

Elisabeth von der Lieth

Gesamtschule in der Diskussion

Eine Zwischenbilanz

Unter „Gesamtschule“ wird im folgenden die integrierte Gesamtschule verstanden, eine Schule, die das Bildungsangebot der Hauptschule, der Realschule und der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums vereinigt und in der Form differenzierter Kurse anbietet. Diese Kurse werden einmal als „Leistungs-“ oder „Niveaueurse“ durchgeführt, und zwar vor allem in den Pflichtfächern. Hier wird das gleiche Fach den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Lerntempo, Abstraktionshöhe) der Schüler soweit angepaßt, daß alle Schüler zu den ihnen jeweils möglichen Höchstleistungen gelangen. Zum anderen gibt es Wahlpflichtkurse und Neigungskurse, in denen die Schüler verschiedenartige, aber gleichwertige Interessenschwerpunkte bilden können. Die Gesamtschule umfaßt in der Regel das 5.–10. Schuljahr, baut also auf der vierjährigen Grundschule auf. Eine eigenständige Gesamtschuloberstufe gibt es nicht. Wenn die Gesamtschule über das 10. Schuljahr hinausgeht, dann folgt sie entweder der reformierten gymnasialen Oberstufe oder der Fachoberschule.

In der „Zeitschrift für Pädagogik“ erschien 1968 (H. 6) ein grundlegender Aufsatz des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki: „Integrierte Gesamtschule – ein notwendiger Schulversuch.“ Darin setzte sich Klafki, ein profunder Sachkenner, mit allen Argumenten für und wider die Gesamtschule auseinander. Das Ergebnis dieser Analyse war eine Warnung vor einer übereilten allgemeinen Einführung, aber zugleich ein leidenschaftliches Plädoyer für den Mut zum Versuch. „Notwendig“ nennt ihn der Verfasser, und er begründet überzeugend die Notwendigkeit.

Die bildungspolitischen Konsequenzen hat dann der Deutsche Bildungsrat gezogen. Er legte 1969 eine „Empfehlung zu Versuchen mit Gesamtschulen“ vor. Mindestens 40 Gesamtschulen sollten, in unterschiedlichen Modellen über das Bundesgebiet gestreut und wissenschaftlich begleitet, durchgeführt werden. Die Zahl 40 ist inzwischen weit überschritten worden, weil einige Bundesländer (vor allem Hessen, dann aber auch Nordrhein-Westfalen und Hamburg) das „mindestens“ sehr weitherzig auslegten. Andere Bundesländer (vor allem Bayern und Baden-Württemberg) hingegen waren sehr zurückhaltend und haben sich nur halbherzig einige wenige Versuche abringen lassen. Deren Fortführung ist heute nicht mehr überall gesichert. Die Streuung der Gesamtschulen über

das Bundesgebiet ist also nicht gleichmäßig. Aber immer noch liegt der Anteil der Schüler, die eine Gesamtschule besuchen, gemessen am Altersjahrgang, unter 10 Prozent. Rund 90 Prozent besuchen nach wie vor Schulen des gegliederten Systems, also Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien.

Die Kultusminister stehen heute vor der Frage, ob die bisherigen Schulversuche mit Gesamtschulen so günstig verlaufen sind, daß man die Gesamtschule zur Regelschule¹ machen kann. Die Fortschreibung des Bildungsgesamtplans² hängt davon ab, ob die Kultusminister sich in dieser Frage einigen können. Das ist bisher nicht der Fall gewesen. Die im ganzen relativ nüchterne und sachliche Kontroverse unter den Kultusministern kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß die allenthalben zu beobachtende parteipolitische Polarisierung auch in der Schulpolitik sichtbar wird. Die Front verläuft zwischen den „A-Ländern“ (SPD/FDP) und den „B-Ländern“ (CDU/CSU). Lediglich der niedersächsische Kultusminister (CDU) versucht, durch differenzierte Argumentation eine vermittelnde Position einzunehmen.

In einem innenpolitisch beruhigteren Klima hätte sich die Gesamtschulfrage wohl nicht so aufladen können, wie es inzwischen geschehen ist. Aber zur Zeit scheinen sich parteipolitische Kontroversen vornehmlich an der Schulfrage zu entzünden, vermutlich deshalb, weil das Schulsystem einer Gesellschaft Rückschlüsse zuläßt auf deren Überzeugungen und Werthaltungen. Hinter organisatorischen Unterschieden werden unterschiedliche pädagogische Konzepte deutlich, die bestimmte lernpsychologische und lerntheoretische Erkenntnisse verarbeiten. Jedes pädagogische Konzept aber arbeitet auch mit anthropologischen Grundannahmen, die auslegungsbedürftig sind und in der Auslegung leicht Anlaß geben können nicht nur zu Kontroversen – das wäre in einer pluralistischen Gesellschaft legitim –, sondern auch zu Mißverständnissen. Dieser Prozeß ist heute begleitet von Emotionen, Mißtrauen, dem Hochspielen realer oder eingebildeter Ängste, Polemiken, Unterstellungen.

