

# **Kirche und Gesellschaft**

Herausgegeben von der  
Katholischen Sozialwissenschaftlichen  
Zentralstelle Mönchengladbach

Nr. 40

## **Gesamtschule als Ideologie**

von Henning Günther und  
Clemens Willeke

Verlag J. P. Bachem

Die Reihe „Kirche und Gesellschaft“ behandelt jeweils aktuelle Fragen aus folgenden Gebieten:

- Kirche in der Gesellschaft
- Staat und Demokratie
- Gesellschaft
- Wirtschaft
- Erziehung und Bildung
- Internationale Beziehungen / Dritte Welt

Die Numerierung der Reihe erfolgt fortlaufend.

Die Hefte eignen sich als Material für Schul- und Bildungszwecke.

Bestellungen sind zu richten an die  
Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle  
Viktoriastraße 76  
4050 Mönchengladbach 1

**Redaktion:**  
**Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle**  
**Mönchengladbach**

Der Streit um die Gesamtschule sollte spätestens jetzt, nachdem es nicht mehr nur um bloße Pläne, sondern um die Wirklichkeit bereits bestehender Gesamtschulen geht, das Stadium der Ideologie verlassen haben und sachlich geführt werden können. Die Frage, um die es heute geht, nachdem allein in Hessen über 60 schulformübergreifende und 50 schulformbezogene Gesamtschulen bestehen, kann nur lauten: Rechtfertigen die gewonnenen Ergebnisse der bisherigen Gesamtschulversuche eine Fortführung der Reform? Zuständig für die Beantwortung dieser Frage ist die empirische Forschung, deren Resultate es bei allen Vorbehalten im einzelnen (z. B. Reduktion auf Meßdaten, Vorurteile der Forscher, Verallgemeinerungsfähigkeit der Ergebnisse) verdienen, bei allen weiteren Entscheidungen über die Einführung von Gesamtschulen beachtet zu werden. Empirische Forschungsergebnisse liegen in der Bundesrepublik – zumindest in Ansätzen – inzwischen vor. Sie sollen in unseren Ausführungen Berücksichtigung finden.

Auf den ersten Blick scheint es jedem klar zu sein, was unter einer integrierten Gesamtschule zu verstehen ist: alle Schüler werden in einer gemeinsamen Schule unterrichtet. Die Organisation und pädagogische Zielrichtung von Gesamtschulen zeigt aber so große Unterschiede, daß man gezwungen ist, Unterscheidungen vorzunehmen. Hier bietet es sich als hilfreich an, zu trennen nach Problemen, die durch das System verursacht werden (z. B. große Schülerzahlen, häufig wechselnde Lerngruppen), nach Problemen, die lehrerspezifisch sind (oft wird darauf verwiesen, daß in der Gesamtschule vornehmlich jüngere und „progressive“ Lehrer unterrichten) und schließlich nach Problemen, die durch eine radikale emanzipatorische Pädagogik bewirkt werden. Die Meinung über die Gesamtschule kann also durch allerlei Kuriositäten beeinflusst werden. So wird in der Zeitschrift „Gesamtschule“ (1/1976, S. 14) z. B. von der Besichtigung einer Gesamtschule durch die Eltern berichtet. Die Schüler hatten Matratzenlager hergerichtet, so daß Eltern den Eindruck bekamen, eine Kommune besichtigt zu haben.

Zwischen Gesamtschulen, die „soziale Integration“ als „soziale Erfahrung“ bewußt machen wollen und jenen, die „antikapitalistisches Bewußtsein, und d. h. letztlich Klassenbewußtsein“ in den Schülern wecken und „strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis“ hervorbringen wollen, gibt es eine so breite Palette von unterschiedlichen Gesamtschulen, daß man nur mit größtem Vorbehalt überhaupt von „der“ Gesamtschule sprechen kann.<sup>1)</sup>

Andererseits gibt es so bedeutsame Unterschiede zwischen den Schülern an Gesamtschulen und anderen Schülern, daß die Diskussion unbedingt weitergeführt werden muß.

### **Rückblick auf die pädagogische und ideenpolitische Zielsetzung der Gesamtschule**

Im Hinblick auf die Gesamtschule wäre es völlig falsch, zwischen pädagogischen und ideenpolitischen Zielen trennen zu wollen, weil es sich bei der

Reform um die Verfolgung politischer Ziele mit Hilfe der Pädagogik handelt, so daß alle pädagogischen Aussagen immer zugleich politische Aussagen sind. Die Entscheidung für die Gesamtschule war auch keine wissenschaftlich begründete Notwendigkeit. „Aber was da historisch wirkte, war ja auch gar keine Wissenschaft. Die gab auch dem Bildungsrat nur Entscheidungshilfe.“<sup>2)</sup>

Die Argumente für diese Entscheidung sind vom Deutschen Bildungsrat in vier Punkten formuliert worden: Die Gesamtschule soll die Wissenschaftsorientierung des Lernens für alle Schüler sichern (1), sie soll in soziales Verhalten einüben (2), sie soll Chancengleichheit ermöglichen (3), und sie soll für jeden Schüler eine Individualisierung des Lernprozesses gewährleisten (4).

Diese vier Forderungen sollten erfüllt werden durch neue Lehrpläne (1), durch neue Unterrichtsformen im Sinne eines sozial-integrativen Lehrerverhaltens (2), durch Förderkurse (3) und durch eine grundlegende Neuorganisation der Lernprozesse (4).

Gleichzeitig wurde in scharfen Worten aus marxistischer Überzeugung die Gesamtschule gefordert: „Aus diesen Überlegungen folgt, daß schulische Erfahrungen im wesentlichen nur propädeutisch sein können für gesellschaftliche Auseinandersetzungen, antikapitalistisches Bewußtsein – und das heißt letztlich Klassenbewußtsein – bildet sich erst in Klassenkämpfen. Es bildet sich jedoch nur dann, wenn diese Kampferfahrungen von den Beteiligten im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang interpretiert werden, auch wenn es nur gelänge, durch gesellschaftsverändernde Praxis in der Schule ein politisches Bewußtsein zu schaffen, das eine solche Interpretationsfähigkeit vorbereitet, wäre viel gewonnen. Strategisches Lernen liefe dann gleichsam auf eine Propädeutik für antikapitalistische Strukturreform hinaus.“<sup>3)</sup>

Eine mittlere Position zwischen Reformpädagogik und kulturrevolutionärer Zielsetzung war durch die Zuordnung von emanzipatorischer Bewegung und Gesamtschulbewegung möglich.

