

Die Gesamtschule

Am 31. Januar 1969 hat der Deutsche Bildungsrat seine Empfehlung „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ verabschiedet. Der Bildungsrat hat im bildungspolitischen Raum keine Macht, bestimmte Entscheidungen durchzusetzen. Aber er hat eine auf die hohe Sachkenntnis seiner jeweiligen Experten gestützte Autorität. Nicht der Oktroi, die Empfehlung ist die Form seiner Selbstaussage. Sie erlaubt Kritik und Konsens; sie verbietet Polemik. Sie markiert einen Stand der Reflexion, hinter den man nicht zurückkann, wenn man etwas Sinnvolles zur Gesamtschule sagen will.

Angesichts der ins Unübersehbare gewachsenen Literatur zur Gesamtschule und der Ausweitung des Problemfelds können in einem kurzen Aufsatz nicht alle Aspekte der Gesamtschulfrage zur Sprache kommen. Es muß verzichtet werden auf eine Geschichte der Gesamtschulentwicklung, auf eine Auseinandersetzung mit ausländischen Modellen, auf eine detaillierte Beschreibung der in der Bundesrepublik angelaufenen Versuche; auch können die verschiedenen theoretischen Ansätze nur gestreift werden. Für eine intensivere Beschäftigung mit dem Problem sei auf die Anmerkungen in diesem Aufsatz verwiesen, deren Literaturangaben erheblich über das hier Gesagte hinausführen und eine Vertiefung in einzelne Sachgebiete erlauben.

Die Zielsetzung der integrierten Gesamtschule

Unter „Gesamtschule“ wird im folgenden die „integrierte Gesamtschule“ verstanden, eine Schule, die alle Schüler des 5.-10. Schuljahrs umfaßt, soweit sie nicht sonder- schulpflichtig sind. Integriert werden in diese Schule also die bisherige Volksschul- oberstufe (Hauptschule), die Realschule und die Unter- und Mittelstufe des Gymna- siums. Der Integration dieser drei Schularten entspricht ein hoher Grad von Differen- zierung im Lernangebot. Auch die konsequentesten Verfechter des Gesamtschulgedan- kens geben sich nicht der Illusion hin, daß alle Schüler das Gleiche lernen und leisten können. Aber sie wollen die Unterschiede verstanden wissen als Ergebnis eines langen, gemeinsamen Lernprozesses und der Erprobung an einem vielfältigen Unterrichts- angebot und nicht als vorweggenommene Entscheidung für eine der drei Schularten, deren Lernziele unterschiedlich definiert, deren Fächerkanon unterschiedlich konzipiert und deren Abschlüsse mit unterschiedlichen Berechtigungen ausgestattet sind.

Praktisch geht es darum,

1. *Lernziele* zu setzen, die von allen Schülern erreicht werden müssen,
2. *Unterrichtsinhalte* zu finden, die einerseits auf die Lernziele bezogen sind, andererseits dem natürlichen Interesse der jeweiligen Schülerschaft entsprechen,

3. *Methoden* zu finden, die diese Lernziele für alle erreichbar machen (Kursdifferenzierung mit der Möglichkeit individueller Förderung, Binnendifferenzierung im Kernunterricht),

4. neben dem für alle verbindlichen Kernunterricht *Unterrichtsangebote* bereitzustellen, die quantitativ und qualitativ der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler entsprechen und damit optimale Förderung erlauben.

Die Versuche in der Bundesrepublik

Bedenkt man die Fülle der Literatur und das wachsende Interesse der Massenmedien am Problem „Gesamtschule“, wirkt es überraschend, daß die praktischen Versuche mit ihr noch in den allerersten Anfängen stecken. Nirgendwo in der Bundesrepublik gibt es eine bereits im vollen Umfang arbeitende Gesamtschule. Die beiden bekanntesten Gesamtschulen in Berlin (Britz-Buckow-Rudow und Falkenhagener Feld) haben ihre Arbeit Ostern 1968 mit Klasse 7 (Berlin hat die 6jährige Grundschule) aufgenommen, zwei weitere sind in Planung. In Hamburg hat ein Versuch Ostern 1968 mit Klasse 5 begonnen, ein zweiter Ostern 1969; zwei weitere sind für Neubauviertel geplant. In Hessen wandeln sich einige bisher additive¹ Gesamtschulen schrittweise in integrierte um. Die Planung neuer Gesamtschulen ist in Hessen am weitesten vorangetrieben, mit einigem Abstand folgt Nordrhein-Westfalen; in Münster geschieht die Planung unter Mitwirkung des bischöflichen Schuldezernats. Niedersachsen plant drei, Baden-Württemberg zwei Gesamtschulen. In allen anderen Bundesländern ist die theoretische Erörterung noch nicht in ein konkretes Planungsstadium eingetreten. Wohl aber gibt es in verschiedenen Bundesländern Schulen eigener Prägung, die zwar nicht als Gesamtschulen im modernen Sinn konzipiert sind, die aber pädagogische Vorstellungen der Gesamtschule verwirklichen: Die John-F.-Kennedy-Schule in Berlin (als deutsch-amerikanische Schule zweisprachig nach dem Modell der amerikanischen High-school konzipiert), die Peter-Petersen-Schule (am Jena-Plan Peter Petersens orientiert) und die Albert-Schweitzer-Schule (an der Waldorf-Pädagogik orientiert) in Hamburg, das Hibernia-Kolleg (eine Gesamtschule des beruflichen Bildungswegs mit anschließendem Oberstufenkolleg) in Wanne-Eickel. Eine Sonderstellung nimmt die Odenwaldschule ein. Von ihr gehen seit Jahren entscheidende Impulse der Schulreform aus. Ihre an den Privatschulcharakter gebundenen Möglichkeiten sind nicht ohne weiteres auf öffentliche Schulen übertragbar, aber ihre pädagogische Konzeption kann befruchtend und befreiend auf jede Schule wirken.

