

Was den Schulreformern zu Beginn der Weimarer Republik nicht gelungen war, wurde in den sechziger Jahren wieder auf die bildungspolitische Tagesordnung gesetzt: Aufhebung der Trennung zwischen den Schulreformen auch über die 4. Klasse hinaus, Ersetzung des gegliederten Schulsystems durch eine gemeinsame Schule für alle, die jetzt als „integrierte Gesamtschule“ bezeichnet wurde. So wie die Grundschulreform der Weimarer Zeit Strukturreform und pädagogisch-inhaltliche Veränderung in einem war, so wurde

auch mit der Gesamtschulkonzeption der sechziger Jahre stets innere und äußere Schulreform gleichzeitig gefordert: Beseitigung der Übergangsauslese und Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems – das waren die Forderungen zur äußeren Strukturreform. Revision der Curricula, Veränderung der Lehrerrolle, Humanisierung und Öffnung der Schule, Demokratisierung der Entscheidungsstrukturen – dies alles waren Forderungen zur inneren Reform der Schule, die sich zur „konkreten Utopie“ Gesamtschule

verdichteten und sehr bald in Schulversuchen erprobt wurden. In diesem Beitrag soll dargestellt werden, wie sich die Gesamtschule seit dem Entwurf dieser „konkreten Utopie“ Mitte der sechziger Jahre entwickelt hat. Indem ich eine zwanzigjährige Entwicklung nachzeichne, versuche ich, vor allem zwei Fragen zu beantworten:

○ Welche pädagogischen, welche bildungspolitischen Hoffnungen der Gesamtschulreform sind in Erfüllung gegangen, welche nicht?

Eine kurzgefaßte Geschichte von Erfahrungen, Erfolgen und Enttäuschungen



Klaus-Jürgen Tillmann

Zwanzig Jahre Gesamt

○ Was waren die gesellschaftlichen Ursachen, die die Reform in Bewegung gebracht haben? Was sind die Ursachen für ihre Stagnation?

Ich gehe das Thema an, indem ich vier wichtige zeitliche Stationen der Gesamtschulreform beschreibe, dabei beginne ich mit 1969.

1969 – Das Geburtsjahr

In diesem Jahr sind aus den vielen Planungspapieren, Entwürfen und Konzepten in größerer Zahl wirkliche Schulen entstanden. In Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Hessen öffneten die ersten staatlichen Gesamtschulen ihre Pforten; sie folgten damit der Entwicklung, die in Berlin bereits wenige Jahre vorher begonnen hatte. Das Jahr 1969 ist aber auch deshalb als Geburtsjahr zu bezeichnen, weil in diesem Jahr die Empfehlung des DEUTSCHEN BILDUNGS-RATES zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ erschien¹. Der Bildungsrat begründete ausführlich die Notwendigkeit eines integrierten,

eines nicht-selektiven Schulsystems und schlug zugleich vor, in allen Ländern der Bundesrepublik solche Schulen zu errichten und in einem etwa 10jährigen Experimentalprogramm wissenschaftlich zu begleiten. Die Kultusministerkonferenz lehnte sich eng an diesen Beschluß an, indem sie noch im gleichen Jahr ein umfassendes Versuchsprogramm beschloß. Zugleich waren viele örtliche Bürgerinitiativen aktiv, viele Gemeinden hatten Gesamtschul-Planungsausschüsse eingesetzt, so daß es in den frühen siebziger Jahren in kurzer Zeit zu einer großen Zahl von Neugründungen kam: Im Schuljahr 1971 gab es bundesweit bereits 81 integrierte Gesamtschulen, davon standen 42 in Hessen; im Schuljahr 1974 war die Zahl bundesweit auf 140 gestiegen, davon 64 in Hessen².

Was waren die gesellschaftlichen Bewegkräfte, was war der Motor dieser frühen Anfängserfolge? Ich denke, hier muß auf zwei Quellen der Reformentwicklung verwiesen werden, die ich als Ökonomie-Argument und als Demokratie-Argument bezeichnen und skizzieren möchte.

Zunächst zum *Ökonomie-Argument*: Die Bundesrepublik befand sich in den sechziger Jahren mitten im wirtschaftlichen Boom, es gab Arbeitskräftemangel auf allen Ebenen, insbesondere aber bei akademisch ausgebildeten Kräften: Lehrermangel, Ärztemangel, Ingenieurmangel, Juristenmangel. Der Ruf nach „mehr Abiturienten“ wurde besonders laut, als auch öffentlich immer deutlicher der Zusammenhang zwischen den Mängeln des bestehenden Bildungssystems und einem angeblich gefährdeten Wirtschaftswachstum gezogen wurde. Es war eine Zeit, in der fast jeder an eine unbegrenzte Mehrung des Wohlstandes durch immer mehr „Zuwachs“ glaubte. In dieser Zeit alarmierte GEORG PICTH (1964) mit seinen düsteren Prognosen die Öffentlichkeit³. Wenn die Bundesrepublik Deutschland – so seine These – ihr Bildungssystem nicht bald modernisiere, ihre Bildungsausgaben nicht bald deutlich erhöhe, nicht endlich viel mehr qualifizierte Absolventen produziere, so sei ihre Position als führende Industrienation, sei der allgemeine Wohlstand gefährdet. Es ist inzwischen äußerst zweifelhaft, ob dieses ökonomische Argument von PICTH jemals gestimmt hat. Nicht jedoch die Richtigkeit dieses Arguments, sondern die damalige politische Durchschlagskraft ist von historischer Bedeutung. Das Schlagwort von der „Bildungskatastrophe“ scheuchte die Politiker in allen Lagern auf und produzierte eine Bereitschaft zum Überdenken schulischer Inhalte und Strukturen bis hin in die Chefetagen der Arbeitgeberverbände. Vor diesem Hintergrund ließen sich alternative Schulmodelle durchaus systemkonform diskutieren: die Gesamtschule als „demokratische Leistungsschule“ – abgeuckt in Schweden, England oder gar im kapitalistischen Musterland USA – eine „moderne“ Schule, die viel eher als das traditionsbelastete Gymnasium in der Lage sei, die dringend benötigte Zahl von Abiturienten zu produzieren⁴. Der importfreudige Blick auf das Ausland ersetzte damals eine Rückbesinnung auf eigene Traditionen; denn von der „Einheitsschule“ oder einer „allgemeinen Volkserziehung“ sprach auf den Gesamtschulkongressen um 1970 niemand, von den Studienfahrten nach Schweden und den USA hingegen wurde ausführlich berichtet.

