

III. Marianne Horstkemper, Klaus Klemm, Klaus-Jürgen Tillmann: Gesamtschule im viergliedrigen Schulsystem

Während in fast allen westeuropäischen Industrieländern die Frage nach der Organisationsstruktur der Sekundarstufe zugunsten einer gemeinsamen Beschulung der Kinder in einem gesamtschulähnlichen System längst entschieden ist (so z.B. in England, Frankreich, Italien, Dänemark, Schweden; vgl. hierzu den Überblick von THOMAS 1978), wird die bildungspolitische Auseinandersetzung in der BRD nach wie vor von der Kontroverse „dreigliedriges oder integriertes Schulsystem“ geprägt. Auf der einen Seite stehen die Befürworter der Gesamtschule. Bereits Mitte der sechziger Jahre forderte Carl-Heinz Evers, einer ihrer prominentesten Vertreter: „Strukturell dürfte nur die Gesamtschule, die demokratische Leistungsschule, in der Lage sein, eine der Demokratie angemessene Integration der Gesellschaft vorzubereiten (...). Daher muß das vertikal in Schularten gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland organisch in einem horizontal gegliederten Stufenaufbau überführt werden, der den Entwicklungsstufen der Kinder und Jugendlichen entspricht“ (EVERS 1968, S. 30 f.). Auf der anderen Seite argumentieren ihre Gegner, das dreigliedrige System habe sich in seinen Grundzügen durchaus bewährt. Ein reformiertes dreigliedriges System sei deshalb vorzuziehen (vgl. z.B. HESSISCHER PHILOLOGEN-VERBAND 1968).

Im Jahrbuch I (Kap. III) konnten wir berichten, daß sich der quantitative Anteil des Gesamtschulsystems in den 70er Jahren zwar deutlich ausgeweitet hat, mit 7,47% aller Schüler (im 7. Jahrgang) gegenüber dem dreigliedrigen Schulsystem aber nur einen bescheidenen Anteil einnimmt. Hinter dieser bundesweiten Durchschnittszahl verbergen sich jedoch große regionale Unterschiede: In vielen Bundesländern lag der Anteil noch weit niedriger, während in einigen anderen bereits etwa ein Viertel aller Schüler Gesamtschulen besuchte. In diesem Beitrag soll nun verfolgt werden, wie die konkurrenzorientierte Entwicklung zwischen dem traditionellen und dem reformierten Schulsystem in den letzten Jahren fortgeschritten ist und welche Probleme für Schüler, Lehrer und Eltern sich daraus ergeben.

Eine solche Betrachtung erfolgt in mehreren Schritten: Zunächst werden wir — wie im Jahrbuch I — die quantitative Verteilung der Schüler auf das traditionelle und horizontalisierte System mitteilen. Die länderspezifische Aufschlüsselung dieser Daten macht deutlich, daß sich in der Bundesrepublik im Bereich der Sekundarstufe I immer mehr eine gespaltene Bildungslandschaft herausbildet. Auf der einen Seite stehen die seit langem von der CDU regierten Bundesländer, in denen nach wie vor nur einige wenige Gesamtschulen mit verschwindend geringem Schüleranteil bestehen. Auf der anderen Seite finden sich einige (z.T. ehemals) sozial-liberal regierte Länder, die die Gesamtschule in den Status einer vierten, einer ergänzenden Regelschule erhoben haben. Dort stehen relativ viele Gesamtschulen mit beträchtlichem Schüler-

anteil dem traditionellen Schulsystem gegenüber. Etabliert wurde dabei ein *viergliedriges Schulsystem*, in dem die Gesamtschule nicht die drei anderen Schulformen ersetzt (was ja ihre Zielperspektive war und ist), sondern als weiteres Angebot hinzukommt und mit den übrigen in Konkurrenz tritt.

Die Frage nach den Konsequenzen dieser Viergliedrigkeit für die Arbeit in der Gesamtschule, aber auch für die Arbeit in den anderen Schulformen, behandeln wir im folgenden, indem wir Daten und Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Quellen zusammentragen. Dabei gilt es zunächst aufzuzeigen, unter welchen Rahmenbedingungen die Schulen des Sekundarbereichs in den achtziger Jahren miteinander in Konkurrenz treten. In einem zweiten Schritt wird dargelegt, daß — bildlich gesprochen — der Kuchen just in dem Augenblick kleiner wird, in dem er in mehr Portionen als vorher aufgeteilt werden soll: Bei insgesamt massiv zurückgehenden Schülerzahlen bewerben sich nunmehr vier Schulformen um die Anmeldung der Grundschulabsolventen. Eine Analyse der Schülerströme soll Aufschluß darüber geben, wie sich die Umverteilung vollzieht und welche Schüler bzw. Eltern sich für die einzelnen Schulformen entscheiden. In einem weiteren Schritt ist dann zu fragen, welche Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit in den Schulen sich zeigen und noch zu erwarten sind.

I Quantitative Ausweitung von Gesamtschule und Orientierungsstufen

Im Bereich der Sekundarstufe I finden wir im wesentlichen zwei Formen der horizontalen Schulorganisation:

- in den Jahrgängen 5/6 die *schulformunabhängige* (integrierte) *Orientierungsstufe*
- in der gesamten Sekundarstufe I die *Gesamtschule*, die entweder integriert oder auch (ab Kl. 7) kooperativ organisiert sein kann.

Aus Tab. 1 geht hervor, wieviele Schüler im Schuljahr 1980/81 bereits in solchen Reformschulen — im horizontalisierten Schulsystem also — unterrichtet werden.

Insgesamt zeigt diese Tabelle, daß bundesweit nach wie vor das dreigliedrige Schulsystem dominiert. Im 5. Jahrgang wird es von 76% aller Schüler besucht, im 7. Jahrgang gar von 93%. Sowohl der Vergleich mit den Zahlen des Schuljahres 1977/78 als auch die länderspezifische Aufschlüsselung verweist jedoch auf wichtige Veränderungstrends: Im 5. Jahrgang findet sich eine deutliche Zunahme der Schüler im reformierten Schulsystem in Niedersachsen (von 66% auf 95%), in Hessen (von 54% auf 72%) und in Hamburg (von 10% auf 23%). In allen drei Fällen handelt es sich um die quantitativen Konsequenzen gesetzlicher Entscheidungen, die schon einige Zeit zurück liegen. Niedersachsen steht kurz vor dem Abschluß der landesweiten und flächendeckenden Einführung der Orientierungsstufe, ein entsprechendes „Abschlußgesetz“ wurde bereits 1978 vom Landtag verabschiedet. In Hessen ist die Förderstufe (vergleichbar der Orientierungsstufe anderer Länder) bereits seit 1969 Regelschule, die Schulträger sind gehalten, sie nach und nach einzuführen; dies geschah in den Jahren 1979 bis 1981 u.a. in Darmstadt, in Offenbach und um Vogelsberg-Kreis, so daß in Hessen landesweit inzwischen fast Dreiviertel aller Schüler die dortige Förderstufe besuchen.

Tabelle 1: Schüler im allgemeinbildenden Schulwesen der Länder, Jahrgänge 5 und 7¹

Land	Schüler im 5. Jahrgang (1980/81)			zum Ver- gleich ² (1977/78)			Schüler im 7. Jahrgang (1980/81)			zum Ver- gleich (1977/78)		
	Gesamt	davon in int. OR	davon in IGS	% im horiz. System	% im horiz. System	Gesamt	IGS	davon in IGS	davon in KGS	% im horiz. System	% im horiz. System	
Baden-Württemberg	140.197	1.201	1.557	1,97	2,33	156.664	1.850	1.462	2,11	1,99		
Bayern	156.398	300	806	0,71	0,70	180.678	883	3.671	2,52	2,27		
Berlin-W.	19.916	(6jähr.Grundschule)		100,00	100,00	27.678	6.424	—	23,46	24,66		
Bremen	8.608	7.623	985	100,00	100,00	10.703	978	8.139	85,18 ³	55,77		
Hamburg	19.737	867	3.693	23,10	9,93	25.295	1.842	212	8,12	7,18		
Hessen	72.270	31.471	10.172	57,62	53,78	84.277	13.489	23.185	43,52	42,60		
Niedersachsen	104.945	97.014	2.759	95,07	66,12	123.744	2.987	4.758	6,26	6,37		
Nordrhein-Westfalen	233.948	—	7.685	3,28	2,86	278.789	8.138	—	2,92	2,24		
Rheinland-Pfalz	49.949	4.637	584	10,45	10,16	58.716	375	937	2,23	3,19		
Saarland	15.043	—	398	2,65	1,39	17.473	410	—	2,35	1,24		
Schleswig-Holstein	36.320	—	372	1,02	1,21	44.393	381	807	2,68	2,63		
Gesamt	857.331	192.140	22.41	18,36	18,36	1.008.118	37.757	43.171	8,03	7,47		

1 ohne Schulen für Behinderte 2 vgl. JAHRBUCH I, S. 75 3 s. Erläuterung im Text

Quelle: AFS-Umfrage bei den Kultusministern der Länder

Die Steigerung in Hamburg erklärt sich anders: Dort wurde im Jahre 1979 die integrierte Gesamtschule aus dem Versuchsstatus entlassen und als *vierte* Regelschule etabliert (vgl. Jahrbuch I, S. 87 ff.). Gesamtschulinteressierte Eltern mußten nicht mehr abgewiesen werden, vielmehr wurde eine der Nachfrage entsprechende Anzahl Gesamtschulen (beginnend mit Klasse 5) neu eingerichtet.

Die Veränderungen in diesen drei Bundesländern zusammengenommen führten somit dazu, daß der bundesweite Anteil des horizontalisierten Schulsystems im 5. Jahrgang um insgesamt 5 Prozentpunkte gestiegen ist. Es wird nun von etwa einem Viertel aller Fünftklässler besucht. Zugleich wird aber auch deutlich, daß weite Landstriche der Bundesrepublik von solchen Reformtendenzen nach wie vor völlig unberührt bleiben. In Bayern beträgt der Anteil 0,7%, in Schleswig-Holstein 1,02% — und auch im sozialdemokratisch regierten Nordrhein-Westfalen lediglich 3,28%.

Betrachtet man die Zahlen des 7. Jahrgangs, so fällt eine bedeutsame Veränderung lediglich in Bremen auf. Hier beträgt der Schüleranteil im horizontalisierten System nunmehr 85%. Dieser extrem hohe Wert bedarf allerdings einer Erläuterung: Eine *integrierte* Gesamtschule wird lediglich von 9% der Schüler besucht. Im Bereich des (ehemals) dreigliedrigen Schulwesens findet in Bremen z.Z. eine Umorganisation statt, die zu einer Schaffung von Schulzentren der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II führt (vgl. dazu auch Kap. IV). Gegenwärtig handelt es sich bei den S-I-Schulzentren wohl lediglich um juristisch-organisatorische Zusammenschlüsse ehemals selbständiger Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Eine inhaltliche Zusammenarbeit der Schulzweige, wie man sie etwa in den kooperativen Gesamtschulen in Niedersachsen (vgl. KASTNER 1974) und Hessen (vgl. TILLMANN u.a. 1979) findet, ist gegenwärtig in Bremen noch die Ausnahme, erscheint jedoch in Zukunft möglich.