Entscheidender Einfluß auf Ausformung und Propagierung des Gesamtschulgedankens in der Bundesrepublik kommt der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zu. In einem von der GEW 1971 in Hessen vorgelegten Buch heißt es in der Einleitung von der Gesamtschule: „Ihr Ziel muß es sein, emanzipatorische Prozesse einzuleiten.“<sup>4)</sup> An einer anderen Stelle desselben Buches wird dann gesagt: „Das allgemeine Lernziel heißt Emanzipation.“ Dieses Ziel wird erläutert durch „Individualisierung des Lernens“, „Sozialintegration“, „Wissenschaftsorientiertheit“, „Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung“, „Optimierung in organisatorischer Absicht“, „Anpassung an den internationalen Standard“. Zur Frage der Erziehung an Gesamtschulen heißt es: „Schaffen von Sozialkontakten, Einleiten gruppendynamischer Prozesse, Kritikfähigkeit als Voraussetzung der Verhaltensänderung, Selbstsicherheit“ (erläutert als „in bezug auf Erwachsene“). Die Frage nach der treibenden Kraft der Gesamtschulbewegung läßt sich nur zureichend beantworten, wenn man die

enge Verbindung zwischen Gesamtschulbewegung und emanzipatorischer Bewegung (Revolution von 1967) in der Bundesrepublik voll in den Blick nimmt.

Die Ansätze der emanzipatorischen Bewegung im Anschluß an die kritische Theorie der Frankfurter Schule lassen sich auch in den Richtlinien und Unterrichtsmaterialien der Gesamtschulen wiederfinden: die Sozialisierung des Denkens, die marxistische Kritik unserer Gesellschaft, der Umschlag von Freiheit in Kontrolle, die Politisierung der Wissenschaft und die Ersetzung des Wahrheitsbegriffs durch Interesse und Bedürfnisse, die Verschiebung der Kulturrevolution als Kreativitätsforderung in die Psyche der Kinder, die Auflösung der Ich-Identität der Kinder durch Gruppendynamik, die Politisierung der Sexualität, das Durchschauen der Eltern als psychoanalytisch defekte Produkte ihrer frühkindlichen Sexualentwicklung, das Durchschauen der Familie als sozio-ökonomische Funktion u. v. a. m. Der Rückblick zeigt also, daß es unterschiedliche Begründungen gegeben hat, daß aber die geschichtliche Dynamik der Verwirklichung eine Folge der ideenpolitischen Kraft der Neuen Linken war.

Nun ist vielfach festgestellt worden, daß die Ziele der Gesamtschule widersprüchlich sind. So erklärte unlängst der Leiter der wissenschaftlichen Begleitung der kath. Gesamtschule in Münster, A. Regenbrecht: „Die Ziele der Gesamtschule lassen sich weder auf ein gemeinsames Prinzip zurückführen, noch passen sie widerspruchsfrei zueinander.“<sup>5)</sup> Deshalb befinden sich die Gesamtschulen in der Bundesrepublik zur Zeit in einem starken organisatorischen Umbruch.

### **Organisationsprobleme der Gesamtschule heute**

In seinem Vortrag vor der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule sagte der frühere Kultusminister von Friedeburg bereits vor einigen Jahren: „Ich verkenne nicht den Gehalt der in letzter Zeit – nach einer Phase, die zu gewichtig, aber tendentiell richtig als ‚Theoriekrise‘ der Gesamtschule gekennzeichnet wurde – häufig formulierten Analyse, die das Widerspruchspotential im Gesamtschulkonzept aufdeckt: den Widerspruch zwischen Chancengleichheitsversprechen und individualistischer Leistungsauselese, den zwischen den Ansprüchen sozialen Lernens in der Gesamtschule und dem gesellschaftlichen Druck, der in Fachleistungskursen sich durchsetzt. Wen überrascht das in einer von Widersprüchen durchzogenen Gesellschaft?“<sup>6)</sup> Von Friedeburg spielt also auf den Marxismus an (Grundwiderspruch von Kapital und Arbeit). Es nützt aber wenig, wenn man Schulprobleme in dieser Weise erläutert. Es muß nämlich auch eine Reform der Reform möglich sein.

Die Widersprüchlichkeit des Gesamtschulkonzepts wird daher von den Reformern mit Veränderungen der Organisation beantwortet. So soll z. B. in NRW nach dem neuen Differenzierungserlaß vom 1. 8. 1976 Ende des 8. Schuljahres eine Zuweisung zu abschlußbezogenen Stammgruppen er-

folgen. „Für die so gebildeten Abschlußgruppen endet die Integration – mit Ausnahme des Wahlpflichtbereichs – mit Ende des 8. Schuljahres. Damit wird die integrierte Gesamtschule zu Beginn des 9. Schuljahres zu einer kooperativen – jedenfalls soweit es das Verhältnis Hauptschule auf der einen Seite zur Realschule und Gymnasium auf der anderen Seite betrifft. Die Vorstellung eines einheitlichen Sekundarabschlusses I ist – wenigstens vorläufig – zugunsten der Übernahme der Anforderungen der abschlüssigen dreigliedrigen Schulsysteme sistiert bzw. aufgegeben.“<sup>7)</sup>

Im Stundenplan der Berliner Gesamtschule stellt man sogar fest, daß von 33 Stunden nur 4 als Wahlpflichtfächer ausgewiesen sind. Von einem individuellen Lernprozeß bei diesem starren Stundenplan kann keine Rede mehr sein.

Viele Veränderungen gehen von einem Grundgedanken aus, den Jörg Schlömerkemper in seinem Aufsatz „Was die Orientierungsstufen von den Gesamtschulen lernen könnten“ zusammenfaßt in der These: Stabilität der Schullaufbahn.<sup>8)</sup> Dieses Ziel ist aber mit den anderen Zielen (Durchlässigkeit, Individualisierung) nicht vereinbar.