Als zweite zentrale Begründung wurde das *Demokratie-Argument* ins Feld geführt. Es setzte an bei der grundgesetzlich garantierten Gleichheit der Bildungschancen und konfrontierte diese mit der gesellschaftlichen Realität, die durch eine extreme Benachteiligung vor allem von Arbeiterkindern gekennzeichnet war (und ist).

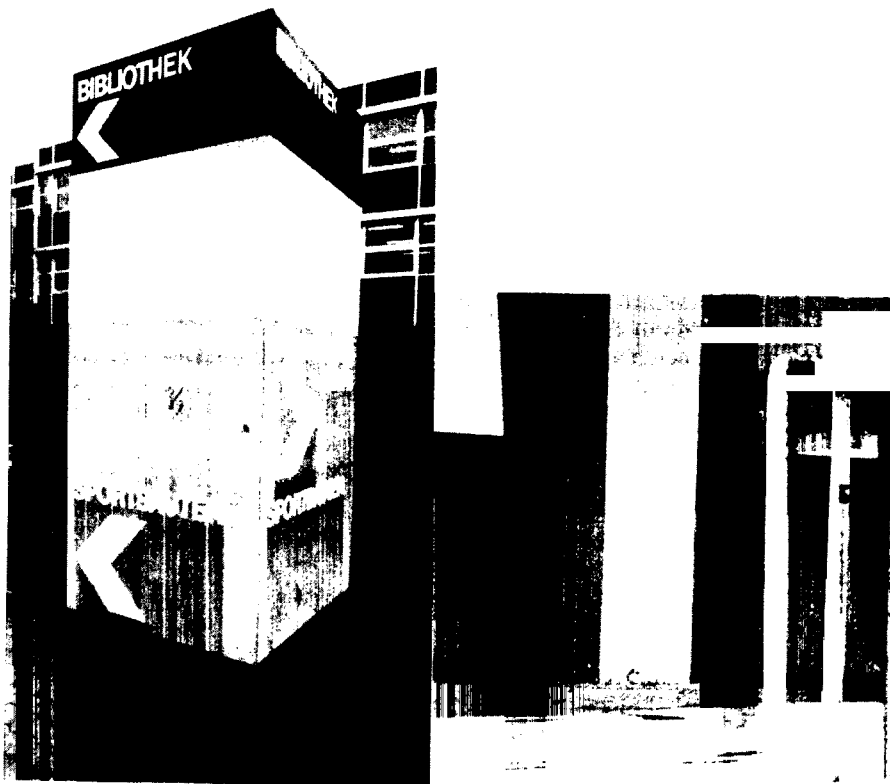
Mitte der sechziger Jahre besuchten nur knapp 7% aller Arbeiterkinder ein Gymnasium, der Anteil der studierenden Ar-