Die Entstehung des dreigliedrigen Systems

Das gegliederte Schulsystem verdankt seine Entstehung und seinen Ausbau der ständisch gegliederten und hierarchisch strukturierten Gesellschaft des 19. Jahrhunderts und deren kulturellen und wirtschaftlichen Bedürfnissen. Das ist zwar kein Grund, dieses Schulsystem im 20. Jahrhundert einfach abzuschaffen, wohl aber, es kritisch unter die Lupe zu nehmen und zu prüfen, ob und wie weit es den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen in unserer Zeit entspricht. „Schule“ ist ja keine zeitlose Größe, ihr Ziel ist ja nicht nur ein abstraktes Ideal der reinen Menschenbildung, ihr Sinn und ihr Zweck sind nicht außerhalb gesamtgesellschaftlicher Gegebenheiten zu suchen. Befragt man das

19. Jahrhundert nach seinen anthropologischen Prämissen, dann wird deutlich, daß seine erzieherischen Leitvorstellungen und sein Bildungsbegriff nicht mehr einfach auch die unseren sein können.

Wer von der gottgewollten oder „natürlichen“ Ungleichheit der Menschen ausgeht, der braucht keine Skrupel zu haben, Bildung nach „höherer“ und „elementarer“ zu trennen und getrennten Institutionen zuzuweisen. Wer davon ausgeht, daß auch die intellektuelle Tüchtigkeit eines Menschen anlagebedingt ist, der kann auch Kinder schon in nahezu endgültige Schullaufbahnen einweisen. Wer der Meinung ist: „Nur wer geschunden wird, der wird erzogen“, der braucht sich den Kopf nicht über kindliche Ängste, über Lernhemmungen und Sprachbarrieren zu zerbrechen, der kann alle Schüler eines Jahrgangs über den gleichen Leisten eines schulartbezogenen Fächerkanons schlagen und die jeweiligen Versager scheitern lassen. Wer annimmt, daß die Gesellschaft eine kleine Elite führender Köpfe für Wissenschaft, Wirtschaft und Politik braucht, eine etwas größere Gruppe mittlerer Führungskräfte und eine große Menge Ausführender mit einigen wenigen Grundqualifikationen, der kann den Auf- und Ausbau eines Schulsystems befürworten, das in der Gliederung und im Lernangebot auf diese drei Gruppen zugeschnitten ist.

Wer aber den technischen Fortschritt und die industrielle Entwicklung aufmerksam verfolgt und die Rückwirkungen auf den Arbeitsmarkt nüchtern prüft, der erkennt, daß heute Qualifikationen erforderlich sind, die das 19. Jahrhundert so nicht kannte. Diese Qualifikationen beziehen sich nicht nur auf neue Fertigkeiten (z. B. Datenverarbeitung), sondern auch auf veränderte Verhaltensweisen. Die Macht der Medien und der Werbung, ökologische Probleme, die Entwicklung der Dritten Welt, um nur wenig zu nennen, bestimmen heute den konkreten Alltag nicht nur der Politiker, sondern wirken in vielfältiger Weise in das Leben aller hinein und fordern ständig verantwortete Entscheidung auch im Bereich des privaten Lebens. Die Fähigkeit, sich kritisch mit allem auseinanderzusetzen und so der Manipulation zu entgehen, muß heute Ziel der Erziehung für alle sein, nicht nur für eine kleine Elite.

Wie sich dieses allgemein akzeptierte Erziehungsziel in Unterricht umsetzen läßt, ob nicht nur neue Unterrichtsinhalte, sondern auch neue Fächer und neue Arbeits- und Lernformen nötig sind, oder ob es genügt, die Unterrichtsinhalte in den überlieferten Schulfächern dem jeweils neuen Erkenntnisstand anzugleichen und im übrigen bei traditionellen Verfahren und Arbeitsweisen zu bleiben, das kann nicht mehr theoretisch entschieden werden, das muß erprobt werden, im gegliederten System wie in Gesamtschulen. In diesem gewaltigen Umschichtungsprozeß der gesamten schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit werden organisatorische Fragen zwar nicht bedeutungslos, aber zweitrangig. Wer im Streit um die Gesamtschule heute die Organisationsprobleme hochspielt, der verstellt den Blick auf die wahren Probleme, die schulformunabhängig sind.