¹ In „additiven Gesamtschulen“ bleiben Volksschule, Realschule und Gymnasium erhalten. Räumliche Nähe, gemeinsame Benutzung von Fachräumen und Sportanlagen, einheitliche Leitung erleichtern Kontakte und Kooperation der verschiedenen Lehrer und das Angebot außerunterrichtlicher Veranstaltungen, ohne daß die Schulgliederung aufgehoben wird.

Alle bereits laufenden und in der konkreten Planung befindlichen Gesamtschulen sind sich ihres Versuchscharakters bewußt. Sie arbeiten mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten, sie erproben verschiedene Curricula²; gemeinsam ist ihnen der Wille, pädagogisch vertretbare Wege zu finden für ein möglichst langes gemeinsames Lernen aller Schüler, wobei nicht nur die herkömmlichen Schulfächer gelehrt und gelernt werden, sondern auch neue Bereiche erschlossen werden sollen (Sozialwissenschaft, Technik). Das Ziel, vermehrte Sozialkontakte zwischen Schülern verschiedener sozialer Herkunft herzustellen, führt zur Empfehlung der Ganztagschule, weil sich im unterrichtsfreien Raum solche Kontakte leichter und zwangloser ergeben als in einem Halbtagsunterricht, der unter dem Druck divergierender Leistungsanforderungen steht.

Die größte Schwierigkeit bei allen Versuchen ist, daß die Schüler nach vier Grundschuljahren mit so unterschiedlichen Voraussetzungen antreten, daß gemeinsamer Unterricht aller ohne Benachteiligung bestimmter Gruppen (der Starken oder der Schwachen) fast undurchführbar erscheint. Alle Lehrer, die heute in Gesamtschulversuchen arbeiten, sehen diese Schwierigkeit. Ihre Überwindung ist ein pädagogisches Ziel, das nur schrittweise und unter Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in pädagogisches Handeln erreicht werden kann.

Stand der Diskussion

Die Flut von Propagandaliteratur, die unkritisch in der Gesamtschule die Lösung aller sozialen Probleme in unserer Gesellschaft sieht, hat eine Flut von Gegenpropaganda ausgelöst, die ebenso unkritisch ist. In der gesamten Literatur dieser Art sind die Sachargumente oft bis zur Unkenntlichkeit verdeckt durch pauschale Kritik am bestehenden Schulsystem, utopische Hoffnungen, soziales Ressentiment, standespolitische Interessenkämpfe, unkritische Verweise auf ausländische Modelle, gesellschaftspolitisches Wunschdenken, Beharrungstendenzen, Isolierungstendenzen, Nivellierungstendenzen. Dieses Geröll, das unvermeidlich im Strom der Auseinandersetzung mitgeschleppt wird, verdeckt manchem die Einsicht, daß die theoretischen Begründungen für eine integrierte Gesamtschule im Bereich der Wissenschaft zu suchen sind. Soziologen und Psychologen haben das bestehende Schulsystem einer Analyse unterzogen und eine Kritik rational begründet³. Gleichzeitig hat die Begabungsforschung⁴ nach-

² „Curriculum“ hat sich in den letzten Jahren als Fachausdruck durchgesetzt. Er ist umfassender als der gebräuchliche Ausdruck „Lehrplan“.

³ Wolfgang Klafki, Die integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Versuch, in: Zeitschrift für Pädagogik (1968) H. 6, 541 f. (dort reiche Literaturangaben).

⁴ Die Begabungsforschung hat ihren Ursprung in den USA. Dank der großzügig ausgestatteten Institute hat sie dort einen hohen Stand erreicht. Im deutschen Raum ist H. Roth, Göttingen, der z. Zt. wohl größte Sachkenner auf diesem Gebiet. Vgl. H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens (Hannover 10/1967) und: Begabung und Lernen, hrsg. v. H. Roth (Stuttgart 1969).

gewiesen, daß Intelligenz und Begabung nicht dasselbe sind, daß das, was wir herkömmlich unter „Begabung“ verstehen, ein lebenslanger Prozeß ist, daß der Lernerfolg eines Schülers nicht so sehr eine Frage der „natürlichen“ Anlage und seiner (von dieser Anlage unabhängigen?) Willensanstrengung ist, sondern aus einem geglückten Zusammentreffen von Faktoren (richtiger Zeitpunkt des Beginns, altersgemäße Methode, richtige Aufeinanderfolge der Lernschritte) resultiert, daß Sozialstatus der Eltern und Schulerfolg des Kindes in einem hohen Maß voneinander abhängig sind⁵, daß die schulische Auslese um so schichtenspezifischer ist, je früher sie erfolgt⁶. Das alles impliziert noch nicht notwendig die Organisationsform der Gesamtschule, aber sie gibt der Kritik am gegliederten Schulsystem wissenschaftlichen Rückhalt und zwingt die Kontroverse auf ein Niveau, das das der einschlägigen Veröffentlichungen möglichst nicht unterschreiten sollte.

Grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft⁷ legen die Frage nahe, ob ein Schulsystem, das in seiner Grundkonstruktion älter als 100 Jahre ist, die Antwort einer Gesellschaft von heute auf die Herausforderungen von heute und morgen sein kann. Darin eingeschlossen ist die Frage, wie die Kluft zwischen der im Grundgesetz garantierten formalen Demokratie und der Möglichkeit realer Teilhabe an Entscheidungen überbrückt werden kann, ob nicht die Schule der gegebene Ort ist, in die Grundhaltungen demokratischen Lebens einzuüben, und das heißt, Konflikte erkennen und austragen zu lernen, miteinander diskutieren zu lernen, mit Andersdenkenden, an anderen Wertvorstellungen Orientierten leben zu lernen. Damit ist „Lernen“ bereits umfassender verstanden, als es bisher üblich war: Lernen bedeutet hier nicht mehr nur Aufnahme und Verarbeitung eines gebotenen Wissensstoffs, sondern auch Einübung in bestimmte Verhaltensformen und damit Hinführung zu bewußt vollzogenen sittlichen Entscheidungen. Daß sich solches „soziales Lernen“⁸ am besten in einer Schule vollzieht, die Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft und unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zusammenführt, leuchtet theoretisch ein. Die praktischen Schwierigkeiten werden nicht geleugnet, weder von den Theoretikern und erst recht nicht von denen, die in der Praxis stehen und die das Auseinanderfallen von Zielvorstellungen und realen Möglichkeiten täglich neu erfahren.

Es ist für die theoretische Begründung der Gesamtschule nicht günstig gewesen, daß sich das Für und Wider schnell und notwendigerweise vergrößert auf die politische Ebene verlagert hat. Die theoretischen Ansätze, die aus der Psychologie, der Sozialpsychologie, der Soziologie, der Begabungsforschung kommen, reichen aus zu einer kritischen Betrachtung des Bestehenden, aber noch nicht zu einer positiven Beschreibung dessen, was sich als konkrete Forderung an eine neue Schule ergibt. In manchen für ein Schulsystem höchst wichtigen Fragen steht die Forschung noch in ihren Anfängen,

⁵ Peter-Martin Roeder, Sozialstatus und Schulerfolg (Heidelberg 1965).

⁶ Saul B. Robinsohn – H. Thomas, Differenzierung im Sekundarschulwesen (Stuttgart 1968).

⁷ H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung (Stuttgart 1969).

⁸ H. Roth, Zur Diskussion um die Gesamtschule, in: Die Deutsche Schule (1968) H. 9.

in anderen sind ihre Ergebnisse noch kontrovers⁹. Es gibt Institute, die ihre Ergebnisse so eilig und unkritisch vorlegen, daß man an ihrer Wissenschaftlichkeit zweifeln darf. Mehr Vertrauen verdienen jene Publikationen, die zu vorsichtigen und offenen Schlußfolgerungen kommen¹⁰. Hier die Spreu vom Weizen zu sondern, ist auch für diejenigen, die sich berufsmäßig mit solchen Fragen befassen, nicht immer leicht.

Um so bedenklicher ist es, daß die Gesamtschulfrage heute nicht nur ein Politikum, sondern ein Wahlkampfthema geworden ist. Die SPD hat die Gesamtschule zur „Schule der Zukunft“ erklärt, die CDU/CSU konnte daraufhin gar nicht anders, als sich für die „gegliederte Leistungsschule“ stark zu machen. Die „offene Schule“ der FDP ist eine Leerformel, an deren materialer Füllung zur Zeit noch gearbeitet wird. Die im Gefolge dieser Parteien segelnden Gruppen sind also gar nicht mehr frei, in der Gesamtschulfrage ihre theoretische Vernunft zu betätigen. Da sie sich mit unterschiedlicher Sachkenntnis in der öffentlichen Diskussion zu Wort melden, entstehen jene Meinungszwänge, welche die Diskussionen außerhalb akademischer Zirkel oft so unerfreulich und so unergiebig machen. Das Problem selbst wird dadurch immer wieder neu verschüttet, und der Zugang muß immer wieder neu gewonnen werden durch das Gestrüpp der Ideologien und den Schutt des Ressentiments und den Nebel der Scheinwissenschaftlichkeit hindurch.