Entwicklung

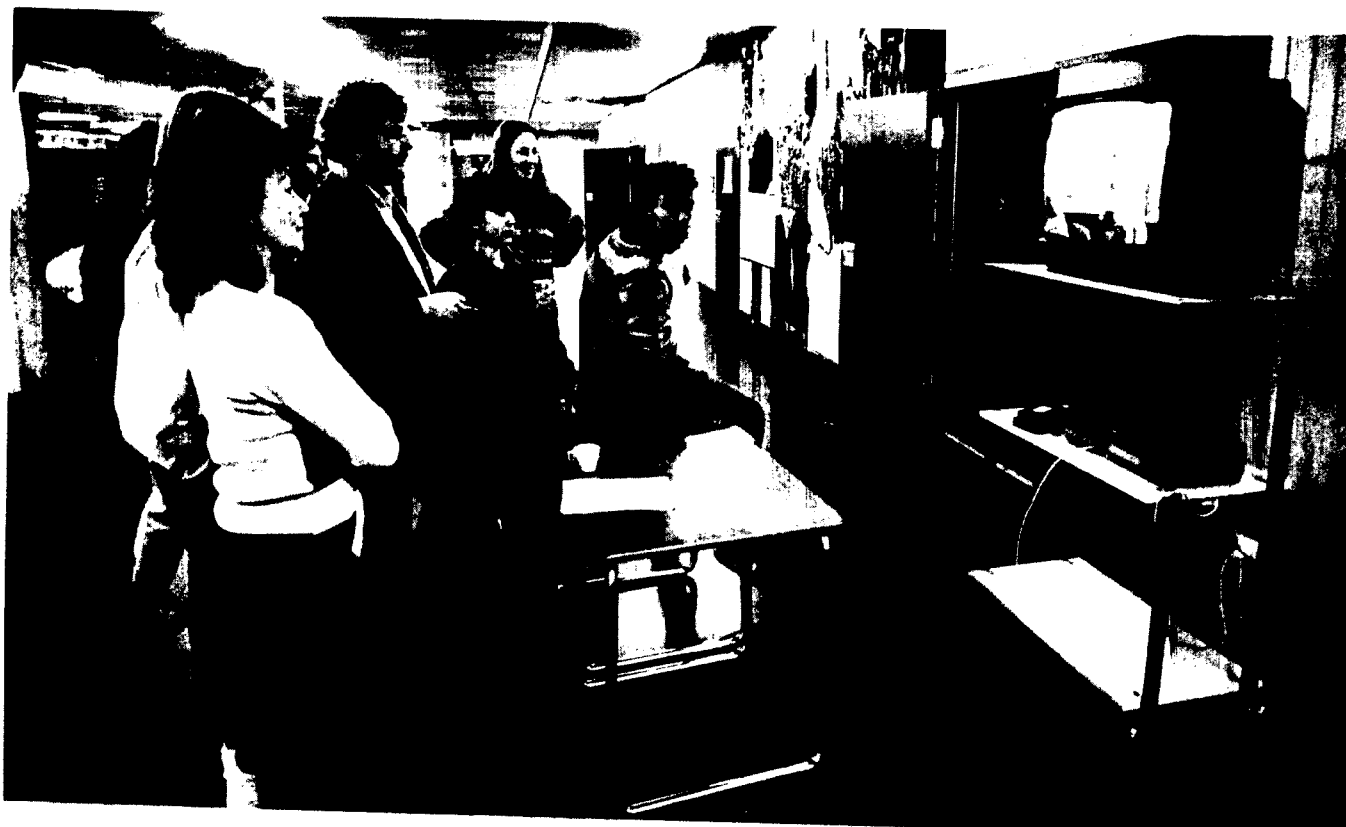
beiterkinder war noch geringer⁵. Ähnliche, allerdings nicht ganz so krasse Diskriminierungsraten wurden für Mädchen, für Katholiken, für die Landbevölkerung insgesamt ermittelt. Das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ wurde zur Inkarnation der Bildungsbenachteiligung in der Bundesrepublik Deutschland. Ende der sechziger Jahre wurde diese soziale Diskriminierung, dieser Widerspruch zwischen Realität und Verfassungspostulat, zum politischen Argument geschmiedet, und zwar vor allem durch die Studentebewegung. Insbesondere zwischen 1967 und 1970 klagte sie in immer wieder neuen Aktionen Demokratie im Bildungssystem ein, indem sie die etablierten Parteien mit den ungerechten und autoritären Zuständen in Schule und Hochschule konfrontierte. Neue bildungsprogramatische Überlegungen in der SPD, wie sie von Carl-Heinz Evers etwa seit 1963 angeregt wurden, erhielten damit erheblichen Auftrieb. Die SPD profilierte sich gegenüber der „kritischen Jugend“, indem sie ein Programm zur Reform, Öffnung und Demokratisierung des Bildungswesens vorlegte. Ein Kernstück war dabei die Forderung nach Einführung der Gesamtschule, um auf diese Weise bisher benachteiligten Gruppen bessere Bildungschancen zu bieten.

In einer solchen Sichtweise erschien die Gesamtschule nicht so sehr als das effek-



TRIPS + TRÄUME

Unwirtliche Betonarchitektur, Neonlicht und Klimaanlage schaden dem Anliegen der Gesamtschule.



tivere Schulsystem für den industriellen Kapitalismus, sie wurde vielmehr als Schule im Interesse der Arbeiterschaft und der benachteiligten Gruppen gesehen.

Die Initiierung der Gesamtschulreform, die Dynamik der ersten Jahre, die hohe

Vorschläge einschließlich ihres Kernstücks, der Gesamtschule, auf breite öffentliche Zustimmung, weil sie versprochen, unterschiedliche Wünsche gleichzeitig zu erfüllen: Sicherung des Wirtschaftswachstums, individuellen Aufstieg für viele und mehr soziale Gerechtigkeit. In diesem politischen Klima erklärte 1969 der frisch gewählte Bundeskanzler Willy Brandt die Reform des Bildungswesens zur vordringlichen Gemeinschaftsaufgabe, in diesem Klima erfolgten auch die Gesamtschulerrichtungen der frühen 70er Jahre.

Der anfängliche Gründungsboom wurde durch eine weitere günstige Rahmenbedingung begünstigt und gestützt – durch Baby-Boom und Schülerberg:

Von 1965 bis 1970 stieg die Zahl der Schüler in der Sekundarstufe I von 3,4 auf 4,2 Millionen⁶. Überall standen Schulträger vor der Anforderung, durch Neubauten Schulraum schaffen zu müssen. Daher war es vielfach möglich, die ohnehin notwendigen neuen Schulen als Reformmodell, als Gesamtschulen zu errichten. Auch dieser Neubau-Zwang führte dazu, daß der Widerstand gegen Gesamtschulerrichtungen gering blieb. Denn eine neu gebaute Gesamtschule nahm den bestehenden (und in der Regel überfüllten) Gymnasien und Realschulen nichts weg, deren unmittelbare Interessen wurden daher nur mäßig tangiert.

Insgesamt läßt sich damit die Geburtsstunde der Gesamtschule als Einstieg in eine *Bildungspolitik des Zuwachses* bezeichnen; denn

○ die Chancen auf dem Arbeitsmarkt schienen unbegrenzt,

○ ein ständig steigender Bedarf an qualifizierten Schulabsolventen mußte befriedigt werden,

○ steigende Schülerzahlen verlangten erhebliche Neubauprogramme und

○ der Bildungshaushalt konnte jedes Jahr mit deutlichen Zuwächsen rechnen.

