erfüllung von Zwecken, die von außen gesetzt werden’, gesehen“ habe (S. 10). Statt dessen fordert er die „Rückeroberung“ des Bildungsbegriffs „für die Gesamtschulen“, und zwar im Sinne einer „Verständigung ... darüber, wie denn ‘heutige Menschenkinder’ mit ihren höchst unterschiedlichen und verwirrenden Lebensbedingungen eigentlich instandgesetzt werden könne, selbsttätig und verlässlich zu werden, ihre Stärken zu veröffentlichen, erkennbar zu sein, Vertrauen in sich selbst und in ihre Fähigkeiten zu gewinnen, ihr Leben ‘in eigener Regie’ zu meistern, aufrecht zu gehen, nicht zu resignieren, sondern sich einzumischen, sich ‘ihres Verstandes ohne Bevormundung durch einen anderen zu bedienen’, global zu denken und lokal zu handeln, Verantwortung zu übernehmen und Solidarität mit den ‘Elenden und Entrechteten’ ... als einen nicht mehr diskutierbaren Maßstab ihres Handelns zu verinnerlichen“ (S. 11f.).

Sieht man einmal davon ab, daß diese Aufzählung den Eindruck der Beliebigkeit erweckt, sind viele der von Becker aufgeführten Ziele auch in der Bildungsreformphase für die Gesamtschule reklamiert worden - allerdings mit entscheidenden Differenzen. Dabei räume ich vorbehaltlos ein, daß es damals in der Planungs- und Gründungsphase der Gesamtschule eine starke Tendenz gab, Gesamtschulen nur oder in erster Linie unter Effektivitäts- und Modernisierungsaspekten des Schul- und Gesellschaftssystems zu sehen und zu konzipieren, mit in der Tat ausgesprochen problematischen Konsequenzen für Größe, Raumausstattung und Unterrichtsorganisation vieler neugegründeter Schulen. Die dahinter stehenden Zielvorstellungen hatten wirklich mit Bildung und Pädagogik nur wenig zu tun, um so mehr mit Ökonomie und Technokratie. Doch dies war von Anfang an *eine* Tendenz, eine mindestens ebenso starke *andere* richtete sich darauf, Bildung für alle in gleichem Maße zugänglich zu machen, die bis dahin praktizierte und erziehungswissenschaftlich weithin legitimierte Unterscheidung zwischen einer wissenschaftsorientierten Bildung für eine kleine Elite und einer volkstümlich-praktischen Bildung für die breite Masse aufzuheben und auf diesem Wege Gleichheit der Chancen anzustreben, und zwar nicht nur und in erster Linie Chancen zum sozialen Aufstieg, sondern ebenso zur Entwicklung und Entfaltung von Fähigkeiten und Talenten, zur Ermöglichung von Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe, wie sie das Grundgesetz für alle verbürgt. Dies war die Intention der von Ralf Dahrendorf geprägten Formel: „Bildung ist Bürgerrecht!“ Also keine von außen, gleichsam fremdbestimmten, unpädagogischen Ziele, die in der Gesamtschule realisiert werden sollten, sondern Erziehung und Bildung im Sinne des Beckerschen Aufgabenkatalogs.

Freilich war damals auf der Grundlage einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher Untersuchungen ein breites Bewußtsein dafür entstanden, daß „Bildung für alle“ so leicht nicht zu haben war, daß es spezifische Barrieren gab, die mit gesellschaftlicher Ungleichheit, unterschiedlichen Sozialisationsmilieus, einschließlich familialen Erziehungszielen, sprachlichen Gewohnheiten und Anregungspotentialen des Elternhauses zusammenhingen. Nun haben sich diese Bedingungen durch jüngste gesellschaftliche Entwicklungen zweifellos kompliziert, insofern eine Fülle neuer Risiken des Aufwachsens, relativ unabhängig von Klassenlagen und Schichten, entstanden sind (vgl. Beck 1986). Trotzdem ist der Faktor „gesellschaftlich bedingte Ungleichheit“ nach wie vor existent, geschwunden ist nur das Interesse daran auf Pädagog(inn)enseite. Während der Bildungsreformphase dagegen bestand hier gerade der Ausgangs- und Ansatzpunkt für viele Initiativen und Konzepte im Zusammenhang mit der Gesamtschule. Selbst das System der Fachleistungsdifferenzierung enthielt Elemente, die den Abbau dieser Ungleichheit zumindest intendierten: die Parallelisierung der Kurse sollte dafür sorgen, daß alle Kinder die gleichen Lernziele erreichten, oder die niedrigen Kursfrequenzen im Anschlußkurs den schwachen Schülern und Schülerinnen besonders günstige Lernbedingungen einräumen. Daß dies nicht ausreichte, vielmehr das ganze System der Fachleistungsdifferenzierung sich schon bald als pädagogische Fehlkonstruktion erwiesen hat, braucht hier nicht mehr diskutiert zu werden (vgl. Keim 1987).

Allerdings bedeutete Gesamtschule bereits in der Gründungsphase viel mehr als nur FEAGA und ABC. Dafür sorgten schon die dort tätigen Lehrer und Lehrerinnen, die größtenteils aus der Studentenbewegung kamen und bewußt an eine Gesamtschule gingen, um pädagogisch *und* gesellschaftspolitisch etwas zu bewirken. Sie waren größtenteils für ihre Aufgabe besser qualifiziert als die vorangegangene und „die darauf folgende Lehrergeneration - pädagogisch, psychologisch, politisch, fachlich“ (Evers 1986, S. 9). Wie intensiv z. B. die Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung rezipiert wurden, zeigt allein schon die Tatsache, daß das von Heinrich Roth herausgegebene Gutachten des Deutschen Bildungsrates „Begabung und Lernen“ zwischen 1968 und 1974 zehn Auflagen erlebte und zu den meist gelesenen Büchern in der damaligen Lehrer(innen)ausbildung gehörte. Dieser Gutachterband, an dem übrigens Gerold Becker als Assistent von Heinrich Roth mitgearbeitet hat, ist bis heute einzigartig hinsichtlich Breite und Differenziertheit der hier zusammengefaßten Expertisen zur Begabungsforschung, mit vielfältigen Anregungen für die Umsetzung in der Schule; ich nenne nur die Stichworte „einsichtsvolles Lernen“, „selbständiges Suchen und Finden von Antworten, Ausbildung von Fähigkeiten (Lernen des Lernens)“ statt Einprägung von Stoffmassen; „bestärkendes Lernen“ anstelle von „Angst- und Prüfungsdruck“, Toleranz für individuelle Lernlösungen und -wege; „‘entdeckende’ oder ‘genetische’ Verfahren (Wagenschein)“ (Roth 1986, s. 39). Wenn überhaupt einmal Wissenschaft Eingang in die Schulpraxis gefunden hat,

dann in dieser Zeit der Bildungsreformphase. Jede(r), der/die damals an Gesamtschulen gearbeitet hat, weiß, wieviel auch praktisch im Sinne der Empfehlungen Heinrich Roths erprobt wurde (vgl. z. B. Edelhoff 1979 und Münzinger 1979). Unter dem Aspekt der Überwindung von Bildungsbarrieren wie auch dem der sozialen Stabilisierung von Schüler(inne)n kam von Anfang an dem Ganztagsbetrieb der meisten Gesamtschulen große Bedeutung zu; die Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich, von kognitiven mit sozialem Lernen bildete für viele Lehrer und Lehrerinnen den zentralen pädagogischen Ansatzpunkt zur Begabung derer, die mit besonders großen Defiziten in die Gesamtschule gekommen waren. Solche Bemühungen nur als „Ermahnung“ und „Belehrung“, „ein bißchen Moralpredigt und ein bißchen Gruppendynamik“ abzuqualifizieren, wird ihnen - wie ich meine - nicht gerecht (vgl. etwa die Beiträge und Beispiele in: Keim 1973a; Tillmann 1976 u.ö.).

Welche Rolle damals Fragen der konkreten pädagogischen Umsetzung des Demokratisierungsanspruchs in der Gesamtschule tatsächlich gespielt haben, verdeutlichen neben zahlreichen Praxisberichten auch die Grundsatzdiskussionen dieser Zeit, wie sie u. a. auf den jährlich stattfindenden Gesamtschulkongressen der GGG geführt worden sind. Z. B. bildeten das Soziale Lernen, die soziale Organisation und der Ganztagsbetrieb zentrale Beratungsgegenstände auf dem GGG-Kongreß 1973 in Leverkusen. Dabei wurde von Wissenschaftler(inne)n wie Praktiker(inne)n auf die Unvereinbarkeit der in der Gesamtschule entwickelten Formen individueller Förderung und Sozialen Lernens mit den auf kultusministeriellen Vorgaben basierenden Systemen der Fachleistungsdifferenzierung verwiesen, daraus sowohl die Forderung nach einem „gleichwertigen, nach Profilen gruppierten Sekundarabschluß“ als auch die nach Ersetzung äußerer durch innere Differenzierung abgeleitet (Gesamtschule 1973, S. 41). Aus diesem Diskussionszusammenhang entstanden zunächst die Arbeitsgruppe „Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung“, die mit Grundsatzüberlegungen und Praxisanregungen die pädagogische Ausgestaltung von Gesamtschulen beeinflusst hat (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1977<sup>8</sup>; 1976; 1978), kurze Zeit später die Team-Kleingruppen-Schulen in Göttingen-Geismar (Schlömerkemper/Winkel 1987) und in Köln-Holweide (Keim 1986), die über anderthalb Jahrzehnte lang als Modelle konsequenter gesamtschulspezifischer Pädagogik gegolten haben, und zwar weit über die bundesdeutsche Gesamtschullandschaft hinaus. Folgt man dem Vortrag Gerold Beckers (1992) auf dem Kasseler GGG-Kongreß, dann zeichnet sich allerdings derzeit auch hier eine Trendwende ab, insofern das Team-Kleingruppen-Modell (TKM) nur noch als „Notwehrmaßnahme“, als „pädagogischen Fortschritt“ „angesichts der Anonymität und Chaotisierung in den großen Systemen“ erscheint (S. 19), nicht mehr dage-

---

<sup>8</sup> Weitgehend ausgeklammert werden dabei - wie z. B. in den Darstellungen von Scheibe (1969) und Röhrs (1980) - Traditionen einer demokratisch-sozialistischen Reformpädagogik (vgl. Keim 1992).

gen als aktuelle „Alternative“. Eine solche Funktion wird nun vor allem den Modellen der historischen Reformpädagogik bzw. dem, was in den gängigen Darstellungen zur Reformpädagogik als solche berücksichtigt wird<sup>3</sup>, sowie ebenso den „wenigen neu gegründeten ‘Freien Schulen’“ (Laborschule und Glocksee) zugeschrieben (S. 20).