Etwa zwischen 1965 und 1975 hat sich das gegliederte Schulsystem in der Verteidigung befunden und die Gesamtschule, zumindest ihre Idee, auf dem Vormarsch, wenn die tatsächliche Zahl der Gesamtschulen auch bescheiden blieb. Seit einigen Jahren ist es umgekehrt – die vielberufene „Tendenzwende“ wird auch in der Bildungspolitik sichtbar. Die Zahl der Gesamtschulen hat zwar auch in den letzten Jahren ständig zugenommen – allein in Hamburg stieg ihre Zahl von 9 auf 21 –, aber die Kritik ist lauter und härter geworden. Heute kämpft die Gesamtschule um ihre Anerkennung als Regelschule, und aus den schulpolitischen Kämpfen des letzten Jahrzehnts ist das Gymnasium eindeutig als Sieger hervorgegangen. Ob es sich dieses Sieges allerdings so freuen sollte, wie es in manchen Publikationen geschieht, ist die Frage. Darauf soll noch eingegangen werden.

Die Entwicklung der Gesamtschule

Ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung der Gesamtschule in der Bundesrepublik ist nötig, wenn die Heftigkeit des Schulkampfes heute verstanden werden soll. Angeregt wurde die Diskussion nach 1945 durch die westlichen Besatzungsmächte, vor allem die USA, die in ihrer Highschool eine mehr als hundertjährige Gesamtschultradition besitzen. Gleichzeitig gingen die skandinavischen Länder unter Führung Schwedens daran, ihr Schulsystem in Richtung Gesamtschule zu verändern, ebenso die Niederlande und Großbritannien. Nicht in allen diesen Ländern verlief der Prozeß mit gleicher Schnelligkeit und Intensität, aber keines dieser Länder hat auf eine durchgreifende Schulreform verzichtet. Nur die Bundesrepublik blieb, zusammen mit Österreich und einigen Kantonen der Schweiz, bei der Dreigliedrigkeit nach dem vierten Grundschuljahr. Im internationalen Vergleich wirkte das ausgesprochen rückständig. Aber während die Sowjetunion in dem von ihr besetzten östlichen Teil Deutschlands die Einheitsschule³ rücksichtslos erzwang, begnügten sich die westlichen Besatzungsmächte mit Empfehlungen und vertrauten auf die demokratische Entwicklung in der Bundesrepublik. Lediglich in Westberlin und in Bremen wurden mit der sechsjährigen Grundschule Fakten geschaffen.

Mit dem Rückzug der Besatzungsmächte nach 1949 wäre vermutlich die Reformdiskussion zum Stillstand gekommen, wenn nicht inzwischen in der Bundesrepublik selbst das gegliederte Schulsystem ins Kreuzfeuer der Kritik geraten wäre. Die *Kritik* läßt sich auf drei Ebenen verfolgen:

1. *Soziologische* Untersuchungen zeigten in der Verteilung der Schüler auf die drei Schularten ein hohes Maß an Schichtgebundenheit einerseits und eine enge Verkoppelung von Schullaufbahnen mit bestimmten Berechtigungen andererseits. Wenn die Behauptung, das gegliederte Schulsystem reproduziere die

Schichtverteilung der Gesellschaft, so undifferenziert auch nicht haltbar war, so mußten Pädagogen und Politiker sich von dem Datenmaterial doch nachdenklich machen lassen.

2. Die *erziehungswissenschaftliche* Forschung in der Bundesrepublik verlegte unter dem Einfluß der USA, die hier einen gewaltigen Vorsprung hatten, ihren Forschungsschwerpunkt auf Lernpsychologie, Lerntheorie und vor allem auf die Dynamisierung des Begabungsbegriffs. Die Annahme, daß auch die intellektuelle Leistungsfähigkeit eines Menschen durch die Erbanlage bestimmt sei, ließ sich so undifferenziert nicht mehr halten. Das gegliederte Schulsystem aber arbeitet stillschweigend mit einem aus dieser Annahme resultierenden „statischen“ Begabungsbegriff und lieferte damit einen Ansatzpunkt zur Kritik.

3. Die gleichfalls aus den USA importierte *Bildungsökonomie* brachte den engen Zusammenhang zwischen der Schulbildung einer Gesellschaft und ihrem Bruttosozialprodukt ans Licht. Im internationalen Vergleich fiel die Bundesrepublik sowohl hinsichtlich der relativen Dauer des Schulbesuchs wie der qualifizierenden Abschlüsse zurück. Es erhob sich die Frage, ob hier nicht die frühe Entscheidung über die Schullaufbahn schuld daran ist, daß Begabungsreserven unausgeschöpft bleiben.