Als neuester Reformversuch wird genannt: 90 Schüler und 6 bis 8 Lehrer bilden eine stabile Untereinheit der Gesamtschule. Diese Schüler sollen nur von diesen Lehrern unterrichtet werden und andererseits sollen die betreffenden Lehrer auch keine anderen Schüler als eben diese in ihrem Unterricht zusammengefaßten Schüler mehr unterrichten. Mit anderen Worten, die „Zwergschule“ wird nun als rettende Idee neu entdeckt.

Als Vorstufe zu diesem radikalen Vorschlag kann das Team-teaching, d. h. die innere Differenzierung des Unterrichtsablaufs angesehen werden. Andere Vorschläge gehen heute dahin, wohnliche Kerngruppenwinkel in den Schulen einzurichten, Jahrgangsklubs zu gründen, ein Tutorensystem aufzubauen, Lehrer zur obligatorischen Präsenz von 40 Stunden in der Woche (auch in den Ferien außer an 28 Urlaubstagen), zu verpflichten, u. v. a. m.

Die Aufgabe, einen spezifischen Gesamtschullehrplan zu entwickeln, in dem differenzierte Lernziele für einzelne Schülergruppen ausgewiesen sind, ist bisher noch nicht gelöst worden. Zwar gibt es einzelne Ansätze, durch neue Schulbücher den Auf- und Abstieg der Schüler zu erleichtern, wie auch Versuche in der Richtung, daß alle Schüler zwar zur selben Zeit das Gleiche durchnehmen, aber auf verschiedenen Anspruchsniveaus. Aber dieses Denkmodell („Fundamentum-Additum“) ist sehr problematisch. Denn wenn alle Schüler gleichzeitig mit derselben Aufgabe beschäftigt werden, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau, dann fällt die angestrebte Motivation der Schüler durch eigene Wahl des Stoffes ebenso weg wie die viel gerühmte demokratische Mitwirkung der Schüler und Lehrer bei der Stoffauswahl.

Es ist auch sehr zweifelhaft, ob man dasselbe Wissen auf der untersten Stufe naiv und einfach, praktisch in der zweiten Stufe und kompliziert auf dritter Stufe vermitteln kann und soll. Das Fazit aus den ungelösten Organisationsproblemen lautet deshalb heute: Die Ziele der Gesamtschule wi-

dersprechen sich. Erreicht man ein Ziel, verhindert man gleichzeitig andere.

Im folgenden wollen wir einige der angestrebten Ziele genauer untersuchen unter Beachtung der bisherigen Forschungsergebnisse.

### **Wurde das Ziel erhöhter Chancengleichheit durch die Gesamtschule erreicht?**

Zu der Zeit, als es bei der Diskussion um die Gesamtschule noch um die Ziele dieser Schule ging, wußte man bereits, daß z. B. in England die Gesamtschulen das Ziel „mehr Chancengleichheit“ nicht erreicht hatten.<sup>9)</sup> Dennoch wurde und wird dieses Ziel immer wieder genannt. Es gab in England zwischen den Gesamtschulen (Comprehensive Schools) und dem dreigliedrigen Schulsystem (Tripartite System) keinen Unterschied, was den Schulerfolg der Unterschichtenkinder angeht.

Die Frage stellte sich nun, ob es in der Bundesrepublik gelingen könnte, mehr Kinder der Unterschicht in der Gesamtschule als im herkömmlichen Schulsystem zu fördern. Man ging von der Überlegung aus, daß begabte Kinder aus Unterschichtenfamilien oft nicht auf höhere Schulen geschickt würden, daß andererseits aber weniger begabte Mittelschichtkinder oft die höhere Schule besuchten. Man glaubte zudem, daß an Gesamtschulen, wo die Lehrer über die Kurszugehörigkeit entscheiden, diese ungleichen Chancen der Kinder durch das Schulsystem ausgeglichen würden. Die Gesamtschulen sollten zudem Ganztagschulen sein, damit auch die Vorteile einer besseren Unterstützung zu Hause nicht mehr so sehr ins Gewicht fielen, so daß die Reform den Unterschichtkindern in besonderer Weise zugute kommen müßte.

Ein weiterer Grund für diese Zuversicht war, daß Unterschichtenkinder in den sprachlichen Fächern weniger leisteten, dafür aber in den mathematischen Fächern gute Chancen hatten. Deshalb sollte es ermöglicht werden, in den Begabungsfächern, unabhängig von schwachen Leistungen in anderen Fächern, auf ein hohes Niveau geführt zu werden. Dem Ziel der Gesamtschule, daß alle begabten Kinder eine gute Schullaufbahn haben sollten, wird jeder zustimmen. Blicken wir auf unser Schulsystem:

Heute gehen fast die Hälfte aller Kinder auf weiterführende Schulen; jeder fünfte erreicht die Hochschulreife. Wenn in unserem System begabte Kinder zu niedrig eingestuft wurden, können sie aufsteigen: 27 % aller Realschulabgänger kommen von Hauptschulen, 19,5 % der Abiturienten kommen von Realschulen.<sup>10)</sup>

In NRW z. B. sind fast 20 % aller Studenten Arbeiterkinder. Unsere Gesellschaft ist tatsächlich mobil und offen. Seit 1900 findet ein ständiges Hochsteigen der unteren Schichten statt, es steigt das Niveau innerhalb der Schicht (Facharbeiter 1977 ist mehr als Facharbeiter 1900), wie auch ein Aufstieg insbesondere aus der unteren Mittelschicht in die höchsten Positionen feststellbar ist. In der exklusivsten Berufsgruppe stammen 10 % aus

einer Arbeiterfamilie, bei den Führungskräften 20 %, in den gehobenen Berufen 30 %, bei den mittleren Angestellten und Beamten 50 %.<sup>11)</sup> Selbst bei den Unternehmern zeigt sich, daß sie aus branchenfremden und wirtschaftsfremden Familien stammen, und zwar überwiegend aus der unteren Mittelschicht.<sup>12)</sup>

Können die Gesamtschulen noch mehr Aufstieg ermöglichen? In den Untersuchungen von Fend u. a.<sup>13)</sup> wird mehrfach die Vermutung geäußert, die Unterschichtkinder würden in den Gesamtschulen noch mehr gefördert. Andererseits heißt es aber dort: die Gesamtschule komme nicht in erster Linie, aber auch den Unterschichtkindern zugute.