### „Reformpädagogik“ - Ausweg aus allen Dilemmata?

Daß die Reformpädagogik in der bisherigen Gesamtschuldiskussion und -praxis keine Rolle gespielt habe, wird man kaum behaupten können. So fungierten in der Planungsphase seit Mitte der 60er Jahre die Odenwaldschule (als eines der bekanntesten Modelle der Landerziehungsheimbewegung, vgl. Edelstein 1967) wie auch die Hamburger Peter-Petersen- und die Berliner Fritz-Karsen-Schule als Beispiele (teil-)integrierter und differenzierter Schulmodelle (vgl. Lohmann 1968), ohne sich freilich mit ihren reformpädagogischen Konzepten durchsetzen zu können. Breitenwirksamer waren vor allem Formen des Projektunterrichts (vgl. Keim 1979), viel später der Freien Arbeit.

Von heute aus gesehen ist es zweifellos zu bedauern, daß der reformpädagogische Einfluß damals nicht größer gewesen ist. Allerdings hat dies nicht nur in Effizienzüberlegungen und im technizistischen Erziehungsverständnis der Reformen seine Ursache gehabt, sondern hing vor allem auch damit zusammen, daß die Gesamtschule in ihrer Gründungsphase nicht als Alternativschule, sondern als Modell für eine künftige flächendeckende Sekundarstufenreform konzipiert wurde, sie folglich übertragbar sein mußte. Es ging also zunächst um Strukturreform, d. h. um eine praktikable Alternative zur überkommenen Dreigliedrigkeit von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Spätestens seit der zitierten Leverkusener Resolution war dann allerdings allen Beteiligten klar, daß die Strukturreform nur sinnvoll sein konnte, wenn sie pädagogisch gefüllt war, wenn der äußeren Reform die innere folgte und beide wechselseitig aufeinander bezogen wurden. Die Leverkusener Resolution von 1973 hatte bekanntlich tatsächlich so etwas wie eine Signalfunktion. Folgten ihr doch bis heute anhaltende Bemühungen um pädagogische Weiterentwicklung bereits bestehender Gesamtschulen wie um konzeptionelle Verbesserung von Neugründungen, mit dem TKM als wichtigstem Ansatzpunkt. Festgehalten wurde dabei freilich an dem Grundgedanken, die Weiterentwicklung einzelner Gesamtschulen und die revidierten Konzepte daraufhin zu durchdenken, inwieweit sie übertragbar und verallgemeinerungsfähig seien. Sollte es doch nach wie vor nicht um einzelne Schulen, sondern - zumindest längerfristig - um eine Gesamtreform der ersten Sekundarstufe gehen. Nur vor diesem Hintergrund sind die Bemühungen einzelner Gesamtschulen, beispielsweise Holweide, zu verstehen, die selbstgemachten Erfahrungen über permanente Hospitationsangebote, Lehrer(innen)austausch, Patenschaften und Lehrer(innen)fortbildungsmaßnahmen weiterzugeben, ja - wie im Saarland - an der Entwicklung entsprechender schulpolitischer Rahmenbedingungen für eine flächendeckende Umsetzung ihres Konzeptes mitzuarbeiten. Daß dabei Innovati-

on immer nur über die einzelne Schule und die/den einzelne(n) Lehrer(in) bzw. Lehrer(innen)Team vermittelt werden konnte, war allen Beteiligten von Anfang an klar.

Dieser Konsens über die Zielperspektiven von Gesamtschulreform scheint in der derzeitigen Diskussion zu zerbrechen und sich ein „Perspektivenwechsel [...] weg vom Makrobereich Schulsystem hin zum Mikrobereich, zur einzelnen Schule als pädagogischem Gestaltungselement“, abzuzeichnen (Schulte 1992). „Das Interesse“, so Gerold Becker (1992) in dem mehrfach zitierten Grundsatzreferat auf dem letztjährigen GGG-Kongreß, habe „sich von den [...] Systemfragen verlagert auf die ‘innere’ Verfaßtheit von Schulen, gebündelt z. B. in der [...] Frage, was denn eigentlich eine ‘gute’ Schule sei [...]“ (S. 19f). Das bedeutet, daß das Probleme „*Gesamtschule*“ hinter dem der „*guten* Schule“ verschwindet. „*Gesamtschule*“ bekommt - wie die folgenden Ausführungen Beckers verdeutlichen - den Status von „*Alternativschule*“, wird also, sofern sie die von Becker eingeforderten Gütemerkmale aufweist, den Landerziehungsheimen, Waldorfschule und Jena-Plan-Schulen an die Seite gestellt. Von ihnen sollen Gesamtschulen lernen, um ebenfalls diese Gütemerkmale zu erwerben.<sup>9</sup>

Dabei sagt Becker allerdings nicht, und gerade dies macht stutzig, was die „klassischen“ Modelle der Reformpädagogik von heutigen Gesamtschulen generell unterscheidet und von Anfang an unterschieden hat; daß sie nämlich zum großen Teil über ein von der Mehrheit der Eltern aufzubringendes Schulgeld finanziert werden und größtenteils nach wie vor eine nach sozialen Kriterien ausgelesene Schüler(innen)schaft umfassen, daß sie die Mitarbeit ihrer Eltern voraussetzen, daß sie vielfach schulrechtlich einen Sonderstatus besitzen, daß sie zumeist wesentlich günstigere Größendimensionen haben, daß sie - wie im Falle der Waldorfschulen - weltanschaulich gebunden sind, ja, daß ihre konzeptionelle Ausrichtung überwiegend eine grundsätzlich andere ist als die der meisten Gesamtschulen. Das aber bedeutet, daß die von Becker intendierten Lernprozesse für die Gesamtschule nicht unproblematisch sind, ja, leicht sogar fatale Folgen haben könnten, und zwar in mehrfacher Hinsicht.

Zunächst einmal setzt sich die Klientel von Gesamtschulen zu einem großen Teil aus Gruppen der Gesellschaft zusammen, die weder ein Schulgeld aufbringen, noch - als Eltern - in der Schule mitwirken könne, so sehr dies alle Gesamtschulen intendieren und zu fördern suchen. Gesamtschulen wollten einmal das, was Schulen in privater Trägerschaft für eine privilegierte Minderheit von Schüler(inne)n leisten, möglichst allen, und zwar ganz besonders denen der benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen, zugutekommen lassen, soweit dies die zur

---

<sup>9</sup> Der Ansatz Beckers, die Gesamtschule an Gütemerkmalen der klassischen Reformpädagogik zu messen, geht bereits auf die Alternativschulbewegung der 70er Jahre zurück. Damals gab es bekanntlich eine starke Tendenz, der Gesamtschule - als Teil des für nicht reformierbar gehaltenen öffentlichen Schulwesens - zugunsten von Alternativschulen den Rücken zu kehren (vgl. Stubenrauch 1981; dazu kritisch Rang/Rang-Dudzik 1978; Zimmer 1981).

Verfügung stehenden Ressourcen erlaubten. Dabei richtete sich das Interesse von Anfang an darauf, unter Bedingungen des Regelschulsystems zu arbeiten, Sonderbedingungen zu verallgemeinern.

Damit verband sich eine spezifisch pädagogische Zielperspektive, die zunächst als „Soziales Lernen“ (vgl. Keim 1973b), später mit „integrativer Pädagogik“ (vgl. Opitz 1990, S. 19ff.) umschrieben worden ist. In der Gesamtschule sollte eine möglichst vollständige Bandbreite von Kindern und Jugendlichen der unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft zusammengeführt werden, um zu lernen, demokratisch miteinander umzugehen, Konflikte rational zu bearbeiten und entsprechendes gesellschaftliches Handeln einzuüben. Schulreformerisch engagierte Erziehungswissenschaftler wie Wolfgang Klafki und Karl Christoph Lingelbach, die damals an der Revision der Hessischen Bildungspläne mitgearbeitet haben (vgl. Klafki u.a. 1972), aber auch viele junge Lehrer und Lehrerinnen mit Erfahrungen aus der Studentenbewegung, teilweise noch in der zweiten Phase ihrer Ausbildung stehend, sahen unter dem Aspekt von Demokratisierung und Partizipation in der Gesamtschule den „konsequentesten Schulversuch in der Bundesrepublik“. Dabei orientierten sie sich an Grundprinzipien der Aufklärung, wie sie die Frankfurter und die Marburger Schule damals rezipierten. Hinzu kam die systematische Erschließung neuer Ergebnisse und Forschungsverfahren der Sozialwissenschaften für die Erziehungswissenschaft (vgl. W. Klafki u.a. 1970, 3 Bde, insbes. Bd 1, S. 194ff.; Klafki u.a. 1972). Da die damals in noch fast allen Bundesländern gültigen, aus der restaurativen Adenauer-Ära stammenden Richtlinien wie auch Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien solchen Intentionen und Perspektiven diametral widersprachen, mußten Richtlinien, Schulbücher und Arbeitsmittel - gegen großen Widerstand konservativer Gruppen - erst geändert und neu geschrieben werden, was nicht von heute auf morgen möglich war, so daß die an Gesamtschulen arbeitenden jungen Kollegen und Kolleginnen ihre Materialien selbst erstellen mußten - sicherlich vielfach um den Preis didaktischer Unzulänglichkeit, dafür aber mit dem Vorteil vielfältiger aufklärerischer Perspektiven und Anregungen. Diese Tradition der Gesamtschule läßt sich bis heute an den Namenspatron(inn)en ihrer Schulen ablesen, die überwiegend - und atypisch für die Schullandschaft des gegliederten Systems - einem breiten Spektrum kritischer Intelligenz, einschließlich von Repräsentant(inn)en aus Widerstand und Exil, angehören.<sup>10</sup>