Unter diesen Bedingungen waren die konservativen Verfechter des dreigliedrigen Schulsystems politisch deutlich in die Defensive geraten; die bisherigen Mißstände konnten ihnen angelastet werden, ein Handlungsdruck war offensichtlich, die Reformkräfte konnten ein ausgearbeitetes Gegenmodell, die „integrierte Gesamtschule“ vorzeigen und dabei auf Erfahrungen aus Schweden, England und den USA verweisen.

1975 – Die Wende

1975 gab es bereits mehr als 260 Gesamtschulen in der Bundesrepublik, etwa 150 in der integrierten und etwa 110 in der kooperativen Form. Fast alle diese Schulen waren seit 1969 als Neugründungen bzw. Neubauten errichtet worden. Auffällig an dieser Statistik ist zunächst, daß 227 dieser Schulen (= 86%) in damals sozial-

liberal regierten Bundesländern standen, und zwar vor allem in Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen⁷. Daran wird deutlich, wie unterschiedlich CDU- und SPD-Kultusminister das gemeinsam beschlossene „Experimentalprogramm“ handhabten.

Nicht deutlich werden kann an dieser quantitativen Erfolgsbilanz, daß sich in den sechs Jahren zwischen 1969 und 1975 die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen völlig verändert hatten. Beginnend mit dem Ölschock 1973 geriet die Bundesrepublik immer stärker in eine langfristige Wirtschaftskrise, in deren Folge sich Dauer-Arbeitslosigkeit stabilisierte. Zugleich wuchsen die Jahrgänge des „Baby-Booms“ durch die Sekundarstufe I, so daß seit Mitte der 70er Jahre immer mehr Schulabsolventen auf einen stagnierenden oder gar schrumpfenden Ausbildungs- und Arbeitsmarkt drängten. Die Bildungswerbung der 60er Jahre hatte ihr übriges getan: Weil sich zwischen 1965 und 1975 die Zahl der Schüler an Realschulen und Gymnasien mehr als verdoppelt hatte (dort wurde erheblich mehr neu gebaut und erweitert als im Gesamtschulbereich), verließen nicht nur immer mehr Absolventen die Schule, diese Absolventen waren auch mit immer mehr höherwertigen Abschlüssen ausgestattet. Folglich verschärfte sich die Konkurrenz unter den Absolventen, so daß Erwartungen zunehmend enttäuscht wurden. Daß die Situation im Schul- und Bildungswesen sich gewandelt hatte, wurde der breiten Öffentlichkeit durch Schlagzeilen zu jeweils völlig neuen Problemen mehr und mehr bewußt:

Numerus Clausus (etwa seit 1973), Jugend-Arbeitslosigkeit (etwa seit 1974), Lehrstellenmangel und Ausbildungskrise (etwa seit 1975) und schließlich auch die Akademiker-, vor allem die Lehrer-Arbeitslosigkeit (etwa seit 1976) – all diese Erscheinungsformen der Überfüllungskrise sind wir seit ihrem ersten Auftreten nicht mehr losgeworden. Unter diesen drastisch geänderten Bedingungen war der Ruf nach „mehr Abiturienten“ zur Sicherung des Wirtschaftswachstums *ökonomisch sinnlos* geworden; denn es gab genug, mehr als genug Absolventen auf allen Qualifikationsebenen. Damit wurde eine Programmatik der Öffnung und Reform des Bildungswesens *sozialpolitisch gefährlich* – und zwar gefährlich für die sozialen Schichten, die bisher in angestammter Weise ihre Kinder über qualifizierte Bildungsabschlüsse wieder in hohe soziale Positionen brachten. An dieser Stelle zerbrach nun die kurze Reform-Koalition zwischen den gesellschaftlichen Kräften, die sich für mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem einsetzten, und denjenigen, die an einer funktionalen Passung zwischen Schule und Wirtschaft interessiert waren.

öffentliche Zustimmung zu ihrem Programm erkläre ich mir vor allem aus der historisch nur kurzen Interessenkoalition zwischen den Vertretern des Ökonomie- und denen des Demokratie-Arguments. Denn wenn es Ende der sechziger Jahre richtig war, daß das Beschäftigungssystem mehr qualifizierte Arbeitskräfte brauchte und diese qualifizierten Kräfte vor allem in dem „unausgeschöpften Begabungspotential“ der Arbeiterkinder zu finden waren, dann war es zugleich im Sinne des Wirtschaftswachstums und der optimalen Kapitalverwertung richtig, für mehr Bildung und eine bessere Förderung der Arbeiterkinder einzutreten. Dies konnte zudem geschehen, ohne daß bei bisher Privilegierten Konkurrenzängste geweckt wurden; denn weil es anscheinend begehrte Positionen in Hülle und Fülle gab, mußten die Etablierten nicht befürchten, durch Aufsteiger verdrängt zu werden. Kurz: Gesellschaftlicher Widerstand gegen mehr Bildung für bisher benachteiligte Schichten war nicht nur überflüssig, er erschien sogar disfunktional. In dieser Situation stießen sozialdemokratische Schulreform-

potentials: Nicht die Öffnung für Arbeiterkinder, sondern die Abschottung für die Chancen der eigenen Kinder wurden zur – freilich nie offen eingestandenen – bildungspolitischen Maxime. Und eine solche Abschottung leistet in der Tat nach wie vor das dreigliedrige Schulsystem am besten.

