

Kirche und Gesellschaft

Herausgegeben von der
Katholischen Sozialwissenschaftlichen
Zentralstelle Mönchengladbach

Nr. 67

Die Gesamtschule

Ziele – Probleme – Befunde

von Hans Maier

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

Die Diskussion um die Gesamtschule ist nach Jahren relativer Ruhe neu entbrannt. Es erscheint notwendig, Fakten und Argumente zu sichten und Absichten zu erkennen. Zunächst aber gilt es zu klären, was Gesamtschule heißt.

Es gibt verschiedene Arten von „Gesamtschule“. Die Gesamtschule, um die es in der Diskussion vorrangig geht, sollte exakter **integrierte Gesamtschule** genannt werden. In ihr sind die bekannten Schularten des gegliederten Schulwesens aufgelöst in ein System von Kern-, Leistungs- und Wahlpflichtkursen.

Daneben gibt es die **kooperative Gesamtschule**: In ihr bleiben die Schularten als geschlossene Bildungsgänge erhalten, durch enge Kooperation von Hauptschule, Realschule und Gymnasium sollen aber zusätzliche Möglichkeiten des gegliederten Schulwesens erprobt werden.

Häufig führen kooperative Gesamtschulen eine integrierte Orientierungsstufe, d. h. in den Jahrgangsstufen 5 und 6 werden die Schularten wie in einer integrierten Gesamtschule aufgelöst. Bayern bezeichnet diese Form – wie ich meine zutreffender – als **teilintegrierte Gesamtschulen**, da sie Elemente der Integration in sich trägt, die weit über die Zusammenarbeit (Kooperation) von Schulen hinausgehen. Oft werden diese Schulen auch als Zwischenstufen für weitere Integration verstanden. Die „schulformbezogenen Gesamtschulen“ in Hessen, die kooperativen Gesamtschulen Niedersachsens und auch die geplante, durch ein Volksbegehren verhinderte „kooperative Schule“ Nordrhein-Westfalens gehören zu diesem Typ.

Die folgende Studie soll sich ausschließlich mit der integrierten Gesamtschule, die von ihren Befürwortern oft als **die** Gesamtschule schlechthin bezeichnet wird, befassen – nicht um diesem Universalanspruch Rechnung zu tragen, sondern weil diese Form gegenwärtig im Mittelpunkt der Diskussion steht.

1. Integrierte Gesamtschulen in der Bundesrepublik Deutschland – ein politisches Programm

Nach einer Dokumentation der Kultusministerkonferenz über den Entwicklungsstand des Experimentalprogramms mit Gesamtschulen im Schuljahr 1977/78 gibt es in Deutschland 156 integrierte Gesamtschulen. Davon befinden sich 129 (= 82,7%) in den sozial-liberal regierten Ländern Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen, 27 (= 17,3%) in den unionsregierten Ländern Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein. Unter diesen macht wiederum das ehemals sozial-liberal regierte Niedersachsen eine Ausnahme mit allein 13 von 27 integrierten Gesamtschulen. Daraus wird deutlich:

Die integrierte Gesamtschule wird von der SPD und auch – wenn auch weniger deutlich – von der FDP bevorzugt. Beide strebten lange Zeit –

wie es z. B. im Bildungsgesamtplan von 1973 zum Ausdruck kommt – die Einführung der integrierten Gesamtschule als **alleiniger** Regelschule anstelle des gegliederten Schulwesens an. Die eingerichteten Gesamtschulversuche haben deshalb auch weniger den Charakter von Versuchsschulen, die klären sollen, **ob** die Gesamtschulen dem gegliederten Schulwesen überlegen, ebenbürtig oder unterlegen sind, sondern den Charakter von Vorläuferschulen, die die allgemeine Einführung vorbereiten. Derzeit haben diese Länder ihre Strategie geändert: Unter dem Schlagwort „Berücksichtigung des Elternwillens“ soll die integrierte Gesamtschule als Angebotsschule neben dem gegliederten Schulwesen als reguläre Schule eingeführt werden. Dem „Elternwillen“ wird, wie etwa im Beispiel Hamburg, durch Flugblattaktionen kräftig nachgeholfen; so wurde in Hamburg auf die um 40% bessere Ausstattung der Gesamtschule hingewiesen und mit dieser Ausstattung geworben. Selbstverständlich sind diese Angebotsschulen reguläre Schulen (also „Regelschulen“), die sich bei zurückgehenden Schülerzahlen als „Kuckuck“ erweisen könnten (oder sollen?), der die bestehenden Schulen des gegliederten Schulwesens verdrängt.

2. Das pädagogische Konzept der integrierten Gesamtschule

Die Gesamtschule möchte ihre Hauptziele – längeres Offenhalten von Schullaufbahnen, „Individualisierung des Lernens“, bessere Förderung der Schüler, mehr höhere Abschlüsse, größere Chancengleichheit, soziale Integration – durch folgendes Strukturkonzept erreichen:

- a) Alle Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10 besuchen **eine** Schule, unabhängig von ihren Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten.
- b) Sie werden unabhängig von ihren Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 zu Kerngruppen von ca. 30 Schülern zusammengefaßt („heterogene Gruppen“).
- c) Die angebotenen Unterrichtsfächer werden in drei Gruppen eingeteilt:
 - Kernfächer; diese Fächer müssen von allen Schülern besucht werden, der Unterricht erfolgt undifferenziert, d. h. für die gesamte „heterogene“ Kerngruppe auf dem gleichen Anforderungsniveau.
 - Leistungsfächer; diese Fächer müssen von allen Schülern besucht werden; der Unterricht erfolgt nach Anforderungsstufen differenziert (sog. A-, B-, C-Kurse, teilweise auch als G-Kurse, E-Kurse usw. bezeichnet), d. h. die Schüler der Kerngruppe nehmen je nach Leistungsfähigkeit im jeweiligen Fach am Unterricht „ihrer“ Anforderungsstufe teil.
 - Wahlpflichtfächer; der Schüler **muß** aus einem **Angebot** von Fächern eine bestimmte Anzahl auswählen; dies bedeutet eine Aufteilung der Kerngruppe auf die jeweils gewählten Wahlpflichtfächer.

Da in den Leistungs- und Wahlpflichtfächern sich die Schüler verschied-

dener Kerngruppen zu neuen Gruppierungen zusammenfinden, bedeutet dies

- die Notwendigkeit, im Stundenplan die Leistungsfächer und die Wahlpflichtfächer verschiedener Kerngruppen zu parallelisieren;
- die verschiedenen Wahlpflichtfächer möglichst mit der gleichen Stundenzahl auszustatten;
- für den einzelnen Schüler eine ständig neue Gruppenzusammensetzung in den Leistungs- und Wahlpflichtfächern mit ständig wechselnden räumlichen und sozialen Bezügen zu schaffen.

Eng verbunden mit diesem Unterrichtsangebot der „fachspezifischen Differenzierung“ ist die Abkehr vom Prinzip des **Klassenraums** (der Lehrer kommt in den meisten Stunden zu seiner Klasse in deren „Stammraum“) und die Hinwendung zum **Fachraumprinzip** (der Schüler sucht seinen für den jeweiligen Kurs angesetzten Lehrer im Fachraum auf).