In den Zahlen des Schuljahres 1980/81 konnten sich — bezogen auf den 7. Jahrgang — noch nicht die Steigerungsraten niederschlagen, mit denen in den nächsten Jahren in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen zu rechnen ist. In Hamburg wachsen die seit 1979 eingerichteten 14 neuen Gesamtschulen — beginnend mit Kl. 5 — von unten hoch, so daß bereits im Schuljahr 1981/82 der Gesamtanteil im 7. Jahrgang etwa 20% betragen wird. In Nordrhein-Westfalen wurde 1981 nach heftigen Auseinandersetzungen das Schulgesetz in ähnlicher Weise wie in Hamburg geändert. Die Gesamtschule wurde auch hier als *vierte* Regelschule etabliert. Alle Eltern, die ihr Kind zur Gesamtschule schicken möchten, sollen dies — im Gegensatz zu früheren Jahren, in denen die Anmeldungen die Aufnahmekapazität immer weit überstiegen — auch tatsächlich realisieren können. Die Städte und Gemeinden sind als Schulträger nunmehr verpflichtet, in gleicher Weise Gesamtschulen zu errichten wie Realschulen und Gymnasien — nämlich dann, wenn ein Bedarf dafür besteht, weil Eltern dies wollen. Allerdings müssen die bisher für Eltern am Ort wählbaren Schulformen auch in Zukunft in „zumutbarer Weise“ erreicht werden können. Mit anderen Worten: Es wurde eine Bestandsgarantie für Realschulen und Gymnasien (für die Schulform, nicht für die Standorte) fixiert. Gegenwärtig finden in vielen Städten und Kreisen Nordrhein-Westfalens lokalpolitische Auseinandersetzungen um die Umwandlung von einzelnen Schulen des traditionellen Systems in Gesamtschulen statt¹. Nach der

¹ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konzept der Gesamtschule als Angebotschule sowie eine ausführliche Dokumentation der nordrhein-westfälischen Entwicklung

augenblicklichen Lage der Dinge kann man als wahrscheinlich annehmen, daß zum Schuljahresbeginn 1982 und 1983 insgesamt etwa 30 neue Gesamtschulen ihre Arbeit aufnehmen werden.

Festzuhalten ist, daß in Berlin, Hamburg, Hessen und seit kurzem auch in Nordrhein-Westfalen die Gesamtschule zwar den Status einer Regelschule erhalten hat. Allerdings hat sie das dreigliedrige Schulsystem nicht abgelöst, sondern ist als viertes, als weiteres Angebot hinzugetreten. Entstanden (bzw. im Entstehen begriffen) ist in diesen Ländern im Bereich der Sekundarstufe I ein viergliedriges Schulsystem, in dem Schulen des reformierten und des traditionellen Systems miteinander konkurrieren. Im folgenden wollen wir die mit dieser Entwicklung neu entstandenen Probleme näher betrachten.

2 Sekundarschulen im Wettbewerb

Während dieses viergliedrige System in NW soeben gesetzlich ermöglicht wurde (und damit real *noch* nicht besteht), ist es in Berlin (West) bereits seit Beginn der siebziger Jahre landesweit etabliert; in Hamburg besteht es landesweit seit 1979. Im Flächenland Hessen ist die Lage etwas unübersichtlicher. Es gibt einige wenige Regionen, die ausschließlich mit Gesamtschulen versorgt werden (z.B. Gießen, Wetzlar); auf der anderen Seite gibt es auch einige wenige Regionen, die ausschließlich über traditionelle Schulformen verfügen (z.B. Fulda). Für den größten Teil des Hessenlandes gilt jedoch, daß Gesamtschulen und traditionelle Schulen nebeneinander und in Konkurrenz bestehen, so daß auch dort das viergliedrige System bereits real existiert (z.B. in Kassel, Frankfurt, Wiesbaden).

Bevor wir in die differenzierte Analyse dieser neu entstandenen Situation eintreten, gilt es zunächst, die Grundstrukturen dieses Konkurrenzverhältnisses zu beschreiben.

2.1 Grundstrukturen des Konkurrenzverhältnisses

Deutlich geworden ist, daß sich auf dem „Markt“ der Sekundarschulen durch das Hinzutreten der Gesamtschule eine erhebliche Veränderung vollzogen hat: Die Gesamtschule als neu hinzugekommenes Angebot muß sich bei den Schülern und Eltern einen „Marktanteil“ erobern — dies geht zwangsläufig zu Lasten der bereits länger etablierten Schulformen. Diese wettbewerbsorientierte Auseinandersetzung findet zu Beginn der achtziger Jahre nun unter drei spezifischen Bedingungen statt: rapide sinkende Schülerzahlen in der Sekundarstufe I, gleichzeitig immens steigende Schulabschlußerwartungen der Eltern — und schließlich nach wie vor ungleiche finanzielle Aufwendungen für die verschiedenen Schulformen. Alle drei Punkte sollen kurz angesprochen werden.

findet sich im AFS-Werkheft 15: Integrierte Gesamtschule als Angebotsschule in Nordrhein-Westfalen — Voraussetzungen, Chancen, Risiken.
Dortmund 1981, 2. erw. Auflage

2.1.1 Sinkende Schülerzahlen

Seit Mitte der sechziger Jahre sind die jährlichen Geburten bei der deutschen Bevölkerung rapide zurückgegangen: von einer Million auf weniger als 500.000, die Zahl der Geburten ausländischer Kinder ist dagegen auf Werte zwischen jährlich 80.000 und 100.000 angestiegen (vgl. Kap. II). Dies führt insgesamt zu einem sehr starken Rückgang der Schülerzahlen, der sich in der Primarstufe schon vollzogen hat, im Sekundarbereich dagegen erst gerade beginnt und sich in den kommenden Jahren enorm verstärken wird. Nimmt man das Jahr 1975 als Ausgangspunkt, dann sind im Bereich der Sekundarstufe I die Schülerzahlen bundesweit bis zum Jahre 1980 erst um einen Prozentpunkt gesunken, bis zum Jahre 1985 werden sie dagegen um 28 Prozentpunkte zurückgehen. In absoluten Zahlen macht das einen Unterschied von etwa eineinhalb Millionen aus (vgl. BILDUNGSGESAMTPLAN, Fortschreibung 1981).

Auf diese Situation müssen sich alle Schulen einstellen. Realschulen und Gymnasien werden in den achtziger Jahren verstärkt um Grundschüler werben, da auch sie vom demographisch bedingten Schülerrückgang betroffen sein werden. Wenn die heutige Aufnahmekapazität dieser beiden Schultypen voll erhalten bliebe, könnten Mitte der achtziger Jahre bundesweit 90% aller Grundschüler in Realschulen oder Gymnasien aufgenommen werden. Auch bei einer Reduzierung der Aufnahmekapazitäten durch Verkleinerung der Klassen und durch Abbau einzelner Parallelklassen ist es realistisch anzunehmen, daß allein Realschulen und Gymnasien eine kapazitiv begründete Nachfrage nach 70% der Grundschulabsolventen haben werden (KLEMM/ROLFF 1981, S. 530 f.).

Die Erfolgsaussichten entsprechender Werbestrategien dieser Schulformen sind nicht schlecht, weil beide hoch im Kurs stehende Schulabschlüsse vergeben. Diese Feststellung verweist bereits auf den nächsten Punkt:

2.1.2 Steigende Bildungsaspirationen

Eltern werden für ihre Kinder weiterhin höherwertige Schulabschlüsse suchen, denn sie machen in diesen Jahren die Erfahrung, daß Jugendliche mit Hauptschulabschluß bei der Konkurrenz um attraktive Ausbildungsplätze von Realschülern und Gymnasiasten verdrängt werden. Während 1970 nur 21% aller Auszubildenden einen Realschul- oder einen noch höheren Bildungsabschluß hatten, waren dies 1978 bereits 49%. In besonders nachgefragten Ausbildungsberufen sind die Verhältnisse noch krasser: In Rheinland-Pfalz besaßen 1979 75% der angehenden Radio- und Fernseh-techniker einen Schulabschluß, der zumindest dem der Realschule entsprach. Nur noch ein Viertel der Auszubildenden dieser Richtung entstammte der Haupt- bzw. Sonderschule (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1981, S. 14/17).

In realistischer Einschätzung der Bedeutung von Bildungsabschlüssen für die Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt werden Eltern deshalb besonderen Wert auf möglichst hochwertige Abschlußqualifikationen für ihre Kinder legen. Die Ergebnisse der AFS-Umfrage rechtfertigen es, von einem deutlichen „Aspirationsschub“ bei Eltern zu sprechen (vgl. Kap. I). Daher ist zu erwarten, daß die Eltern sich bei der Wahl der Schullaufbahn in immer stärkerem Maße für diejenigen Schulformen entscheiden,

die die begehrteren Abschlüsse vergeben und damit den Zugang zu Hochschulen oder anderen attraktiven Ausbildungsgängen eröffnen. Auf diese Weise gewinnt der Schulabschluß Wert nach zwei Seiten: Er ist einerseits wichtig für den Schüler in der Konkurrenz um Arbeits- und Ausbildungsplätze; er ist andererseits wichtig für die Schule, die in vergeben darf — und zwar in Konkurrenz um diese Schüler.

Die Gesamtschule bringt nun insofern eine besondere Note in diesen Wettbewerb, als sie alle Abschlüsse der Sekundarstufe vergibt. Sie läßt sich damit nicht ohne weiteres in die Prestigehierarchie der traditionellen Schulen einordnen. Mit ihrem pädagogischen Anspruch, jeden Schüler seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechend optimal zu fördern und die Bildungslaufbahn so lange wie möglich offenzuhalten, dürfte sie zum einen vielen Eltern attraktiv erscheinen. Zum anderen ist aber im Zuge der Diskussion über die Vergleichbarkeit der Abschlüsse mit denen des dreigliedrigen Systems — besonders mit dem Gymnasium — auch bei vielen Eltern Unsicherheit entstanden. Sie fragen sich, ob der auf der Gesamtschule erreichte Abschluß bei den „Abnehmern“ (weiterführende Schulen, Ausbildungsbetriebe) auch gleich angesehen ist.

Festzuhalten ist, daß die verschiedenen Schulformen Abschlüsse von unterschiedlich hohem Wert vergeben und damit eine Prestigehierarchie begründen. Im folgenden wird zu zeigen sein, daß diese sich auch in den unterschiedlichen Finanzaufwendungen für die verschiedenen Schulformen widerspiegelt.

2.1.3 Unterschiedliche Finanzausstattung

Wenn verschiedene Schulformen miteinander konkurrieren, ist die Frage der finanziellen Ressourcen zumindest unter zwei Gesichtspunkten von erheblichem Interesse. Zum einen werden durch höhere Aufwendungen intensivere Formen pädagogischer Betreuung möglich. So lassen sich etwa zusätzliche Lehrerstunden in Förderkurse, in Reduzierung von Klassenfrequenzen, in zusätzliches Wahlangebot ummünzen. Falls eine Schulform hier mehr Mittel einsetzen kann, gewinnt sie eine Art „Wettbewerbsvorteil“. Auf der anderen Seite können höhere Aufwendungen für eine bestimmte Schulform gerade unter den gegenwärtigen Bedingungen des „Rotstifts“ (vgl. Kap. II) Land und Schulträger zögern lassen, mehr Schulen dieser „teureren“ Schulform einzurichten.