Schließlich darf neben diesen politisch-ökonomischen Faktoren nicht übersehen werden, daß sich etwa seit 1975 auch die demographische Wende für die Gesamtschule auszuwirken begann. Während am Ende der Sekundarstufe I die „starken“ Jahrgänge entlassen wurden, rückten in die 5. Klasse immer weniger Schüler nach: 1975 gab es bundesweit ca. eine Million Fünftkläßler, 1976 waren es nur noch 800 000, und aus jeder Schülerstatistik war bereits damals abzulesen, daß diese Zahl bis unter 600 000 herabsinken würde⁸. Das Sekundarschulwesen war auf dem Gipfel seiner quantitativen Expansion angelangt, es trat in die Phase der „Schrumpfung“ ein. Dies bedeutete zuallererst, daß – von örtlichen Besonderheiten einmal abgesehen – kein Neubaubedarf mehr bestand. Gesamtschulen wurden jetzt nicht mehr „auf der grünen Wiese“ neu errichtet, sondern sie konnten nur noch in bereits bestehenden Schulgebäuden entstehen, und zwar durch Umwandlung von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Weil von nun an die Errichtung einer Gesamtschule fast immer die Schließung einer (oder mehrerer) Schulen des tradierten Systems zur Folge hatte, verschärfte sich auch der örtliche Widerstand ganz außerordentlich. Insgesamt führten diese „gewendeten“ Rahmenbedingungen dazu, daß Neuerrichtungen von Gesamtschulen erheblich eingeschränkt wurden. So wurden zwischen 1976 und 1978 in der gesamten Bundesrepublik lediglich 3 integrierte Gesamtschulen gegründet⁹.

1979 – Durchbruch oder Marsch ins Abseits?

Trotz der zunehmend schlechter werdenden Rahmenbedingungen wurde diese Stagnation schließlich durchbrochen – und zwar 1979 in Hamburg. Weil dies auch von erheblicher bundesweiter Bedeutung war, soll es hier etwas eingehender dargestellt werden:

Die Hamburger Sozialdemokraten setzten durch eine zweifache Schulgesetzänderung durch, daß die Gesamtschule *vierte* Regelschule neben Hauptschule, Realschule und Gymnasium wurde. Zugleich





Ein Übermaß an persönlichem Engagement war nötig, um aus der Ganztagschule ein Stück Heimat für Lehrer und Schüler zu machen. Der außerunterrichtliche Bereich nahm an Bedeutung zu.



wurde eine neue Rechtskonstruktion in die schulpolitische Landschaft gesetzt: das individuelle Elternrecht. Es besagt, daß die Eltern der Viertkläßler zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I (einschl. der Gesamtschule) wählen dürfen und daß der Staat die entsprechende Anzahl von Schülerplätzen in den gewählten Schulformen zur Verfügung stellen muß. Dies bedeutet für die Gesamtschulen eine grundlegende Statusänderung: Sie waren nicht mehr Versuchsschule mit begrenztem Platzangebot (an denen stets viele Kinder abgewiesen werden mußten), sondern sie wurden zu einer (von vier) regulären Formen der Versorgung. Die Zahl der Gesamtschulen hatte sich nach der Elternnachfrage zu richten. Mit diesem Gesetz hat die Hamburger SPD auf den Elternwillen als weiteren Motor der Gesamtschulentwicklung gesetzt und zunächst einmal recht behalten. Weil knapp 20 % aller Eltern ihr Kind in die Gesamtschule schicken wollten, mußten 1979 in Hamburg 13 neue Gesamtschulen eröffnet werden; dies geschah in keinem Fall durch Neubau, sondern ausnahmslos durch Umwandlung tradierter Schulformen¹⁰. Diese Schulgesetzänderung war ein mutiger Schritt der Hamburger Sozialdemokraten, der gegen stärksten Widerstand mitten im Bürgerschaftswahlkampf durchgehalten wurde.

Das Ergebnis ist dennoch ambivalent; denn entstanden ist nun ein viergliedriges Schulsystem, in dem die Eltern jährlich durch ihre Wahl über die Existenz oder Nicht-Existenz einzelner Schulen und Schulformen entscheiden. Weil die SPD (nicht nur in Hamburg) von nun an dieses viergliedrige Schulsystem als Zielmodell ihrer Politik hinstellte und die weitere Entwicklung dem „Elternwillen“ überantwort-

tete, hat sie zugleich eine entscheidende Veränderung ihrer Gesamtschulprogramm-
matik vollzogen. Die ursprüngliche Forderung, die Gesamtschule solle das dreigliedrige Schulsystem ersetzen, wurde damit stillschweigend verabschiedet, nunmehr lautet die Forderung: Jeder, der es möchte, soll sein Kind zur Gesamtschule schicken. Eine solche – im besten Sinne liberale – Forderung bedeutet zugleich aber auch, daß jeder, der es will, sein Kind weiterhin zum Gymnasium oder zur Realschule schicken darf. Mit der Etablierung der Gesamtschule als vierter Regelschule wurde somit zugleich eine Bestandsgarantie für das dreigliedrige Schulsystem ausgesprochen.

Dieses Hamburgische Konzept von Elternwillen und viergliedrigem Schulsystem wurde kurze Zeit später von Nordrhein-Westfalen kopiert, faktisch hatten sich bereits vorher in Hessen und Berlin ähnliche Strukturen durchgesetzt. Damit bestehen seit Beginn der achtziger Jahre in der Bundesrepublik zwei unterschiedliche Schulsystem-Varianten der Sekundarstufe I. In den soeben genannten Bundesländern besucht eine beträchtliche Minderheit der Schülerschaft (ca. 20 % bis 25 %) die Gesamtschule als vierte Regelschule; die Gesamtschule spielt hier pädagogisch, bildungspolitisch und quantitativ eine bedeutende Rolle.

In anderen, dauerhaft CDU-regierten Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz) finden sich Gesamtschulen lediglich als vereinzelte Überbleibsel des Experimentalprogramms. Es gibt sie in diesen Ländern nur in ganz seltenen Exemplaren, häufig müssen diese wenigen Schulen sogar noch um ihr politisches Überleben kämpfen. In diesen Ländern ist das Sekundarschulsystem unverändert dreigliedrig, die Gesamtschulen spielen praktisch keine Rolle. (Bremen und Niedersachsen sind hier nicht genannt, weil sie sich in diese Zweier-Typologie nicht einordnen lassen. Im Saarland deutet sich seit dem Regierungswechsel 1985 eine Ausweitung der Zahl von Gesamtschulen an.)