Zunächst ging es also, von der Volksschullehrerschaft leidenschaftlich unterstützt, sowohl um eine Verlängerung der Grundschule auf sechs Jahre wie um eine Förderstufe (Beobachtungsstufe, Orientierungsstufe) im 5. und 6. Schuljahr. Gleichzeitig gewann der Gesamtschulgedanke an Boden, zwar nicht ohne heftige schulpolitische Kontroversen, aber parteipolitisch doch weitgehend neutral. Daß die verhältnismäßig starre Gliederung des herkömmlichen Schulsystems aufgebrochen und die „Durchlässigkeit“ erhöht werden mußte, war allen einsichtig zu machen, die an einer Ausschöpfung der Begabungsreserven ernsthaft interessiert waren. Daß es im Zeitalter fortschreitender technischer Entwicklung mit erhöhten beruflichen Anforderungen nicht anging, 80 Prozent eines Altersjahrgangs auf einer achtjährigen Volksschule festzuhalten, war ebenfalls unumstritten. So waren eigentlich alle Voraussetzungen gegeben, einerseits das gegliederte Schulsystem über eine innere Schulreform weiterzuentwickeln und daneben den Gesamtschulversuchen eine faire Chance zu geben. Die finanziellen Bedingungen in den sechziger und frühen siebziger Jahren waren günstig. Die geburtenstarken Jahrgänge drängten in die Schulen und erforderten auch bauliche Investitionen. Die Gesamtschulversuche konnten personell und sachlich großzügig ausgestattet werden, ohne daß den Schulen des gegliederten Systems etwas hätte abgezogen werden müssen.

In 15 Jahren vervierfachte sich der Prozentsatz an Abiturienten, verdoppelte sich der Prozentsatz an mittleren Abschlüssen, sank der Anteil der Hauptschüler von 80 Prozent eines Altersjahrgangs im Bundesdurchschnitt unter 50 Prozent. Doch stieg auch die Zahl derer, die den Hauptschulabschluß nicht schaffen.

Vor- und Nachteile verschiedener Schulsysteme

Kein Schulsystem, wie immer es strukturiert sein mag, löst die Aufgabe, die ihm gestellt ist, optimal. Dazu sind die Erwartungen, die eine Gesellschaft insgesamt und einzelne Gruppen in ihr an die Schule stellen, zu widersprüchlich. Die Schule soll bilden und erziehen, sie soll Kindern zur Entfaltung verhelfen und der Gesellschaft den Nachwuchs ausbilden und auslesen. Im Einzelfall mag das bruchlos gehen, aber in der Regel wird es Zielkonflikte geben. Die Erwartungen, die Eltern an die Schule stellen, decken sich nicht immer mit dem, was den Kindern guttut. Lehrer können in erhebliche Konflikte geraten, wenn sie ministerielle Verordnungen, Vorgaben des Lehrplans, Wünsche der Eltern, Lernvoraussetzungen der Kinder miteinander und dann noch einmal mit dem eigenen Gewissen zusammenbringen sollen. Die Widersprüche sind einprogrammiert, und ihre Aufhebung gelingt in keinem System. Wohl aber kann die Frage nach dem kleineren Übel gestellt und um eine redliche Antwort gerungen werden. Nimmt man unter dieser Voraussetzung das tradierte Schulsystem und die Gesamtschulversuche unter die Lupe, dann zeigt sich, daß Vor- und Nachteile ziemlich gleichmäßig verteilt sind.

Die *Vorteile des gegliederten Systems* liegen

- in der Schulgröße, die sich in der Regel als überschaubare Einheit darbietet,
- in der eindeutigen Zuordnung zu späteren Bildungs- und Ausbildungswegen,
- in den klar definierten Abschlüssen samt ihren Berechtigungen, was Eltern und Schülern die Orientierung erleichtert,
- in den auf die Abschlüsse bezogenen Lehrplänen,
- in einer weitgehenden Übereinstimmung des Elternwillens mit dem Bildungsangebot der Schule,
- in einer größeren Eindeutigkeit des Lehrerselbstverständnisses, schon aufgrund einer schulartbezogenen Ausbildung,
- in einer größeren Homogenität der jeweiligen Lerngruppe hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen.

Angesichts so vieler Vorzüge dürfen aber die *Nachteile* nicht übersehen werden. Sie zeigen sich z. T. als ungeplante, aber unvermeidliche Nebenwirkungen der Vorzüge und liegen

- in den verhältnismäßig festgelegten Anforderungen, vor die eine Lerngruppe als ganze gestellt ist und die wenig Möglichkeiten zur Individualisierung des Lernens lassen,
- in der zwar gemilderten, aber nicht beseitigten Auslesefunktion, die das Scheitern von Schülern schon im Kindesalter in Kauf nimmt,
- in einem oft elitären Lehrerselbstverständnis, das sich im Einzelfall un-pädagogisch auswirken kann,
- im Leistungsdruck, der bei vielen Schülern Schulangst erzeugt,

- in einer Degradierung der Hauptschule zur „Restschule“,
- in der psychologischen und sozialen Belastung der Gescheiterten, die sich als Versager empfinden und große Schwierigkeiten haben, in der Gesellschaft ihren Platz zu finden.