Beide Gesichtspunkte zielen unmittelbar auf die Situation der Gesamtschule im viergliedrigen Schulsystem. Zum einen wird sehr oft behauptet, daß sie aufgrund ihrer besseren Lehrerausstattung einen erheblichen Vorteil gegenüber den anderen Schulformen genieße. Genau das gleiche Argument wird nun in jüngerer Zeit häufig gebraucht, um vor der Einrichtung weiterer Gesamtschulen zu warnen: Solch „teure“ Schulen könne man sich angesichts der leeren Kassen nicht mehr leisten.

Um die Berechtigung solcher Aussagen einschätzen zu können, ist es erforderlich, Daten über den tatsächlichen Finanzaufwand im viergliedrigen Schulsystem heranzuziehen. Da hierzu jedoch weder Untersuchungen noch öffentliche Statistiken vorliegen, greifen wir auf eine eigene Berechnung zurück. Sie beschränkt sich auf das größte Bundesland, auf Nordrhein-Westfalen und dort auf den größten Ausgabenposten — auf die Personalkosten (vgl. BUDE/KLEMM 1980). Bevor das Ergebnis mitgeteilt

werden kann, ist es notwendig, die Schritte der Kostenermittlung darzustellen: Zunächst wurde der Unterrichtsbedarf der durchschnittlichen S 1-Klasse schulformspezifisch ermittelt (Stundentafel und Differenzierungsbestimmungen waren dabei die wesentlichen Variablen). Dann wurde das Stundenangebot der an diesen Schulen unterrichtenden Lehrer errechnet: Dieses Angebot variierte zum einen je nach Lehramt und zum anderen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Entlastungsregelungen. Aus den Daten „Unterrichtsbedarf“ und „Stundenangebot“ ließ sich sodann der Lehrerbedarf der einzelnen Klassen feststellen. Die Umsetzung dieses Bedarfswertes in Kosten stützte sich dann auf durchschnittliche Gehaltskosten, so wie sie im Landeshaushalt 1980 des Landes NW angesetzt wurden (Unterschiede ergeben sich hier aus den Besoldungsgruppen, nach denen die Lehrer der einzelnen Schulformen bezahlt werden). Das Ergebnis der Multiplikation von „Kostenansatz je Lehrer“ und „Lehrerbedarf je Klasse“ stellt die Personalkosten einer einzelnen Klasse bei halbtägigem Unterricht dar. Erweitert haben wir diese Berechnung schließlich noch um eine Kostenberechnung für ganztägigen Unterricht, indem wir einen 30%-Zuschlag hinzugegerechnet haben.

Tabelle 2: Unterrichtsversorgung und Personalkosten am Beispiel des Landes NW (1980/81)

Faktor	Schulform			
	Haupt- schule	Real- schule	Gymnasium (Kl. 5-10)	IGS (Kl. 5-10)
Unterrichtsbedarf je Klasse in Stunden	35,0	34,7	35,3	36,0
Stundenangebot je Lehrer	28	27	24	24
Lehrerbedarf je Lehrer	1,37	1,42	1,69	1,68
Kostenansatz je Lehrer/Jahr in DM	40.628	43.773	45.970	43.577
Lehrerkosten je Klasse/Jahr in DM	55.660	62.158	77.689	73.209
Lehrerkosten je Klasse/ Jahr bei ganztägiger Schule(+ 30%) in DM	72.318	80.980	101.134	94.998

Quelle: BUDDE/KLEMM 1980

Diese zunächst vielleicht schwierig erscheinenden Berechnungen helfen uns nun, die Personalaufwendungen eines durchaus typischen Bundeslandes für die einzelnen Schulformen zu berechnen. Wir wollen das Ergebnis (vgl. Tab. 2) in wenigen Beobachtungen charakterisieren: Es fällt auf, daß die Prestigehierarchie des traditionellen dreigliedrigen Schulwesens exakt den staatlichen Finanzaufwand widerspiegelt. Sie entspricht genau der Kostenhierarchie vom Gymnasium über die Realschule zur Hauptschule. Hauptschüler sind nach wie vor die „billigsten“ Schüler, für die Gymna-

siasten gibt der Staat nach wie vor das meiste Geld aus. Damit wird die günstige Lernsituation, wird die Attraktivität des Gymnasiums auch durch die finanzielle Besserstellung weiter gestärkt, während die immensen pädagogischen Probleme der Hauptschule bei der Personalausstattung keinerlei Berücksichtigung finden. Um diesen Unterschied plastisch zu machen, sei auf ein weiteres Ergebnis der Tab. 2 verwiesen. Für die Personalkosten einer *halbtägig* betreuten Gymnasialklasse ließe sich an Hauptschulen der *Ganztagsbetrieb* finanzieren: dies wäre eine Maßnahme, die an vielen Hauptschulen zur dringend nötigen Problementlastung erheblich beitragen könnte (vgl. 2.3.1).

Wie steht in diesem Zusammenhang nun die Gesamtschule da? Die Ergebnisse zeigen auf einen Blick, daß sie mit ihren Personalkosten keineswegs aus dem Gesamt-rahmen herausfällt. Es entstehen dort zwar höhere Kosten als in Hauptschule und Realschule, allerdings ist sie immer noch „billiger“ als das Gymnasium. Mit anderen Worten: Verglichen mit dem Gymnasium muß die Gesamtschule bei geringeren Personalkosten ein pädagogisch erheblich anspruchsvolleres Programm (Förderung in heterogenen Gruppen, differenziertes Kursangebot, soziale Integration) bewältigen. Damit wird auch beim Kostenvergleich deutlich, daß der „Wettbewerbsvorteil“ eindeutig beim Gymnasium liegt.

Insgesamt zeigt sich somit: Vor dem Hintergrund steigender Bildungsaspirationen und ungleicher Finanzausstattung konkurrieren die Schulformen des viergliedrigen Schulsystems um die jährlich kleiner werdende Zahl von Grundschulern. Dabei ist jede Schulform und auch jede Schule bemüht, durch einen entsprechenden Neuzugang von Schülern den eigenen Bestand zu sichern. Um die sich daraus ergebenden Verteilungsprozesse und deren pädagogische Konsequenzen geht es in den folgenden Abschnitten.

2.2 Die Konkurrenz um Schüler und Eltern

Der Ausgang dieses offenbar unvermeidlichen Konkurrenzkampfes zwischen den Schulformen wird zentral von der Beantwortung zweier Fragen abhängig sein:

- *Wieviele* Schüler (Eltern) werden sich für die einzelnen Schulformen entscheiden? Genauer: Gelingt es, durch die Erhöhung des Anteils an der insgesamt kleiner werdenden Schülermenge den Rückgang der Schülerzahlen zu kompensieren?
- *Welche* Schüler werden die unterschiedlichen Schulformen besuchen? Genauer: Gelingt es den einzelnen Schulformen, die von ihnen erwünschte Zusammensetzung der Schülerschaft zu erreichen — oder verbleibt für bestimmte Schulformen nur eine Gruppe der „Übriggebliebenen“?

Bei der ersten Frage geht es somit um die jeweiligen Anteile, bei der zweiten um die leistungs- und schichtenspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft. Beide Aspekte wollen wir im folgenden nacheinander betrachten. Dabei beziehen wir uns auf drei Datenquellen: auf amtliche Statistiken aus Berlin (West) und Hamburg, auf Elternumfragen in einigen nordrhein-westfälischen und schleswig-holsteinischen Städten und auf eine eigene Untersuchung der AFS in Hessen.

2.2.1 Umverteilung von Schülern

Seit mehr als zehn Jahren können Berliner Eltern nach Ende der (sechsjährigen) Grundschule zwischen vier verschiedenen Schulformen für ihr Kind wählen. Sie können es zur Hauptschule, zur Realschule, zum Gymnasium oder zur integrierten Gesamtschule schicken. Aus Tab. 3 geht hervor, daß sich inzwischen ein Viertel für die Gesamtschule entscheidet. Dieser Anteil ist seit Gründung der ersten Gesamtschulen stetig gewachsen.

Tabelle 3: Übergänge nach Beendigung der 6. Grundschulklasse auf weiterführende Schulen in Berlin West

Schulform	1969/70 n = 13.848 in %	1972/73 n = 21.663 in %	1975/76 n = 22.653 in %	1977/78 n = 22.142 in %	1979/80 n = 21.284 in %	1980/81 ¹ n = 19.696 in %
Gesamtschule	3,6	9,9	24,8	24,3	23,6	25,0
Hauptschule	38,6	29,0	22,9	18,9	15,0	16,3
Realschule	29,3	26,8	22,4	23,5	24,4	23,6
Gymnasium	28,5	34,3	29,9	33,3	37,0	35,1

Quelle: DER SENATOR FÜR SCHULWESEN: Das Schuljahr 1980/81. S. 225 f.
(¹ Die Zahlen für 1980/81 sind vorläufig.)

Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, daß auch der Anteil der Schüler, die zum Gymnasium gehen, größer geworden ist. Eine leichte Abnahme ist dagegen beim Anteil der Realschüler zu verzeichnen. Der stärkste Rückgang betrifft aber eindeutig die Hauptschulen: Während zu Beginn der Gesamtschulentwicklung noch 38,6% aller Schüler nach Beendigung der Grundschule auf die Hauptschule überwechselten, waren es am Ende des Schuljahres 1972/73 nur noch 29%, acht Jahre später — im Schuljahr 1980/81 — nur noch 16,3% (zum Bundesdurchschnitt vgl. Kap. II). Dabei hängt der sprunghaft gestiegene Anteil der Gesamtschüler (1975/76) unmittelbar mit den damals stark angestiegenen Schülerzahlen — dem „Schülerberg“ — zusammen. Zur Bewältigung dieses „Schülerbergs“ wurden Mitte der siebziger Jahre in Berlin 13 Mittelstufenzentren (als integrierte Gesamtschulen der Jahrgänge 7 - 10) errichtet und in Betrieb genommen. Zu diesem Zeitpunkt waren die Anteile der vier Schulformen am gesamten Schüleraufkommen ungefähr gleich groß. Obwohl zwischen 1975 und 1979 in Berlin kaum ein Rückgang der Schülerzahlen in der Sekundarstufe zu verzeichnen war (wegen der sechsjährigen Grundschule stellt er sich dort erst zwei Jahre später ein), haben sich die Anteile der Schulformen dennoch erheblich verschoben: Das Gymnasium hat seine Spitzenstellung unangefochten ausgebaut, Realschule und Gesamtschule blieben bemerkenswert konstant, die Hauptschule hatte den stärksten Rückgang zu verzeichnen. Auch unter den Bedingungen abnehmender Schülerzahlen (etwa seit 1979) hält dieser Trend an.

Aus diesen Zahlen läßt sich zunächst schlußfolgern, daß der „Zugewinn“ der Gesamtschule *nicht* aus allen traditionellen Schulformen in gleicher Weise resultiert. Sie zieht offenbar in erster Linie diejenigen Schüler an, die ansonsten eine Haupt- oder Realschule besuchen würden.