Innerhalb des viergliedrigen Schulsystems erweist es sich für die Gesamtschulen als zunehmend schwieriger, die Konkurrenz zu bestehen. Denn weil die Gymnasien in alter, weithin akzeptierter Tradition, nach wie vor den „Königsweg“ zum Abitur anbieten, haben sie einen ganz grundsätzlichen Konkurrenzvorteil. Die Gesamtschulen werden dadurch in einen teilweise ruinösen Wettbewerb getrieben. Sie sollen zum einen alle Kinder (auch und gerade die schwächeren) fördern, zugleich aber dieselben Schulleistungen erbringen wie die Gymnasien mit ihrer relativ homogenen Schülerschaft. Gesamtschulen sollen innovativ sein, sie sollen neue Unterrichtsinhalte in die Schule bringen – zugleich sollen aber die „alten“ Inhalte ge-

nauso gut vermittelt werden wie im traditionellen Schulsystem.

Die Konkurrenzsituation zwischen den Schulen, gerade auch unter den Bedingungen sinkender Schülerzahlen, führt dazu, daß die Gymnasien immer mehr vom Rahm der „guten“ Grundschüler „absahnen“ (engl.: creaming). Zur Gesamtschule kommen dann verstärkt die Arbeiterkinder, die Ausländerkinder und die Mittelschichtkinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Gesamtschule unter diesen Bedingungen wird widersinnig – denn sie ist eben nicht die *gesamte* Schule für *alle* Kinder, sie ist vielmehr unter der Hand zu einer neuen Schulform im gegliederten System geworden.

Insgesamt erweist sich somit der Fortschritt des Jahres 1979 als äußerst ambivalent. Denn die Steigerung des Gesamtschüler-Anteils auf 20% des Jahrgangs bedeutet wohl kaum, daß das gegliederte Schulsystem in seiner Vormacht-Position erschüttert ist. Möglicherweise ist aber gerade dieser 20%-Anteil einer Gesamtschule als *vierte* Schulform das Abschießen, in dem das Reformkonzept dem gegliederten Schulsystem nicht mehr weiter gefährlich werden kann.

1982 – der politische Konflikt wird abgeheftet

Das Jahr 1982 brachte so etwas wie einen buchhalterischen Abschluß der zuvor skizzierten Entwicklung:

○ Nach langem Hin und Her zwischen CDU- und SPD-Ländern wurde in der KMK eine Vereinbarung über die Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse unterschrieben. Die Anerkennung auch in CDU-Ländern mußte mit substantiellen Zugeständnissen vor allem bei Differenzierungs- und Abschlußregelungen erkaufte werden – das dreigliedrige Schulsystem gibt dabei stets die Maßlatte ab.

○ Die „Bund-Länder-Kommission“ legte einen 700 Seiten starken Abschlußbericht über die Ergebnisse der zehnjährigen wissenschaftlichen Begleitung vor. Die durchaus positiven Ergebnisse des Gesamtschulversuchs werden in diesem Bericht so lange hin- und hergebogen, bis ein allgemeines „Sowohl-Als-Auch“, ein 700 Seiten langes „Irgendwie hat jeder recht“ dabei herausgekommen ist¹¹.

KMK-Abschlußvereinbarung und BLK-Bericht signalisieren, daß die politische Auseinandersetzung um die Gesamtschule nunmehr zu einem (vorläufigen) Ende gekommen ist. Beide großen politischen Lager haben sich offensichtlich arrangiert und damit die gegenwärtige Situation wohl auf längere Zeit politisch festgeschrieben.

Wir haben in der Bundesrepublik nun Länder mit beachtlich hohem Gesamtschulanteil – und wir haben Bundesländer fast ohne Gesamtschulen. Was wir jedoch

nicht haben und auf absehbare Zeit auch nicht bekommen werden, ist die Ablösung des selektiv-dreigliedrigen Schulsystems durch die Gesamtschule. Genau dies war aber das Ziel, mit dem die Reformkräfte Ende der sechziger Jahre angetreten sind. Daß eine solche Zielsetzung nicht völlig illusionär ist, zeigen unsere europäischen Nachbarländer: In Schweden, Dänemark, England, Norwegen, Frankreich (um nur einige zu nennen) ist eine solche Strukturreform jedenfalls gelungen¹². Wer in der Bundesrepublik die Hoffnungen der frühen siebziger Jahre miterlebt hat, für den ist dies gewiß ein enttäuschendes Ergebnis. Doch enttäuschte Hoffnungen können nur zu leicht den Blick für eine nüchterne Bilanz verstellen. Genau um diese nüchterne Bilanz will ich mich im folgenden bemühen.

Was wurde erreicht – und was nicht?