Wie sieht es in den Gesamtschulen aber wirklich aus? Tatsächlich erwarten die Unterschichteltern und ihre Kinder von der Gesamtschule einen höheren Schulabschluß. Das ist auch kein Wunder, denn in den Gesamtschulen sind nur 1,6% der Kinder in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch im untersten Niveau. Aber kann man die Hauptschule wirklich mit den C-Kursen an Gesamtschulen vergleichen? Nur 8% erwarten an den Gesamtschulen einen Hauptschulabschluß, im normalen Schulsystem sind es dagegen 52%. Geht das mit rechten Dingen zu? Nun werden allerdings in der Gesamtschule nicht nur die Erwartungen der Unterschicht angehoben, sondern alle Schüler, auch die Mittelschichtkinder, werden auf ein höheres Erwartungsniveau geschoben (S. 131). Bei den Berufserwartungen aber unterscheiden sich die Erwartungen der Kinder und Eltern von Gesamtschulen und normalem Schulsystem kaum. An den Gesamtschulen sind tatsächlich mehr Unterschichtkinder in hohem Kursniveau als in weiterführenden Schulen. Aber das ist zum großen Teil eine Folge der Kurszuweisung. Wenn man wenige C-Kurse zusammenstellt, gibt es eben viele Schüler im B-Kurs. Ebenso kann man mit dem A-Kurs verfahren, wenn der Kursorganisator das wünscht. Wenn man dagegen den prozentualen Anteil von Unterschichtkindern an dem höheren Kursniveau nimmt, sind sie auch an Gesamtschulen unterrepräsentiert, aber weniger stark als am Gymnasium bzw. an der Realschule. Die besseren Zahlen an den Gesamtschulen kommen zustande, weil dort Unterschichtmädchen dominieren. Das erlaubt die Hypothese, daß begabte Jungen der Unterschicht zur Realschule oder Hauptschule geschickt werden, begabte Kinder der Mittelschicht ebenfalls, während problematische, verhaltensauffällige Kinder, auch Scheidungswaisen der Mittel- und Oberschicht, eher auf die Gesamtschule geschickt werden, weil sie meist eine Ganztagschule ist und die Kinder dort sozialpädagogisch mehr betreut werden können.

Eine andere Hypothese könnte sein, daß Mädchen die schwierige Lernsituation der Gesamtschule besser verkraften als die Jungen, die gerade die Pubertätskrise durchmachen. Es handelt sich also bei dem Ergebnis dieser neuesten Studie von H. Fend möglicherweise um ein Scheinergebnis. Bisher ist es nicht gelungen nachzuweisen, daß die Gesamtschulen mehr Chancengleichheit ermöglichen. Daher kommt in der Rede des Kultusministers von NRW vom 11. 7. 74, in der er die gesetzliche Absicherung der



Gesamtschulen rechtfertigte, das Wort Chancengleichheit auch gar nicht mehr vor.

Als der Oppositionsabgeordnete Dr. Petermann im Landtag von NRW einmal Forschungsergebnisse zitierte und von der Illusion der Chancengleichheit sprach, erfolgte von der Regierungsfraktion der Zuruf: „Die gibt es hier doch gar nicht.“<sup>14)</sup>

### **Wurde das Ziel „Individualisierung des Lernens“ in der Gesamtschule erreicht?**

Dieses Ziel ist insofern erreicht, als die Mehrheit der Schüler in der Gesamtschule in manchen Fächern in hohen, in anderen Fächern in niedrigen Niveauekursen sitzen. Aber ist das schon individualisiertes Lernen?

Es gibt organisatorische Gründe, die das individualisierte Lernen erschweren: beschränkte Anzahl von Räumen und Lehrern; stundenplantechnische Bindungen. Es gibt auch gute pädagogische Gründe, die Individualisierung des Lernens einzuschränken. Denn die Kinder und Jugendlichen zwischen 10 bis 16 Jahren haben z. T. große Wachstumsprobleme. Sie brauchen ebenso sehr Stabilität wie Freiheit. Gesamtschulinterne Gründe für die Einschränkung der Individualisierung des Lernens sind die widersprüchlichen Ziele, denn die Schüler sollen ja gerade in der Schule nicht individualisiert, sondern sozial integriert werden. Auch setzt das Zusammenarbeiten vieler Lerngruppen an einem gemeinsamen Projekt viel Disziplin und Verlässlichkeit voraus. Es ist durchaus möglich, daß Schüler lieber in einer Gruppe mit ihren Freunden und Vertrauten sitzen bleiben und etwas „Langweiliges“ lernen, als in eine andere Gruppe zu wandern, um sich durch etwas „Interessantes“ motivieren zu lassen.

In der Wirklichkeit der Gesamtschule gibt es zudem viele Zwänge, die der Individualisierung entgegenstehen. Immerhin sind 29 % aller Schüler vom Abstieg aus ihrem Kursniveau betroffen. Wenn es mehr Aufstiege als Abstiege gibt, ist dies sicher für die Schüler recht angenehm, es läßt sich aber deshalb so leicht erreichen, weil man sie eingangs offensichtlich zu niedrig eingestuft hat. Ein Haupthindernis ist aber, daß man überhaupt nicht so recht weiß, was eigentlich in den Gesamtschulen gelernt werden soll. Die Ziele sind alle formal, organisationsbezogen oder verhaltensbezogen. Zum Problem des Lernstoffs wird die Allerweltsformel „wissenschaftsorientiert“ genannt; aber was soll dies für unterschiedlich begabte und interessierte 10- bis 16jährige bedeuten, wenn sie individuell und begabungsdifferenziert lernen sollen? Denn das Feld der Wissenschaften ist riesengroß und die einzelwissenschaftlichen Fragestellungen sind hoch spezialisiert. Sobald man behauptet, es gäbe aber ein Grundwissen, das man erworben haben müsse, ehe man sich spezialisieren könne, ist man beim Stoff normaler Schulfächer wieder angelangt. Auf der Jahrestagung der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule im Frühjahr 1976 erklärte Christian Petry in seinen „Thesen zum Stand der Curriculumentwicklung

in Gesamtschule“: „Es ist bisher nicht in ausreichendem Maße gelungen, Curricula (Lehrpläne) zu entwickeln, die die Durchlässigkeit zwischen Kursen verschiedener Lerngeschwindigkeit und unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden erhalten.“