Diese Tendenz findet sich auch in Hamburg (vgl. Tab. 4): Dort wurde mit Beginn des Schuljahrs 1979/80 die Gesamtschule als vierte Regelschule eingeführt, was zu einer Zunahme des Anteils von Schülern in integrierten Systemen (Gesamtschule und Orientierungsstufe) von insgesamt 12,6 Prozentpunkten führte. Diese „Gesamtschul-Gewinne“ kamen sämtlich aus dem Haupt- und Realschulbereich, der in Hamburg im 5. und 6. Jahrgang noch nicht getrennt, sondern unter der Bezeichnung „Beobachtungsstufe Haupt- und Realschule“ zusammengefaßt ist. Der Gymnasialanteil wurde nicht geschmälert. Auch hier hat sich dieser Trend in den Folgejahren stabilisiert.

Tabelle 4: Verteilung der Schüler in Klassenstufe 5 der staatlichen Schulen in Hamburg auf die verschiedenen Schulformen

Schulform	Schuljahr			
	1978 (n = 21.665) in %	1979 (n = 18.803) in %	1980 (n = 16.474) in %	1981 (n = 15.584) in %
Integrierte Gesamtschule	10,0	18,6	19,5	20,7
Orientierungsstufe	2,0	6,0	5,4	4,7
Integrierte Systeme zusammen	12,0	24,6	24,9	25,4
Beobachtungsstufe Haupt- und Realschule	50,4	38,1	37,7	37,5
Beobachtungsstufe Gymnasium	37,6	37,3	37,4	37,1
traditionelles System zusammen	88,0	75,4	75,1	74,6

Quelle: BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG: Entwicklungsplan für die allgemein bildenden Schulen in Hamburg 1981-1986, Hamburg 1981, S. 10

Nun machen aber gerade die Hamburger Zahlen deutlich, daß dieser jährlich neue Verteilungskampf auf dem Hintergrund ganz massiv sinkender Schülerzahlen stattfindet. Während 1978 noch 21.665 Schüler die (vierjährige) Grundschule verließen, waren es 1981 nur noch 15.584. Dieses Sinken der Schülerzahlen um 28% in vier Jahren hat für alle vier Schulformen erhebliche Folgen: Trotz stabil gebliebenem Anteil wurden im Gymnasium 1981 ca. 2.300 Schüler weniger angemeldet als 1978, im Haupt- und Realschulbereich war der Rückgang noch weit gravierender. Selbst die integrierten Systeme (Gesamtschule und Orientierungsstufe) konnten trotz Anteilssteigerung seit 1979 einen absoluten Rückgang der Anmeldungen von ca. 700 Schülern (1981) nicht vermeiden. In Hamburg stellt sich damit die Frage der Standortsicherung bzw. der Schulschließung für *alle* Schulformen.

Zusammenfassend ergibt sich aus den Berliner und Hamburger Zahlen: Wird in städtischen Regionen das viergliedrige Schulsystem insgesamt eingeführt, erzielen die

integrierten Schulformen einen Schüleranteil von etwa 25%. Parallel dazu findet sich im traditionellen System eine Reduzierung vor allem des Hauptschul-, partiell auch des Realschulanteils. Der Gymnasialanteil bleibt hingegen stabil oder wird sogar noch ausgebaut.

Während in Berlin und Hamburg bereits umfangreiche Erfahrungen (und entsprechende Daten) vorliegen, steht Nordrhein-Westfalen erst am Beginn der Etablierung der Gesamtschule als vierter Regelschule. Daher kann man hier nicht auf reale Anmeldezahlen, sondern lediglich auf die in Elternumfragen geäußerten Wünsche der Eltern zurückgreifen: sie deuten jedoch allesamt an, daß hier mit ähnlichen Entwicklungen zu rechnen ist (vgl. Tab. 6).

Da in Mülheim/Ruhr die Errichtung neuer Gesamtschulen anstand, fragte die Stadtverwaltung alle Eltern der Drittklässler nach der beabsichtigten Schullaufbahn für ihr Kind. 41% wählten das Gymnasium, 30% die Gesamtschule, 15% die Realschule und nur 13% die Hauptschule. Im Jahr zuvor hatten noch 36% der Eltern ihr Kind zur Hauptschule geschickt. In Recklinghausen fiel die Entscheidung zugunsten der Gesamtschule noch höher aus. 48% aller befragten Eltern würden ihr Kind unter bestimmten Bedingungen (z.B. zumutbarer Schulweg) dort anmelden. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Berufsgruppen. Fast zwei Drittel der Arbeiter (64%) wählen die Gesamtschule. Bei den Selbständigen tun dies aber immerhin noch 41% (vgl. Tab. 5). Es ist also festzuhalten, daß in Recklinghausen die Gesamtschule in *allen* Bevölkerungsschichten beträchtliche Zustimmung findet.

Tabelle 5: Befürwortung der Gesamtschule nach Berufsgruppen (Umfrage der Stadt Recklinghausen 1981)

Gesamtschule befürwortet	Berufsgruppe			
	Arbeiter	Angestellte	Beamte	Selbständige
ja	64%	51%	45%	41%
nein	36%	49%	55%	59%
	(n = 754)	(n = 641)	(n = 249)	(n = 228)

Quelle: ROLFF 1981

Die Hauptschule wird auch hier nur noch von 12% der Eltern als bevorzugte Schulform genannt, ebenso viele Eltern möchten ihr Kind zur Realschule schicken, und 28% entscheiden sich für das Gymnasium. Vergleicht man nun diese Wünsche mit den realen Übergängen im Schuljahr 1980/81, so zeigt sich wiederum, daß die Anmeldezahlen zum Gymnasium am wenigsten durch eine zusätzlich angebotene Gesamtschule betroffen sind (vgl. Tab. 7). Die Realschule hätte mit einem Minus von 8% zu rechnen, während die stärkste Diskrepanz zwischen Schullaufbahnwunsch und tatsächlicher Schulwahl sich wieder bei der Hauptschule zeigt: Gewünscht wird sie nur von 12% aller Eltern, fast die Hälfte der Kinder (49%) wechselte aber im Jahr zuvor, in dem die Gesamtschule noch nicht zur Wahl stand, dorthin.

Tabelle 6: Übersicht über die Ergebnisse von Elternumfragen in mehreren Städten¹

bevorzugte Schulform	Umfrage in	Mühlheim März 80	Recklinghausen April 81	Kiel Juli 80	Norderstedt März 81
Gesamtschule		30%	48%	47%	51%
Hauptschule		13%	12%	3%	2%
Realschule		15%	12%	17%	12%
Gymnasium		41%	28%	33%	35%
Gesamt		100% (n = 1.536)	100% (n = 2.857)	100% (n = 1.947)	100% (n = 2.767)
Befragte:		alle Eltern der Schüler in Kl. 3	alle Eltern der Schüler in Kl. 2-4	alle Eltern der Schüler in Kl. 3 u. 4	alle Eltern der Schüler in Kl. 0-8
Rücklaufquote:		84%	78%	37%	49%

Quellen: für Mülheim: HANSEN/KLEMM/ROLFF 1980, für Recklinghausen: ROLFF 1981 a, für Kiel und Norderstedt: LANGKAU 1981

1 Gefragt wurden die Eltern jeweils, welche Schulform sie für *ihr* Kind wählen würden. Hinweise zur methodischen Durchführung solcher Elternbefragungen finden sich in AFS-Werkheft 15

Tabelle 7: Schullaufbahnwünsche bei neu hinzukommendem Gesamtschulangebot und tatsächliche Übergänge des Vorjahres in Recklinghausen

Schulform	Anmeldewunsch lt. Umfrage April 1981	Übergänge im Schuljahr 1980/1981
Hauptschule	12%	49%
Realschule	12%	20%
Gymnasium	28%	31%
Gesamtschule	48%	(wurde noch nicht angeboten)
Gesamt	100% (n = 2.857)	100% (n = 1.588)

Quelle: ROLFF 1981 a

Veränderungen in die gleiche Richtung signalisieren auch die Umfragen aus Kiel und aus Norderstedt (bei Hamburg). 47% bzw. 51% der Grundschulleitern votierten dort für die Gesamtschule, 33% bzw. 35% wählten das Gymnasium (was in etwa der derzeitigen Übergangsquote entspricht), der Realschul-Anteil wurde halbiert, und für die Hauptschule entschieden sich nur noch 2% bzw. 3% der Eltern (vgl. LANGKAU 1981, S. 11).²

2 Die vergleichsweise niedrigen Rücklaufquoten lassen es allerdings fraglich erscheinen, ob hier ein hinreichend zuverlässiges Meinungsbild der *gesamten* Elternschaft eingeholt werden konnte. Insbesondere die extrem niedrigen Hauptschulwerte legen die Vermutung nahe, daß die Eltern potentieller Hauptschüler sich kaum an der Umfrage beteiligt haben.

Insgesamt läßt sich der Überblick über Elternentscheidungen und Elternwünsche vereinfacht zu drei Feststellungen zusammenfassen:

- Das Gymnasium ist sich seines stabilen Schüleranteils sicher. Trotzdem ist wegen des Schülerzahlenrückgangs auch hier in Zukunft mit weniger Schülern zu rechnen, d.h. es können nur weniger Klassen eingerichtet werden, einzelnen Schulen kann sogar Schließung drohen.
- Die Gesamtschule erzielt einen beachtlichen Schüleranteil, zugleich geht der Anteil der Realschule leicht, der Anteil der Hauptschule hingegen massiv zurück.
- Der Hauptschulanteil sinkt in städtischen Regionen auf weniger als ein Fünftel der Schülerschaft: damit wird sie zur kleinsten Schulform der Sekundarstufe I.