Die aufgeführten „klassischen“ Modelle der Reformpädagogik stammen demgegenüber aus einer ganz anderen Tradition. Ihnen liegen im Unterschied zum

---

<sup>10</sup> So gibt es 1990 allein 9 Heinrich-Böll-, 7 Gustav-Heinemann-, 6 Geschwister-Scholl-, 5 Erich-Kästner-, 3 Heinrich-Heine-, 3 Adolf-Reichwein-, je 2 Carl-von-Ossietzky-, Martin-Buber-, Bertolt-Brecht-, Heinrich-Mann-, Wilhelm-Leuschner-, Bertha-von-Suttner- bzw. Käthe-Kollwitz-Schulen (Auswertung des Verzeichnisses integrierter und teilintegrierter Gesamtschulen der Alt-Bundesrepublik, Gesamtschulinformationen 21, 1990, H. 1/2, S. 19-79). Die Liste ließe sich um eine größere Zahl nur einmal vorkommender Namen erweitern.

gesellschafts- und sozialpolitischen Begründungszusammenhang der Gesamtschule anthropologische, ontologische bzw. metaphysische Prämissen zugrunde, also Aussagen darüber, was der Mensch - losgelöst von allen spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen - „ist“ oder „sein“ soll, und darauf wird Schule auch primär bezogen. „Erziehung“ sei „notwendig aufgrund der Seinsgebundenheit des Menschen“, stellt z. B. Theo Dietrich (1991) im Hinblick auf Peter Petersens „Jena-Plan“ fest. Sie diene ganz allgemein der „Menschwerdung des Menschen“; dementsprechend werde der Erziehungsprozeß „nicht in erster Linie durch rationale Anstöße in Gang gesetzt“, sondern beruhe „weit mehr auf Emotionalität und Irrationalismen“ (S. 60). Ein solches Erziehungsverständnis ist - im Unterschied zu dem der Gesamtschule - nicht mehr auf eine, ihrem Anspruch nach demokratische Gesellschaftsinformation bezogen und läßt sich prinzipiell auch *nicht*-demokratischen Systemen anpassen, wie insbesondere die Geschichte von Peter Petersens Jena-Plan zeigt (vgl. Keim 1989; Lingelbach 1992; Rücker 1992). Dabei darf nicht vergessen werden, daß eine Reihe der immer wieder genannten Reformpädagogen wie Peter Petersen, Hermann Lietz, Alfred Andreesen und Rudolf Steiner selbst in antiaufklärerischen und antidemokratischen Traditionen gestanden haben. Deshalb ist es nicht unproblematisch, Reformziele aus solchen Kontexten im Sinne G. Beckers für die Gesamtschule zu reklamieren, ohne zumindest auf die grundlegenden intentionalen Differenzen zu verweisen.

Gerade wegen dieser Differenzen hat sich die Gesamtschulgründergeneration nicht auf Petersen, Lietz, Steiner, Montessori und die von ihnen konzipierten Modelle der Reformpädagogik als Vorläufer berufen, sondern auf die Schulreformpläne der Französischen Revolution (Condorcet), der preußischen Reformzeit (Humboldt, Süvern) sowie der 1848er-Bewegung (Thaulow). Wenn damals an reformpädagogische Tradition erinnert wurde, dann an Paul Oestreich und den Bund Entschiedener Schulreformer sowie ihr Modell einer tendenziell sozialistisch ausgerichteten Einheits-, Lebens- und Produktionsschule (vgl. z. B. Klafki 1968; Rang 1970; Stubenrauch 1971).

Parallel zur Gründung ersten Gesamtschulen vollzog sich im übrigen am Ende der 60er Jahre auch eine bedeutsame schultheoretische Wende von geisteswissenschaftlichen Sinndeutungen des Binnenraumes Schule hin zu sozialwissenschaftlichen Analysen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft (vgl. Tillmann 1987, S. 13ff.). Daß sich die bildungspolitische Konstellation inzwischen erneut ändert, verdeutlicht nicht zuletzt die derzeitige Renaissance geisteswissenschaftlicher Theorie-Konzepte. Schule wird wiederum statt auf „Gesellschaft“ auf „Kultur“ bezogen, und zwar in einem Sinne, der deutlich die Vernachlässigung der unauflösbaren Dialektik zwischen Schule und Gesellschaft erkennen läßt (vgl. Duncker 1992). Die Gesamtschule ist deshalb mehr denn je auf kritische Reflexion der ihr angedienten Begründungen, Zielperspektiven wie auch ihrer gesellschaftlichen Entwicklungszusammenhänge angewiesen. Konfrontiert

aber sieht sie sich statt dessen mit einem weithin affirmativen Pragmatismus von Seiten der Bildungspolitik wie der Erziehungswissenschaft.

### **Pragmatismus - Kennzeichen gegenwärtiger Gesamtschuldiskussion**

Pragmatische Motive waren - wie bereits angedeutet - auch in der Planungs- und Gründungsphase der Gesamtschule zunächst dominant. Dies zeigt bereits deren Charakterisierung als „demokratische Leistungsschule“, die „wie kein anderer Schultyp den Anforderungen der modernen Industriegesellschaft“, ihrem Bedarf an manpower und ihrem Bestreben nach optimaler Nutzung der Ressourcen entsprechen sollte (Rolff 1968, S. 39)<sup>11</sup>. „Demokratisierung“ und „Chancengleichheit“ als Reform-Argumente kamen dabei nur insoweit zum Zuge, als sie mit diesen „Anforderungen“ harmonierten und die Grundlagen bestehender Herrschaftsverhältnisse nicht gefährdeten. Sie gewannen dann allerdings im Zuge von Studentenbewegung und sozialliberalem Aufbruch rasch Eigenwert und wurden zu Prüfsteinen für Gelingen oder Nichtgelingen der Reform, und zwar bereits in der Gesamtschulempfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1969. Unter Aspekten wie Durchlässigkeit des Schulsystems, Berücksichtigung individueller Begabungen und Neigungen, schicht- und geschlechtsspezifische Privilegierung und Benachteiligung, aber auch Schulklima, Abbau von Schulangst und Aggressivität oder Fluktuation und Anonymität spielten sie eine beherrschende Rolle im Rahmen zahlreicher Schulvergleichsuntersuchungen auf Bundes- und Länderebene (vgl. Fend 1982; Bund-Länder-Kommission 1982; Die Deutsche Schule H. 3/1983). Zwar sind die Lehrer(innen) der neu geschaffenen Modellschulen damit einerseits von Anfang an unter gehörigen Erfolgsdruck geraten (von Hentig 1990, S. 380), konnten jedoch andererseits aufgrund der klaren Zielperspektive ein hohes Maß an Identifikation mit dem neuen Schultyp entwickeln, so daß dieser sehr rasch und bis heute anhaltend als generelle Alternative zur herkömmlichen Schule verstanden wurde, und zwar über die schulorganisatorische Dimension weit hinausgehend.

Nun sind allerdings auch diese, mit „Demokratisierung“ und „Chancengleichheit“ grob umrissenen Zielperspektiven, wie sie den zahlreichen Begleituntersuchungen zugrundegelegt haben, schon bald kritisch diskutiert worden (vgl. Keim 1973a, S. 83-98), und zwar insbesondere durch Vertreter der sich damals neu konstituierenden, an Ideen von Aufklärung und Kritischer Theorie orientierten emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Hintergrund solcher Kritik war die Einsicht, daß Schule und Erziehung nur dann zu einer wirklichen Demokratisierung der Gesellschaft beitragen könnten, wenn sie die bestehenden Herr-

---

<sup>11</sup> H.-G. Rolff hat seine Sichtweise der Gesamtschule als „demokratischer (= technokratischer, W. K.) Leistungsschule“ bereits Anfang der 70er Jahre mit seinem kapitalismuskritischen Buch „Strategisches Lernen in der Gesamtschule“ (1974) revidiert. Im Vorwort dazu stellte Carl-Heinz Evers schon damals fest, daß sich „die Gesamtschulbewegung ... in einer schwierigen Phase ihrer Entwicklung“ (S. 9) befinde. Vgl. zur heutigen Position H.-G. Rolffs meine Rezension „Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens ...“ (1992) im Rezensionsteil dieses Jahrbuchs.

schaftsverhältnisse und deren Einfluß auf das Erziehungswesen mit berücksichtigten sowie Strategien zur Aufklärung solcher Strukturen entwickelten. Abgelehnt wurde dabei nicht die Gesamtschule als solche, sondern nur deren - in den damaligen Plänen und Konzepten zum Ausdruck kommende - Macht- und Herrschaftsförmigkeit, wie z. B. in Heinz-Joachim Heydorns vieldiskutiertem „Argument“-Aufsatz „Ungleichheit für alle“ aus dem Jahre 1969.