Zieht man 1986 eine Bilanz der Gesamtschulreform, so darf sich diese nicht nur auf die bildungspolitische Entwicklung und die quantitative Verbreitung beschränken. Vielmehr geht es vor allem auch darum, nach den pädagogischen Erfolgen (und Mißerfolgen) der bisherigen Arbeit zu fragen. Aus Berichten der Schulen und Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung liegt hierzu eine bücherschrankfüllende Literatur vor, die sich an dieser Stelle nicht einmal punktuell referieren läßt. Ich will daher den gewagten Versuch unternehmen, die in dieser Literatur gesammelte Erfahrung von mehr als 15 Jahren Gesamtschularbeit in acht knappen Punkten zusammenzufassen:

- 1.) Die Gesamtschule hat durch ihre Praxis gezeigt, daß eine Vielzahl (z. T. sehr alter) pädagogischer Reformvorstellungen „machbar“ sind:
 - eine Schule ohne „Sitzenbleiben“
 - gemeinsames Lernen von Schülern ohne Vorsortierung nach „Begabung“ oder Sozialschicht
 - Förderung schwacher Schüler ohne diskriminierende Aussonderung
 - Abbau der autoritären Lehrerrolle.
- 2.) Die Gesamtschule hat die Schulerfolgchancen von Arbeiterkindern ganz erheblich verbessert. Während das dreigliedrige Schulsystem hier nach wie vor extrem selektiv wirkt, konnte die Ungleichheit in der Gesamtschule deutlich verringert werden.
 - *allerdings*: Auch in Gesamtschulen ist die schichtenspezifische Ungleichheit nicht verschwunden.
- 3.) Die Gesamtschule hält die Bildungslaufbahn länger offen, erlaubt Korrekturen und ermöglicht in stärkerem Maße als das dreigliedrige Schulsystem

eine Wahl der Schüler nach Neigung und Interesse.

○ *allerdings*: Auch die Gesamtschule ist gezwungen, am Ende der 9. bzw. 10. Klasse die drei traditionellen Abschlüsse zu erteilen.

- 4.) Die Gesamtschule hat ein Lernklima geschaffen, das gegenüber dem herkömmlichen Schulwesen weniger von Angst und Konkurrenz, hingegen mehr von Solidarität und Kooperation geprägt ist.
 - *allerdings*: Gerade schwache Schüler (C-Kurse) erleben auch die Gesamtschule als angstbesetzt und identitätsgefährdend.
- 5.) Die Gesamtschule hat energisch eine Entwicklung kritischer und in gleicher Weise schüler- wie gesellschaftsorientierter Curricula befördert.
 - *allerdings*: Sie hat sich vom Primat eines traditionellen Lern- und Leistungsbegriffs (kognitive Lernleistung in den Fächern) nicht lösen können.
- 6.) In der Gesamtschule sind Konzepte zur Öffnung von Schule und zur Anreicherung des unterrichtlichen Lernens entwickelt und erprobt worden: Sozialpädagogische Arbeit in der Schule, Arbeitslehre für alle, selbstorganisiertes Lernen in Projektwochen, um einige Stichworte zu nennen.
 - *allerdings*: Solche Innovationen kennzeichnen eher Ausnahmen, in der Regel dominiert auch in der Gesamtschule der „klassische“ Fachunterricht.
- 7.) Die Gesamtschule hat die Lehrerrolle verändert, die traditionellen Grenzen zwischen den Lehrämtern eingeebnet und Lehrerkoopeation zur Alltagspraxis gemacht.
 - *allerdings*: Die Einbindungen in die Beamtenhierarchie, in unterschiedliche Besoldungsgruppen, und bürokratische Verwaltungsanordnungen sind auch in der Gesamtschule bestehen geblieben.
- 8.) Die Gesamtschule hat in ihrer 15jährigen Geschichte aber auch gezeigt, wo in unserer Gesellschaft die Grenzen pädagogischer Reformarbeit liegen. Wollte man dies weiter ausführen, so wäre vor allem über die Grenzen kompensatorischer Erziehung, die Grenzen der Institution Schule, aber auch über die Grenzen der Kräfte reformengagierte Lehrer zu sprechen.

Insgesamt läßt sich damit – bei aller Kritik im einzelnen – sagen: Die Gesamtschule hat ein Stück pädagogische Utopie realisiert; sie zeigt damit täglich, daß Struktur und Praxis des selektiven Schulwesens nichts Selbstverständliches, nichts Unaus-

weichliches sind, sondern daß es eine „machbare“ Alternative gibt.

Im Unterschied zu 1965 ist diese Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem heute nicht nur ein Programm auf dem Papier, sondern eine tagtäglich erfahrbare Realität für hunderttausende von Menschen. Aus dieser täglichen Erfahrung ergibt sich natürlich auch Kritik, ergibt sich gelegentlich auch Enttäuschung. Vor allem Elterninitiativen für Gesamtschulen in vielen Teilen der Bundesrepublik zeigen jedoch, daß aus der erlebten Praxis immer wieder neue Zustimmung erwächst.

Dennoch ist die Enttäuschung, die vor allem bei Gesamtschullehrern immer wieder zum Ausdruck kommt, durchaus verständlich. Denn die pädagogischen Ziele sind an keiner einzigen Stelle vollständig erreicht worden (allerdings: Wo ist das gelungen?), die Gesamtschule ist nicht aufhebende Regelschule geworden, in vielen Bundesländern hat sie nicht einmal eine Entfaltungschance.

Blick zurück – Blick nach vorn

Mir scheint, daß an dieser Stelle der Blick in die deutsche Schulgeschichte¹³ die Enttäuschung ein wenig relativieren kann: Die einheitliche Schule für alle Kinder des Volkes wurde bereits von den Preussischen Reformern um 1820 und dann wieder vom Allgemeinen Deutschen Lehrerverein 1848 gefordert, Gewerkschaften und Sozialdemokraten haben diese Forderung in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts übernommen. Die Auseinandersetzung um ein einheitliches Schulsystem hat somit nicht erst 1965 begonnen, sondern ist viel älter. In dieser Auseinandersetzung hat es seit mehr als 150 Jahren Fortschritte und Durchbrüche, aber eben immer wieder auch Phasen von Stagnation und Rückschlägen gegeben.