Ein weiteres pädagogisches Prinzip der integrierten Gesamtschule ist die Absicht, das Wiederholen einer Klasse zu vermeiden: Jeder Schüler rückt von Jahr zu Jahr eine Jahrgangsstufe vor, wobei dies allerdings mit dem „Abstieg“ in einem oder mehreren Leistungskursfächern von einem höheren in ein niederes Kursniveau verbunden sein kann. Diese „Umstufungen“ in den einzelnen Fächern finden in der Regel halbjährlich statt. Dies bedeutet: **Kurzfristiges** Versagen in **einem** Leistungskursfach hat unter Umständen „Abstieg“ zur Folge, während der Schüler im gegliederten Schulwesen im allgemeinen nur Mißerfolg hat, wenn seine gesamten **Jahresleistungen** in **zwei Fächern** mit „mangelhaft“ beurteilt werden.

Damit wird die Kehrseite der Medaille „kein Sitzenbleiben“ sichtbar. Auf ihr stehen noch andere Punkte:

- es fehlt die Chance, den nicht verstandenen Stoff nochmals gründlich zu erarbeiten;
- der Unterricht kann durch Schüler beeinträchtigt werden, denen die Voraussetzungen im Unterricht mitzukommen, vor allem in Wahlpflicht- und Kernfächern, fehlen;
- diese Schüler können erheblich überfordert werden.

Viele Gesamtschulen lassen deshalb nunmehr das freiwillige Wiederholen zu (wer tut dies aber schon gerne?), manche (so die bayerischen Gesamtschulen) treffen eine Versetzungsentscheidung zumindest zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10.

Viele der integrierten Gesamtschulen enden mit der Jahrgangsstufe 10, manche haben eine eigene **gymnasiale** Oberstufe, in der aber nicht nach dem System der fachspezifischen Differenzierung, sondern nach dem Lehrplan der gymnasialen Oberstufe unterrichtet wird.

3. Ideologische Absichten von Gesamtschul-Befürwortern

Mit der Gesamtschule sind zweifellos nicht nur pädagogische Gesichtspunkte, sondern auch ideologische Absichten verbunden, die sich in

Begriffen wie „Emanzipation“, „Konfliktpädagogik“, „Nivellierung des Bildungs- und Berechtigungswesens“ niederschlagen.

So sagt der ehemalige Schulsenator von Berlin Carl-Heinz Evers im Vorwort zum Buch von H. G. Rolff „strategisches lernen in der Gesamtschule“: „Einige Autoren dieses Buches haben die Phase der idealistischen Gesamtschulhoffnung und -entwicklung mitgemacht. Sie haben einen Schlußstrich unter ihre Illusionen der 60er Jahre gezogen; und sie möchten für ihre damaligen Äußerungen nur noch im gesellschaftlich-historischen Kontext in Anspruch genommen werden. Sie gehen jedoch nicht so weit, die Gesamtschule als Ziel und **Mittel des politischen Kampfes** zu verwerfen.“

Was damit gemeint ist, macht z. B. der „Grundsatzbeschuß für die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule“ vom 2. 6. 1973 in Leverkusen deutlich, der inzwischen zwar wegen möglicher „Mißverständnisse“ verbal korrigiert wurde, aber immerhin ein Schlaglicht auf die mit der Gesamtschule verbundenen und nach wie vor bestehenden politischen Bestrebungen wirft:

„Das gesellschaftspolitische Ziel, in der Schule Voraussetzungen für Selbstbestimmung und Mitbestimmung zu ermöglichen, hat zur Folge – Ausrichtung **aller** (!) Lernprozesse auf die gesellschaftspolitische Kompetenz der Schüler und Lehrer, Ausrichtung **aller** (!) Lernbereiche auf Inhalte, die sich auf den Abbau ökonomisch bedingter Herrschaft in der Arbeitswelt und in der Freizeit richten . . .“

Noch deutlicher wurde Lohmann (Stadtschulrat von Kiel) auf dem „Bundeskongreß Gesamtschule 1974“ der „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule:“

„Eine Gesamtschulstrategie setzt Gesellschaftsanalyse und gesellschaftliche Zielvorstellungen voraus. **Nur dann** (!) ist die Gesamtschulreform eine strukturelle Reform, denn nur dann geht bei der Entwicklung einer Strategie und Taktik nicht das gesellschaftliche Ziel verloren und nur dann kann verhindert werden, **daß die Gesamtschuldurchsetzung sich als Schulreform isoliert**. Wird die Gesamtschule jedoch als Reform isoliert, wird der Widerstand anderer Gesellschaftsbereiche geradezu provoziert. So muß eine **Egalisierung der Ausbildungsstruktur** durch Gesamtschulen scheitern, wenn nicht gleichzeitig sich die Gewerkschaften für einen Abbau horizontaler und vertikaler Arbeitsteilung und mithin der Machtstruktur aussprechen und tätig werden. Mit anderen Worten kann die Gesamtschulstrategie nicht hinter das Selbstverständnis der Leverkusener Beschlüsse (siehe obiges Zitat) zurück.“

An anderer Stelle sagt Lohmann ebenfalls 1974 auf dem Bundeskongreß: „Der vertikale Schulaufbau (also das gegliederte Schulwesen, H. M.) ist und bleibt eine Schule sozialer Auslese mit schichtspezifischer beruflicher Chancenverteilung. Es ist ein maßgeblicher Stabilisierungsfaktor der sozialen und beruflichen Schicht- und Machtstruktur. Er ist und bleibt für uns schul- und gesellschaftspolitisch indiskutabel. Die Gesamtschule kann im Rahmen der schulischen Möglichkeiten einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit leisten. Dazu muß

sie **im Sinne der Leverkusener Beschlüsse** ausgebaut werden. Die Gesamtschule **in diesem Sinne** bleibt unser verbindliches Ziel.“

Daraus wird deutlich: Das gegliederte Schulwesen wird als unsozial, ungerecht, schichtspezifisch privilegierend diffamiert. Dies widerspricht ganz offensichtlich den Tatsachen; jeder, der die Verhältnisse kennt, wird dies widerlegen können. Das gegliederte Schulwesen ist kein „Klassenschulwesen“; der Anteil der „Arbeiterkinder“ z. B. am Gymnasium ist ganz erheblich. Die Gesamtschule soll nach den genannten Zielvorstellungen völlig einseitig als politisches Instrument, als Waffe im Klassenkampf gebraucht werden.

So fordert z. B. Lohmann weiter: „So muß gegenüber den Gewerkschaften klargestellt werden, daß ein Ziel der Gesamtschule die **Egalisierung der Berechtigungen und Qualifikationen** ist . . .“

Unter diesem Ziel sind manche Abschlußzahlen an Gesamtschulen, wo 40%, 46% oder sogar über 60% der Schüler eines Altersjahrgangs die „Oberstufenreife“ erhalten, zu beurteilen. Eines steht fest: Jeder Schüler ist bestmöglich zu fördern und jeder befähigte Schüler muß unabhängig von seiner Herkunft die ihm zustehende Qualifikation erhalten. Wem aber nützt eine Inflation von „gymnasialen Oberstufenreifen“ unter dem Aspekt „Egalisierung der Abschlüsse“? Daß diese geschilderten Vorstellungen munter weiterleben und das politisch-ideologische Ziel der Gesamtschulbewegung nach wie vor besteht, zeigt die Schrift der Jungdemokraten zur Gesamtschule vom Oktober 1979. Wenige Zitate daraus erhellen schlaglichtartig, daß hier die Gesamtschule keineswegs als **pädagogische** Anstrengung mit dem Ziel, mehr Schülern **mehr** Bildung zu vermitteln, verstanden wird.