Heydorn verwies darin auf das als Vorbild für die Gesamtschule dienende „Schulsystem der Vereinigten Staaten“, das zugleich „das System der effizientesten kapitalistischen Gesellschaft“ darstellte (s. 364). Hier wie dort ginge es um den „Versuch technokratischer Formierung“ (S. 376ff.) und die „Möglichkeit des social engineering“ mit Hilfe der Schule (S. 368). Allerdings stünde solchen Herrschaftsinteressen zugleich eine Tendenz entgegen, die aus der Aufklärungstradition stamme und sich in Deutschland vor allem mit dem Neuhumanismus verbunden habe. Letzterem schrieb Heydorn eine gesellschaftsrevolutionäre Sprengkraft zu, den Widerspruch zwischen entfremdeter und humaner Rationalität, von beherrschter und herrschaftsfreier Gesellschaft aufzudecken. Nicht, daß Heydorn - wie vielfach mißverstanden - das neuhumanistische Gymnasium restaurieren wollte, vielmehr ging es ihm um die subversive Nutzung der im neuhumanistischen Bildungsgedanken enthaltenen emanzipatorischen Gehalte für die Gesamtschule: „Ein militanter Humanismus muß in die Gesamtschule hineingetragen werden. Sie muß formale Bildungsbedingungen schaffen, weil dies die Entwicklung der Produktivkräfte notwendig macht, sie muß diese Bedingungen für alle schaffen. Das ist eine Möglichkeit. Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen werden, die partielle zur universellen. Die geschlossene Tür kann eingeschlagen werden“ (S. 388).

Ähnlich wie die Diskussion über „Chancengleichheit“ und „Demokratisierung“ im Sinne der zeitgenössischen sozialliberalen Bildungspolitik hat die radikale Schulkritik im Sinne Heydorns eine breite Öffentlichkeit, gerade von Gesamtschulpädagog(inn)en, erreicht und deren kritisches Sensorium geschärft. Von diesem Geist der end-60er und frühen 70er Jahre ist in der aktuellen Schulreformdiskussion kaum noch etwas zu verspüren, weder bei maßgeblichen Bildungspolitikern noch beim mainstream bundesdeutscher Erziehungswissenschaft. Wie die bereits zitierte Publikation einer von der DGfE eingesetzten „Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens“ über „Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I“ (1992) zeigt, werden zwar „Probleme der Disparitäten und der Ungleichheit im Bildungswesen“ diskutiert (Bargel/Kluth, ebd., S. 41), doch eher auf einer rein quantitativen Ebene gleichwertiger Schulversorgung, bei der die Frage integrierter oder schulformspezifisch gegliederter Systeme oder gar die unterschiedlicher pädagogischer Konzepte kaum eine Rolle spielt - dies, obwohl sich trotz insgesamt verbesserter Rahmenbedingungen „alte Benachteiligungen“ (wenn auch in abgemilderter Form) „erhalten haben“, ja sogar neue hinzugekommen sind (Rolff, ebd., S. 121).

Entsprechendes gilt für die am gleichen Ort angestellten Überlegungen zur Grundbildung auf der ersten Sekundarstufe (Brockmeyer/Zedler, ebd., S. 203-228), deren Aufgaben und Probleme rein kommunikationstheoretisch und zugleich systemisch verstanden werden. „Auftrag und Aufgabe von allgemeiner Grundbildung“ sollen dementsprechend „in der Vermittlung und dem Erwerb von Voraussetzungen“ liegen, „die für die gesellschaftliche Kommunikation über zentrale Bereiche gesellschaftlicher Lebenspraxis als universelle Prämissen *zweckdienlich* (für wen? W. K.) sind und sichern, daß der Einzelne für die gesellschaftliche Entwicklung und diese für den Einzelnen *anschlußfähig* bleibt“ (S. 210, Sperrungen W. K. ). Was immer das heißen mag - in solchen Denkstrukturen ist für Kategorien wie „Mündigkeit“ und „Subjektposition“ des jungen Menschen kaum noch Platz. Statt dessen geht es u. a. um seine Vorbereitung auf die „im Beschäftigungssystem zunehmend höhere(n) Anforderungen zur Übernahme einer stärkeren Verantwortung für das Arbeitsprodukt einer Gruppe, an Einbindungsbereitschaft für die Aufgaben und Ziele des Unternehmens, an funktionaler Ausrichtung der Arbeit und Flexibilität gegenüber neu auftauchenden Anforderungen“ (S. 216). Die Warnung Heydorns vor der Instrumentalisierung der Schule zum „social engineering“ scheint nie notwendiger gewesen zu sein, seine Analyse des „Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“ wie auch seine Anregung „zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ im Interesse von Aufklärung und Mündigkeit nie aktueller. Daß sich breite Teile der Lehrer(innen)schaft von Gesamtschulen einmal mit solchen Ideen identifiziert, das Anliegen der einheitlichen Schule für alle mit entsprechend emanzipatorischen Bildungsvorstellungen verbunden haben, ist inzwischen ganz offensichtlich nur noch wenigen überhaupt bewußt. Damit aber stellt sich nachdrücklich die Frage nach den Perspektiven der „Jubilärlin“ Gesamtschule.

### **Perspektiven der Gesamtschule vor der Jahrhundertwende**

Ein Ausblick auf Perspektiven der alt-bundesrepublikanischen Gesamtschule im vereinigten Deutschland, bald vielleicht schon im vereinten Europa muß - um nicht kurzschlüssig zu sein - mehr als nur die vergangenen 25 Jahre berücksichtigen. Denn das Projekt Gesamtschule als einer auf den Ideen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit basierenden einheitlichen Schule ist inzwischen über 200, nimmt man den noch eher theologisch motivierten Einheitsschulentwurf von Johann Amos Comenius hinzu, sogar fast 350 Jahre alt (vgl. Oppermann 1982). Betrachtet man die Schulgeschichte in diesem erweiterten Zeitabschnitt, stellt man fest, daß Einheitsschulmodelle wie Ansätze zu ihrer Realisierung immer in gesellschaftlichen Krisen- und Umbruchzeiten diskutiert bzw. auf den Weg gebracht worden sind und daß sich mit ihnen die jeweils fortschrittlichen gesellschaftlichen wie pädagogischen Kräfte verbunden haben: zunächst das aufgeklärte Bürgertum der Französischen wie der 48er-Revolution; seit Ausgang des 19. Jhdts. Sozialdemokratie und Deutscher Lehrerverein; in Weimar der Bund Entschiedener Schulreformer; nach 1945 - in der SBZ, Groß-Berlin

oder den westdeutschen Stadtstaaten - überlebende Gegner des deutschen Faschismus (vgl. die Beiträge von G. Radde und Chr. Lost/Chr. Uhlig und in diesem Band); schließlich in der Bildungsreformphase Angehörige und Sympathisanten der 68er- wie der sozialliberalen Bewegung. Dabei ist es nie bloß um eine neue Schulorganisation, sondern immer zugleich um alternative pädagogische Konzepte sowie die Unterstützung allgemeiner emanzipatorischer Prozesse gegangen. Erinnert sei an Antoine Condorcets - auf den Menschen- und Bürgerrechten basierenden - Entwurf eines allgemeinen öffentlichen Unterrichtswesens, an Wilhelm von Humboldts eher anthropologisch begründeten Idee allgemeiner Menschenbildung, an das sozialistische Einheitsschulideal mit einem religiös nicht gebundenen Ethikunterricht wie einer obligatorischen Arbeitserziehung oder an Paul Oestreichs Einheits-, Lebens- und Produktionsschule, die zugleich einer umfassenden Friedenserziehung dienen sollte (vgl. Bernhard/Eierdanz 1991).

Damit sind zugleich die Traditionen benannt, in deren Kontinuität die bundesdeutschen Gesamtschule steht. Ihre Anerkennung als gleichwertiges Angebot neben dem gegliederten System ist derzeit aus zwei gegenläufigen Richtungen bedroht: Einerseits soll die Gesamtschule unter dem Vorzeichen „innere Reform“ zu einer Art Modellschule im Sinne klassischer Reformpädagogik gemacht werden, womit jedoch - aus den bereits erläuterten Gründen - ihr auf Chancengleichheit und demokratischen Teilhabe zielender Grundcharakter wie auch ihre Anspruch, Regelschule für alle zu sein, verloren gehen könnte. Andererseits ist sie in Gefahr, im Sinne „pragmatischer Lösungen“ den Charakter einer das Gymnasium ergänzenden Schulform und damit einer Restschule innerhalb eines modernisierten zweigliedrigen Systems zu bekommen bzw. - wie in der „Bildungspolitischen Erklärung“ der DGfE-Arbeitsgruppe - im Interesse beliebiger „flexiblerer Organisationsformen im Sekundarbereich“ (Arbeitsgruppe 1992, S. 14) zur Disposition gestellt zu werden.

Nun kann man den Vertretern beider Richtungen sicherlich nicht unterstellen, daß sie es mit der Gesamtschule schlecht meinen. Im Gegenteil wollen die „Reformpädagogen“ der Gesamtschule dazu verhelfen, eine noch attraktivere Schule zu werden, was prinzipiell zu begrüßen ist. Sie übersehen dabei jedoch nicht nur die aufgezeigten Differenzen zwischen „klassischer“ Reformpädagogik und Gesamtschule, sondern darüber hinaus, daß - wie es kürzlich Wolfgang Klafki noch einmal formuliert hat - „das Problem ungleicher Bildungschancen für unterschiedlichste Gruppen junger Menschen ... allein mit der Verbesserung innerer Reformen nicht zu lösen“ ist, es dazu vielmehr „eines weiteren Kampfes um die Demokratisierung des Bildungswesens in seinen äußeren Strukturen“ bedarf (Klafki, in: Schulte 1992). Wiederum in historischer Perspektive ist daran zu erinnern, daß der Ruf nach innerer statt äußerer Schulreform bereits in der Weimarer Zeit und erneut nach 1945 von konservativen Pädagogen wie Eduard

Spranger als Mittel eingesetzt worden ist, um wirkliche Schulreform (und d.h. Schulreform im Interesse der breiten Mehrheit) zu verhindern (vgl. Furck 1967).