Wenn die Lehrer an der Gesamtschule versuchen, die individuellen Fähigkeiten der Schüler während des gemeinsamen Unterrichts in stabilen Lerngruppen zu fördern, tun sie damit nichts anderes als ihre Kollegen an den anderen Schulen auch. Das System „Gesamtschule“ kann die individuellen Fähigkeiten der Schüler nicht besser fördern als andere Ganztagschulen. Jede Ganztagschule könnte Neigungsgruppen bilden, wenn sie genug Lehrer und Räume zugewiesen bekommt. Die Theorie, daß man Schüler besser motiviert, wenn sie ihre Interessen einbringen können, und daß sich damit das Disziplinproblem löst, ist sehr fragwürdig, an allen Schulen, auch an den Gesamtschulen.

### **Wurde das Ziel besseres „soziales Verhalten“ durch die Gesamtschulen erreicht?**

„Soziales Verhalten“ kann bedeuten, daß die Schüler eigenes Erfolgsstreben zurückstellen zugunsten der Mitschüler. „Soziales Verhalten“ kann aber auch bedeuten, daß die unterschiedliche familiäre Herkunft der Kinder nicht diskriminierend wirkt. Die Gesamtschule als System wollte beide Ziele erreichen. Ist sie bisher diesen Zielen nahegekommen? Die anspruchsvollste Studie, mit deren Hilfe man diese Frage beantworten kann, stammt von Helmut Fend u. a.<sup>15)</sup> Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind für die Gesamtschule überraschend. Die Schule mit dem besten Lernklima ist die Hauptschule, nicht die Gesamtschule. Es handelt sich bei den festgestellten Unterschieden keineswegs nur um kleine Differenzen. Katastrophal sind die Ergebnisse für das Gymnasium: 40 % der Gymnasiasten freuen sich auf die Zeit, in der sie von der Schule nichts mehr hören und nichts mehr sehen, nur 25 % lernen gerne in dieser Schule. 50 % der Gymnasiasten müssen sich überwinden, wenn sie anfangen sollen zu lernen. Die entsprechenden Zahlen für die Hauptschule lauten: 38 %; 42 %; 28 %; für Gesamtschulen: 28 %; 36 %; 33 %.

Die Aussagen, daß die Hauptschulen „Restschulen mit einem deprimierenden Lernklima“, die Gymnasien dagegen Schulen für Privilegierte mit Aufstiegsmentalität seien, und daß wegen dieser Ungerechtigkeit Gesamtschulen eingerichtet werden müssen, sind damit unhaltbar geworden. Noch unhaltbarer wird die Argumentationsbasis der Gesamtschulverfechter, wenn die Gründe für die Schulzufriedenheit ermittelt werden. Dabei zeigt sich, daß die Gesamtschüler die Lehrer mehr schätzen als die Schule, während im Gymnasium und in der Realschule die Schule weit mehr geschätzt wird als die Lehrer.

Daraus muß man schließen, daß die Schüler mit dem bisherigen Schulsystem zufrieden sind, selbst wenn es von weniger geschätzten Lehrern re-

präsentiert ist, während Gesamtschüler das Schulsystem wenig schätzen und ihre Zufriedenheit durch die Lehrer bewirkt wird. Man könnte nun einwenden, es sei eben ein Erfolg der Gesamtschule, daß in ihr ein besseres Schüler/Lehrerverhältnis bestehe. Dagegen spricht, daß die Gesamtschullehrer sich sehr von den anderen Lehrern unterscheiden.

Die Untersuchung zeigt zudem, daß Gesamtschullehrer „progressiv“ sind. Progressiv in diesem Zusammenhang bedeutet, daß sie die Pädagogik der Neuen Linken für richtig halten. Sie haben sich selbst unter den Zwang gesetzt zu beweisen, daß die Gesamtschule die Schule der Zukunft sei. Es gibt nach Fend Gesamtschullehrerkollegien, die im Durchschnitt so „progressiv“ sind wie kein einziger Lehrer im dreigliedrigen Schulsystem. Wenn man die Gesamtschule aber zur Regelschule macht, fällt die besondere Motivation der Lehrer weg. In Hessen, wo die Gesamtschule am weitesten verbreitet ist, sind 73 % der Schüler schulunzufrieden, in Bayern nur 34 %.

Nun kann man die Gesamtschulen nicht insgesamt mit den anderen Schulen vergleichen, sondern man kann den C-Kurs mit den Hauptschulen, den B-Kurs mit den Realschulen und den A-Kurs mit den Gymnasien vergleichen. Die Ergebnisse sind verblüffend. Während die Hauptschüler am meisten mit der Schule zufrieden sind, sind die C-Kursschüler am meisten deprimiert. Während die Gymnasiasten am meisten leiden, sind die A-Kurschüler am zufriedensten.

Es ist also ein Effekt der Gesamtschule, daß die Privilegierten und Erfolgreichen zufrieden sind und die Erfolglosen deprimiert werden. Im bisherigen Schulsystem war genau das Entgegengesetzte der Fall. Insofern war auch das bisherige Schulsystem sozialer, weil dem Aufstieg der Genuß daran versagt war, und weil die große Mehrheit zufriedener war als die Aufsteiger. Sie wurden durch mehr Lebensfreude für den versagten Aufstieg entschädigt. Wenn man noch das Ergebnis hinzunimmt, daß auch in den Gesamtschulen die Kinder der Mittel- und Oberschicht mehr Erfolg haben und von ihren Eltern schulische Mißerfolge nicht so hoch bewertet werden, dann ist die Hoffnung auf „soziales Lernen“ durch die Gesamtschule widerlegt.