Einige Zitate: „Wenn Gesamtschule eine demokratische sein und Chancengleichheit sowie gesellschaftlicher Bezug gewährleistet sein soll, dann muß sie sowohl einen Beitrag zur berufsbezogenen wie auch zur gesellschaftspolitischen Qualifikation leisten, die die Schüler befähigt, sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft selbstbestimmt zu leben, lernen, arbeiten“ (S. 10).

So weit, so gut; aber kann ein Schüler „selbst bestimmen“, was er lernen will, wenn ihm nicht bereits die gesamte Struktur der zu lernenden Gegenstände geläufig ist? Was ist, wenn er z. B. Bruchrechnen nicht lernen will oder das Passiv in der Fremdsprache? Derlei Sätze sind phrasenhaft. Allerdings präzisieren die Verfasser ihre Ziele: „Mit Hilfe eines pädagogischen Konzeptes, das strategisch-emanzipatorische Lernprozesse (Abkürzung: SEL) in den Vordergrund stellt, kann es heute schon gelingen, den – zum Teil verschleierten – Klassencharakter von Schulen offenzulegen (z. B. Selektion der Schüler: Noten, Prüfungen, hierarchische Schulabschlüsse, Schule als „Isolieranstalt“, was die Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit, Fächereinteilung, Stundenplan usw.)* sowie Ansätze für deren Überwindung aufzuzeigen (z. B. fächerübergreifendes, projektorientiertes Arbeiten, Mitbestimmung der Schüler

* Der Satz endet tatsächlich hier!

bei der Auswahl der Inhalte in der Notengebung; Verbindung von schulischen und außerschulischen Aktivitäten).“

Die Zielrichtung der genannten Sätze wird auf Seite 11 noch deutlicher: „SEL ist die Form geplanten sozialen Lernens, die sich inhaltlich an der Strategie antikapitalistischer Strukturreformen orientiert“; oder: „Erst auf der Grundlage derartiger durch konkretes Handeln gewonnener Erfahrungen – Verbindung zwischen Unterricht und solcher produktiver Arbeit – wird es gelingen, ein stabiles Potential von Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit bei den Schülern zu schaffen, das sich innerhalb und außerhalb der Schule bei politischen Kämpfen um antikapitalistische Reformen verwirklichen kann“ (S. 12/13).

Ein interessantes Schlaglicht dazu kommt aus dem Ausland. In Schweden sagte der ehemalige Kultusminister Sven Moberg: „Die Gesamtschule ist nicht dazu da, unsere Kinder zu lehren, wie sie sich benehmen sollen, und sie lesen und schreiben zu lehren, sondern sie soll ihnen Gleichheit beibringen“. Und sein Pressesprecher meinte: „Wir wollen, daß das Schulwesen wie eine wohlgemähte Rasenfläche aussieht. Wir wollen nicht, daß einzelne Blumen hier und da hervorragen, sondern alles soll eine einzige wohlgemähte Rasenfläche sein“ (Hane, L., Uppsala 1972).

Wem ist damit gedient? Eine solche Ideologie liegt gewiß nicht im Interesse derer, die – nach allgemeinem Konsens – eine besondere Förderung notwendig haben.

4. Wie wird die pädagogische Konzeption verwirklicht?

Nach diesem Exkurs auf ideologische Absichten, die oft mit der Gesamtschule verbunden sind, zurück zur Verwirklichung der pädagogischen Konzeption, wie sie oben geschildert ist.

Welche Fächer den einzelnen Kategorien (Kernfächer, Leistungsfächer, Wahlpflichtfächer) zugeordnet werden, das ist an den Gesamtschulen in der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich geregelt: einmal sind es viele Fächer (in Bayern z. B. die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, Geschichte, Erdkunde, Biologie), die nach Leistungsniveaus differenziert unterrichtet werden, ein andermal sind es wenige Fächer (in Nordrhein-Westfalen z. B. nur Englisch und Mathematik und ab der 8. Jahrgangsstufe auch Deutsch). Einzelne Gesamtschulen wiederum kennen überhaupt keine sogenannte Fachleistungsdifferenzierung.

Weiter: Manche Gesamtschulen beginnen in der 5. Jahrgangsstufe mit der Differenzierung, andere erst in der 7., in der 8. oder gar 9. Jahrgangsstufe. An manchen Gesamtschulen wird in bis zu vier Niveaus differenziert (z. B. in Bayern oder im Berliner FEGA-System), an anderen nur in zwei Niveaus (z. B. Nordrhein-Westfalen; G- und E-Kurse). Dabei sind innerhalb **eines** Landes die Verhältnisse von Gesamtschule zu Gesamtschule oft verschieden.

Daraus wird deutlich: Es besteht keinerlei Konsens darüber, in welchen

Fächern, ab welcher Jahrgangsstufe und in wie vielen Niveaus eine Gesamtschule Leistungsdifferenzierung durchführen soll. **Die** Gesamtschule gibt es also nicht, sondern nur eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Varianten.

Ähnlich ist es mit den Wahlpflichtfächern: In Nordrhein-Westfalen z. B. werden drei Fächer bzw. Bereiche alternativ angeboten: 2. Fremdsprache, Technik/Wirtschaft, Naturwissenschaften. Eine Zuordnung zu bestimmten Abschlüssen, z. B. 2. Fremdsprache als Voraussetzung für den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe – wie sie das Hamburger Abkommen vorsieht – gibt es nicht. In Bayern dagegen gibt es eine Liste von 22 Wahlpflichtfächern mit abschlussbezogenen Bindungen (KMK-Vereinbarung vom 24. 6. 1976: „Die im Pflicht- und Wahlpflichtbereich erzielten schulischen Leistungen müssen für das Erreichen eines bestimmten Abschlusses nach **Fächerkanon** und in Umfang und Anspruchshöhe der Lernziele und Lerninhalte den jeweiligen Abschlußanforderungen des nach Schulformen gegliederten Schulwesens desjenigen Landes entsprechen, in dem der Abschluß erworben werden soll“), z. B. Wahlpflichtfach, 2. Fremdsprache als Voraussetzung für das Erreichen der Oberstufenreife.

5. Zielkonflikt der Gesamtschule

Woher kommt diese Unklarheit im pädagogischen Konzept? Warum gibt es so viele Varianten, daß „**die** Gesamtschule“ praktisch nicht existiert? Das rührt aus unaufgelösten Zielkonflikten der Gesamtschule her. Zwei Beispiele sollen diese Zielkonflikte veranschaulichen:

Da ist einmal der Anspruch der Gesamtschule, den Neigungen und Fähigkeiten des einzelnen gerecht zu werden („Individualisierung“). Dies bedeutet natürlich, da es in jedem Fach langsam und schnell lernende, hochbegabte und schwächer begabte Schüler gibt, daß man in möglichst vielen Fächern und in möglichst vielen Niveaus **differenzieren** muß. Diese Differenzierung bewirkt aber zweierlei: Zum einen entwickeln sich diese differenzierten Kurse nach Inhalt und Anspruchsniveau bald auseinander, so daß Umstufungen zwischen den Kursen eines Faches – vor allem Aufstufungen – kaum mehr möglich sind. Dies widerspricht einem weiteren Ziel der Gesamtschule, nämlich dem Ziel, Bildungslaufbahnen möglichst lange offenzuhalten, also **Durchlässigkeit** zu wahren.