Die Gesamtschule – ein gesellschaftspolitisches Problem

Das Problem aber ist definiert durch die Verantwortung der Gesellschaft dem Kind gegenüber, das in dieser Gesellschaft leben lernen soll. Innerhalb der Gesellschaft sind die Eltern die unmittelbar Verantwortlichen, kraft natürlicher Bestimmung, die Lehrer sind es nicht minder kraft Amtes. Anspruch und Verantwortung der Kirchen sollen hier nicht ausgeklammert werden, aber sie nehmen ihren Anspruch und ihre Verantwortung in der Regel mittelbar – eben über Eltern und Lehrer – wahr. Die Prägungen, die ein Kind durch Elternhaus und Schule erfährt, bestimmen sein ganzes Leben in hohem Maß, wenn wir auch im Einzelfall die Erfahrung machen können, daß Korrekturen solcher Prägungen später möglich sind. Erziehung bedeutet im heutigen Ver-

⁹ W. Klafki a. a. O. 548 f.: „Gesamtschulen wie herkömmliche Schulen brauchen hier eine umfassendere Strategie der pädagogischen Hilfen. In dieser Hinsicht stehen wir noch ganz am Anfang. Wir werden in gründlichen Unterrichtsexperimenten didaktische und methodische Maßnahmen entwickeln müssen, die auf besonders befähigte Schüler, aber auch auf typische Lernschwächen zugeschnitten sind. Voraussetzung für die Lösung dieser Aufgabe ist die Entwicklung diagnostischer Hilfsmittel, die es erlauben, bestimmte Befähigungen oder Schwächen im Hinblick auf bestimmte Lernziele zu identifizieren.“

¹⁰ S. B. Robinsohn – Thomas a. a. O. 75: „Im Grunde freilich sollten Entscheidungen über die Differenzierung im Sekundarschulwesen, also auch über Berechtigung und Form einer Gesamtschule, nicht fallen, solange wir gesicherter Kenntnisse über Inhalt und Maß des für die betreffenden Altersgruppen notwendig Gemeinsamen und des Unterschiedlichen ermangeln und solange wir zunächst nur sagen können, daß Leben in der Gegenwart eine Allgemeinbildung hohen Niveaus für alle zur Voraussetzung hat und daß eine frühe Spezialisierung mit enormen Gefahren späteren Unangepaßtseins verbunden ist.“

ständnis ein Eingehen auf die körperlichen, geistigen und seelischen Bedürfnisse des Kindes, eine Ausformung aller vorhandenen Anlagen, die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf den jeweiligen technischen und wissenschaftlichen Stand der Gesellschaft bezogen sind. Insofern ist Erziehung immer auch Anpassung an das Bestehende, an die jetzt gültigen Werte und Normen, an den jetzigen Bedarf der Gesellschaft nach bestimmten Qualifikationen.

Ihre eigentliche Aufgabe erfüllt die Erziehung aber erst, wenn sie das Individuum befähigt, seinen Ort in der Gesellschaft bewußt und kritisch zu suchen und zu finden. Das, was die idealistische Philosophie die „Freiheit des Individuums“ nannte, was die moderne Sozialforschung „Selbstbestimmung“ nennt (und was die Theologie immer schon, wenn auch nicht immer gleich deutlich sagte, wenn sie von der Einmaligkeit und Unvertauschbarkeit der Einzelseele sprach), wird heute ausdrücklicher als in vergangenen Zeiten als Erziehungsaufgabe *für alle* gesehen. Die moderne Welt mit ihren Sachzwängen erfordert ein hohes Maß an Anpassung und läßt wenig Spielraum für „Freiheit“ im klassischen Sinn. Jeder Beruf heute, auch die „gehobene Führungsposition“, ist nur denkbar in einem Geflecht von Funktionszusammenhängen, die sich als Interdependenzen erweisen. Der einzelne kann der totalen Manipulation durch Technokratie und Politik nicht dadurch entgehen, daß er sich einfach entzieht, sondern nur dadurch, daß er mitbestimmt. Das aber kann er nur tun, wenn er gelernt hat, sich selbst zu bestimmen. Soll die moderne Arbeitswelt mit ihren Sach- und Systemzwängen nicht der Dehumanisierung verfallen, muß das Humanum gestärkt werden – nicht nur in einzelnen und auserlesenen Exemplaren, sondern in allen. Diese Stärkung aber erfolgt nicht über moralische Appelle, sondern über Lernprozesse.

Das schließt Unterschiede in der beruflichen Qualifikation, im Können und Wollen, in der Kraft zur sittlichen Entscheidung nicht aus, aber diese Unterschiede dürfen nicht von Anfang an hingenommen oder gar gewollt werden, sie können höchstens in demütiger Anerkennung der uns gesetzten Grenzen in Kauf genommen und human aufgefangen werden. Wenn darüber Einigkeit besteht, daß Leben in der Demokratie gemeinsames Verständnis aller¹¹ und Einsichten in die politischen und wirtschaftlichen Zusammenhänge erfordert, einen hohen Grad von Spezialisierung einerseits und Notwendigkeit der Kommunikation andererseits, dann muß gefragt werden, wie das über den Erziehungs- und Lernprozeß erreichbar ist, wenigstens asymptotisch. „Lehren“ und „Erziehen“ müssen unter diesem Aspekt als zwei Dimensionen ein- und desselben Aktes gesehen werden.