Diese Nachteile des gegliederten Systems können von der *Gesamtschule* aufgefangen werden. Ihre erklärte Zielsetzung ist die individuelle Förderung des einzelnen Schülers zu einer optimalen Entfaltung aller seiner Fähigkeiten und eine gemeinsame Förderung aller im Bereich des sozialen Lernens. Ihre *Vorteile* liegen

- im Hinausschieben der endgültigen Entscheidung über die Schullaufbahn bis zum Ende der Vollzeitschule (10. Schuljahr),
- in einem vielfältigen Kursangebot, das den breitgestreuten Interessen und Neigungen der Schüler entspricht und ihre Lernmotivation fördert,
- in einem differenzierten Kurssystem, das vor allem in den Pflichtfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler besser gerecht wird,
- in der Möglichkeit, partielles Versagen über Kurswechsel aufzufangen, statt über Sitzenbleiben und Abschulen zu verfestigen,
- in weniger Leistungsdruck und damit weniger Schulangst,
- in den realistischen Möglichkeiten für die soziale Integration der Schüler,
- in einem pädagogischen Konzept, das die Schäden des Leistungs- und Konkurrenzdenkens wenn schon nicht aufheben, so doch wenigstens abzumildern sucht,
- in einer Lehrerschaft, die zum größten Teil freiwillig und aus innerer Überzeugung an die Gesamtschule gegangen ist und sich pädagogisch außerordentlich engagiert.

Aber auch dieses theoretisch überzeugende Konzept der Gesamtschule hat seine *Nachteile*. Sie liegen

- in den oft zu großen Schuleinheiten (Mammutschulen), die unübersichtlich sind und bei Schülern das Gefühl des Verlorenseins hervorrufen,
- in den bisher ungelösten Schwierigkeiten für ein wirklich überzeugendes Differenzierungsmodell,
- in der Gefahr der sozialen Instabilität durch häufigen Kurswechsel,
- in einer Zurückdrängung des Elternwillens bei Kurszuweisungen und Umstufungen,
- in einem unangemessen hohen Verwaltungsaufwand.

Zu den offenkundigen Nachteilen beider Systeme kommen aber noch *latente Gefahren*, die nicht immer und überall manifest werden, die aber zumindest eine potentielle Gefährdung des jeweiligen Schulsystems darstellen. Im *gegliederten Schulsystem* sind dies

- die Verfestigung bestimmter Strukturen, die sozial trennend wirken,

- die Abkapselung von der Schulreform in der Europäischen Gemeinschaft,
- die Pflege eines fragwürdigen elitären Bewußtseins bei Schülern, Eltern und Lehrern, vor allem im gymnasialen Bereich.

Aber auch die *Gesamtschule* hat ihre Gefährdungen. Sie zeigen sich

- in einer Überbetonung des gesellschaftskritischen Anliegens gegenüber sachbezogenem Lernen,
- in einem Umschlagen des pädagogischen Engagements der Lehrer in eine einseitige politische Parteinahme und, daraus resultierend, massive politische Beeinflussungsversuche bei den Schülern,
- in der Verlockung, den experimentellen Freiraum im Namen von „pädagogischen Innovationen“ unangemessen auszuweiten.

Man sieht, kein Schulsystem hat nur Vorteile, kein Schulsystem ist ohne Nachteile und zumindest latente Gefährdungen.

Probleme einzelner Gesamtschulversuche

Daran, daß der Gesamtschule heute der Wind ins Gesicht bläst, sind die laufenden Gesamtschulversuche und ihre Verfechter nicht ganz unschuldig. Die ideologischen Propagandafeldzüge der sechziger Jahre sind in der Praxis der Gesamtschule zwar zumeist mühsamer und nüchterner Arbeit gewichen, aber unter der einschlägigen Literatur findet sich doch immer noch, und von maßgebender Stelle nie wirklich korrigiert, pädagogisch fragwürdiger ideologischer Ballast. Da haben einzelne Gesamtschulen den Experimentierraum, der ihnen zugestanden war, unverantwortlich ausgeweitet und mit problematischen Unterrichtsinhalten gefüllt; da ist allzu vollmundig von „Chancengleichheit“ geredet worden, und die diesbezüglichen Erwartungen der Eltern und Schüler sind dann kurzerhand über eine Senkung der Anforderungen erfüllt worden; da haben sich immer wieder politisch nicht nur engagierte, sondern einseitig festgelegte Lehrer bevorzugt an die Gesamtschule gemeldet und dort dann höchst fragwürdige Experimente mit Kindern angestellt; da hat eine lasche Schulaufsicht hie und da zu lange beide Augen zugedrückt und erst eingegriffen, als der Skandal öffentlich geworden war.