2.2.2 Der doppelte „Creaming“-Prozeß

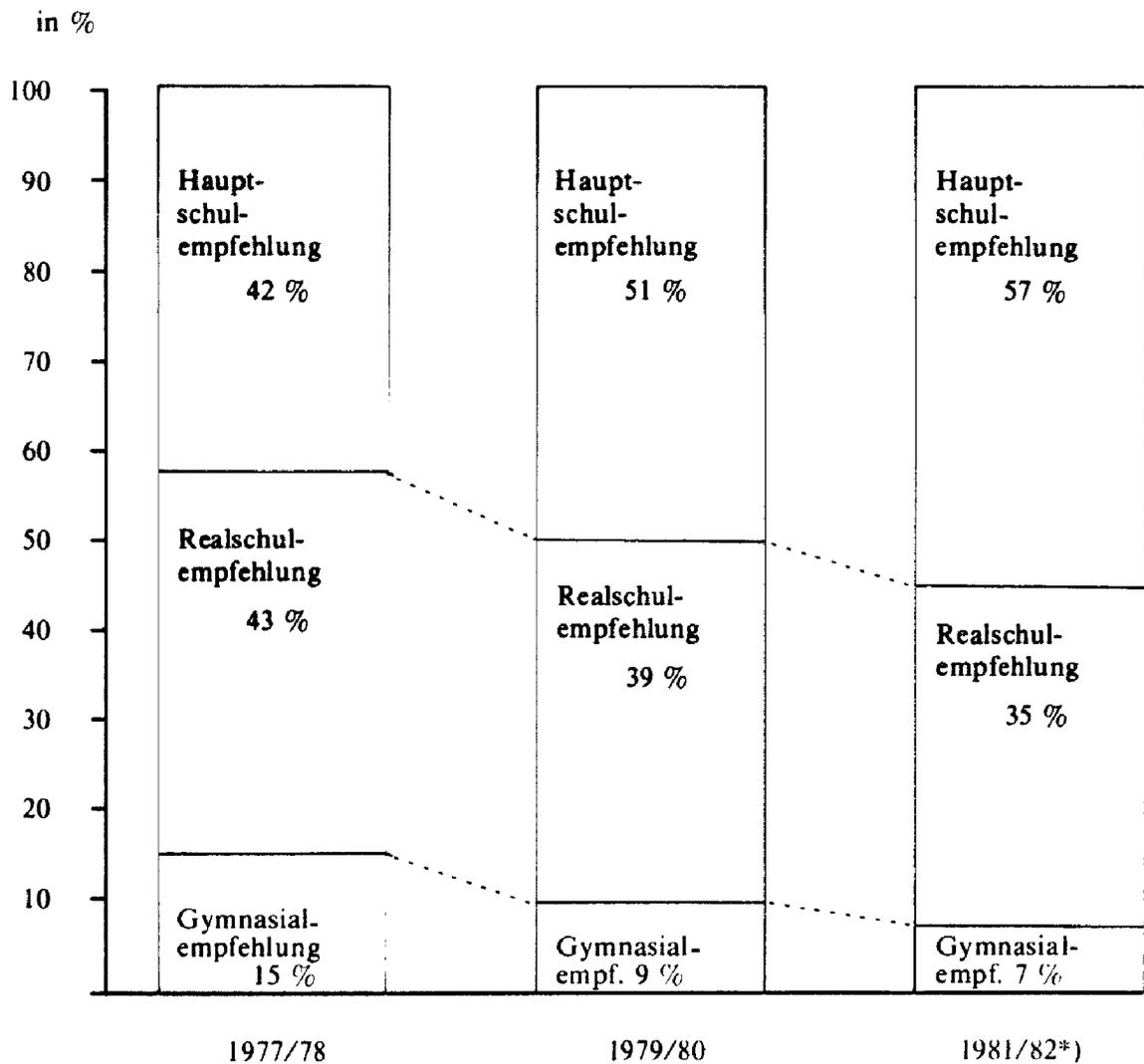
Nun interessiert nicht nur die Frage, *wieviele* Schüler unter solchen Konkurrenzbedingungen wohl die jeweilige Schulform besuchen werden. Vielmehr ist für die pädagogische Arbeit in den Schulen von fast noch größerer Bedeutung, *welche* Schüler nach Abschluß der Grundschule zur Gesamtschule, welche hingegen zu den anderen Schulformen überwechseln.

Das „Abschöpfen“ der leistungsfähigsten Mitglieder einer Gruppe wird als „Creaming-Effekt“ bezeichnet. Die uns vorliegenden Daten zeigen nun eindeutig, daß unter den verschärften Konkurrenzbedingungen des viergliedrigen Systems ein doppelter Prozeß des „Creaming“ stattfindet: Die leistungsstärkeren Grundschüler wandern auf Gymnasium und Realschulen ab. Die Gesamtschule wird — vor allem für deutsche Eltern — zur Ersatzlösung: Wenn der Sprung ins Gymnasium (oder auch zur Realschule) als zu risikoreich erscheint, wird die Gesamtschule gewählt. Für die Hauptschule verbleibt damit eine bereits mehrfach ausgelesene Schülerschaft.

In Regionen, in denen das viergliedrige Schulsystem schon länger existiert, ist dieser Prozeß bereits seit einiger Zeit zu beobachten. So läßt sich zunächst wieder aus der amtlichen Berliner Statistik entnehmen, daß immer weniger Schüler mit Gymnasialempfehlung zur Gesamtschule überwechseln: 1977/78 waren es (bescheidene) 15% aller Gesamtschüler der 7. Klasse, 1979/80 nur noch 9%. Inzwischen ist der Anteil auf 7% gesunken (vgl. Abb. 1).

Auch die Anzahl von Schülern mit Realschulempfehlung ging kontinuierlich zurück. Diese Beispiele verdeutlichen die Tendenz. Gymnasien und Realschulen schöpfen im ersten Zugriff einen immer größeren Anteil leistungsstarker Schüler ab, Gesamtschule und Hauptschule dürfen sich dann den Rest teilen.

Hier muß man jedoch differenzieren: Nicht alle Gesamtschulen sind in gleicher Weise betroffen. Standortbedingungen (z.B. Sozialstruktur des Einzugsbereichs, Erreichbarkeit traditioneller Schulformen) üben nicht unbeträchtlichen Einfluß auf die konkreten Elternentscheidungen aus. Darüber hinaus ist auch die Frage von Bedeutung, ob die vorhandene Gesamtschule über eine eigene Oberstufe verfügt. Knapp zwei Drittel der Eltern aus Recklinghausen, die in der zitierten Umfrage den Wunsch äußerten, ihr Kind zur Gesamtschule zu schicken, stimmten der Aussage zu: „Ich würde es vorziehen, wenn die Gesamtschule eine Oberstufe hätte (Klasse 11 - 13)“



*)Vorläufige Zahlen (Stand: November 1981)

Abbildung 1: Anteil der Schüler in den 7. Klassen der öffentlichen Gesamtschulen in Berlin nach Schullaufbahneempfehlungen

(vgl. ROLFF 1981 a). Nur ein Drittel hielt dies für die eigene Entscheidung nicht für wesentlich. Schließlich ist auch das „Image“ einer Schule ein wichtiges Kriterium: So saßen z.B. im 7. Jahrgang der 2. Oberschule in Reinickendorf auch im Schuljahr 1980/81 15% gymnasialempfohlene Schüler, doppelt so viele wie im Landesdurchschnitt (vgl. DER SENATOR FÜR SCHULWESEN BERLIN 1981, S. 98). Diese Schule vertritt ein eigenständiges pädagogisches Konzept und unterscheidet sich u.a. durch ein Binnendifferenzierungs-Modell und durch vielfältige Angebote im Wahlbereich von anderen Gesamtschulen. Offenbar gewinnt sie dadurch Anziehungskraft auch für Eltern leistungsstarker Grundschüler. Ähnliches gilt für die Martin-Buber-Gesamtschule in Berlin, deren Anteil gymnasialempfohlener Schüler im gleichen Jahr sogar 30% betrug (vgl. ebd.).

Dennoch läßt sich generell für die erste Stufe des Creaming-Prozesses feststellen, daß ein großer Teil der Grundschüler mit den besseren Schulleistungen unmittelbar zu Realschule oder Gymnasium übergeht.

Wie stellt sich nun aber die zweite Stufe des Creamings dar, welche Aufteilung findet sich zwischen Gesamtschule und Hauptschule? Wir haben dies in einer hessischen Großstadt, in Kassel, untersucht.

Ein vorwiegend von Arbeitern bewohntes Randgebiet dieser Großstadt wird ausschließlich durch Hauptschulen und Gesamtschulen versorgt, in der Innenstadt findet sich hingegen eine Konzentration von Realschulen und Gymnasien. Mehr als ein Drittel der Schüler — überwiegend mit gymnasialer Empfehlung — nimmt den weiten Schulweg zur Innenstadt in Kauf, um dort eine traditionelle „höhere“ Schule zu besuchen, die restlichen 63% verteilen sich auf Gesamtschule (46%) und Hauptschule (17%). In welcher Weise sich hier Hauptschüler und Gesamtschüler leistungsmäßig unterscheiden, machen die folgenden Zahlen schlaglichtartig deutlich: Der weitaus überwiegende Teil der Hauptschüler hatte im 4. Jahr der Grundschule lediglich ausreichende oder gar schlechtere Noten in Deutsch und Mathematik (vgl. Tab. 8). Fast die Hälfte der Hauptschüler (47%) war in der Grundschule zumindest einmal „sitzengeblieben“ (Gesamtschule: 20%). Kurz: Von der bereits vorausgelesenen Schülerschaft zieht die Gesamtschule die besseren an, in der Hauptschule findet sich damit eine Konzentration von Problemschülern in bisher allenfalls aus Sonderschulen bekanntem Ausmaß.

Tabelle 8: Vergleich der Grundschulnoten von Haupt- und Gesamtschülern eines Schuleinzugsbereichs der Stadt Kassel

Grundschulnoten		Hauptschüler (n = 45)	Gesamtschüler (n = 144)
Deutsch	befriedigend und besser	(33%)	71%
	ausreichend und schlechter	(67%)	29%
Rechnen	befriedigend und besser	(20%)	75%
	ausreichend und schlechter	(80%)	25%

Quelle: AFS-Projekt 12

Parallel dazu wird die Entwicklung der Hauptschule zur Ausländerschule beschleunigt. In Kassel ist der Ausländeranteil in den von uns untersuchten Hauptschulen doppelt so hoch wie in der Gesamtschule; in Berlin betrug der Ausländeranteil unter den Gesamtschülern 1977 lediglich 4,6%, in den Hauptschulen dagegen 18,9%. Inzwischen klaffen die Unterschiede noch weiter auseinander. Mehr als ein Drittel der Hauptschüler in Berlin sind inzwischen Ausländerkinder, bei den Gesamtschulen liegt der Anteil noch unter 10% (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Anteil der ausländischen Schüler in den Schulformen in Berlin

Schulform	Schuljahr			
	1977/78 in %	1978/79 in %	1979/80 in %	1980/81 in %
Grundschule	11,8	14,0	17,3	21,6
Hauptschule ¹	18,9	22,9	28,1	34,3
Realschule	4,2	4,7	5,6	6,6
Gymnasium ²	3,2	3,5	3,7	3,5
Gesamtschule	4,6	5,3	6,5	8,9
Sonderschulen ³	5,8	8,2	11,9	16,6

1 einschließlich der Vorbereitungsklassen

2 nur Sekundarstufe I

3 Lernbehinderte und Geistigbehinderte

Quelle: DER SENATOR FÜR SCHULWESEN: Das Schuljahr 1980/81 in Zahlen, Berlin 1981, S. 129 f.

Das bedeutet allerdings auch, daß durch die Weiterexistenz der Hauptschule ein Entlastungseffekt für die Gesamtschule eintritt: denn die Hauptschule bindet einen großen Teil der tendenziell schwierigen Schüler, sie versorgt insbesondere die große Mehrheit der Ausländerkinder. (Diese Aussage gilt natürlich nicht für Gesamtschulen, die gleichzeitig Pflichtschulen für den Hauptschulbereich sind.)