Den Pragmatikern - zumindest einigen unter ihnen - wird man zugute halten müssen, daß sie die Chancen für die Gesamtschule generell schwinden sehen und mit dem anvisierten Zwei-Wege-, Zwei-Säulen- oder auch das Flexibilitätsmodell zu retten glauben, was zu retten ist. Die Problematik ihrer Sichtweise liegt m. E. darin, daß sie Schulentwicklung zunehmend nur noch unter organisatorischen und quantitativen Gesichtspunkten sehen.

Fast scheint es so, als ob „Reformpädagogen“ und „Pragmatiker“ - beide von entgegengesetzten Positionen aus - das spezifische Konzept der altbundesdeutschen Gesamtschule zu zerreiben drohen. Viele sind es nicht mehr, die - wie Carl-Heinz Evers, Wolfgang Klafki oder die GGG-Vorsitzende Anne Ratzki (Anm. der Redaktion: seit dem 22.5.1993 ist Dieter Weiland Vorsitzender der GGG) - unbeirrt und konsequent an ihr festhalten. Ganz offensichtlich ist es den herrschenden Gruppen der Gesellschaft - wie schon öfter in der Geschichte der Einheitsschule - gelungen, ihre Interessen gegen eine weitere Demokratisierung der Schule durchzusetzen. Diese Interessen sind allerdings nur in ihrer Grundtendenz, nicht in ihrer spezifischen Ausformung identisch mit denen früherer schulgeschichtlicher Auseinandersetzungen. Sie richten sich darauf, mit dem Gymnasium einer zwar „nicht mehr exklusiven“, gleichwohl nach wie vor sozial selektierten Schülerschaft „einen Rest von Exklusivität zu erhalten“, (Klemm/Rolff 1988, S. 83), darüber hinaus neue Formen von Eliteschulen für eine kleine Führungsschicht zu schaffen bzw. zu bewahren. Letzterem Ziel dient etwa die Profilierung „innerstädtischer Traditionsgymnasien mit häufig altsprachlicher Vergangenheit“, ebenso die Pflege „der in den vergangenen Jahren verstärkt nachgefragten Schulen in privater ... Trägerschaft“ (ebd., S. 89). Dazu gehören gerade auch „klassische“ Modelle der Reformpädagogik wie das Landerziehungsheim. Hier sichert ein hohes Schulgeld, daß man/frau garantiert unter sich bleibt; Stipendien werden vielfach der „frischen Blutzufuhr“ wegen vergeben wie in Salem. Dabei geht es längst nicht mehr nur um einen Königsweg zum Abitur, sondern ebenso um eine Pädagogik, die Führungsqualitäten vermittelt, wenn möglich in Verbindung mit teuren Auslandsaufenthalten zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenz.

Unter solchen Voraussetzungen sind die Perspektiven der Gesamtschule an der Schwelle zum magischen Jahr 2000 als nicht gut zu bezeichnen, wobei zusätzlich zu den skizzierten herrschenden Tendenzen zwei weitere Faktoren mit zu berücksichtigen sind. Zum einen wächst eine neue Lehrer(innen)generation mit einem veränderten pädagogischen Selbstverständnis heran, die spätestens kurz nach der Jahrhundertwende die jetzige Gesamtschullehrer(innen)schaft ablösen wird. Zum anderen dürfte es in den Ländern der DDR nach der Vereinigung ohnehin kaum gelungen sein, von den sozialliberalen Gesamtschulmodellen der 68er-Zeit viel mehr als nur die äußeren Formen zu tradieren, so daß sich hier

eine neue Gesamtschulidentität entwickeln muß. Dabei bleibt abzuwarten, ob der dortigen Lehrer(innen)schaft von den Vorerfahrungen nicht auch anderes als Zentralismus und Stasi im Bewußtsein haften geblieben ist. Besuchten doch in der ehemaligen Polytechnischen Oberschule (fast) alle Kinder und Jugendliche *eine gemeinsame* Schule und wurden Lehrer(innen) wie Schüler(innen) ständig zur Förderung und Unterstützung der je Schwächeren angehalten, wenn auch teilweise mit repressiver Tendenz.

Bei aller Sorge um das weitere Schicksal der Gesamtschule besteht zur Resignation jedoch kein Anlaß, vor allem deshalb nicht, weil die besseren inhaltlichen Argumente auf Seiten der Gesamtschulbefürworter(innen) liegen - heute mehr denn je. Welche Schulform außer der Gesamtschule (wenn möglich in Ganztagsform) ist geeignet, *alle* Kinder und Jugendliche, unabhängig von Herkunft und elterlicher Unterstützung, *gleichmäßig* zu fördern? Von den Argumenten von vor 25 Jahren ist - angesichts fortbestehender (Chancen-)Ungleichheiten und fort-dauernder Disparitäten - grundsätzlich kaum etwas zurückzunehmen, die Liste der Benachteiligten allerdings um neue Problemgruppen zu erweitern. Darüber hinaus sind weitere gewichtige Argumente für die Gesamtschule hinzugekommen: Wo können solidarische Erfahrungen, an denen es in unserer Gesellschaft aus unterschiedlichen Gründen zunehmend mangelt, besser vermittelt werden, als in einer Schule, in der demokratisches Zusammenleben wie gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Stärken und Schwächen im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit stehen? Und zwar dies nicht im Sinne inselhafter Abschirmung, also losgelöst von den Konflikten und Risiken unserer Gesellschaft, sondern in engster Auseinandersetzung damit. Die Erziehungswissenschaft wäre gut beraten, sich solcher Fragen wieder verstärkt anzunehmen.

Ein Letztes: Einheitsschule und Gesamtschule waren von Anfang an kein deutsches, sondern ein internationales Projekt. Einige unserer europäischen Nachbarn, wie z. B. Dänemark und die skandinavischen Länder haben bereits vor Jahrzehnten eine integrierte Sekundarschulbildung konsequent umgesetzt. Dort ist es heute selbstverständlich, daß *alle* Kinder und Jugendliche bis zum 14. oder 15. Lebensjahr *gemeinsam* zur Schule gehen. Im Zuge europäischer Integration gilt es verstärkt von diesen Ländern und ihren positiven Erfahrungen mit der Einheitsschule zu lernen. <sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Abdruck mit Genehmigung des Verlags aus:  
**Jahrbuch für Pädagogik 1993**  
herausgeg. von Chr. Lingelbach und H. Zimmer  
Verlag Peter Lang, Frankfurt (M)

**Literatur**

- Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I, hrsg. v. P. Zedler. Weinheim 1992
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Becker, G.: Gesamtschulen lernen voneinander. Referat auf dem GGG-Bundeskongreß 1992 in der Gesamtschule Kassel-Waldau am 28.5.1992, unveröfftl. Mskr. (erscheint im Bericht über den GGG-Bundeskongreß 1992, Aurich 1993)
- Bernhard, A./Eierdanz, J. (Hrsg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer. Frankfurt/M. 1991 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, hrsg. v. W. Fabian und K. Ch. Lingelbach, Bd. 11)
- Brezinka, W.: Eine „Bildungsreform“ auf illusionären Grundlagen. In: Westermans Pädagogischen Beiträge 38 (1986), H. 3, S. 10f. 26. Mai 1993rs.: Bildungspolitik ohne Illusion. In: MUT. Forum für Kultur, Politik und Geschichte Nr. 304 (Dezember 1992), S. 40-55
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl/Baden 1982
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Arbeitsberichte des Vorstandes und der Kommissionen 1978-1980. Tübingen 1980 (hekt.)
- Die Deutsche Schule 75 (1983), H. 3 (Themenschwerpunkt: Gesamtschule: die Forschung am Ende - die Schulreform nicht)
- Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart 1969
- Die Deutsche Schule, 80 (1988), H. 4 (Themenschwerpunkt: Das „Zwei-Wege-Modell“ - Ausweg oder Sackgasse, mit Beiträgen von K. Hurrelmann, K. Klemme/H.-G. Rolff, Ch. Lohmann, U. Dörger. A. Gruschka/G. Rüdell
- Dietrich, T.: Zeitgebundene und fortwirkende Intentionen der Jena-Plan-Pädagogik. In: Mitzenheim, P./ Wenrich, W. (Red.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 44-63
- Duncker, L.: Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus. In: Neue Sammlung 32 (1992) S. 17-33
- Edelhoff, Ch.: Fremdsprachenunterricht in der Gesamtschule. In: Ders./Mittelberg, E. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München 1979, S. 53-62