Aber man muß nachdrücklich darauf bestehen, daß diese einzelnen Entgleisungen im Kontext aller Gesamtschulversuche gesehen werden. Dann erkennt man nämlich, daß die überwiegende Mehrzahl der Gesamtschulversuche redlich, selbstkritisch und um Kurskorrekturen bemüht ihre Reformarbeit vorantreiben und dabei vorzügliche Arbeit leisten, von der auch das gegliederte Schulsystem profitieren kann. Die Fehlleistungen in einigen Gesamtschulen sind publizistisch so hochgespielt worden, daß die politische Opposition daraus Kapital schlagen und eine pauschale Ablehnung der Gesamtschule propagieren konnte. Häufig

sind dabei emotionale Vorbehalte und dumpfe Ängste nicht aufgeklärt, sondern bewußt geschürt, zumindest in Kauf genommen worden.

Probleme im dreigliedrigen System

Daß die Kritik am gegliederten Schulsystem, die in den sechziger Jahren sehr heftig und zuweilen polemisch war, heute sehr viel leiser geworden ist und von einer wachsenden Zahl auch reformfreudiger Eltern und Lehrer nicht mehr geteilt wird, hängt damit zusammen, daß dieses System zunächst außerordentlich elastisch auf die Herausforderung der Zeit reagiert hat. Daß heute nicht mehr fünf Prozent, sondern 20 Prozent eines Altersjahrgangs das Abitur machen, straft alle diejenigen Lügen, die das Gymnasium immer noch für eine elitäre Standesschule mit Selektionsfunktion halten. Das Gymnasium wird heute von Kindern aus allen Schichten erfolgreich besucht. Das ist ein eindeutiger Fortschritt. Die Expandierung der Realschule hat gezeigt, daß der prozentuale Anteil der mittleren Abschlüsse sich ohne Qualitätseinbuße verdoppeln ließ. Die Hauptschule ist keine Sackgasse mehr, sondern sie eröffnet vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten.

Hinter dieser stolzen Bilanz aber werden auch Probleme sichtbar: Die rasche Vermehrung der Gymnasialschüler hat den Lehrermangel an Gymnasien verschärft. Die Klassen in der Unter- und Mittelstufe sind zu groß; es fällt viel Unterricht aus oder er wird von Aushilfskräften erteilt. Das hat zu manchen Niveauschwankungen geführt, verstärkter Auslesedruck hier, resigniertes Nachgeben da haben den Prozeß der inneren Schulreform zuweilen und mancherorts empfindlich gestört. Das eigentliche Opfer der Schulreform jedoch ist die Hauptschule. Ihr hat die Bildungswerbung genau die Schüler entzogen, die das inzwischen erweiterte und verbesserte Lernangebot mit Gewinn hätten nutzen können. Die hohe Zahl der Versager gerade in diesem Schulzweig sollte zu denken geben. Denn wer heute die Hauptschule ohne Abschluß verläßt, hat praktisch keine zukunftsweisenden Ausbildungschancen mehr.

Die innere Krise des gegliederten Systems aber manifestiert sich im wachsenden Leistungsdruck. Hier hat sich eine Entwicklung vollzogen, die pädagogisch höchst bedenklich ist. Wenn es auch sicher übertrieben ist zu behaupten, daß der Numerus clausus bereits in der Grundschule entschieden werde, so ganz falsch ist diese Behauptung nicht. Die Notwendigkeit, schulische Entscheidungen justitiabel zu machen, hat den Wunsch nach Absicherungen bei den Lehrern verstärkt. So ist ein Schulklima entstanden, das durch ständiges Überprüfen, Messen, Zählen, Vergleichen der Schülerleistungen gekennzeichnet ist und das auch konservative Eltern besorgt macht, wie Leserbriefe und Elterninitiativen deutlich zeigen. Wo kann noch entspannt und fröhlich gelernt werden? Eine wach-

sende Flut von Vorschriften gängelt Lehrer und Schüler. Der Angstpegel steigt. Ärzte diagnostizieren Schlafstörungen, nachlassende Konzentrationsfähigkeit, nervöse Beschwerden schon im Schulkindalter. Psychologen und Therapeuten registrieren eine erschreckende Zunahme von Verhaltensstörungen. Die Zahl der „Aussteiger“ und der Drogenabhängigen wächst, die Schülerelbstmordrate steigt in beängstigender Weise.

Wenn für diese Erscheinungen auch eine Vielzahl von Ursachen verantwortlich ist und jede Monokausalität sich hier verbietet, so kann die Schule sich nicht einfach aus der Verantwortung stehlen. So sinnvoll die Einrichtung von Beratungsstellen für Eltern und Schüler mit Schulproblemen ist, so nötig wäre es, die Ursachen dieser Probleme zu bekämpfen. Nein, so „bewährt“ ist dieses gegliederte Schulsystem nicht, daß es sich jeder Kritik entziehen und unter Hinweis auf seine zweifellos vorhandenen Verdienste das Nachdenken über Alternativen verbitten dürfte.