Nun ist aus der Forschung zu schulischen Sozialisationsprozessen hinreichend bekannt, daß eine Leistungsauslese gewöhnlich — wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß — mit sozialer Entmischung einhergeht (vgl. ROLFF 1967, FEND u.a. 1976 b). Es ist daher zu vermuten, daß unter den Bedingungen der Viergliedrigkeit in Realschule und Gymnasium die Mittelschichtkinder, in Gesamtschule und Hauptschule dagegen Arbeiterkinder überrepräsentiert sein werden. Genaue Daten hierzu liegen uns allerdings noch nicht vor. Belegen können wir jedoch einen speziellen schichtspezifischen Aspekt der zweiten Creaming-Stufe: In unseren Untersuchungen an hessischen Gesamtschulen haben wir Anhaltspunkte dafür gefunden, daß die Gesamtschule unter ganz bestimmten Bedingungen für eher leistungsorientierte Mittelschichteltern attraktiv erscheint. Wenn die Grundschulleistungen des eigenen Kindes sich nicht wie gewünscht entwickeln, wenn es mit sozialen und psychischen Problemen belastet ist oder als schulschwierig gilt, wollen diese Eltern auf jeden Fall die Hauptschule vermeiden. Unter diesen Umständen erscheint die Gesamtschule als angemessene Lösung — denn sie hält ja die Schullaufbahn offen und verfügt außerdem über pädagogisch besonders engagierte Lehrer und Sozialpädagogen (vgl. FAULSTICH-WIELAND u.a. 1982, S. 23). Damit erhärtet sich der Verdacht, daß die Gesamtschule unter den Bedingungen der Viergliedrigkeit es weit häufiger mit pädagogischen Problemfällen zu tun hat als etwa Realschule und Gymnasium.

Es zeigt sich darüber hinaus sehr deutlich, daß die reale Schülerzusammensetzung an Gesamtschulen in erheblichem Widerspruch zu dem konzeptionellem Ansatz dieser Schulform steht: Die Gesamtschule ist mit dem Anspruch angetreten, Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und unterschiedlicher sozialer Herkunft gemeinsam zu unterrichten und zu erziehen. Die didaktischen Konzeptionen (z.B. Lernen in heterogenen Gruppen) bauen zum erheblichen Teil auf diesen Voraussetzungen auf. Tat-

sächlich findet sich in Gesamtschulen unter den Bedingungen der Viergliedrigkeit aber eine jeweils spezifisch ausgelesene Schülerschaft, so daß das angestrebte Lernen in heterogenen Gruppen vielfach gar nicht möglich ist.

2.3 Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit

Die bisherige Analyse hat deutlich gemacht, daß von der verschärften Konkurrenzsituation im viergliedrigen Schulsystem alle Schulformen betroffen sind — allerdings in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß.

Am wenigsten tangiert erscheint das Gymnasium. Aufgrund der Leistungsselektion am Ende der Grundschule — die zugleich auch eine scharfe soziale Selektion ist (vgl. Kap. II) — braucht sich das Gymnasium kaum um lernschwierige Schüler zu kümmern, mit den besonderen Problemen von Ausländerkindern hat es ebenfalls wenig zu tun. Damit bietet es den Eltern aus bildungsorientierten Schichten wie kaum eine andere Schulform die Aussicht auf „ungestörte“ Lernbedingungen für ihre Kinder. Allerdings sorgen die rapide sinkenden Schülerzahlen in der Sekundarstufe I dafür, daß das Gymnasium von der neuen Situation nicht völlig unberührt bleibt, da der Konkurrenzkampf um die Schüler von Jahr zu Jahr schärfer wird. Nun ist es dem Gymnasium trotz Verankerung der Gesamtschule als viertem Angebot zwar gelungen, seinen Schüleranteil zu halten. Gleicher Anteil bei geringerer Gesamtzahl der Schüler bedeutet jedoch — wie weiter vorn anhand der Hamburger Entwicklung aufgezeigt wurde — sinkende Schülerzahlen, geringere Anzahl neuer Klassen und letztlich Gefahr von Schulschließung auch im gymnasialen Bereich. Unter diesen Bedingungen finden sich zumindest in einzelnen Gymnasien (z.B. in Hamburg) Anzeichen einer pädagogischen Umorientierung: Betriebspraktika werden eingeführt, der Fachbereich „Technik“ wird etabliert, Projektwochen werden in Angriff genommen. Mit einer solchen Arbeit soll der Gesamtschule das Argument, sie sei die „pädagogisch bessere“ Schule, entwunden werden, um auch auf diese Weise die eigenen Schüleranteile zu erhöhen und damit die Zahlen annähernd zu stabilisieren.

Über die Entwicklungsperspektiven der Realschulen können wir zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum Prognosen anstellen, die mehr aussagen als die These, daß Realschulen in ihrem Bestand im Prinzip nicht gefährdet erscheinen. Wieweit in der sich verschärfenden Konkurrenzsituation Realschulen ihr pädagogisches Programm verändern, läßt sich für uns derzeit nicht absehen.

Die eindeutigsten und schärfsten Auswirkungen der neuen Viergliedrigkeit zeichnen sich offensichtlich im Bereich der Hauptschulen auf der einen, und im Bereich der Gesamtschulen auf der anderen Seite ab. Beide Schulformen werden wir deshalb genauer betrachten.

2.3.1 Probleme der Hauptschule

Der Trend zur Auspowerung der Hauptschule bei gleichzeitiger Überlastung durch ausländische Schüler besteht schon länger — und zwar auch in Regionen, in denen keine einzige Gesamtschule steht (vgl. HORSTKEMPER/KLEMM/TILLMANN 1982). Die Analyse der Daten aus Berlin, Hamburg und Hessen hat nun gezeigt, daß sich durch

Hinzutreten der Gesamtschule dieser Prozeß rasant beschleunigt und verschärft. In städtischen Ballungsgebieten — auch in solchen mit einer Dominanz von Arbeiterbevölkerung — besucht dann nur noch weniger als ein Fünftel aller Schüler die Hauptschule. Das bedeutet: Hauptschulen werden immer kleiner, aufgrund notwendiger Konzentrationsprozesse wird das Netz der Hauptschulen immer weiter — auch eine wohnortnahe Versorgung wird damit zunehmend unmöglich.

Nach allem, was wir bisher wissen, müssen wir davon ausgehen, daß *auch* aufgrund des Auftretens der Gesamtschule die Problemverdichtung in den Hauptschulen weiter zunehmen wird. Was unter „Problemverdichtung“ zu verstehen ist, läßt sich nicht aus den berichteten statistischen Kennwerten entnehmen, sondern nur aus der Erfahrung gegenwärtiger Hauptschulpraxis. Hierzu einige Lehreraussagen: „Ich arbeite seit 15 Jahren nur in Hauptschulklassen. Während der letzten Jahre allerdings komme ich mir wie ein pädagogischer Müllkehrer vor. In der Hauptschule wird der Rest zusammengekehrt. Problemkinder, Rückläufer aus der Realschule, Ausländer, Sozialgeschädigte.

„Das schlimmste in der Hauptschule sind die Disziplinschwierigkeiten. Ich bereite mich lieber viele Stunden zu Hause zusätzlich vor, um in der Realschule oder im Gymnasium arbeiten zu können, als daß ich mir das gefallen lassen muß, was mir in der Hauptschule zugemutet wird. Es sind weniger gezielte Bösartigkeiten gegen mich, als vielmehr eine allgemeine Gleichgültigkeit und Rücksichtslosigkeit.“

„Auf das Schwänzen angesprochen, sagen Schüler dann: ‚Das ist meine Sache‘. ‚Die Schule bringt mir sowieso nichts‘. ‚Wozu Schule, es hat doch keinen Sinn, daß ich lerne‘. — Solchen Äußerungen stehen wir hilflos gegenüber. Was soll man da machen? Manchmal sind wir direkt froh, wenn die, die sowieso nicht lernen wollen, die Arbeit in der Klasse wenigstens nicht stören.“ (Zit. nach: KLINK 1978, S. 356, 370).

Die Lehreräußerungen beleuchten schlaglichtartig die pädagogischen Schwierigkeiten einer Hauptschule als „Restschule“. Diese Schwierigkeiten, das haben wir zuvor gezeigt, werden sich in den nächsten Jahren weiter verschärfen: dies wiederum führt dazu, daß immer mehr deutsche Eltern versuchen werden, die Hauptschule zu meiden: Ein Teufelskreis, der durch keine politische Sonntagsrede von der „notwendigen Stärkung“ der Hauptschule zu stoppen ist — bei einer solchen Problemkonzentration müssen pädagogische Bemühungen fast zwangsläufig scheitern. Dies gilt besonders dann, wenn durch ein Nebeneinander von Hauptschule und Gesamtschule das Schicksal der Hauptschule als „Ausländergetto“ endgültig besiegelt wird.

Dies läßt sich am eindrucksvollsten in Stadtteilen wie Hamburg-Altona oder Berlin-Kreuzberg beobachten. Der Anteil türkischer Schüler liegt hier in einzelnen Hauptschulen weit über 50%, die Hauptschulen selbst sind auf diese schwierige Arbeit kaum vorbereitet: die zusätzlich zur Verfügung gestellten Personal- und Sachmittel sind extrem bescheiden, sie reichen in keinem Fall an die Normalausstattung eines Gymnasiums heran. Gerade solche Stadtteil-Situationen lassen erkennen, daß eine schulische Integration der Ausländer nur gelingen kann, wenn an die Stelle des selektiv-viergliedrigen Schulsystems die gemeinsame Gesamtschule für alle Schüler tritt.

Doch zurück zur Hauptschule: Es ist deutlich geworden, daß sich unter den skizzierten Bedingungen in den Hauptschulen eine bisher nicht gekannte Konzentration von deutschen Schülern mit Schulversager-Karrieren findet, die häufig als Minderheit einer Mehrheit ausländischer Schüler mit all ihren Schwierigkeiten gegenübersteht.

Die Zusammenfassung solcher Schüler, die alle ihren besonderen Probleme mit der Schule haben und häufig in ähnlicher Weise mit Leistungsverweigerung, Rückzug oder Rebellion reagieren, produziert eine Homogenität der Hoffnungslosigkeit, schafft aber keine günstigen Voraussetzungen für ihre Überwindung. Die Tatsache, daß die Mitschüler es auch nicht besser können, hebt noch nicht das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Und Solidarität stellt sich nicht automatisch her, wenn es allen gleich schlecht geht.

Insofern muß auch dringend vor der Illusion gewarnt werden, daß die endgültig ausgepowerte Hauptschule neue pädagogische Chancen biete, daß sie gar „der Anfang der pädagogischen Arbeit“ sei, wie es BARTELS/FREISE/HEIDORN (1981, S. 376) formulierten. Als Ergebnis bleibt damit festzuhalten, daß die Hauptleidtragenden im viergliedrigen Schulsystem diejenigen Schüler sind, die die Unterstützung und pädagogische Förderung am nötigsten hätten — die Hauptschüler. In gleicher Weise betroffen sind ihre Lehrer, die in der mit Personal- und Sachmitteln am schlechtesten ausgestatteten Schule vor zunehmend unlösbare Aufgaben gestellt werden.

2.3.2 Probleme der Gesamtschule

Deutlich wurde bereits, daß die angestrebte heterogene Schülerpopulation (als Basis des Gesamtschulkonzepts) häufig nicht erreicht wird. Die Gesamtschule, die angetreten war, die Übergangsauslese nach der Grundschule abzuschaffen, ist jetzt selbst ein Opfer dieser Übergangsauslese geworden. Zugleich steht sie aber in einer öffentlichen Konkurrenz insbesondere mit dem Gymnasium; denn sie will ja auch leistungsstarke Schüler bis hin zum Abitur bringen — und wird nicht zuletzt daran von den Eltern gemessen.