Genau das Gegenteil ist systemspezifisch; die Erfolgreichen genießen den Aufstieg, die nicht Erfolgreichen werden deprimiert. Dieser Effekt wird durch die Familien je nach Schicht unterschiedlich verstärkt. Die Gesamtschule ist also ein System, in dem die Kinder der Mittel- und Oberschicht ihren Aufstieg auch noch genießen können, während der Aufstieg im bisherigen System entsagungs- und leidvoll war. Dieses Ergebnis beeinflußt auch das Selbstbewußtsein der Schüler. In den Gesamtschulen hat die soziale Herkunft für das Selbstbewußtsein eine größere Bedeutung als im bisherigen Schulsystem.

Im bisherigen Schulsystem waren die Unterschichtkinder selbstbewußt (d.h. Hauptschüler ebenso selbstbewußt wie Gymnasiasten), in Gesamtschulen ist das nicht der Fall. Die Ursache dafür ist, daß eine gute Zensur in der Hauptschule das Selbstbewußtsein der Schüler stärkt, eine schlechte

Zensur aber nicht so bedeutungsvoll ist, während in den C-Kursen ständig ein Aufstieg (Entleerung des C-Kursniveaus) gefordert wird. Hat man ihn aber geschafft, bewegt man sich am unteren Rand des B-Kurses und der erneute Abstieg droht. In den Gesamtschulen ist der Zusammenhang von Leistungsdruck, Angst, wenig Erfolgsaussicht, wenig Hoffnung auf Besserung und geringeres Selbstbewußtsein, besonders deutlich (Fend II, 428).

### **Wie wirken nun die beiden Schulsysteme auf die Entstehung von Werten?**

Im bisherigen Schulsystem, so zeigt es sich bei Fend, hatte der Schüler die Möglichkeit, selbstbestimmte Werte zu entwickeln. Die Ursache dafür ist folgende: einerseits gleichen sich die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder im bisherigen Schulsystem, unabhängig von der sozialen Schicht, an. Die Kinder werden also entlastet vom Erwartungsdruck ihrer Eltern. Sie richten sich in ihrer Selbsteinschätzung z.T. nach der Lerngruppe und dem schulischen Umfeld, z.T. nach den Lehrerbeurteilungen.

Diese drei Bezugspunkte waren im bisherigen Schulsystem recht ausgewogen, so daß die Schüler selbstbestimmte Werte bejahen konnten. In Gesamtschulen dagegen bestimmt der schulische Status nahezu doppelt so hoch die Einschätzung der Schüler. Sie sind abhängiger von der Schule. Das häufige Auf- und Abstufen durch besonders gutwillige Lehrer verstärkt die Abhängigkeitsgefühle. Gesamtschüler sind deshalb konformistischer als andere Schüler (Fend II, 299 ff.). Diese Tatsache führt zu dem Ergebnis, daß Schüler an Gesamtschulen weniger kritisch sind als andere Schüler. Das geschieht, obwohl die Lehrer sie gerade zur kritischen Distanz erziehen wollen.

Die progressiven Lehrer können zwar, wenn sie den Schülern persönlich sympathisch sind, erreichen, daß die Schüler jene Theorien sich zu eigen machen, die von den Lehrern als progressiv vertreten werden; aber weil sie die Schüler gleichzeitig nach Neigung und Leistung ständig hin- und herschieben, verinnerlichen die Schüler die Systemkritik nicht. Sie wenden die Kritik nicht auf die Schule an, sondern sind eben aus Konformismus links, wenn ein sympathischer Lehrer das in für die Schullaufbahn bedeutsamer Weise wünscht. Kritisch sind dagegen die Schüler im bisherigen Schulsystem, insbesondere die Gymnasiasten. Wenn man scharf formulieren will, kann man sagen, daß das bisherige Schulsystem in bezug auf Kritikfreudigkeit eher selbstbewußt-rebellisch macht, die Gesamtschule eher links-konformistisch.

Eine Besonderheit der Gesamtschule ist, daß es zwischen Jungen und Mädchen sozialen Neid gibt, was im bisherigen Schulsystem nicht der Fall war. Denn die Mädchen dominieren in Gesamtschulen und die Jungen haben den Verdacht, daß das nicht an besseren Leistungen liegt, sondern daran, daß die Mädchen bevorzugt werden. Diese Bevorzugung kann verschiedene Gründe haben. Es ist festgestellt, daß Mädchen anpassungswil-

liger an die schulischen Verhaltenserwartungen sind. Es mag auch die Ideologie mitspielen, daß Mädchen in unserer Gesellschaft benachteiligt seien und deshalb bevorzugt werden müssen. Es ist sonderbar, daß an Gesamtschulen die Mädchen zwar in hohen Kursniveaus dominieren, aber deutlich weniger selbstbewußt und hoffnungsvoll sind als Mädchen auf dem Gymnasium.

Abschließend ist zu sagen, daß eine der Grundabsichten der Gesamtschule offensichtlich realitätsfern war: Es sollte die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Lebensweg neutralisiert werden. Aber in der Fend-Studie zeigt sich immer wieder, daß die soziale Herkunft wenig bedeutsam ist. Für die Theorie, die sich die Schüler über unsere Gesellschaft zurecht gelegt haben, ist z. B. die soziale Herkunft bedeutungslos (Fend II, S. 227). Die Schüler lehnen die Gesellschaftstheorie ab, die von Fend und anderen als „links“ angesehen wird: daß nach dem Prinzip der Gleichheit, nicht nach Leistung verteilt werden soll. Nur „progressive“ Lehrer an Gesamtschulen konnten bisher diese sozialistische Gesellschaftstheorie einigen Schülern nahebringen. Die Gesamtschule insgesamt hat aber bisher die Leistungsorientierung nicht zersetzt, sondern im Gegenteil durch Deprimierung der Schwachen und Genuß bei den Starken verstärkt.