**Wolfgang Keim:**  
**25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik**

---

- Edelstein, W.: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Entwicklung und Struktur. Frankfurt/M. 1967
- Evers, C.-H.: Ist die demokratische Schulreform steckengeblieben? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986) H. 3, S. 8f.
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982
- Furck, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967) S. 99-115
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Gesamtschule 1973. Praxisprobleme der Gesamtschule im Zusammenhang mit ihren theoretischen Intentionen. Bundeskongreß Gesamtschule 31.05-02.06.1973 in Leverkusen: Arbeitspapiere. Materialien, Resolutionen. Bochum 1973
- Dies. (Hrsg.): Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung. H. 1-3, Bochum 1977<sup>2</sup>; 1976; Ammersbeck 1978
- Hentig, H. von: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 366-384
- Heydorn, H.-J.: Ungleichheit für alle. In: Das Argument 11 (1969), H. 5/6, S. 361-386
- Hurrelmann, K.: Wie geht es weiter mit der Entwicklung der Gesamtschule? In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. H. II/1992, S. 7-9
- Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973 (a)
- Ders.: Soziales Lernen zwischen „angstfreier Erziehung“ und „politischer Sozialisation“. Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Sozialen Lernens. In: Keim 1973a, S. 297-325 (b)
- Ders.: Projektunterricht in der Gesamtschule. In: Edelhoff, Ch./Mittelberg, E. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München 1979, S. 184-190
- Ders.: Eine Schule braucht ein pädagogisches Konzept - das Beispiel Gesamtschule Köln-Holweide. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 362-377
- Ders.: Fachleistungskurse an Gesamtschulen - Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Ders. (Hrsg.): Kursunterricht - Begründungen, Modelle, Erfahrungen, Darmstadt 1987, S. 436-493
- Ders.: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutschen Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 133-145
- Ders.: Zur Reformpädagogik-Rezeption in den alten Bundesländern - Phasen, Funktionen, Probleme. In: Pehnke, A. (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24.09.91 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. Neuwied 1992, S. 111-139
- Ders.: Gesamtschule. In: Keck, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Lexikon zur Schulpädagogik. Heilbrunn/Obb. 1993

- Klafki, W.: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch. In: Z. f. Päd. 14 (1968), Nr. 6, S. 521-581
- Ders. u.a.: Erziehungswissenschaft (Funkkolleg) 3 Bde. Frankfurt 1970ff.
- Ders. u.a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt/M. 1972
- Klemm, K./Rolff, H.-G.: Der heimliche Umbau der Sekundarschule. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 5 (1988), S. 75-101
- Krämer, R.: Erfahrung für die Zukunft? Zum 11. ordentlichen Landesparteitag der SPD NRW am 11./12. Dezember 1991. In: spw = Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft H. 63 (Jan./Febr. 1992), S. 6
- Lingelbach, K. Ch.: Verdrängung politischer Wirklichkeit aus dem pädagogischen Denken. Peter Petersens „Pädagogischer Realismus“ in den erziehungstheoretischen Kontroversen unter der NS-Herrschaft. In: Rülcker, T./Kaßner, P. (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Frankfurt/M. 1992, S. 285-317
- Lohmann, J. (Hrsg.): Gesamtschule - Diskussion und Planung. Texte und Berichte. Weinheim/Berlin 1968
- Münzinger, W.: Mathematikunterricht an Gesamtschulen. In: Edelhoff, Ch./Mittelberg, E. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München 1979, S. 142-147
- Oppermann, D.: Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzungen in der Geschichte des Einheitsschulgedankens. Frankfurt/M. 1982 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, hrsg. v. W. Fabian und K. Ch. Lingelbach, Bd. 1)
- Opitz, R.: 20 Jahre „integrierte Gesamtschule“. Bilanz und Konsequenzen für Richtlinien und Lehrpläne. In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen I/1990, S. 18-23
- Rang, A.: Historische und gesellschaftliche Aspekte der Gesamtschule. In: Klafki, W. u.a. (Hrsg.): Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive - Diagnosen - Aspekte. Braunschweig 1973
- Ders./Rang-Dudzick, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte. In: Schule und Erziehung (VI): Reformpädagogik und Berufspädagogik. Argument-Sonderband AS 21, S. 6-62
- Ratzki, A.: Bericht über eine Tagung der SPD-SGK Münster/Ostwestfalen-Lippe „Bildung für das Jahr 2000“ am 15.2.1992 in Münster. In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen I/1992, S. 8f(a)
- Dies.: Stellungnahme zur Entgegnung von Klaus Hurrelmann. In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen II/1992, S. 10-12 (b)

**Wolfgang Keim:**  
**25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik**

---

- Dies.: „Wir müssen die Gesamtschule davor schützen, zur zweitbesten Schule neben dem Gymnasium zu werden“. In: Gesamtschul-Kontakte Nr. 3/1992, S. 1-3 (c)
- Röhrs, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 1980
- Rolff, H.-G.: Vorbemerkungen. Die Gesamtschule - Die Schule für die demokratische Industriegesellschaft. In: Frommberger, H./Rolff, H. G. (Hrsg.): Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. Berichte, Analysen und Empfehlungen zur Errichtung von Gesamtschulen. Braunschweig 1968, S. 39-46
- Ders. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform, Reinbek 1974
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Erkenntnisse und Folgerungen neuerer Forschungen. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4). Stuttgart 1986, 19694, 197410
- Rülcker, T.: Erziehung für die Volksgemeinschaft. Die Funktion von Petersens völkisch-realistischer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit. In: Ders./Kaßner, P. (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Frankfurt/M. 1992, S. 193-246
- Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim/Berlin/Basel 1969
- Schlömerkemper, J./Winkel, K.: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar. Frankfurt/M. 1987
- Schulte, B. M.: „Kultusminister, weckt nicht falsche Hoffnungen“. Zur inneren und äußeren Schulreform. Ein Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler W. Klafki. In: Frankfurter Rundschau v. 19.11.92, S. 6
- Stubenrauch, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. München 1971
- Ders.: Gesamtschul- oder Alternativschulentwicklung? (I) Versuche zur Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft mit Hilfe der Schule 1848, 1918 bis 1933 und heute. In: Neue deutsche Schule 32 (1980), S. 438-443
- Tidick, M.: Allgemeinbildung für alle. War die Bildungsreform der 70er Jahre nur eine Bildungsexpansion? Ziel: Die gemeinsame Grundbildung für alle. In: Zweiwochendienst. Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik 7 (1992), Nr. 15, S. 6-9
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München 1976
- Ders.: Schultheorien. Hamburg 1987

Ders.: Integration und Differenzierung. Überwindung des gegliederten Systems.

In: Oberliesen, R. u.a. (Hrsg.): Schule Ost - Schule West. Ein deutsch-deutscher Reformdialog. Hamburg 1992, S. 135-145

Zimmer, H.: Bildungspolitischer Irrationalismus in „buntem“ Gewand. Entgegnung auf Herbert Stubenrauch. In: Wiemer, H. (Hrsg.): Demokratie lernen - demokratisch handeln. Essen 1981, S. 107-111

*Otto Herz:*

## **Schule der Zukunft**

Jede Gesellschaft hat die Schule, die sie verdient. Jede Gesellschaft hat die Schule, die sie sich schafft, ist doch die Schule die gesellschaftliche Einrichtung durch die sich eine Gesellschaft ihre Interpretation von der Vergangenheit, ihre Sicht der Problemlösung von Gegenwartsaufgaben und ihre Vorstellung von Zukunft mittels der Lernprozesse der nachwachsenden Generationen entwerfen, vergegenwärtigen und erhalten will.

### **Sage mir, welche Schule Du willst**

Sage mir, welche Schule Du willst, und ich sage Dir, welche Gesellschaft Du willst. Sage mir, für welche Schule Du arbeitest, und ich sage Dir, auf welche Zukunft Du baust. Welche Schule sollten wir wollen?

Bevor ich darauf vier Grundsatzaussagen antworte, nicht mit der Aufzählung dessen, was bekannterweise der langsam wachsende Kreis von Reformpädagogen unterschiedlicher Herkunft gemeinsam für richtig und wichtig hält, nur ein Hinweis zum besonders unbestimmten Zentralwort „Zukunft“. Ich halte mich dabei an Jean Gebser: „Zukunft ist nicht etwas, das auf uns zukommt, Zukunft ist was uns zukommt, schon heute, und das uns Zukommende ist stets Gegenwart.“

### **Eine Schule für alle**

Ist die Forderung nach der „einen Schule für alle“ gleich der Schock am Anfang? Erweise ich mich damit als Strukturfetischist mit einer Vorstellung von gestern eher als einer Perspektive für heute und morgen? Mißachte ich damit die Ergebnisse der Forschung zur Qualität von Schule, nach der die Einzelschule als die entscheidende Handlungseinheit gelten soll? Sollte ich nicht, weniger unmittelbar anstößig, mit Ulf Preuss-Lausitz von einer „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ sprechen?

Auch wenn manche dies so sehen mögen: Es hat seine prinzipielle Bedeutung und Berechtigung „eine Schule für alle“ als erstes Bestimmungsmerkmal für eine Schule der Zukunft für die Bundesrepublik Deutschland zu nennen. Denn: die zukünftig wichtigste Aufgabe der Schule wird es sein, das gemeinsame Leben, das Zusammenleben, die Gemeinsamkeit in der Arbeit, in der Feier, im Spiel, in der unteilbaren Verantwortung für die Um- und Mitwelt zu erproben, zu erarbeiten, zu lernen. Vom Zusammenleben wird das Überleben abhängen. Ich wiederhole, was ich schon oft gesagt und geschrieben habe: Entweder wir lernen, gemeinsam zu leben oder wir kommen zusammen um. Die Schule der Zukunft muß alle einladen und darf niemanden ausgrenzen.

Natürlich wird „Zusammenleben“ auch in der Familie gelernt. Aber in einem sehr kleinen Rahmen. Die Familie ist zudem ein Sympathiegebilde, auch wenn die Sympathien in ihr im Zeitverlauf oft mißraten. Für das gesellschaftliche Zusammenleben reicht die Kleinheit der Familie und Sympathie als Bindemittel nicht aus. Alle außerschulischen Gruppierungen, weil in der Regel interessenge-

leitet, neigen zur Homogenisierung. Mit verständlichem Recht. Aber jede Gesellschaft, die ihre Plurale Identität entwickeln und erhalten will, die nicht in zerstörerischen Separatismus, in Sezession und Selbstauflösung zerfallen will, sie braucht mindestens einen Ort, einen zentralen, an dem die Verträglichkeit der Vielfalt gerade auch jenseits von Sympathiebeziehungen und Interessenübereinstimmungen gefordert ist und geübt werden kann, wo die Bereitschaft entwickelt wird, Spannungen aufzuhalten und Konflikte gewaltfrei auszutragen. In die Vielfalt der Kulturen kann sich nur einleben, wer sie alltäglich in seinem Umfeld erfährt.