Damit steht die Gesamtschule in einem spezifischen Dilemma: Sie muß mit Realschule und vor allem mit dem Gymnasium konkurrieren, muß entsprechende „Leistungen“ öffentlich vorweisen, um für alle Teile der Bevölkerung als Schule attraktiv zu sein. Diese Leistungskonkurrenz muß sie aber bestehen mit einer vorausgelesenen Schülerschaft, der sie ja gerade pädagogische Hilfe und Unterstützung — und nicht verschärften Leistungsdruck — bieten will.

Welche Konsequenzen sich für die pädagogische Arbeit der Gesamtschule aus dieser Konstellation ergeben, soll an einem konkreten Beispiel exemplarisch behandelt werden: In einer westdeutschen Gesamtschule, die hier „Gesamtschule Birkenthal“ genannt wird, haben wir 1980/81 diese Situation fallstudienartig erforscht (Schülerbefragungen, Lehrergruppen-Interviews u.a.). Auf diesem Hintergrund stellen wir zunächst die Situation der Schule dar, um sodann die Diskussion im Lehrerkollegium zu beschreiben, in der nach einem Ausweg aus dem Dilemma gesucht wird.

Die Gesamtschule Birkenthal, die 1971 gegründet wurde, ist die einzige *integrierte* Gesamtschule einer westdeutschen Großstadt, daneben bestehen im Stadtgebiet allerdings noch einige *kooperative* Gesamtschulen mit Orientierungsstufe. Die Gesamtschule Birkenthal ist weder als Ganztagschule ausgebaut noch mit einer eigenen Oberstufe ausgestattet. Schüler, die das Abitur erreichen wollen, müssen nach Abschluß der Klasse 10 auf eine gymnasiale Oberstufe in die Innenstadt wechseln. Dort findet sich ein umfangreiches Schulangebot des dreigliedrigen Systems.

Die Gesamtschule Birkenthal gilt als überschaubar: Etwa 1000 Schüler werden von ca. 70 Lehrern unterrichtet. Das Kollegium wird von Beobachtern übereinstimmend als pädagogisch und bildungspolitisch engagiert, als selbstkritisch und offen bezeichnet. Die Gesamtschule differenziert nach dem ABC-Kursmodell in den Fächern Mathematik und Englisch ab Jahrgang 6. Die meisten Schüler kommen aus der Birkenthaler Neubausiedlung und einigen angrenzenden Wohngebieten; für diesen Teil der Stadt ist die Gesamtschule auch Pflichtschule im Hauptschulbereich. Etwa 20% der Schüler pendeln aus teilweise weit entfernt liegenden Stadtteilen ein, um die einzige integrierte Gesamtschule der Stadt besuchen zu können. Über die Sozialschicht-Zugehörigkeit der Schülerschaft gibt die AFS-Untersuchung aus dem Schuljahr 1980/81 Auskunft. 62% der Kinder kommen aus der Arbeiterschaft, ihnen stehen 38% Mittelschichtkinder gegenüber. Betrachtet man nur die Schüler, die aus dem unmittelbaren Einzugsbereich kommen, so beträgt der Anteil der Arbeiterkinder sogar 74%.² Diese Verschiebung in der sozialen Zusammensetzung spiegelt einerseits die Situation im Stadtteil selbst wider, auf der anderen Seite verweisen die Daten zugleich aber auch auf die mit dem Creaming-Prozeß verbundene soziale Auslese: denn von den Birkenthaler Grundschulern wechselten 1980 nach Klasse 4 lediglich 70% zur „eigenen“ Gesamtschule über, 17% gingen direkt auf eines der Innenstadt-Gymnasien, weitere 12% auf eine Realschule. Es findet sich hier also ein zahlenmäßig bemerkenswerter und in der Tendenz jährlich steigender Abwanderungsprozeß. Dabei liegt die Vermutung nahe, daß insbesondere die leistungsstarken Schüler aus „besseren“ sozialen Verhältnissen den Weg zu den weiterführenden Schulen der Innenstadt antreten. In der Gesamtschule verbleiben dann vor allem die Schüler, die sonst zur Hauptschule hätten gehen müssen. Da auch in den sechziger Jahren lediglich 20% der Schüler aus der Birkenthaler Umgebung eine weiterführende Schule besuchten, gehen die Gesamtschullehrer davon aus, mit einer leistungsmäßig bereits weitgehend „abgeschöpften“ Schülerschaft arbeiten zu müssen. Sie sind der Überzeugung, daß die „Birkenthaler Schüler überwiegend leistungsschwache Schüler sind, und zwar gemessen an Grundschulnoten und Grundschulgutachten“.³ Unsere empirische Untersuchung (Grundschulnoten Deutsch und Mathematik) hat diese Vermutung eindeutig bestätigt.

Diese Selektion wird auch nicht durch die aus anderen Stadtteilen einpendelnden Schüler aufgefangen. Zwar unterscheiden sich diese „Einpendler“ hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft von der Schülern der Region: Fast die Hälfte gehört der Mittelschicht an. Allerdings haben sie genauso schlechte Grundschulnoten wie die Birkenthaler Schüler auch. Dies stützt die häufig von Lehrern geäußerte Vermutung, daß Mittelschichteltern sich gerade dann für die Gesamtschule entscheiden, wenn ihr Kind — aus welchen Gründen auch immer — Probleme in und mit der Schule hat.

Nicht zuletzt daraus ergeben sich offensichtlich erhebliche Konsequenzen für die unterrichtliche Lernsituation: Ein Kollegium mit liberalen Erziehungseinstellungen wird immer häufiger mit Lerngruppen konfrontiert, in denen die schuldistanzierten Verhaltensweisen von negativ ausgelesenen Schülern dominieren.

2 In der Stadt Kassel selbst gehören hingegen nur 38% der Erwerbstätigen zur Arbeiterschaft (Volkszählung 1970)

3 Bei diesen und den folgenden Zitaten handelt es sich um Interview-Aussagen von Lehrern.

Im Gruppengespräch haben die Gesamtschullehrer diesen Sachverhalt nur vorsichtig angesprochen. Einige Lehrer weisen darauf hin, „daß es sich nur um eine relativ kleine Zahl von Schülern handelt, die allerdings unter den gegebenen Bedingungen sehr wirksam Unterricht sabotieren und blockieren können“. In einem Bericht der Schulsozialarbeiter wird von einer schwierigen disziplinarischen Situation an der Schule gesprochen, die sich durch „Aggressivität der Schüler untereinander“, „geringen Leistungswillen“, „Aggressivität gegenüber Sachen“ und „Verhaltensschwierigkeiten in der Lerngruppe“ kennzeichnet.

Anscheinend dringen diese Schwierigkeiten auch nach außen und beeinflussen dort den „Ruf“ der Schule. Es spricht einiges dafür, daß das Austragen dieser Konflikte im Unterricht von eher leistungsorientierten Eltern als Vergeudung von Lernzeit interpretiert wird. Die Bereitschaft, das eigene Kind zur Gesamtschule zu schicken, sinkt dann in dem Maße, in dem sich Berichte über Schwierigkeiten der Schule häufen. Genau damit wird aber ein zentraler Nerv der Schule getroffen: Die Gesamtschule Birkenthal steht in harter Konkurrenz um Schülerzahlen — und zwar sowohl in bezug auf die Gesamtzahl der Anmeldungen als auch bezogen auf die erwünschte soziale Mischung. Sie muß nicht nur viele Grundschüler anziehen, sondern sie muß vor allem auch die Anmeldung leistungsstarker Schüler erreichen. Dabei kommt den Anmeldungen aus Birkenthal selbst ein Schlüsselcharakter zu: denn wenn schon die Birkenthaler Eltern ihre Kinder nicht in „ihre“ Schule schicken, kann sich leicht Skepsis ausbreiten. Andererseits würde allein eine Erhöhung der Anmeldungen aus dem eigenen Stadtteil das Problem der fehlenden Heterogenität nicht unbedingt beheben. Damit befindet sich die Gesamtschule in einer Art „Teufelskreis“, nach einem Ausweg wird dringend gesucht.

Die Frage, wie auf diese prekäre Situation reagiert werden soll, wird in Schulleitung und Kollegium intensiv und kontrovers diskutiert. Aus mehreren Lehrergruppen-Diskussionen konnten wir entnehmen, daß — vereinfacht dargestellt — von den Lehrern drei unterschiedliche Strategien vorgeschlagen werden:

- verschärfter Leistungs- und Auslesedruck
- bewußte Hinwendung zur benachteiligten Schülerschaft
- pädagogische Profilierung zur „Magnetschule“

Die *erste Position* geht davon aus, daß Notengebung und Leistungsbeurteilung bisher zu stark unter dem pädagogischen Aspekt der Motivationsstützung gesehen wurde. In den Jahrgängen 6 bis 8 wurden relativ viele Schüler in obere Kurse eingewiesen; ein Lehrer bezeichnet dies als „Hochjubeln, um die Schüler anschließend wieder zu demontieren“. Denn die Übergangsmöglichkeiten zur gymnasialen Oberstufe wurden „aus Vorsicht“ am Ende der Klasse 10 nur sehr sparsam verteilt: nur etwa 10% wurden als gymnasialgeeignet eingestuft, sie schafften dann allerdings auch das Abitur. In der Öffentlichkeit ist nach Meinung einiger Lehrer der Eindruck entstanden, die Zensuren der Gesamtschule Birkenthal seien nichts wert. Hierzu der Schulleiter: „In der Öffentlichkeit wird ein Abweichen von den generellen Standards in Fragen der Notengebung bewertet als ein Betrug der Öffentlichkeit, der Abnehmer, durch die Schule.“ Während also einerseits die Meinung herrscht, „in der Gesamtschule werden keine Leistungen gefordert“, habe die Bevölkerung gleichzeitig den Eindruck „wir kümmern

uns zuviel um die Benachteiligten, tun aber zuwenig für die Leistungsstarken“. Ein solcher Gesamteindruck führe nun dazu, daß die Eltern leistungsstarker Schüler aus Birkenthal ihre Kinder in andere weiterführende Schulen schicken. Um für diese Eltern die Gesamtschule wieder attraktiver zu machen, wird vorgeschlagen: deutliche Reduzierung der A-Kurs-Schüler von Anfang an, Verschärfung der Zensurengebung, stärkere Orientierung der Abschlüßanforderungen an den Kriterien des dreigliedrigen Schulsystems. Die Vertreter dieser Position glauben, nur durch die verschärfte Betonung eines Leistungsprofils die Heterogenität der Schülerschaft sichern zu können. Ergebnisse unserer Untersuchungen zeigen nun, daß die Praxis in der Gesamtschule Birkenthal bereits zu einem erheblichen Teil durch diese Strategie geprägt ist: denn schulintern findet bereits jetzt eine für integrierte Gesamtschulen massive soziale Selektion statt. So sitzen im 7. Jahrgang 57% aller Arbeiterkinder in den leistungsniedrigen Kursen, der Anteil der Mittelschichtkinder beträgt hingegen nur 26%. Umgekehrt sitzen 50% der Mittelschichtkinder, aber nur 14% der Arbeiterkinder in den oberen Kursen

Eine Verschärfung der Notengebung hätte zunächst einmal zur Folge, daß noch mehr Schüler als jetzt in eine niedrige Leistungsposition kämen (jetzt sind es bereits 44%). Ob die Heterogenität in den nächsten Jahren durch eine Veränderung des Images auf diese Weise erreicht werden kann, erscheint eher zweifelhaft. Die Kritik an dieser Strategie wird von einem Lehrer des Kollegiums pointiert formuliert: „Wenn ich dieser Argumentation folge, müssen wir immer mehr die Kriterien und Inhalte des traditionellen Schulwesens erfüllen. Dann frage ich mich, warum sollen wir denn überhaupt noch Gesamtschule machen?“.