Das Ziel „Durchlässigkeit“ würde möglichst geringe Differenzierung verlangen, dies wiederum aber widerspricht der Zielvorstellung „Individualisierung“. Gibt man einem Ziel absolute Priorität, würde das andere auf „Null“ zurückgehen, d. h. Differenzierung und Durchlässigkeit schließen sich streng genommen gegenseitig aus, es lassen sich nur durch Abstriche von beiden Zielen Kompromisse finden.

Zum zweiten stört die Differenzierung die „sozialen Bezüge“ (früher schlichter als Klassengemeinschaft bezeichnet!); sie schränkt auch das Bemühen ein, Schüler unterschiedlicher Fähigkeiten möglichst lange

zusammenzuhalten, ein Aspekt, der mit dem Begriff „soziale Integration“ nur unscharf umrissen ist. Verzichtet man aber auf Differenzierung, muß wohl ein mittleres allgemeines Niveau (s. a. Zielvorstellung „Egalisierung der Berechtigungen“) eingehalten werden, bei dem sich **Unterforderung** der Begabten und **Überforderung** der schwächeren Schüler einstellt – beides ist von Übel.

Aus diesen Widersprüchen, vor allem aus dem Zielkonflikt Differenzierung contra Durchlässigkeit erklären sich zahlreiche Grundprobleme der Gesamtschule.

Ein zweites Beispiel:

Zu den Zielen der integrierten Gesamtschule gehört zweifellos die Vermehrung der Zahl qualifizierter Abschlüsse (siehe dazu auch Ausführungen von Senator a. D. Evers, a. a. O.). So wirbt das schon erwähnte Flugblatt der Hamburger SPD mit einer Quote von 33,2% des gesamten Jahrgangs, die an integrierten Gesamtschulen die Berechtigung für den Besuch der gymnasialen Oberstufe erreicht haben, Bremen verkündet in seiner Zeitschrift „Treffpunkt Schule“ vom September 1979 stolz von einer an Gesamtschulen erreichten Quote von 46% Versetzungen in die gymnasiale Oberstufe, der Nr. 2/78 der „Gesamtschulinformationen“ des Pädagogischen Zentrums Berlin sind für niedersächsische Gesamtschulen stolze 63,6% (bezogen auf die Schüler der 10. Jahrgangsstufe, wobei nach der 9. Jahrgangsstufe nur ein geringer Teil der Schüler die Gesamtschule verläßt) Berechtigungen für die gymnasiale Oberstufe (sog. „erweiterter Sekundarabschluß I“) im Schuljahr 1976/77 zu entnehmen, und Nordrhein-Westfalen kann für das gleiche Schuljahr gar mit 69,8%* (bezogen auf die Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe des vorhergehenden Schuljahres) aufwarten.

Abgesehen davon, daß es fraglich ist, wem solche hohe Quoten für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe mit dem Ziel Abitur – Universitätsstudium nützen sollen und ob denn diese Quoten nicht zu Frustrationen in ganz erheblichem Ausmaß führen, ist die Frage erlaubt, ob solche Zahlen unter den gleichen Leistungsanforderungen wie im gegliederten Schulwesen überhaupt möglich sind. Zweifel daran sind wohl erlaubt. In der Regel sind hier wohl Abstriche gemacht worden: Dies zeigt einmal die Tatsache, daß häufig nur in einer geringen Zahl von Fächern differenziert wird und oft nur in zwei Niveaus. Die Anforderungen in einem Fach jedoch, in dem **alle** Schüler eines Jahrgangs gemeinsam unterrichtet werden, können aber wohl kaum identisch sein mit den Anforderungen an einem Gymnasium. Auch kann die Note „3“ oder „4“ in einem nichtdifferenzierten Fach wohl kaum gleichgesetzt werden der Note „4“ in diesem Fach in einem Gymnasium. Der Gymnasiast muß aber in der Regel elf oder mehr Fächer **auf seinem Niveau** mit mindestens ausreichendem Erfolg bewältigen. Die tatsächlichen Leistungen vor allem der als Realschüler oder Gymnasiasten zu bezeichnenden Gesamtschü-

* Ab 1. 8. 1977 wurde in Nordrhein-Westfalen die Bedingung für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe enger gefaßt.

ler bleiben – wie zum Beispiel die jüngste Untersuchung in Nordrhein-Westfalen von Fend eindrucksvoll zeigt – häufig hinter den von tatsächlichen Realschülern und Gymnasiasten zurück.

Daraus folgt: Eine erhebliche Steigerung der Abschlußquoten ist wohl nur durch Abstriche an den Leistungsanforderungen erreichbar. Damit verstößt man aber nicht nur gegen den Gleichheitsgrundsatz, sondern kommt auch in Widerspruch zu der Zielvorstellung der Gesamtschule „bessere Förderung“ für alle Schüler, also in Widerspruch zu der Vorstellung, daß mehr Schüler das gleiche oder sogar mehr und besser lernen als im gegliederten Schulwesen. Verleiht man dieser Zielvorstellung deutliches Gewicht an Gesamtschulen, dann ist eine Steigerung der Zahl der Abschlüsse nicht nachweisbar. Ein Beispiel soll dies belegen: Bayern bindet die Anforderungen für die Abschlüsse an Gesamtschulen hinsichtlich Fächerkanon, inhaltlichen Anforderungen und formellen Anforderungen entsprechend der KMK-Vereinbarung vom 24. 6. 1976 sehr deutlich an die Anforderungen des gegliederten Schulwesens. Die Quote der Berechtigungen zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe betrug an den bayerischen integrierten Gesamtschulen im Schuljahr 1977/78 zwischen 11,5 und 19,2%, durchschnittlich 15,4% (Prozentuierbasis ist die Schülerzahl der dazugehörigen 9. Jahrgangsstufe des vorhergegangenen Schuljahres).

Fazit: Es ist nicht möglich, die Zahl der qualifizierenden Abschlüsse **und** den Kenntnisstand der Schüler zu steigern; wenn man das eine Ziel erreichen will, müssen Abstriche an anderen Zielen gemacht werden. Um mehr höhere Abschlüsse bei geringerem Kenntnis- und Leistungsstand der Schüler zu erreichen, wäre die Organisationsform der integrierten Gesamtschule aber nicht notwendig.

6. Die Bedingungen, unter denen Gesamtschulen arbeiten

Eine Reihe von Zahlen wurde bisher genannt, ohne daß ein wesentlicher Faktor angeführt wurde, der für die Beurteilung bedeutsam ist, nämlich die äußeren Bedingungen, unter denen Gesamtschulen arbeiten.

a) Zunächst ist eines zu bedenken: Die meisten Gesamtschulen sind nach meiner Kenntnis Schulen in enger Nachbarschaft zu Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, also reine Wahlschulen. (Nur wenige, z. B. die bayerischen Gesamtschulen in Treuchtlingen und Hollfeld, sind das einzige schulische Angebot in einem deutlich begrenzten Raum.) Dies bedeutet, daß sie nur von einer für die Ziele der Gesamtschule motivierten Schülerschaft besucht werden. Unter diesem Aspekt sind Elternzustimmung, Schulzufriedenheit und andere Argumente zu beurteilen. Dies bedeutet auch, daß einerseits häufig eindeutig für das Gymnasium und die Realschule geeignete Schüler die Schule nicht besuchen, andererseits aber auch Schüler ohne besondere Ambitionen die Hauptschule anstelle der Gesamtschule besuchen. Damit besteht unter Umständen ein „creaming“ sowohl „von oben“ als auch „von unten“.