Ausflüge in der Art von Zoobesuchen reichen nicht. Die Vielfalt der Kulturen ist nicht nur die zwischen „A“ wie Afghanistan bis zu „Z“ wie Zaire. Sie ist auch und gerade die der unterschiedlichsten Milieus in dieser Gesellschaft. Sie ist die der fast- und slowlearner. Sie ist die der Personen. mit auffälligen Behinderungen und der mit verdeckten und versteckten.

Es ist keine zureichende Pädagogik der Vielfalt, wenn sich Montessorianer an einem Ort versammeln. Wenn sich Freinetiker andernorts zusammenschließen. Wenn die Waldorfer, unter sich bleibend, versteinern. So kann zwar Vielfalt im Lande sein, doch die Einfalt in Köpfen und Herzen wird bleiben. Nur in der über Ausnahmen hinausgehenden einer alltäglichen Form der Begegnung von Verschiedenheit lassen sich die allseits angelegten Tendenzen der Vereinseitigung relativieren, lassen sich Erfahrungsschätze füreinander fruchtbar machen, werden Weiterentwicklungen evoziert, auf die jede Schule angewiesen ist, die tatsächlich zukunfts offen sein will. Jedes Schulgesetz, das in seinen Grundsatzparagrafen die Verständigung zwischen Kulturen, das Gebot der aktiven Toleranz“ die Offenheit für Fremde und Fremdes postuliert (das tun ja erfreulicherweise im Prinzip heute die Schulgesetze aller Bundesländer) trägt den Keim der Gesetzeslüge in sich, wenn es dann sehr bald in den Nachfolgeparagrafen die Schulartenzergliederung früh nach kurzer Grund-Schul-Zeit vor- und fest-schreibt. Es bleibt eine vordringliche Jahrhundertaufgabe über das in fünf Jahren zu Ende gehende Jahrtausend hinaus, die „eine Schule für alle“ zumindest bis zum Ende der Sekundarstufe I schulstrukturell zu realisieren. Dies hat auch einen wesentlichen Einfluß auf die Einzelschulentwicklung. Wenn ein Schulsystem so konstruiert ist, daß Schülerinnen auf andere Schularten geschickt werden, wenn sie Probleme aufwerfen, dann muß die einzelne Schule nicht über sich nachdenken. Sie „löst“ das Problem, indem sie Schüler zu „Problemschülern“ macht. Seltener, indem sie sich fragt, ob sie nicht vielleicht eine Problemschule ist. Wer die Verursachung von Problemen relativ leicht anderen zuschreiben kann, wird selten über sich nachdenken. Nachzudenken über sich ist aber die Ingredienz, aus der der Wille zum Wandel wächst.

### **Eine Schule, die sich gestalten läßt**

Eine Schule, die Zukunft haben will, darf nicht nur ein Relikt, nicht nur ein Produkt oder gar ein Opfer der Vergangenheit sein. Eine Schule, die Zukunft gestal-

ten Will, muß aus sich selbst heraus gestaltungsbereit sein und gestaltungsfähig werden. Sie braucht ein hohes Recht zur Eigenentwicklung in dem Rahmen, der mit der Schule ohne Aussonderung gesetzt ist. „Autonomie“ ist dafür das falsche Wort, wiewohl die richtige Sache vielfach unter diesem Stichwort diskutiert wird.

Weitreichende Gestaltungsmöglichkeiten sind notwendig, weil die durch Vielfalt gekennzeichneten Schulwelten sich nicht mehr uniform und zentralstaatlich sinnvoll steuern lassen. Auf die Probleme vor Ort braucht es die Antworten vor Ort. Eigengestaltungsmöglichkeiten sind aber auch aus einem anderen Grunde erwünscht. Wer will, daß Kinder und Jugendliche ihre Persönlichkeit so entfalten, daß sie bereit und in der Lage sind, aktiv in das Geschehen ihres Mikro- und Makrokosmos einzugreifen, der muß ihnen von klein auf und umfangreich zu dieser Erfahrung verhelfen. Das werden die in der Regel die Schule prägenden Lehrerinnen und Lehrer aber nur dann als Selbstverständlichkeit pflegen, wenn sie auch selbst in die Prozesse der Eigengestaltung intensiv eingebunden sind. Nur wo die Erwachsenen, die Pädagogen welcher Provenienz und Professionalität auch immer, ihrerseits Subjekt der Gestaltung sind und nicht primär Objekte der Verwaltung, da werden sie als Personen Modelle der Innovation statt Ausführungsbeamte von Erlaßvorgaben.

### **Die Schule als Zukunftswerkstatt**

Die Schule der Gegenwart ist überwiegend eine Traditionsvermittlungsanstalt. Das ist beschreibend gemeint, erst einmal gar nicht kritisch.

Jedoch - moderne Industriegesellschaften sind keine traditionellen Gesellschaften. Die Fragen und Lebenslagen, die das Leben der heutigen Kinder und Jugendlichen bestimmen, sind nicht mit den Antworten von Opas und Omas zu befriedigen. Es mag interessant sein, sie zu kennen. Es ist sinnvoll, immer wieder zu prüfen, welche Elemente daraus tauglich sind für heutige und zukünftige Aufgaben. Aber die Vorstellung, hätte ich die Wissensdeponien der Vergangenheit nur hinreichen mnemotechnisch gespeichert, ich Wüßte schon, wie ich mit der Welt und die Welt mit dieser Menschheit zurechtkäme, diese Auffassung verliert zunehmend an Bedeutung. Die Halbwertszeit des Wissens ist die Kurzformel dieses Sachverhalts. Die Fragen, von denen die Lebenswelt derer bestimmt wird, die heut geboren werden, im Jahre 2001 in die Grundschule kommen, im Jahre 2011 die Sekundarstufe I beenden mögen ... von den meisten dieser Fragen dürften wir heute höchstens eine sehr unbestimmte Ahnung haben. Daher muß sich die Schule der Zukunft immer mehr zu einer Zukunftswerkstatt entwickeln, statt als Traditionsvermittlungsanstalt zu verharren.

### **Und was heißt dies?**

Und was heißt dies? Es heißt dies, was uns Robert Jungk als Methode hinterlassen und als Denkaufgabe vorgegeben hat. Fragt Euch ihr Schülerinnen und Schüler, fragt Euch ihr Lehrerinnen und Lehrer, fragt Euch ihr Eltern, fragt ich Euch

alle, die ihr mit der Schule mehr oder weniger verbunden seid, fragt Euch als erstes, was sind die Bedingungen, die Ereignisse, die Verfahren, die Situationen, die Euren Zorn hervorrufen, an denen ihr leidet, die die Entfaltung Eurer Sinne einschränken, die den Lebenswert Eures Lebens infragestellen. Fragt Euch dies mit Heiterkeit und Hartnäckigkeit und tragt diese Empfindungen, Einsichten, Erlebnisse zusammen. Ohne Hemmungen und gegen alle Hindernisse. Beschaut Euch dann das, was ihr in dieser Kritikphase zusammengetragen habt. Laßt Euch aber nicht an diese Schutthalde bannen. Verschließt danach die Augen oder öffnet sie ganz weit, blickt in neue Welten, laßt in Euch Landschaften aus Utopien wachsen, weist den Zensor im Kopf in seine Schranken, der Zensor, der immer so tun will, als sei das Gegebene das einzig Mögliche. Das Reale als das (allein) Richtige auszugeben, ist immer das Mittel der Verhinderung der Entwicklung alternativen Wirklichkeiten. Die Visionen von heute sind die möglichen Wirklichkeiten von morgen. Entwickeln wir keine lebenswerten Visionen, wird es immer weniger lobenswerte Wirklichkeiten geben. Visionen zu entwickeln, braucht in der Schule mindestens die gleiche Zeit, den gleichen Aufwand, den gleichen Einsatz wie die Vermittlungsabsichten dessen, was sich heute auf CD-ROM oder anderen modernen Medien schnell abrufbar bereit halten läßt. Auf die Kritik- und Utopiephase folgt die Realisierungsphase. Sie kommt in der Regel am härtesten daher. Sie ist die Schule der Bewährung. In ihr muß sich zeigen und entwickeln, die Ausdauer, ohne die kein Ziel erreichbar ist; die Kommunikationsfähigkeit ohne die keine notwendigen Mitstreiter zu gewinnen sind, die Phantasie, die zu neuen Wegen führt, wenn die ausgetretenen nicht zum Erfolg führen; die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zum Widerstand, wenn das als richtig erkannte, als wichtig geprüfte einfach aus anderen Interessen heraus abgügelt werden soll. Ich rede also von Schlüsselqualifikationen, die aber nicht inhaltsleer sind, sondern an die Inhalte gebunden und an denen erworben werden, die als biographische und/oder epochale Schlüsselprobleme zuvor herausgearbeitet wurden.

Die Schule der Zukunft wird solcher Zukunftsarbeit ca. 1/3 ihrer Zeit zur Verfügung stellen, sonst wird sie die Zukunft versäumen.