Die Alternative

Die Gesamtschule ist eine Alternative. Daß sie nicht einfach den Stein der Weisen besitzt, ist oben dargelegt worden. Aber sie hat das Kernproblem des gegliederten Systems – Leistungsdruck und Auslesemechanismus – zu ihrem ureigensten Anliegen gemacht, und sie verfügt von ihrem Ansatz her über das bessere Instrumentarium. Ob sie von diesem Instrumentarium immer auch den besseren Gebrauch macht, sei dahingestellt. Aber das ist nicht das Entscheidende. Den Schwierigkeiten der Gesamtschule kommt man nicht bei, wenn man sie zum „Leistungsvergleich“ mit dem gegliederten Schulsystem zwingt. Natürlich müssen gleiche Berechtigungen vergleichbar gemacht werden, aber die Schwierigkeiten eines gerechten Vergleichs dürfen nicht zum Vorwand genommen werden, die Gesamtschule pauschal abzulehnen und zu diffamieren. Dort, wo einzelne Gesamtschulen Bedenkliches tun, sollte der experimentelle Wildwuchs beschnitten, sollten die hausgemachten Curricula kritisch unter die Lupe genommen, sollten Lehrpläne überarbeitet, Lehrmaterial überprüft, die Schulaufsicht intensiviert werden. Mit der gleichen Intensität aber müßte man sich dessen annehmen, was im gegliederten Schulsystem eine bedenkliche Entwicklung genommen hat. Wie hoch ist eigentlich der Preis für die möglicherweise besseren Leistungen im kognitiven Bereich und vor allem: Wer bezahlt ihn? Nicht „die“ Gesamtschule gilt es gegen „das“ gegliederte System auszuspielen und umgekehrt, sondern Fachleute und die Betroffenen – Lehrer, Eltern, Schüler – müssen je für „ihre“ Schule die besten Möglichkeiten erkennen und durchsetzen.

Was Heinrich Roth⁴ 1968 zur Gesamtschule gesagt hat, gilt auch heute noch, ja heute in verstärktem Maß:

„Es geht nicht um die Gesamtschule als eine neue Etikette, sondern um die Realisierung der besten Schulform für alle, die es allen – den weniger und den Hochbegabten – ermöglicht, künftig mehr zu lernen, individueller zu lernen, effektiver zu lernen, adäquater zu lernen. Eine Gesamtschule, die nicht mehr leistet als das Gymnasium als Gymnasium, die Realschule als Realschule, die Hauptschule als Hauptschule, gemessen an der Förderung aller für immer, oder die dieses dreigliedrige Schulsystem nur unter einem Dach reproduziert, hat sich selbst betrogen. Es ist zu fragen, ob das ohne ein reicheres und differenzierteres Angebot, wie es sich ein solches heute keine Schule leisten kann, möglich ist.

Es geht bei der Gesamtschule um die Frage, welches Organisationsmodell einer Schule gleichzeitig das Prinzip der Gleichheit und das Prinzip der Ausgezeichnetheit am besten in sich zu vereinigen vermag – Prinzipien, über deren wechselseitige Unverzichtbarkeit . . . kein Zweifel mehr besteht. Es geht um eine Schule, die den Demokratisierungsprozeß vorwärtstreibt und gleichzeitig an verbindlichen Gütemaßstäben leistungsorientiert ist. Die Lösung dieses Problems gleicht der Quadratur des Kreises. Aber die Aufgabe ist gestellt, und sie ist besser lösbar, als wir sie bis jetzt gelöst haben.“

Schule in der parteipolitischen Auseinandersetzung

Solange die Gesamtschulen als Versuchsschulen geführt wurden und gleichzeitig das gegliederte Schulsystem kräftig ausgebaut wurde, solange die Geldmittel für alle reichlich flossen, solange die geburtenstarken Jahrgänge die Klassen aller Schularten füllten, so lange konnten sich auch die Gesamtschulen und das gegliederte System in der Bundesrepublik verhältnismäßig friedlich nebeneinander entwickeln. Streitfragen, die die Öffentlichkeit mobilisierten und bis in die Parlamente drangen, entzündeten sich an lokalen Vorkommnissen, an Rahmenrichtlinien in Hessen, an Schulbüchern in Nordrhein-Westfalen, am manipulativen Unterricht einzelner Lehrer, nicht so sehr an schulorganisatorischen Fragen. Jetzt aber, da von Jahr zu Jahr weniger Schüler eingeschult werden, stellt man sich nicht ohne Grund die Frage nach der Zukunft der bestehenden Schulen. Manche kleine Gemeinde, die mit hohem finanziellem Aufwand in den letzten Jahren ein Gymnasium gebaut hat, sieht mit Bangen auf die sinkenden Schülerzahlen. Eltern fragen besorgt, ob „ihr“ Gymnasium noch existieren wird, wenn die jüngeren Kinder soweit sind. In einer solchen Situation ist jede Gesamtschule, gleichgültig, ob sie als Versuch oder als Regelschule existiert, eine Gefahr für das traditionelle Schulsystem. Von diesen Zukunftsängsten lebt ein Teil der Emotionen, die sich heute gegen die Gesamtschule richten.