Interessant ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis von Fend (Stuttgart 1976), das eine höhere Abschlußmotivation bei Gesamtschülern feststellt: 40% der von ihm untersuchten Gesamtschüler erwarten das Abitur gegenüber 23% im gegliederten Schulwesen.

- b) Nach meiner Kenntnis sind die integrierten Gesamtschulen zumeist als neu errichtete Schulen mit Neubauten ausgestattet worden – mit der nach neuester Erkenntnis notwendigen Fläche, mit Medien, Lehr- und Lernmitteln. Die bayerischen integrierten Gesamtschulen jedenfalls – und in den meisten Fällen wird dies nicht viel anders sein – verfügen durchschnittlich über 6,78 qm HNF/Schüler (ohne Sportstätten)*, während die „Ist-Ausstattung“ der Schulen des gegliederten Schulwesens im Sekundarbereich I durchschnittlich 3,9 qm/Schüler und selbst die „Soll-Ausstattung“ der Schulen des gegliederten Schulwesens nach den neuesten bayerischen Schulbaurichtlinien nur 5,4 qm/Schüler beträgt. Damit liegt eine flächenmäßige Besserausstattung der integrierten Gesamtschulen in Bayern von 74% gegenüber dem „Ist“ und von über 25% gegenüber dem „Soll“ vor.
- c) Betrachtet muß auch die personelle Ausstattung werden: Das schon mehrfach erwähnte Hamburger Flugblatt spricht von einer 40%igen Besserausstattung der Gesamtschule. Dies deckt sich mit Werten an bayerischen Gesamtschulen: Die Schüler-Lehrer-Relation betrug hier im Schuljahr 1976/77 15,6 Schüler pro Lehrer, im Sekundarbereich I insgesamt 21,8 Schüler pro Lehrer. Dies bedeutet eine Besserausstattung von 39,7%, d. h. rund 40%. Man mag einwenden, daß darin auch der Aufwand für den Ganztagsbetrieb, der an zwei Drittel der bayerischen Gesamtschulen stattfindet, enthalten ist. Doch bedeutet auch der Ganztagsbetrieb bei allen auch negativen Auswirkungen eine zusätzliche schulische Förderung der Schüler.

7. Einige bisher veröffentlichte Ergebnisse von Gesamtschulversuchen

Auf einige wichtige Untersuchungen zur Gesamtschulfrage kann ich nur hinweisen, Ergebnisse referieren und Kritikpunkte anmerken. Vollständigkeit ist nicht angestrebt. Immerhin treten einige Linien deutlich hervor.

Eine der ersten vergleichenden Untersuchungen waren die Arbeiten von Fend und Mitarbeiter, die diese 1973 mit Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulwesens durchgeführt haben (veröffentlicht 1975 in der Zeitschrift „Gesamtschule“ und 1976 in den Studien des Deutschen Bildungsrats, Band 55).

Wesentliche Befunde waren zunächst

- eine erhöhte Mobilität an Gesamtschulen
- mehr höhere Abschlüsse an Gesamtschulen

* Aufgrund einer nochmaligen Überprüfung liegt der Wert sogar noch etwas höher: bei über 7 qm/Schüler.

- mehr Beteiligung niederer Sozialschichten an höheren Abschlüssen
- höherer Anteil von Mädchen an höheren Abschlüssen
- höhere Abschlußerwartung an Gesamtschulen (siehe auch Abschn. 6).

Ein wesentlicher Mangel dieser Untersuchung, der die gesamten Ergebnisse in Frage stellt, ist jedoch, daß die **Bedingungsfaktoren** dieser Ergebnisse nicht aufgezeigt werden. Es wird zwar versucht zu klären, inwieweit die Einstellung der Lehrer (progressiv oder konservativ) Einfluß auf die Daten hat, nicht aber, unter welchen **räumlichen und personellen Bedingungen** die Schulen gearbeitet haben und **welche Leistungsanforderungen** (inhaltlich und formal) an die Schüler gestellt wurden. So schreibt Fend (1975): „Von Kritikern des Gesamtschulsystems wird demgegenüber (Anmerkung: Gegenüber der hohen Zahl qualifizierender Abschlüsse) eingewandt, dies sei nur durch eine allgemeine Senkung von Leistungsanforderungen erreichbar. Diesem Vorwurf können wir anhand unserer Untersuchungen nicht nachgehen, da kein Leistungsvergleich durchgeführt wurde.“

Nach meiner Auffassung ist dies jedoch der zentrale Punkt für die Beurteilung der Ergebnisse der Gesamtschule, da nahezu alle Befunde davon abhängig sind. Viele Ziele wie

- höhere Abschlußquoten, besonders Zugangsberechtigungen zur gymnasialen Oberstufe
- geringere Zahl von Schulabgängern ohne Abschluß
- höherer Anteil von „Unterschichtkindern“ (mir ist dieser Begriff zutiefst zuwider!) bei höheren Abschlüssen
- mehr Durchlässigkeit
- weniger Leistungsangst
- höhere Schulzufriedenheit

sind natürlich spielend erreichbar, wenn Schüler weniger lernen müssen oder geringere formale Hürden (Notengrenzen) bestehen und dazu bessere schulische Bedingungen geschaffen werden.

Ein weiteres beachtenswertes Ergebnis der Fendschen Untersuchung war die schwierige Situation der Gesamtschüler in den niederen Kursen, die im Vergleich zu den erfolgreichen Schülern und auch zu den Hauptschülern im gegliederten Schulwesen negativere Schuleinstellung, geringeres Selbstwertgefühl, größere Angst und negativere Beurteilung des Schulklimas aufweisen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Günther und Mander (Berlin 1977) und Matzner/Pfeiffer (Berlin 1977).

Eine umfassende Vergleichsstudie legte 1976 Schorb (Stuttgart 1976) zu den bayerischen Gesamtschulversuchen vor. Als wesentliche Befunde sind hier zu nennen:

- Die Mobilität an integrierten Gesamtschulen ist zwar höher als im gegliederten Schulwesen, doch ist dies nicht mit Durchlässigkeit gleichzusetzen, da es kaum zu dauerhaften Veränderungen der Schullaufbahn kommt.
- In allen Schularten besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Grundschulgutachten und Schullaufbahn, doch ist er an den integrierten Gesamtschulen am schwächsten.