Das Klima an Gesamtschulen ist auch nicht so erfreulich und begeisternd, wie es bei so viel gutem Willen, bei so großem Einsatz an Mitteln, bei so progressiven Ideen und hohen Versprechungen erwartet werden müßte. Ein Befürworter der Gesamtschulen, Gerold Becker, besuchte 1976 ein Dutzend Gesamtschulen und fragte sich anschließend: „Warum habe ich nach den meisten von diesen Besuchen nach Gesprächen mit Schülern, Lehrern, Schulleitern, ein Gefühl gehabt, wie der Fänger im Roggen: Mann, das ist irgendwie ganz schön deprimierend?“

Bei einer repräsentativen Umfrage im Kreis Wetzlar, wo die Gesamtschulen flächendeckend sind, sollten die Lehrer dieser Schulen auf die Frage nach den Schwierigkeiten, die der Schulversuch mit sich bringe, antworten. Faßt man die Schwierigkeiten, die die Lehrer als große oder kleinere Probleme charakterisieren, zusammen, so kommt man zu einem überraschenden Ergebnis. Die Lehrer geben folgende Schwierigkeiten zu Protokoll:<sup>16)</sup>

70 %: die ständigen Experimente;

81 %: Verwaltungsprobleme;

92 %: zu viel Hektik, Unruhe, Streß;

87 %: die Reform wird auf dem Rücken der Lehrer ausgetragen;

89 %: wegen der Organisationsprobleme kommt die pädagogische Betreuung der Kinder zu kurz;

84 %: der Massenbetrieb fördert die Disziplinosigkeit der Schüler.

Angesichts dieses Katalogs ist es nicht so wichtig, daß in derselben Umfrage die Eltern sehr stark, die Lehrer weniger stark (um 80 %), den Zielen der Gesamtschule insgesamt zustimmten. Denn es kommt nicht auf das Zustimmung zu positiv formulierten Statements an, sondern auf die als problematisch erfahrene Wirklichkeit. – Heute gibt es zwei neue Versuche, die

Gesamtschule durchzusetzen: Die integrierte Orientierungsstufe und die Kooperative Schule.

### **Orientierungsstufe und Kooperative Schule**

Die Aufgaben, die der Orientierungsstufe zugedacht wurden, waren seit ihrer ersten Konzeption immer widersprüchlich. „Sie sollte einerseits der gezielten Förderung der Schüler, andererseits aber auch immer einer Perfektionierung des Ausleseverfahrens dienen.“<sup>17)</sup>

Die Zielkonflikte der Orientierungsstufe zwischen der Auslese, Förderung, sozialen Integration und Erleichterung der Konkurrenzsituation ließen sich durch keine organisatorischen Maßnahmen bisher aus der Welt schaffen. Sie zeigten sich sowohl in der schulformabhängigen wie schulformunabhängigen Orientierungsstufe. Die Anhänger der schulformunabhängigen Orientierungsstufe behaupten nun zwar, daß die Auslesefunktion bei der schulformabhängigen Orientierungsstufe noch verstärkt werde, „sie ist ein Musterbeispiel für eine Scheinreform“. Der schulformunabhängigen Orientierungsstufe räumen sie dagegen eine „echte Chance für eine bessere Förderung ihrer Schüler“ ein, weil sie den endgültigen Entscheidungspunkt der Zuweisung um 2 Jahre aufschiebe.<sup>18)</sup>

Für die Einführung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe gibt es nach der Meinung von J. Raschert nur einen guten Grund: „Die schulformunabhängige Orientierungsstufe war jedoch nie ein Reformvorhaben, das allein für sich bestehen kann, sie ist Teilelement innerhalb einer Strategie, die die Horizontalisierung unseres bisher vertikal gegliederten Schulsystems anstrebt.“ Alle Versuche mit der Kooperativen Gesamtschule, der Entwicklung von Schulzentren, aber auch mit der „Kooperativen Schule“, werden heute von den Anhängern der integrierten Gesamtschule, die früher aus „historischen, situationsspezifischen, strategischen und taktischen Gründen“ jede Form der Kooperativen Gesamtschule schroff ablehnten, als Übergangslösungen akzeptiert bzw. sogar als besonders erfolgversprechend unterstützt. Diese Neuorientierung stützt sich u.a. auf Ergebnisse einer Untersuchung von K. J. Tillmann, aus der hervorgeht, „daß die Unterschiede zwischen intensiv kooperierenden Schulzentren einerseits und etlichen mehr ‚alltäglichen‘ integrierten Gesamtschulen nicht so unerhört groß sind, wie viele bisher annahmen. Die Unterschiede sind vor allem dann gering, wenn in den Kooperativen Schulen die fünften und sechsten Klassen integriert als schulformunabhängige Orientierungsstufen geführt werden und in den siebten und achten Klassen ein hohes Maß an Kooperation im curricular-didaktischen Bereich herrscht.“<sup>19)</sup>

Es ist klar, daß sich aus der Kooperation von Schulen noch neue Probleme zusätzlich zu den ungelösten Fragen der Gesamtschule ergeben: die Zusammenarbeit der drei (selbständigen) Kollegien, die bis zu 11 Leitern große Schulleitung (z. B. in der Kooperativen Schule in NRW), die Nutzung

der zur Verfügung stehenden Räume, der Einsatz der Lehrer in unterschiedlichen Schulformen, die Massierung der Schülerzahl und die damit einhergehende Steigerung der Disziplinlosigkeit, u. v. a. m.<sup>20) 21)</sup>

Der Elternwille wird bei all diesen Reformen sehr gering geachtet, obwohl doch gerade der Lebensplan der Eltern für ihr Kind viel vernünftiger sein kann, als die Lehrerdiskretion; denn Eltern entscheiden in der Regel verantwortlich und langfristig, der Lehrer aber muß seine Entscheidung kurzfristig von Kurs zu Kurs treffen. Nicht immer wird dies so deutlich ausgesprochen, wie es in der schon erwähnten Schrift „Die Gesamtschule“ 1971 geschieht, wo es heißt: „Die Entscheidung über die Umstufung trifft die Konferenz. Jeder Umstufung geht eine Beratung mit den Eltern voraus“ (87).

Aus der Umfrage in Wetzlar geht hervor, daß 94 % der Gesamtschullehrer sich die vorrangige Kompetenz für die Schullaufbahnentscheidung zuschreiben. Dieser Untersuchung zufolge billigen allerdings auch 81 % der Eltern den Lehrern diese Kompetenz zu. Offen bleibt die Frage, wo der Elternwille jener Eltern bleibt, die selbst die Entscheidung für ihre Kinder wahrnehmen möchten.