¹¹ H. Roth a. a. O. 73: „Wir gehen aber davon aus, daß heute nur noch eine Hoffnung besteht, Menschen und Welt (zumal über nationale Grenzen hinweg) zu einen, nämlich über jene Rationalität, die an den Wissenschaften zu denken gelernt hat. Allerdings wird hier nichts als Wissenschaft angesprochen, was nicht mehr produziert, keine Erkenntnis mehr erzeugt, keine Freiheit mehr sichert, sich nicht mehr kooperativ verhält, keine kritische Rationalität mehr verbreitet; hier ist der Bezugspunkt der umgekehrte, daß Produktion, Erkenntnis, Freiheit, Kooperation und kritische Rationalität nur noch durch Wissenschaft zu sichern sind, daß man sich noch am ehesten auf das gemeinsam Eingesehene einigen kann.“

Begabtenforschung und Schulorganisation

Nimmt man die Ergebnisse der modernen Begabungsforschung ernst, gelangt man zu folgenden Einsichten:

1. „Begabung“ ist ein sehr komplexes Phänomen, wobei der Erbanlage sehr viel weniger Bedeutung zukommt, als man bisher glaubte.

2. Die Natur des Menschen ist „plastischer“, als man bisher wissen konnte. Das heißt, im richtigen Reizklima, unter dem richtigen Lernangebot vermag sich sehr vieles zu entfalten, was ohne dieses Reizklima verschüttet würde oder schrumpfte.

3. „Begabung“ ist zwar immer ein Begabtsein „für“ (Begabung „an sich“ gibt es nicht!), aber sie ist nicht identisch mit einem bestimmten Schulfach. Was man landläufig „sprachbegabt“ oder „technisch begabt“ oder „musikalisch“ nennt, ist die Fähigkeit, in bestimmten Bereichen immer mehr dazuzulernen, ohne daß eine Grenze vorher festgelegt werden könnte.

4. Entscheidend für den Lernerfolg sind nicht nur Ausdauer, Fleiß und Aufmerksamkeit des Schülers, sondern sein Interesse am Gegenstand und die Möglichkeit, frei von Druck und ohne Angst zu lernen.

Zieht man aus diesen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen Konsequenzen, so ergeben sich eine Reihe von Fragen, die an die Schule gerichtet sind:

1. Wenn „Begabung“ keine Erbanlage ist und „plastischer“, als man bisher angenommen hat, bieten dann unsere Schulen mit ihrem festen Kanon von etablierten Schulfächern jenes „Reizklima“, in dem sich Begabungen breit gefächert entfalten können?

2. Wenn die Grenze der Begabungsentfaltung prinzipiell nicht im voraus festlegbar ist, darf es dann Schulen geben, die bestimmte Angebote gar nicht erst machen, andere sehr eng eingrenzen oder sehr früh abbrechen?

3. Wenn die Bandbreite der Begabung vorher nicht festlegbar ist, darf es dann Schulen geben, die eindeutig und einseitig entweder auf „praktische“ oder „theoretische“ Bildungsgänge angelegt sind?

4. Wenn die Tiefenpsychologie uns zum Bewußtsein bringt, wie stark das Verhalten des Menschen vom Unbewußten gesteuert ist, darf dann die Schule ignorieren, daß Nicht-Wollen des Schülers oft ein Nicht-Können ist, und muß die Schule nicht diesem Nicht-Können behutsam nachgehen und es zu korrigieren versuchen, statt das Nicht-Wollen zu bestrafen?

Damit ist noch kein Plädoyer gehalten für die Gesamtschule. Es ist lediglich versucht worden, die Kritik am gegliederten Schulwesen etwas tiefer zu führen, als es in der üblichen Polemik geschieht. Eine theoretische Rechtfertigung der Gesamtschule läßt sich aus dem Gesagten zwar ableiten, aber es ist damit nicht bestritten, daß nicht auch im gegliederten Schulwesen Reformen durchgeführt werden könnten, die wenigstens einen Teil der Kritik aufheben. Denn nicht die organisatorische Veränderung entscheidet, sondern die Veränderung der pädagogischen Grundeinstellung.

Eine Schule, die auf die Herausforderungen unserer Zeit angemessen reagiert, muß

1. ein Lernangebot bereitstellen, das quantitativ über das des bisherigen Schulsystems hinausgeht: Mehr Technik, mehr Sozialwissenschaft, mehr Politik, mehr Theoretisierung der praktisch zu erlernenden Fähigkeiten, mehr praktische Anwendungsmöglichkeiten der theoretischen Fächer.

2. Sie darf dieses erweiterte Lernangebot nicht wieder in einen starren Fächerkanon gießen, der, weil man einem Schüler ja nicht beliebig viel zumuten kann, notwendigerweise wieder eng und einseitig würde.

3. Das Lernangebot muß flexibel sein, d. h. der Schüler darf nur auf bestimmte Kernfächer verpflichtet werden und muß durch Zuwahl bestimmter Kurse ergänzen können. Diese Kurse müssen in den Lernzielen, in der Intensität der Anforderungen, in der Dauer verschieden sein, so daß wirklich Individualisierung des Lernens möglich ist.