- Besonders in einer der drei integrierten Gesamtschulen werden besonders viele leistungsmäßig schwache Schüler der oberen Sozialschichten in „höheren Schullaufbahnen“ angetroffen.
 - Messungen des „Leistungszuwachses“ zwischen der 5. und 6. Jahrgangsstufe in einigen Teilbereichen (z. B. Wortschatz, „Lesen als Informationsentnahme“) geben keinen bedeutsamen Unterschied zwischen den Schulformen. Einzelne höhere „Zuwächse“ an integrierten Gesamtschulen – wobei das absolute Endniveau der Schüler im gegliederten Schulwesen im allgemeinen nicht erreicht wird – sind nach dem Wachstumsmodell zu erklären, da die Gesamtschulen die niedere Ausgangsposition aufweisen.
 - Hinsichtlich Schulzufriedenheit und Leistungsmotivation sind keine Unterschiede zwischen integrierten und kooperativen Gesamtschulen (vergleichbare Schülergruppen des gegliederten Schulwesens wurden hier nicht untersucht) feststellbar.
 - Hinsichtlich der sozialen Integration zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schularten.
 - Sowohl die Leistungsdifferenzierung an integrierten Gesamtschulen als auch die sonst übliche Notenbewertung wirken sozial desintegrierend.
 - Eine Beurteilung der Schülerleistungen an integrierten Gesamtschulen kommt zu dem Ergebnis, daß die A-Kurse nur knapp gymnasiales Niveau erreichen, während die B- und C-Kurse eher mit den Leistungsanforderungen und Schwierigkeitsgraden des gegliederten Schulwesens vergleichbar sind.
 - Eine Beschreibung der Versuchs- und Vergleichsschulen läßt die bessere räumliche Ausstattung der Versuchsschulen deutlich werden.
- Zusammenfassend stellt Schorb fest: „Wenn die verschiedenen Ziele der Gesamtschule als gleichgewichtig angesehen und ohne jede Rangordnung nebeneinander festgehalten werden, kann keines in überdurchschnittlichem Maße gefördert werden“. Wesentliche Vergleichsergebnisse werden auch aus Schleswig-Holstein durch Rojl (Kiel 1977) und Schwarzer (Aachen 1979) an der gleichen Population berichtet. Schwarzer kommt zu dem Ergebnis, daß Schüler an integrierten Gesamtschulen weniger ängstlich und weniger schulverdrossen sind als Mitschüler in den anderen Schulformen, wobei von ihm darauf hingewiesen wird, daß die praktische Bedeutsamkeit wesentlich geringer zu veranschlagen ist als die statistische.
- Allerdings muß zu dieser Arbeit kritisch angemerkt werden:
- „Schulunlust“ und „Prüfungsangst“ mit Tests zu messen, ist nicht unproblematisch (dies gilt für alle derartigen Ergebnisse): Zu oft spielen Suggestivfragen und Suggestionen eine erhebliche Rolle.
 - Verglichen werden bei Schwarzer integrierte Gesamtschulen als Ganzes mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium, nicht aber – wie z. B. bei Fend (1975) – die Schüler der verschiedenen Kurse an Gesamtschulen mit Schülern der verschiedenen Schularten.
 - Außer Betracht bleiben bei der Interpretation Gesichtspunkte wie

„motivierter Schülerschaft“, „äußere Bedingungen“, „Leistungsanforderungen“.

Den Gesichtspunkt der Schülerleistungen untersucht Royl (Kiel 1977 und 1978): Er untersucht sogenannte „Kohorten“ an integrierten Gesamtschulen, kooperativen Gesamtschulen und dem gegliederten Schulwesen in verschiedenen Jahren und Jahrgangsstufen.

Wesentliche Befunde aus der 7. und 8. Jahrgangsstufe:

- Im Fach Deutsch zeigen sich in Tests der 7. und 8. Klasse die Schüler der integrierten Gesamtschulen den Schülern des gegliederten Schulwesens überlegen.
- In Mathematik sind sowohl in der 7. als auch in der 8. Jahrgangsstufe die Schüler des gegliederten Schulwesens den Schülern der integrierten Gesamtschulen überlegen.
- In Englisch ist in der 8. Klasse (in der 7. Klasse wurden die Tests an den Regelschulen nicht durchgeführt) kein Unterschied in den Durchschnittswerten feststellbar, wohl erreichen aber die Schüler des gegliederten Schulwesens die höheren Spitzenwerte.

Kritisch ist dagegen einzuwenden:

- Es wurden pauschal integrierte Gesamtschulen mit einer Mischpopulation des gegliederten Schulwesens verglichen. Aussagekräftiger wäre ein Vergleich
A-Kurs-Schüler der Gesamtschule versus Gymnasiasten
B-Kurs-Schüler der Gesamtschule versus Realschüler
C-Kurs-Schüler der Gesamtschule versus Hauptschüler.
- Die verwendeten Tests arbeiten zu sehr (Ausnahme Mathematik) mit vorgefertigten Antworten und kommen sowohl damit als auch mit dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung – die Aufgabenstellung war für alle Niveaus gleich – den schwächeren Schülern entgegen, während gute Schüler nur geringe Möglichkeiten haben, ihre Kenntnisse zur Geltung zu bringen (siehe Anhang zu Royl u. a. Kiel 1977).
- Die äußeren Bedingungen (Personal- und Sachausstattung) der Gesamtschule bleiben außer Betracht.

Eine eingehende Untersuchung der Schülerleistungen bringt der Band 8 der von Fend betreuten Vergleichsuntersuchungen in Nordrhein-Westfalen, die Ende 1979 veröffentlicht wurden (Band 8 von Haenisch/Lukesch/Klaghofer/Krüger-Haenisch: Gesamtschulen und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik; Paderborn 1979).

Verglichen werden die Schüler der 6. und 9. Jahrgangsstufe und zwar

- Schüler mit „Hauptschul“-Empfehlung an die Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulwesens
- Schüler mit „Realschul-/Gymnasial-Empfehlung“ an Gesamtschulen und im gegliederten Schulwesen.

Dies ist methodisch zweifellos ein Fortschritt etwa gegenüber der Untersuchung von Royl in Schleswig-Holstein, die lediglich einen Pauschalvergleich „Gesamtschule versus gegliedertes Schulwesen“ vornimmt, ist allerdings noch nicht ohne Mangel:

- Die Grundschulen vergeben in Nordrhein-Westfalen nicht das Prädikat „für die Hauptschule empfohlen“, sondern nur das Prädikat „geeignet“, „vielleicht geeignet“ und „nicht geeignet“ (für Realschule und Gymnasium). Es bleibt unklar, wie die „vielleicht-Geeigneten“ zugeordnet werden.
- Unklarheiten bringt die gemeinsame Betrachtung von „Realschul-/Gymnasial-Geeigneten“. Besser wäre ein Vergleich Hauptschüler versus Schüler der unteren Kurse an Gesamtschulen, Gymnasiasten versus Schüler der oberen (E-)Kurse an Gesamtschulen.