## **Zusammenfassung**

Nach der ersten Phase einer ideologischen, von Utopien bestimmten Diskussion und nach einer zweiten Phase schneller interner Wandlungen innerhalb der eingerichteten Gesamtschulen stehen wir jetzt vor einer neuen Situation. Man kann aufgrund erster Erforschungen der Wirklichkeit der Gesamtschulen verständiger diskutieren.

Verschiedene Untersuchungen lassen erkennen, daß die widersprüchlichen Ziele der Gesamtschule nicht erreicht worden sind. Gesamtschulen sind keine Schulen der Chancengleichheit, sie sind keine Schulen der Individualisierung, sie sind keine Schulen der Wissenschaft, sie sind keine Schulen der Lernfreude, sie sind auch keine Schulen der Protestbewegung, allenfalls Schulen eines Linkskonformismus.

Im Vergleich mit den Gesamtschulen schneidet das bisherige Schulsystem gut ab, obwohl es kein „Modell“ ist, sondern sein derzeitiger Zustand allein dem Zusammenwirken kontingenter geschichtlicher Kräfte zuzuschreiben ist. Je komplexer aber die Untersuchungsergebnisse über die Gesamtschulen sein werden, um so mehr droht die Gefahr einer Verschärfung der ideologischen Parolen, und es kann sein, daß im großen Feldgeschrei auch „die Wissenschaft“ als Einschüchterungs- und Betrugsinstrument eingesetzt wird.

Während nun um Strukturen, Systeme und Formalia gestritten wird, vollzieht sich in den Schulen leise eine Revolution; sie werden zu scharf kontrollierten Subkulturen für Verhaltenstraining und Sozialtherapie, in denen ein gruppenspezifischer, rollenspieler Mensch vergesellschaftet wird, der die neue Grundhaltung der Kritik inhaltsleer, bei unscharfen Ich-

grenzen, gegen alles richtet, was seinen „Interessen und Bedürfnissen“ entgegentzuehen scheint.<sup>22)</sup>

## Anmerkungen

- <sup>1)</sup> H. G. Rolff u. a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform, Hamburg 1974.
- <sup>2)</sup> W. Spies, Die rationalistische Illusion, in: Gesamtschule 2/75, S. 40.
- <sup>3)</sup> H. G. Rolff, a. a. O. S. 71 ff.
- <sup>4)</sup> Die Gesamtschule, Frankfurt 1971, S. 3.
- <sup>5)</sup> A. Regenbrecht, Integration – Differenzierung – Leistungsmessung, Ein Beitrag zur Bestandsaufnahme im Gesamtschulversuch, in: Forum E 2 1977, S. 38.
- <sup>6)</sup> Zitiert nach: Mitteilungsblatt der Landeselternschaft der Gymnasien in NRW, Heft 65, Oktober 1974.
- <sup>7)</sup> A. Regenbrecht, a. a. O., S. 39.
- <sup>8)</sup> J. Schlömerkemper, In: Gesamtschule I, 1977, S. 32.
- <sup>9)</sup> Die entsprechenden Hinweise finden sich bei Peter Hagemüller, Versuchsbegleitende Forschung an Gesamtschulen, Weinheim und Basel 1973.
- <sup>10)</sup> K. H. Hörning (Hrsg.), Soziale Ungleichheit, Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung, Darmstadt und Neuwied 1976, S. 115.
- <sup>11)</sup> K. H. Hörning (Hrsg.), Soziale Ungleichheit, Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung, Darmstadt und Neuwied 1976, S. 115.
- <sup>12)</sup> K. H. Hörning, a. a. O., S. 171/72.
- <sup>13)</sup> Helmut Fend, u. a., Sozialisationseffekte der Schule, Soziologie der Schule II, Weinheim und Basel 1976. H. Fend, Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Soziologie der Schule I, Weinheim und Basel 1974.
- <sup>14)</sup> Diskussion im Landtag vom 11. 7. 1974 (Archiv des Landtags, Düsseldorf).
- <sup>15)</sup> S. Anmerkung 13.
- <sup>16)</sup> Gesamtschule im Flächenversuch, Ergebnisse einer Umfrage im Kreis Wetzlar, in: Gesamtschule 3, 1975, S. 17/18.
- <sup>17)</sup> J. Raschert, Geduldig dicke Bretter bohren, Ambivalenzen der Orientierungsstufe, in: Gesamtschule 1, 1977, S. 4.
- <sup>18)</sup> J. Raschert, a. a. O., S. 4.
- <sup>19)</sup> H. G. Rolff, Kooperative Gesamtschulen: Weder Sackgasse noch Königsweg, In: Gesamtschule 6, 1976, S. 4.
- <sup>20)</sup> Ausführlicher zu diesem Problem C. Willeke, Die Kooperative Schule – Ideologische Hintergründe für ihre Einführung in NRW. In der Schrift: „Schule wohin – das Kind im Griff.“ Bielefeld 1977 (Beilage: Die Kooperative Schule als schulformorientierte Gesamtschule in NRW). Zu beziehen über J. Lück, 4923 Extertal 1, Ringstraße 35.
- <sup>21)</sup> In Bayern kam es ebenfalls zu Auseinandersetzungen, nachdem das Kultusministerium verlautet hatte, daß schulformunabhängige „integrierte Orientierungsstufen“ nicht besser orientierten als schulformabhängige; damit geriet auch der „integrierte Stufenlehrer“ in die Diskussion. – Siehe dazu: H. Schiefele/S. Prell, Ergebnisse zur Orientierungsstufe in Bayern. Eine kritische Analyse, München 1976. Vgl. auch Bayrische Schule, Heft 2, München 1977: Wer fürchtet sich vor der Orientierungsstufe? Pressekonferenz des BLLV: Gutachten enthüllt: Kultusminister manipuliert Ergebnisse von Schulversuchen.
- <sup>22)</sup> Ausführlicher dargestellt und beantwortet: H. Günther, C. u. R. Willeke, Grundlegung einer bejahenden Erziehung. Affirmative Didaktik, München 1977.

## Zu den Verfassern

Dr. phil. habil. Henning Günther, Privatdozent an der Pädagogischen Hochschule Münster/Westf.  
Dr. phil. Clemens Willeke, Oberstudiendirektor am Reinoldus-Gymnasium in Dortmund.