### **Eine Schule der Kooperation**

Die „eine Schule für alle“, die Schule, die sich weitgehend ihre Gestalt selbst gibt, die Schule, die ihr Curriculum als Zukunftswerkstatt entwirft und umzusetzen versucht, diese Schule ist nicht in der Manier von Einzelkämpfertum und als von ihrem Umfeld isolierte Einrichtung zu schaffen. Diese Schule wird eine Schule der Kooperation sein. Einer Kooperation nach innen und nach außen. Die Kooperation nach innen beginnt damit, daß in der Regel Schülergruppen gemeinsame Aufgaben sich suchen oder bekommen. Die Aufgaben gemeinsam zu bewältigen ist wichtiger als die Konkurrenz zwischen einzelnen. Die individuelle Leistungsbeurteilung wird eingebunden in die Frage, ob ein Projekt gemeinsam gut gestaltet wurde, ob ein selbst- oder fremdgesetztes Ziel in angemessener Zeit

**Otto Herz:**  
**Schule der Zukunft**

---

erreicht wurde. Nicht um einer abstrakten Vergleichbarkeit willen werden Klassenarbeiten erdnen, es werden statt dessen gesellschaftlich wichtige Arbeiten aufgegriffen, in deren Bearbeitung alle ihre besonderen Stärken einbringen und überlegen, wie bei jedem aufspürbare Schwächen überwunden werden können.

Die Schule kooperiert auch wachsend mit außerschulischen Partnern. Den Eltern an erster Stelle. Aber auch mit all denen, die ihre Kompetenz einzubringen bereit und notwendig sind, damit die Schule als ein aktives Gemeinwesenzenrum wirken kann.

Ist dies zu viel Vision oder manchem fast schon banal? Die Antwort wird davon abhängen, wo der/die Einzelne bisher seinen/ihren Standpunkt bezogen hat im Denken und Handeln. Eines ist dies aber sicher: ein hinreichendes Handlungsprogramm für Politik und Pädagogik, die beide immer aufeinander angewiesen sind, ist es für die nächsten Jahre.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Aus: Gesamtschul-Kontakte 3/95

## ANHANG

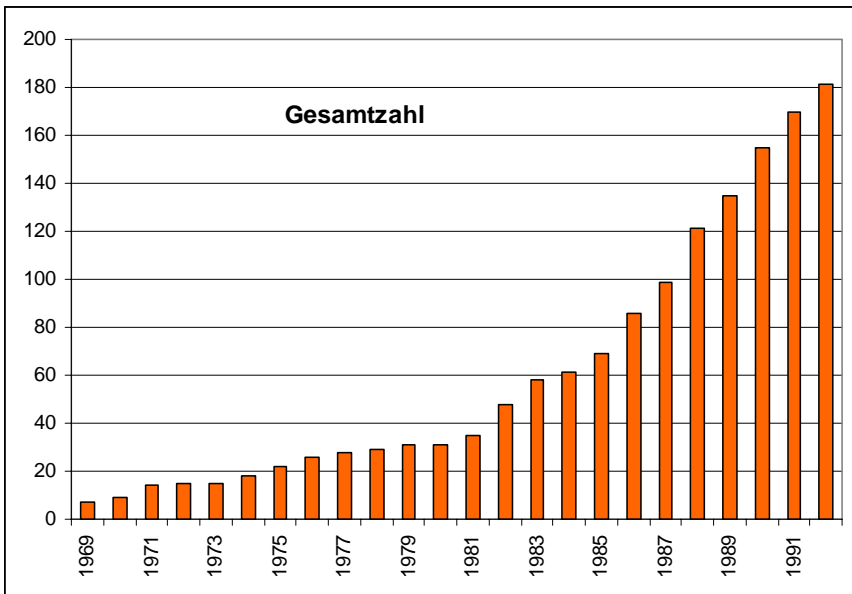
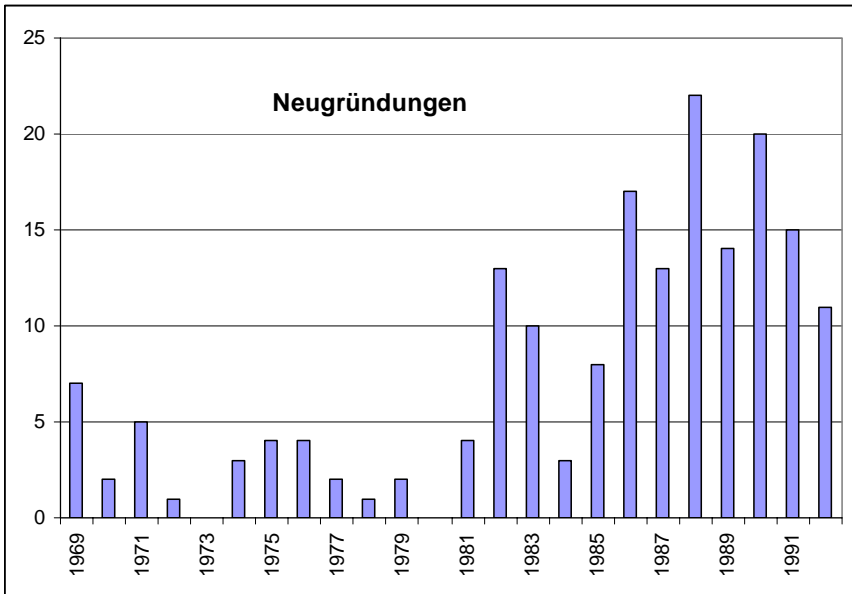
Sabine Pohl:

**Gesamtschul-Zeitleiste**

25.08.69	<i>Sieben Versuchsschulen nehmen den Unterrichtsbetrieb auf</i>
18.02.77	<i>Beginn der Grundmodellphase des Gesamtschulversuchs</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachleistungsdifferenzierung ab 7. Jahrgang auf zwei Ebenen</li> <li>• Leistungsbeurteilung mit 8 Bewertungstufen</li> </ul>
1969 bis 1979	<i>Schulversuch Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zuletzt arbeiten 31 Schulen in diesem Modellversuch</li> </ul>
1979	<i>Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Beratergruppe</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfehlung der Gesamtschule als vierte Regelschule</li> </ul>
16.07.81	<i>Änderung des Schulverwaltungsgesetzes</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesamtschule wird vierte Regelschule</li> <li>• Gemeinden sind verpflichtet, Gesamtschulen zu errichten und fortzuführen, wenn ein Bedürfnis dafür besteht; andere Schulformen müssen in zumutbarer Weise erreichbar sein</li> </ul>
ab 1981	<i>Zweite Phase von Gesamtschulgründungen</i>
27./28. 05.82	<i>KMK-Vereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachleistungsdifferenzierung in Mathematik und Englisch ab Klasse 7, in Deutsch ab Klasse 8 auf mindestens zwei Ebenen</li> <li>• Fachleistungsdifferenzierung in Physik und Chemie ab Klasse 9</li> <li>• Koppelung der Abschlüsse an Zugehörigkeit zu Niveauekursen</li> <li>• Leistungsbeurteilung mit lerngruppenbezogener 6er-Skala</li> </ul>
23.12.83	<i>Urteil des Verfassungsgerichtes Nordrhein-Westfalen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die integrierte Gesamtschule ist verfassungsgemäß</li> <li>• Eine Gesamtschule, die eine Hauptschule ersetzt, muß einen organisatorisch selbständigen Hauptschul-Bildungsgang enthalten</li> </ul>
19.07.84	<i>Verordnung über die Abschlüsse und die Versetzung in der Sekundarstufe I (AVO-SI):</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung der KMK-Vereinbarung in Landesrecht</li> </ul>
16.09.88	<i>Rödinghauser Erklärung</i> 44 Gemeinden in Nordrhein-Westfalen - davon 30 CDU-regiert - fordern <ul style="list-style-type: none"> <li>• Versorgung kleiner Gemeinden mit additiven, kooperativen oder integrierten Schulen der Sekundarstufe I</li> <li>• Unterschreitung der Mindestzügigkeit in Schulzentren der Sekundarstufe I</li> </ul>

## Quantitative Gesamtschulentwicklung

<i>Jahr</i>	<i>neu</i>	<i>insgesamt</i>
1969	7	7
1970	2	9
1971	5	14
1972	1	15
1973	0	15
1974	3	18
1975	4	22
1976	4	26
1977	2	28
1978	1	29
1979	2	31
1980	0	31
1981	4	35
1982	13	48
1983	10	58
1984	3	61
1985	8	69
1986	17	86
1987	13	99
1988	22	121
1989	14	135
1990	20	155
1991	15	170
1992	11	181



## BEITRITTSERKLÄRUNG

*Ich erkläre meinen Beitritt/Wir erklären unseren Beitritt zur  
Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. - Gesamtschulverband*

*Ich/Wir zahle(n) als            einen Jahresbeitrag von*

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Einzelmitglied        | 70 € (normaler Beitrag)  |
| <input type="checkbox"/> Einzelmitglied        | 35 € (reduzierter Beitrag)   |
| <input type="checkbox"/> Einzelmitglied        | 10 € (Auszubildende, Schülerinnen, Schüler,<br>Studentinnen, Studenten, Arbeitslose) |
| <input type="checkbox"/> korporatives Mitglied | 120 €  |

Vor- und Zuname:	
Anschrift:	
Telefon:	Geburtsdatum:
Beruf:	Gesamtschule (falls dort tätig):
Ort, Datum:	Unterschrift:

## Einzugsermächtigung

*Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Beiträge von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens der kontoführenden Bank keine Verpflichtung zur Einlösung. Aufgrund eines Austritts zu viel gezahlte Beiträge sind mir auf Anforderung zurückzuzahlen.*

Name des Kontoinhabers:	
Wohnort:	
Kontonummer:	Bankleitzahl:
Bank:	
Ort, Datum:	Unterschrift:

**Bitte ausgefüllt an die Geschäftsstelle senden!**

(Anschrift passt für Fensterumschlag DIN lang)



← Hier knicken!



**Landesverband NRW  
Huckarder Str. 12**

**44147 Dortmund**