4. Die Zuwahl darf nicht der Beliebigkeit des Schülers überlassen bleiben. Eingehende Beratung ist erforderlich, wenn die angemessene Herausforderung der Begabung geschehen soll.

5. Das Bestreben, die Schüler möglichst lange zusammenzuhalten, darf nicht dazu führen, daß Schülern, die bereits vom Elternhaus her hoch motiviert sind, die angemessene Förderung vorenthalten wird.

Die Voraussetzungen für eine Gesamtschule

Die eben genannten Bedingungen sind ihrerseits an bestimmte Voraussetzungen gebunden:

1. Es müssen genügend Lehrer vorhanden sein, die das, was über den bisherigen Fächerkanon hinausgeht, wissenschaftlich redlich vertreten und wirklich lehren können.

2. Die Curriculumforschung¹² muß praktikable Ergebnisse vorlegen, weil sonst die Auflösung und Umstrukturierung des geltenden Kanons der Beliebigkeit nicht sachverständiger Gremien überlassen werden müßte.

3. Im öffentlichen Bewußtsein, besonders in der Elternschaft, muß sich die Einsicht durchsetzen, daß es keine „abgeschlossene Allgemeinbildung“ gibt und daß nicht ein fixierter Kanon eo ipso „Bildung“ garantiert, sondern daß das Sich-Erproben an verschiedenen Anforderungen zeitgemäßer auf das Leben vorbereitet als die passive Hinnahme kanonisierten Schulstoffs.

4. Gesamtschule kann nicht funktionieren ohne eine genügend große Zahl gut ausgebildeter Berater, die genug von Psychologie und genug von Schule verstehen müssen, wenn ihre Arbeit sinnvoll sein soll.

¹² S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Reform des Curriculum (Neuwied 1967); H. Roth, Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule (1968) H. 2.

5. Die Lehrerschaft einer Gesamtschule muß frei sein von sozialem Ressentiment. Die liebevolle Zuwendung zum Schwachen und das Bemühen um *seine* Förderung muß mit ebensoviel Prestige verbunden sein wie die unbefangene Anerkennung bereits vorhandener hoher Begabung und deren Förderung.

Diese Bedingungen und Voraussetzungen liegen auf verschiedenen Ebenen: Sie sind eine Geldfrage, eine Frage nach der Zahl der Lehrer, eine Frage an die Bewußtseinslage der Eltern, an die Ausbildung der Lehrer und an ihr pädagogisches Selbstverständnis, eine Frage nach dem Forschungsstand der einschlägigen Wissenschaften. Sie sind nicht von heute auf morgen und nicht pauschal zu beantworten. Man muß bei der Untersuchung der Bedingungen scharf trennen zwischen Bedingungen, die auf materieller Ebene (Geld, Gebäude, Anzahl der Lehrer) liegen, und solchen, die in die Bewußtseinsbildung der Beteiligten hineinreichen.

Gesamtschule und Elternrecht

Die Gesamtschule greift mit ihrem erklärten Erziehungsauftrag tiefer in den familiären Bereich ein, als es das gegliederte Schulsystem bisher getan hat, und es fehlt nicht an empfindlichen Reaktionen unter Berufung auf das Elternrecht. Aber wenn dem Staat das Recht zugestanden wird, Beginn und Dauer der Schulpflicht festzusetzen und den Zugang zu bestimmten Ausbildungsgängen vom Bestehen einer Prüfung abhängig zu machen, dann ist nicht einzusehen, warum das Elternrecht am Status quo gemessen wird und Veränderungen im Schulsystem unter Berufung auf das Elternrecht tabuisiert werden. Gerade verantwortungsbewußte Eltern, denen die richtige Vorbereitung ihrer Kinder wirklich am Herzen liegt, erkennen heute, daß sie allein diese Vorbereitung nicht adäquat leisten können, weil ihnen die nötige Sachkenntnis fehlt. Die Gesamtschule nimmt den Eltern nicht das Recht, den Bildungsweg ihres Kindes zu bestimmen. Aber sie korrigiert einerseits Elternwünsche, die nur am Prestige und nicht am Kind orientiert sind, und sie zwingt andererseits Eltern der Unterschicht nicht zu Entscheidungen, die diese gar nicht echt vollziehen können, weil sie die Konsequenzen nicht übersehen. Karl Erlinghagen hat es formuliert¹³, daß das Recht des Kindes vor dem der Eltern rangiere. Damit hat die Schule nicht nur Ergänzungsfunktionen zur elterlichen Erziehung zu übernehmen, sondern unter Umständen auch deren Korrektur. Diese Gedanken mögen manche Eltern befremden, aber sie sollten sich überlegen, ob sie ihrem Kind nicht Lernprozesse vorenthalten, deren Fehlen einmal als Revolution auf die Elterngeneration zurückschlagen kann.