Wesentliche Befunde der Untersuchung:

- Bei den „Hauptschul-Empfohlenen“ der 6. Jahrgangsstufe zeigen die Schüler an Gesamtschulen die bessere Leistung in Satzlehre, mathematische Denkaufgabe und Bruchrechnen; **in ganz geringem Maße** zeigen sie auch bessere Ergebnisse in Leseverständnis, Rechtschreiben und Englisch (Band 8, S. 79).
- Bei den Schülern mit Empfehlung für Realschule und Gymnasium zeigen in der 6. Jahrgangsstufe **in allen genannten Kategorien** die Schüler des gegliederten Schulwesens **ganz erheblich bessere Leistungen**, z.B. in Englisch durchschnittlich 55,38 Prozentpunkte, gegenüber 39,88 Prozentpunkte bei den Gesamtschülern (siehe S. 79). Dabei liegen die Gesamtschulen in ihren Ergebnissen mit einer Ausnahme sogar unter dem niedersten Wert der Realschulen (!) (siehe Band 8, S. 159).
- Bei den Schülern der 9. Klassen mit Hauptschulempfehlung liegen
 - in Mathematik die Schüler des gegliederten Schulwesens und der Gesamtschule gleichauf,
 - im Leseverständnis und in Physik zeigen die Gesamtschüler **ganz geringfügig** bessere Leistungen, im Rechtschreiben die Schüler des gegliederten Schulwesens (ohne Signifikanz),
 - in den beiden Englischtests zeigen die Schüler des gegliederten Schulwesens **sehr signifikant** bessere Ergebnisse (siehe S. 273).
- Bei den Schülern der 9. Klasse mit Realschul- oder Gymnasialempfehlung zeigen **in allen Bereichen** die Schüler des gegliederten Schulwesens bessere Leistungen, besonders signifikant in Englisch (Differenz 12,02 Prozentpunkte; prozentual eine um 38% bessere Leistung – 39,27 gegen 28,29 Prozentpunkten) (siehe Band 8, S. 273). Lediglich der Vorsprung der Schüler des gegliederten Schulwesens in Physik ist nicht signifikant.

Wesentlich ist noch, daß offenbar die Streuung unter den Gesamtschulen sehr hoch ist, während die Schulen des gegliederten Schulwesens kaum Varianz zeigen, sondern einen recht homogenen Block darstellen (siehe auch S. 214, 215).

Die Verfasser kommen deshalb zu dem Schluß (S. XIII): „In keinem anderen Bereich scheinen wir eine so deutliche Bestätigung von Befürchtungen zu finden, wie in Bezug auf die fachlichen Schulleistungen... Die Nachteile kommen in den sprachlichen Bereichen (z.B. Englisch) besonders deutlich zum Vorschein. In der 9. Schulstufe finden wir

auch keinen Vorteil der leistungsschwächeren Schüler gegenüber den Vergleichsgruppen im herkömmlichen Bildungswesen mehr.”

Damit wird wohl sehr deutlich, daß offensichtlich an den Gesamtschulen Abstriche sowohl bezüglich des Leistungsangebots als auch der Leistungsanforderungen und des Kenntnisstandes gemacht werden und daß natürlich alle anderen Befunde dadurch bedingt sind. Aus diesem Grunde sei auch auf die Veröffentlichung von Fend über Untersuchungen in Hessen (1979) noch nicht eingegangen, weil der wesentliche Teil – die Untersuchungen der Schülerleistungen – noch nicht veröffentlicht wurde.

8. Folgen einer beabsichtigten Einführung der Gesamtschule als Regelschule

Trotz dieser negativen Befunde bestehen – zum Beispiel neben Hamburg auch in Nordrhein-Westfalen – Bestrebungen, die Gesamtschule als **eine** Regelschule neben dem gegliederten Schulwesen einzuführen. Die Konsequenzen dieser Maßnahmen in einem Flächenstaat muß man sich realistisch vor Augen stellen: Eine integrierte Gesamtschule muß, um wenigstens ein Minimum an Differenzierung anbieten zu können, **mindestens sechszügig** sein, d. h. pro Jahrgang sechs Parallelklassen aufweisen. Das bedeutet, wenn man die vom Deutschen Bildungsrat genannte Kerngruppenfrequenz von 30 Schülern zugrundelegt, 180 Schüler pro Jahrgangsstufe. Bei der derzeitigen Geburtenrate bedeutet dies eine notwendige Bevölkerung von 18 000 bis 20 000 Einwohnern (derzeitige Geburtenrate: 9,8‰). Bei Einführung der integrierten Gesamtschule als **alleiniger** Regelschule käme auf diese Bevölkerungszahl **eine einzige** Schule im Sekundarbereich I, alle anderen müßten geschlossen werden. Bietet man die Gesamtschule als Angebot **neben** dem gegliederten Schulwesen an, ist die Frage, in welchem Maße diese von den Eltern gewünscht wird. Hamburg bietet einen Anhaltswert: Trotz intensiver Werbung und unter dem Aspekt der günstigen Verkehrsverbindungen in einer Großstadt haben sich nur 18% der Eltern für eine Gesamtschule entschieden. Man geht nicht fehl in der Annahme, wenn man für die anderen Strukturen in einem Flächenstaat und bei Gleichausstattung von Gesamtschulen und Schulen gegliederten Schulwesens vielleicht 5 bis 10% „Nachfrage“ veranschlagt.

Dies bedeutet jedoch, daß für eine Gesamtschule eine Bevölkerung von 180 000 (bei 10% Nachfrage) bis 360 000 (bei 5% Nachfrage) zu veranschlagen wäre. Bei weiterem Absinken der Geburtenrate müßte die für eine Gesamtschule notwendige Bevölkerung noch höher veranschlagt werden.

Man muß sich einmal vorstellen, welche Schulwege dies in einem Flächenstaat außerhalb der Ballungsräume bedeutet. Betrachtet man die aus der Länge der Schulwege notwendigen Belastungen für die Kinder und die Belastungen für die öffentliche Hand bei Kostenfreiheit der

Schulwege, so wird deutlich, daß schon von hier aus ein Angebot an Gesamtschulen neben dem gegliederten Schulwesen nicht möglich ist – und wohl auch von den Befürwortern gar nicht so gemeint ist.

Beabsichtigt ist wohl eher, Gesamtschulen zunächst als „Angebotsschulen“ einzuführen und dann auf einen Verdrängungseffekt zu setzen. Das scheinbar elternfreundliche „Angebotsmodell“ scheint mir eher ein sehr unfreundliches „Kuckucksmodell“ zu sein.

9. Fazit:

Die Konzeption der integrierten Gesamtschule wurde geboren aus der Kritik am gegliederten Schulwesen. Sie erhob den Anspruch, alle pädagogischen Probleme zu lösen und das gegliederte Schulwesen in jeder Hinsicht zu übertreffen. Sie hat zweifellos die pädagogische Diskussion belebt, ihr neue Impulse verliehen, und es ist gewiß notwendig, sich sachlich und sachkundig mit ihr auseinanderzusetzen. Aber es gilt auch Hintergründe und Strategien aufzudecken, die über das Pädagogische hinausgreifen.

Im praktischen Vollzug zeigt sich, daß die Gesamtschule ihren Anspruch nicht einlösen kann – auf das einleitend zitierte Wort von Evers möchte ich nochmals hinweisen. Die Versuche, die Versuchsergebnisse und die theoretische Diskussion zeigen, daß die Gesamtschule mehr Probleme bringt, als sie löst, und daß eine Weiterentwicklung des differenzierten gegliederten Schulwesens den Interessen von Schülern, Eltern und Gesellschaft mehr gerecht wird. Denn mit einer Schule, die 40% mehr kostet und in der die Schüler dafür weniger lernen, ist unserer Gesellschaft, die auf die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten angewiesen ist, nicht gedient.