Schulfragen taugen, so sehr sie ein Politikum sind, wegen ihrer Kompliziertheit und Vielschichtigkeit nicht als Thema parteipolitischer Auseinandersetzung, schon gar nicht als Thema für Wahlkämpfe. Und doch widerstehen die Parteien immer weniger der Versuchung, ihre Wahlkämpfe mit Schulpolitik zu betreiben. Es gibt ja auch in der Tat kaum ein Problem, von dem so viele Bürger ganz konkret betroffen sind. So notwendig und nützlich aber die breite öffentliche Diskussion über Schulprobleme ist, so gefährlich ist es, wenn aus der Diskussion

Wahlkampfparolen werden. Der Wahlkampf lebt von der Polemik, lebt von der Emotion. Alle Parteien versuchen, sich zu profilieren, indem sie Leistungen und Absichten des politischen Gegners nicht nur kritisieren, sondern denunzieren. Für differenzierte Argumentation ist im Wahlkampf kein Platz. Bildungspolitische Kontroversen aber erfordern das differenzierende Argument.

Betrachtet man die gegenwärtige Schuldiskussion mit ihrer fast an einen Glaubenskrieg gemahnenden Leidenschaft und Schärfe, dann hat man den Eindruck, als entschiede sich an einer bestimmten Schulorganisation das Schicksal der Nation. Stellt man diese Diskussion in einen gesamteuropäischen Bezugsrahmen, dann zeigt sich, wie grotesk die Glaubenskriegsmentalität ist. Denn in den allermeisten Staaten der Europäischen Gemeinschaft ist die differenzierte Gesamtschule die selbstverständlich akzeptierte Normalform. Man kann nicht bei uns die europäische Einigung mit allen Kräften vorantreiben und gleichzeitig die Bundesrepublik schulpolitisch in ein Getto führen wollen. Was bei unseren westlichen Nachbarn eine aus ihrem Demokratieverständnis fließende Selbstverständlichkeit ist, sollte bei uns nicht als Vehikel des östlichen Kollektivismus denunziert werden. Es ist höchste Zeit, daß die Schulfragen aus dem emotional aufgeheizten Klima der parteipolitischen Polarisierungen herausgeholt und dort diskutiert werden, wo man etwas davon versteht und wo es mit einem an der Sache interessierten Engagement geschieht. Dafür gibt es freilich im Wahljahr nur geringe Chancen.

ANMERKUNGEN

¹ „Regelschule“ bedeutet im schulrechtlichen Verständnis, daß eine Schule das Versuchsstadium mit seinen Ausnahmebedingungen beendet hat und hinsichtlich ihrer personellen und sachlichen Ausstattung den anderen Schulen gleichgestellt und im Schulgesetz des Landes verankert wird. Da „Regel“ im umgangssprachlichen Gebrauch aber als Gegenbegriff nicht „Versuch“, sondern „Ausnahme“ evoziert, hat sich dort, wo die Gesamtschule Regelschule ist oder werden soll, ein falscher Streit entzündet: so, als würden durch die Gesamtschule als Regelschule nunmehr das Gymnasium, die Realschule, die Hauptschule zur Ausnahme. So ist es aber vom Gesetzgeber nicht gemeint, vielmehr wird die Gesamtschule als Angebotsschule neben den herkömmlichen Schulen geführt.

² Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung ist ein Gremium, das sich aus dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und den 11 Kultusministern zusammensetzt. Hier soll, unbeschadet der Kulturhoheit der Länder, ein gemeinsames Grundkonzept erarbeitet werden, das auch schulische Freizügigkeit im Bundesgebiet ohne Schaden für die Schüler ermöglicht. Der letzte „Bildungsgesamtplan“ stammt von 1973. Er müßte fortgeschrieben werden.

³ „Einheitsschule“ ist die in den meisten Ostblockstaaten verwirklichte zehnjährige Vollzeitschule für alle. Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß bis zum 10. Schuljahr alle Schüler gemeinsam das Gleiche lernen sollen. Da sich dies in der Praxis aber nicht rein durchführen ließ, sind nach und nach Ausnahmeregelungen institutionalisiert worden. In der DDR gibt es z. B. neben der zehnjährigen polytechnischen Oberschule, der Einheitsschule für alle, die „Erweiterte Oberschule“ ab 9. Schuljahr mit einer zweiten Fremdsprache und Vorbereitung auf das Abitur, ferner nach sowjetischem Vorbild Spezialschulen für Hochbegabte in verschiedenen Disziplinen. Aus ideologischen Gründen hält man aber offiziell an der Einheitsschule fest und lehnt ein differenziertes Lernangebot nach westlichem Gesamtschulmuster ab.

⁴ H. Roth, Zur Diskussion um die Gesamtschule, in: Die Deutsche Schule, H. 9, 1968.