Die Formulierung dieses Tatbestands ist eines, die Realisierung im Bewußtsein der Eltern ein anderes. Es wird lange dauern, bis alle Eltern zu einer klaren und ver-

¹³ Auf einer Tagung der Rabanus-Maurus-Akademie in Königstein Taunus am 21. 9. 1968 zum Thema „Schule und Gesellschaft“.

nünftigen Einsicht in die Möglichkeiten und Grenzen ihrer eigenen Erziehungsfunktion kommen und zu einer unbefangenen Anerkennung dessen, was „Schule“ hier leisten kann und soll. Prinzipiell ist das Elternrecht kein ernsthafter Einwand gegen die Gesamtschule. Die Kritik an ihr läßt sich überhaupt schwer theoretisch begründen. Um so mehr Gewicht bekommen praktische Bedenken.

Die praktischen Bedenken gegen die Gesamtschule

Eine funktionsfähige Gesamtschule benötigt für ihre Erstausrüstung erheblich mehr Mittel als der Neubau einer herkömmlichen Schule. Ihr differenziertes Lernangebot erfordert mehr Fachräume, technische Einrichtungen, Gruppenräume, audiovisuelle Hilfsmittel, Verwaltungspersonal und Assistenten aller Art. Auch in gesamtschulfreundlichen SPD-Ländern weisen die Finanzminister unerbittlich auf die hohen Kosten hin. Eine unzulänglich ausgestattete Gesamtschule aber muß schlechter funktionieren als das bestehende System.

Ein besonderes Kapitel in diesem Fragenkomplex sind die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen. Was wir am bestehenden Schulsystem haben, wissen wir; seine Schwächen kennen wir auch. Wir wissen aber nicht, ob die Gesamtschule ihren Wechsel auf die Zukunft einlösen kann. Deshalb muß schon ihre Planung mit wissenschaftlichen Kriterien erfolgen, und jeder Schritt der Verwirklichung muß mit den gleichen Kriterien kontrolliert werden. Auch das ist ein Grund, die Zahl der Gesamtschulversuche vorerst klein zu halten. Die Institute, die bei der Planung und Kontrolle sachgerechte Arbeit leisten könnten, sind erst im Entstehen. Universitätsinstitute und Studien-seminare wären bei ihrer derzeitigen personellen Kapazität hoffnungslos überfordert, sollten sie neben der Ausbildung der Studenten und Referendare umfangreiche wissenschaftliche Kontrollen an Gesamtschulen durchführen. Mancher ehrgeizige Bildungspolitiker will das nicht wahrhaben und sieht hinter der Warnung vor übereilten und unkontrollierten Gesamtschulversuchen ein Feigenblatt für reaktionäres Beharren auf dem Bestehenden. Umgekehrt darf auch nicht das Hochspielen der Schwierigkeiten in der Gesamtschule jeden mutigen Anfang paralysieren.

Der gewichtigste Einwand gegen die Gesamtschule ist der derzeitige Stand unserer Lehrerbildung. Zielsetzung, Dauer und Anspruchsniveau der einzelnen Ausbildungsgänge sind so verschieden, daß man nicht hoffen darf, in der Gesamtschule werde sich eine für die Schüler fruchtbare Kooperation von selbst einstellen. Das didaktische Konzept der Gesamtschule stimmt mit keinem der jetzt existierenden Schularten blank überein. Will man nicht Addition, sondern Synthese¹⁴, dann muß in der gesamten

¹⁴ H. Roth: „Es kann sich nicht um eine Aufhebung des Gymnasiums handeln, sondern um die Integration dessen, was an ihm unverzichtbar ist, in die Gesamtschule, bei gleichzeitiger Erweiterung des Gymnasiums durch das, was heute allen Schulen neu zugemutet werden muß in den persönlichen und öffentlichen Anliegen“ (Die Deutsche Schule, 1968, H. 9, 574).

Lehrerbildung ein breiter Raum geschaffen werden für die Thematisierung der Gesamtschulproblematik. Auch ist das Selbstverständnis der einzelnen Lehrergruppen das Ergebnis eines langen geschichtlichen Prozesses, aus dem man nicht einfach ausbrechen kann, auch dann nicht, wenn Einsicht in die Problematik des Bestehenden Reformen nahelegt. Wichtiger als Teilreformen in den einzelnen Ausbildungsgängen (mehr Fachwissenschaft für den Volksschullehrer, mehr Erziehungswissenschaft für den Gymnasiallehrer), so nötig und erwünscht diese sind, ist ein neues Selbstverständnis des Lehrers als Erzieher.

Die „anthropozentrische Wende“ in der modernen Theologie wird nicht ohne Einfluß auf die Pädagogik bleiben. Sie hilft, allzu verkürzte Sichtweisen im pädagogischen Bereich zu korrigieren und allzu leichtfertige Identifikationen von Röm. 12, 4 mit einer ständischen Gesellschaftsordnung und daraus resultierender Schulgliederung aufzuheben. Sie macht feinfühlig für die leiblichen und seelischen Nöte des Nächsten und lehrt uns, die Nöte des Kindes und des jungen Menschen, dessen Nöte oft Schulnöte sind (bis hin zum Suicid!), besonders ernst zu nehmen. Sie schärft den Blick für Herrschaft und Unterdrückung auch in ihren subtilen Formen.