Literaturverzeichnis:

Deutscher Bildungsrat, Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen – Bonn 1969 (Bundesdruckerei)

Deutsche Jungdemokraten, Gesamtschule, Bonn-Bad Godesberg 1979

Evers, Carl-Heinz, in: Rolff, H. G., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek: Rowohlt 1974

Eiselt, G., Die Begrenzung schulorganisatorischer Entscheidungen von Legislative und Executive durch Kindes- und Elternrechte, in: Die öffentliche Verwaltung, S. 845, 23/1979, Stuttgart: Kohlhammer 1979

Fend, Helmut, u. a., Zwischenbilanz eines Schulversuchs, in: Gesamtschule 3/75, Braunschweig: Westermann 1975

Fend, Helmut, u. a., Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Stuttgart: Klett 1976 (Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats Nr. 55)

- Gesamtschulinformationen 1978/2, Pädagogisches Zentrum, Informationsstelle Gesamtschulen (Herausgeber), Berlin: Pädagogisches Zentrum 1978
- Gesamtschule 74 – Bundeskongreß Gesamtschule 23.–25. Mai 1974 in Kassel, Arbeitspapiere – Berichte – Materialien, Herausgeber: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e. V. Bochum (Eigendruck 1974)
- Günther, Barbara – Mander, Rita, Sozialbeziehungen von Schülern der Mittelstufe an Gesamtschulen, Berlin: Pädagogisches Zentrum 1977
- Haenisch/Lukesch/Klaghofer/Krüger-Haenisch (Herausgeber: Fend, Helmut), Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schul Leistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik, Paderborn: Schöningh 1979
- Hane, Lennart, Smygande diktatur. En studie i 1970 – talets svenska reformpolitik, Uppsala: Novum 1972
- Mattner, Jutta – Pfeiffer, Klaus, Schulangsterfahrungen an Gesamtschulen, Berlin: Pädagogisches Zentrum 1977
- Royl, Wolfgang, u. a., Lernerfolg in Regel- und Gesamtschulen – Zwischenbericht 1971 bis 1975, Kiel 1977
- desgl., herausgegeben in: Modellversuche im Bildungswesen, Band 15, Kiel 1978 (Veröffentlichung des Kultusministeriums Schleswig-Holstein)
- Schorb, Alfons Otto (Herausgeber), Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern, Stuttgart: Klett 1976
- Schröpfer, Klaus, Differenzierung in integrierten Gesamtschulen, in: Gesamtschulinformationen 2.77, Berlin: Pädagogisches Zentrum 1977
- Schwarzer, Ralf, Schulangst und Schulunlust an Gesamt- und Regelschulen, Aachen 1979
- Treffpunkt Schule, Zeitschrift des Senators für Bildung der Freien Hansestadt Bremen, Nr. 2.79
- Veröffentlichungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Entwicklungsstand des Experimentalprogramms mit Gesamtschulen bei Beginn des Schuljahres 1977/78 – Sonderheft, Neuwied: Luchterhand 1979
- Verordnungen, Erlasse, Schulordnungen:
- Bayern:** Schulordnung für die integrierten und teilintegrierten Gesamtschulen vom 26. Sept. 1977, GVBl. S. 540, KMBI. S. 606
- Bremen:** Richtlinien für die Differenzierung des Unterrichts in den Jahrgangsstufen 5–10 der Gesamtschulen des Landes Bremen vom 31. Januar 1975, BrSBI. 391/2 (1975/2)
- Verordnung für die Abschlüsse an den Gesamtschulen des Landes Bremen vom 10. 1. 1975, BrSBI. 479/1 (1975/2)
- Niedersachsen:** Vorläufige Ordnung der Abschlüsse der integrierten Gesamtschulen im Sekundarbereich I vom 26. Juli 1976 – Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 8/1976; GVBl. S. 204
- Nordrhein-Westfalen:** Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen – Erlaß-Sammlung Düsseldorf 1976 (Greven-Verlag Köln)
- Zeitschrift „Bayernkurier“ v. 20. 10. 1979, München 1979

Zur Person des Verfassers

Prof. Dr. Hans Maier MdL, Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus, Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken.

In der Reihe „Kirche und Gesellschaft“ sind bisher u. a. erschienen:

- Nr. 31 H. B. Streithofen, Ist in der Politik alles machbar?
Nr. 32 Johannes Messner, Klassenkampf oder Sozialpartnerschaft?
Nr. 33 Peter Ehlen, Christentum – Weltanschauung, Ideologie oder was sonst?
Nr. 34 Bernhard Külp, Investitionslenkung
Nr. 35 Ulrich Wagner, Dritter Weg? Das jugoslawische Modell und die Wirklichkeit
Nr. 36 Heiner Koch, Freiheit, menschlicher Lebenssinn und Glück
Nr. 37 Felix Raabe, Der Streit um die Grundwerte. Fragen, Argumente, Konsequenzen
Nr. 38 Franz Spiegelhalter, Krankenhaus zwischen Selbstverwaltung und staatlichem Dirigismus
Nr. 39 Hermann Boverter, Rundfunkfreiheit – Legitimationskrise des öffentlichen Systems
Nr. 40 H. Günther/Ci. Willeke, Gesamtschule als Ideologie
Nr. 41 L. Roos, Kirche – Politik – soziale Frage. Das verpflichtende Erbe Bischof Kettelers
Nr. 42 Otto B. Roegele, Kirche und Europa. Die deutschen Katholiken und die europäische Einigungspolitik
Nr. 43 W. Weber, Christliche Ethik zwischen Anpassung und Widerstand – Möglichkeiten und Grenzen des Aggiornamento
Nr. 44 V. Lissek, Es gibt kein Recht auf Abtreibung – Zur Änderung des § 218 und zum Weigerungsrecht
Nr. 45 A. Langner, Kirche und Kommunismus
Nr. 46 A. F. Utz, Was ist katholische Soziallehre?
Nr. 47 R. v. Voss, Terrorismus und streitbare Demokratie
Nr. 48 F. Graf v. Westphalen, Eurokommunismus – Wölfe im Schafspelz?
Nr. 49 W. J. Habscheid, Das elterliche Sorgerecht in Gefahr
Nr. 50 J. Aretz, Extremismus an Schulen und Hochschulen
Nr. 51 L. Roos, Katholische Jugendorganisationen im Spannungsfeld Kirche – Gesellschaft
Nr. 52 J. Höffner, Um die Zukunft Europas
Nr. 53 Fr. Klein, Wie gerecht sind unsere Steuern?
Nr. 54 E. J. Nagel, Wehrdienst – Zivildienst
Nr. 55 A. Rauscher/J. Stingl, Das Übel der Arbeitslosigkeit
Nr. 56 B. Rùthers, Streik und Aussperrung
Nr. 57 U. Koch, Kirchliche Entwicklungsarbeit
Nr. 58 G. Betz, Brutalität im Fernsehen
Nr. 59 A. Rauscher, Jugendhilfe
Nr. 60 A. Langner, Europawahl 1979
Nr. 61 R. v. Voss, Die Macht der Verbände und der Staat
Nr. 62 W. Geiger, Dreißig Jahre Grundgesetz
Nr. 63 Fr. Kusch, Kollegen zweiter Klasse?
Christl.-soziale Minderheit im DGB
Nr. 64 Fr. Kronenberg, Familie im sozialen Spannungsfeld
Nr. 65 R. Henning, Richtet nicht – oder doch?
Nr. 66 P. Hübner, Menschenrechte in sozialistischen Staaten

Jährlich erscheinen 10 Hefte; Preis pro Heft DM 0,50; bei Abnahme von 20 Stück DM 0,40, ab 50 Stück DM 0,30 (jeweils zuzüglich Versandkosten).

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