Ein Teil des Kollegiums wendet sich daher expliziert gegen diese erste Strategie, weil sie eine „Vernachlässigung der Mehrheit bedeutet, um einigen Spitzenschülern die Möglichkeit zu geben, entsprechende Abschlüsse zu machen“. Die Vertreter der zweiten Position schlagen vielmehr vor, den Unterricht an den Bedürfnissen der Mehrheit der Schüler auszurichten, „(...) und da die Mehrheit der Schüler bei uns im unteren oder mittleren Leistungsdrittel liegen, müßte ich doch praktisch sagen, ich muß ein Angebot für die machen, und nicht die Mehrheit vernachlässigen...“. Mit dieser Strategie würde bewußt darauf verzichtet, leistungsorientierte Mittelschichteltern für die Schule zu gewinnen. Anstelle des (ohnehin als vergeblich beurteilten) Versuchs, eine heterogene Schülerschaft zu erreichen, wird die pädagogisch bewußte Akzeptierung der sozialen Homogenität gefordert. Damit wird die klare Hinwendung zu den Schülern aus dem sozial benachteiligten Stadtteil gefordert und die explizite Ausrichtung der Schule auf diese Lerngruppe empfohlen. Das bedeutet zugleich aber auch das Eingeständnis, daß eine zentrale Zielsetzung der integrierten Gesamtschule — gemeinsames Lernen und gemeinsame Förderung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft und Leistungsfähigkeit — unter den lokalen Bedingungen der Viergliedrigkeit nicht realisierbar ist.

Diese Strategie findet im Kollegium nur wenig Rückhalt, ihr wird entgegengehalten: „Eine Schule, die sich als Schule versteht, die nur die Schwachen fördern will, wird auch von den Eltern so eingeschätzt, d.h. es werden auch nur solche Eltern ihre Kinder dort hinschicken. Wir hätten dann die Chance, eine neue Hauptschule zu machen, aber nicht mehr und nicht weniger.“

Die dritte Strategie ist im Kollegium insgesamt die akzeptierteste, sie ist allerdings in ihrer Ausfüllung noch sehr vage und offen. Der grundsätzliche Ansatzpunkt dabei

besteht in dem Versuch, die eigene Gesamtschule durch ein ausgewiesenes pädagogisches Profil für unterschiedliche Elterngruppen attraktiv zu machen. Im Ergebnis solle eine „Magnetschule“ (vgl. HANSEN 1981) entstehen, die aufgrund eines erkennbaren und überzeugenden pädagogischen Ansatzes „anzieht“. Dies bedeutet einen klaren Gegensatz zur ersten Strategie: Nicht eine noch weitere Anpassung an das dreigliedrige Schulsystem wird angestrebt, sondern eine deutliche Unterscheidung. Unklarheit besteht allerdings darüber, wie dies im einzelnen aussehen soll. Unter Rückgriff auf die erfolgreichen Aspekte der bisherigen Gesamtschularbeit wurden dazu im Kollegium bereits eine Reihe von Punkten angesprochen, an die man anknüpfen will: Die Lehrer sind bemüht, den Unterricht nicht nur kognitiv und intellektuell auszurichten, sondern in starkem Maße soziale und affektive Momente zu berücksichtigen. Die Dominanz des Frontalunterrichts ist schon weitgehend überwunden, heterogene Gruppenarbeit in vielen Fächern selbstverständlich. Auch Konzepte der Binnendifferenzierung sind in einigen Fächern bereits verwirklicht und sollen weiter ausgebaut werden. In anderen Fällen sind schülerorientierte Curricula und alternative Formen der Leistungsmessung relativ weit entwickelt, Pläne für die weitere Arbeit werden diskutiert. Dabei ist eine große Hilfe, daß Kollegialität und Kooperationsbereitschaft zwischen den Lehrern stärker ausgeprägt sind als an vielen anderen Schulen.

Diese dritte Strategie hat in jüngerer Zeit günstigere Realisierungschancen bekommen, weil eine Unterstützung durch den Kultusminister in Aussicht steht. Die Gesamtschule Birkenthal soll zu einem landesweit bedeutsamen Modellfall der pädagogischen Weiterentwicklung einer integrierten Gesamtschule ausgebaut werden. Damit verbunden ist ein zusätzlicher Mitteleinsatz, der u.a. den Ausbau zur Ganztagschule ermöglichen soll. In der Schule hat sich inzwischen eine Arbeitsgruppe konstituiert, die in Kontakt mit dem Kultusministerium das pädagogische Konzept — das eigene alternative Profil — erarbeitet. Allerdings ist auch hier Skepsis angebracht: Ob und in welchem Maße sich in dieser Weise die Lehrerarbeit gegen die Macht der äußeren Verhältnisse durchsetzen kann, bleibt abzuwarten.

3 Zusammenfassung und Perspektive

Nach dem bildungspolitischen Verzicht auf die Ablösung des gegliederten Schulwesens durch eine Gesamtschule für alle Schüler ist in einem Teil der Bundesländer ein viergliedriges Regelschulsystem entstanden. Damit ist bei insgesamt sinkenden Schülerzahlen ein „freier Markt“ der Schulen eröffnet, auf dem sich eine Hierarchie der Schultypen herausgebildet hat: An deren Spitze rangiert ganz fraglos wie eh und je das Gymnasium, am unteren Ende findet sich weit abgeschlagen die Hauptschule, nun endgültig zur Restschule geworden. Mit dieser Hierarchie hat sich zugleich eine gespaltene Problemlage herausgebildet: Auf der einen Seite werden Gymnasium und Realschule in ihrer internen Arbeit kaum oder gar nicht beeinträchtigt, auf der anderen Seite werden pädagogische Bemühungen in der Hauptschule und in der Gesamtschule in je spezifischer Weise gefährdet; denn beide haben sich gegen besser gestellte Konkurrenten zu wehren, beide haben dabei relativ schlechte Ausgangspositionen. Die Gemeinsamkeit zwischen Gesamtschule und Hauptschule besteht auch

darin, daß ihnen die pädagogische Verantwortung für die „schwachen“ Schüler zufällt. Wer in der Grundschule — aus welchen Gründen auch immer — in der Leistungskonkurrenz nicht mithalten konnte, wer dort frühzeitig an der Schule leidet oder gar verzweifelt, wer zwischen schulischen Anforderungen und ungünstigen häuslichen Voraussetzungen „hindurchfällt“ — der geht nach Klasse 4 entweder zur Hauptschule oder zur Gesamtschule. Unterschiedlich ist allerdings der Anteil: Während die Hauptschule fast ausschließlich von solchen „Schulversagern“ besucht wird, stellen sie in der Gesamtschule eine nicht unbeträchtliche Minderheit.

Unser Eindruck ist nun, daß die Konkurrenzsituation der Viergliedrigkeit die Lernbedingungen gerade für diese schwachen Schüler verschlechtert — und zwar sowohl in der Hauptschule als auch in der Gesamtschule. In der Hauptschule erweist sich die Bündelung negativer Faktoren als stärker als alle pädagogischen Bemühungen; in der Gesamtschule produziert die Gymnasialkonkurrenz nur zu leicht einen innerschulischen Leistungsdruck, der zum „Abschieben“ der schwachen Schüler in die C-Kurse führt.

Insgesamt zeigt sich somit, daß auch im schulischen Bereich der „freie Markt“ Gewinner und Verlierer kennt. Verlierer sind offensichtlich die Schüler, die in Hauptschule und Gesamtschule pädagogische Zuwendung und Förderung am nötigsten hätten. Und Verlierer sind wohl auch — in beiden Schulformen — die Lehrer, die dies realisieren möchten, denen allerdings durch die beschriebenen Selektions- und Konkurrenzmechanismen ungeheure Schwierigkeiten bereitet werden.

Aus dieser Beobachtung ergibt sich als vordringliche Konsequenz, daß ein Abdrängen von Problemgruppen in Hauptschulen vermieden werden muß und daß diese Schülergruppen gemeinsam mit Gesamtschülern unterrichtet werden sollten. Das allerdings würde den Gesamtschulen weitere Schwierigkeiten bringen und sie zusätzlich mit Aufgaben belasten, die ihre Chancen im Konkurrenzkampf mit Realschulen und Gymnasien weiter mindern würden. Jedoch: Bei der Wahl zwischen Belastung von Gesamtschulen auf der einen und Gettoisierung von Problemkindern in Hauptschulen auf der anderen Seite muß sich — so meinen wir — die Gesamtschule für den pädagogisch schwierigeren Weg entscheiden.

Dies zieht nun allerdings zwei Folgerungen, eine pädagogische und eine ökonomische, nach sich: Bei einer derart schwierigen Aufgabenstellung müssen Gesamtschulen von administrativen Fesseln befreit werden. Sie müssen in den Stand gesetzt werden, ein ihren jeweils spezifischen Bedingungen adäquates pädagogisches Programm zu entwickeln, über das sie nach Art von „Magnetschulen“ auch eigene Attraktivität gewinnen können. Die Reglementierung und Normierung der Gesamtschule in „Grundmodellen“, Grundlagenerlassen und rigiden Differenzierungsregelungen muß zugunsten einer stärkeren Autonomie erheblich gelockert werden (vgl. TILLMANN 1980). Daneben erfordert die Aufnahme von Resthauptschulen in Gesamtschulen, daß endlich mit einer Finanzpolitik aufgehört wird, die im Bereich der Schule gleichsam prozyklisch die unbelasteten Gymnasiasten am meisten und die unter schwierigen Bedingungen lernenden Schüler, die bisherigen Hauptschüler, am wenigsten fördert. Zu fordern ist hier relativ schlicht: Der Personalkosten-Einsatz für die Schüler muß auf das Niveau gymnasialer Personalkosten angehoben werden.

Eine solche Maßnahme würde zwar die Gettoisierung der Hauptschule beseitigen, nicht jedoch das gegliederte Sekundarschulwesen aufheben. Damit wird deutlich, daß

auch eine solche Schulstruktur nur als Zwischenschritt sinnvoll ist. Denn ein wirklicher Ausweg ergibt sich nur aus einer Rückbesinnung auf die Zielperspektiven der Gesamtschulreform, auf die Tradition der Einheitsschul-Bewegung: Nicht das gegliederte Warenhausangebot für den „Elternwillen“, sondern das einheitliche Gesamtschulsystem für alle Kinder ist die organisatorische Voraussetzung, um die pädagogischen Probleme der Sekundarstufe angemessen angehen zu können.