Gleichzeitig fördert eine nichtchristliche Philosophie heute wieder neutestamentliche Wahrheiten ans Licht: Daß der Mensch nicht vom Brot allein lebt, wird uns von Horkheimer in seiner komplizierten Studie „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“ beigebracht. Die gemeinsame Anstrengung von christlichen Theologen und marxistischen Philosophen hat erbracht, daß das anthropologische Verständnis ein weithin gemeinsames ist. Eine „Pädagogische Anthropologie“, die dieses neue Verständnis des Menschen in seiner ganzen Tiefendimension voll rezipierte, ist noch nicht geschrieben, obwohl es bereits ein Buch dieses Titels gibt¹⁵. Aber Spuren finden sich in einer neomarxistischen Pädagogik, die in der Sprache Blochs zur Weisheit Pestalozzis zurückkehrt¹⁶. Entscheidend ist in diesem Prozeß der Bewußtseinsbildung, daß nicht das unbestimmte Gefühl, sondern die Frucht intellektueller Anstrengung das Selbstverständnis des Lehrers prägen.

Erfordert die Gesamtschule ein neues Verständnis von Schule und Lehrer, so kann auch das bestehende Schulsystem nicht ohne eine solche Erneuerung auskommen. Man kann der Gesamtschule als Organisationsform mit Skepsis begegnen, aber für ihre Intentionen sollte man sich auch im gegliederten Schulsystem erwärmen können: Für eine Modernisierung der Bildungsinhalte in allen Schulen, für einen psychologisch richtigen Unterrichtsstil, für Methoden, die den Lernwillen des Schülers stimulieren und nicht voraussetzen, für einsehbare Lernziele, für objektivierte Leistungskontrollen,

¹⁵ H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1: *Bildsamkeit* (Hannover 1967). Der Verfasser weist in seinem Vorwort selbst darauf hin, daß erst ein 2. und 3. Band den anspruchsvollen Titel des Gesamtwerks rechtfertigen werde. Ausblicke gibt Roths Einleitungskapitel zu „Begabung und Lernen“ (Stuttgart 1969).

¹⁶ H.-J. Heydorn, *Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation*, in: *Kritische Beiträge zur Bildungstheorie* (Frankfurt 1968).

für größere Wahlfreiheit des Schülers, für psychologische Beratung, für Anleitung zur Selbsttätigkeit, für die Einsicht, daß falsches Verhalten des Schülers nicht die Ursache, sondern die Folge schlechter Schulleistungen sein kann. Keinem Lehrer ist es verwehrt, seinen Unterricht, wo auch immer er ihn erteilt, an solchen Einsichten zu messen und damit zum „Anwalt der Unmündigen gegenüber der Gesellschaft“¹⁷ zu werden. Aber der Weg dahin ist weit; auch Lehrer brauchen ihre Lernprozesse.

Lernprozesse jedoch können gerade Lehrern nicht erlassen werden. Es geht ja nicht darum, alles, was bisher gültig war und sich bewährt hat, über Bord zu werfen und sich unkritisch einem Neuen auszuliefern, bloß weil es neu ist. Die deutsche Pädagogik hat auch eine gute Tradition. Gegenwärtig allerdings ist die Gefahr des Traditionalismus im Bewußtsein bestimmter Lehrergruppen fast größer als die Gefahr allzu unkritischer Neuerungssucht. Daß es dort, wo die bildungspolitischen Entscheidungen fallen, eher umgekehrt ist, macht die Situation für den einzelnen Lehrer, der sich seiner Verantwortung bewußt ist, nicht leichter. Verunsichert von einer öffentlichen Kritik, vielfach im Stich gelassen von Universität und Schulverwaltung, rebellierenden Schülern ausgesetzt, überlastet durch eine zu hohe Pflichtstundenzahl, fehlt ihm der äußere und innere Freiheitsraum, der die Vorbedingung kritischer Reflexion und unbefangener Auseinandersetzung mit dem Unkonventionellen ist. Daß auch Lehrer in Gesamtschulfragen heute oft ideologisch besetzt und nicht sachgerecht denken und argumentieren, erklärt sich zum Teil daraus. Aber es mehren sich die Anzeichen, daß sich die Diskussion versachlicht, daß bei keiner Gruppe – bei den Befürwortern der Gesamtschule nicht und auch nicht bei ihren Gegnern – die Vernunft gänzlich fehlt. Es gibt eine wachsende Solidarität der Vernünftigen in allen Gruppen. Man muß sie wachsen lassen.

Die Gesamtschulfrage kann daher heute nur so entschieden werden, wie sie der Deutsche Bildungsrat entschieden hat: Als Empfehlung für Versuche. Die Versuche sind *notwendig* und sollten ehrlich auch von denen bejaht werden, die nur deshalb Versuche fordern, weil sie heimlich hoffen, daß dann doch im großen und ganzen alles beim alten bleibt. Ebenso wenig aber darf verschwiegen werden, daß *Versuche* notwendig sind, ehe bildungspolitische Entscheidungen von großer Tragweite fallen dürfen.

¹⁷ H.-J. Heydorn a. a. O. 48.