Der größte Schritt nach vorn war ohne Zweifel die Einführung der vierjährigen Grundschule für alle im Jahre 1920, auch wenn er für die Einheitsschulbewegung nur ein Kompromiß sein konnte (vgl. den Beitrag von v. Friedeburg in diesem Heft). Daß inzwischen alle Lehrer akademisch ausgebildet werden, ist ein ebensolcher Erfolg wie die Durchsetzung der schulform-unabhängigen Orientierungsstufe in einigen Bundesländern. Die Geschichte ist in gleicher Weise voll von Rückschlägen: Das Scheitern der zweiten Einheitschulbewegung nach 1945, der Abbau der 6jährigen Grundschule in einigen Bundesländern und eben auch das Steckenbleiben der Gesamtschulreform sind hier zu nennen. Solche Phasen der Stagnation sind immer auch begleitet von Enttäuschung, Resignation, ja gelegentlich sogar von Verzweiflung der Engagierten. Ich denke, daß viele Gesamtschullehrer sich gelegentlich in einer solchen Situation be-

finden. Dabei darf man jedoch nicht vergessen, daß die Einrichtung von etwa 400 Gesamtschulen in der Bundesrepublik bis zum Jahr 1985 einen wesentlichen Erfolgsschritt in dieser historischen Auseinandersetzung bedeutet – allerdings ist das noch kein „Durchbruch“. Wir befinden uns gegenwärtig aber auch nicht in einer Situation, die so etwas wie einen Durchbruch erwarten ließe. Denn steigende Massenarbeitslosigkeit, fortwährende öffentliche Haushaltskrise, weiter sinkende Schülerzahlen und das verbreitete öffentliche Desinteresse an schulpolitischen Fragen blasen den Vertretern der Schulreform als Gegenwind ins Gesicht. Unter solch düsteren Rahmenbedingungen lassen sich nur schwer optimistische Perspektiven zeichnen. Mir scheint, daß es in der gegenwärtigen Phase vor allem darauf ankommt, durch die tägliche pädagogische Arbeit in der einzelnen Gesamtschule immer wieder zu beweisen, daß die Gesamtschule die *pädagogisch* vorzugswürdige Schule ist. Die Gesamtschule überzeugt da am stärksten, wo die Eltern die Qualität von Erziehung und Unterricht tagtäglich über ihre Kinder selbst erfahren. Sie läßt jedoch Reformansprüche zum hohlen Pathos werden, wenn innerschulische Fraktionskämpfe, außerschulische Interessen oder auch der Verweis auf den „allgemeinen Frust“ die pädagogische Arbeit zur Nebensache werden lassen. Und: Die Gesamtschule überzeugt da am stärksten, wo ihr Kollegium nicht mit hechelnder Zunge versucht, gleichzeitig auch noch das bessere Gymnasium, die bessere Realschule und – das ist dann fast selbstverständlich – die bessere Hauptschule zu realisieren. Sie ist für Schüler und Eltern da am attraktivsten, wo es gelingt, ein eigenständiges Profil aufzuweisen, das in die jeweilige Landschaft paßt und das für Eltern und Kinder deutlich macht: Darin unterscheidet sich die Gesamtschule von den anderen Schulformen, wir wollen sie wegen dieses Unterschieds und der damit verbundenen Qualität. Der schulische Ruderclub in einem „bürgerlichen“ Vorort kann dann genauso richtig sein wie Türkisch als 2. Fremdsprache im Arbeiterstadtteil.

Diese Erkenntnis, die von Erziehungswissenschaftlern und engagierten Gesamtschulpädagogen schon lange vertreten wird, gewinnt zunehmend auch bei Bildungspolitikern an Boden. So erklärte kürzlich der neue saarländische Kultusminister Diether Breitenbach:

„Allein mit einer ‚anderen Schule‘ können wir uns gegenüber unseren politischen Gegnern profilieren! Wir sollten dafür sorgen, daß die Gesamtschule der zweiten Generation wirklich anders und damit unverwechselbar wird. Erst dann werden wir aus dem sogenannten ‚20%-Getto‘ herauskommen¹⁴.“ Im Saarland sollen in den nächsten Jahren in größerer Zahl

kleine, gemeindenahere Gesamtschulen entstehen, die sich am pädagogischen Alternativkonzept des „Team-Kleingruppen-Modells“ orientieren.

Das nächste Kapitel der bundesdeutschen Gesamtschulentwicklung – so sieht es gegenwärtig aus – wird im Saarland geschrieben. Schon weil dieses Land sehr klein ist, läßt sich auch davon kein quantitativer „Durchbruch“, sehr wohl aber ein weiterer *pädagogischer* Fortschritt erwarten. ○

Anmerkungen

¹ *Deutscher Bildungsrat*: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969.

² vgl. *Gesamtschul-Informationen*, Heft 4/1971 und 4/1974.

³ *Picht, G.*: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964.

⁴ vgl. z. B. *Sander u. a.*: Die demokratische Leistungsschule. Hannover 1967.

⁵ vgl. *Rolff, H. G.*: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1980 (9. Aufl.), S. 21 ff.

⁶ vgl. *Eigler, H. u. a.*: Quantitative Entwicklung: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: *Rolff, H. G. u. a.* (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1, Weinheim 1980, S. 46.

⁷ vgl. *Gesamtschul-Informationen*, Heft 3/1975.

⁸ vgl. *Klemm, K./Koch, H.*: Schule und Arbeitsmarkt. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 2, Weinheim 1982, S. 66.

⁹ vgl. *Gesamtschul-Informationen*, Heft 2/1976 u. 4/1978.

¹⁰ vgl. *Rösner, E./Tillmann, K. J.*: Strukturelle Entwicklung: Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I? in: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1, Weinheim 1980.

¹¹ vgl. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*: Modellversuche mit Gesamtschulen – Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Buhl/Baden 1982. Zur Kritik daran vgl. *Tillmann, K. J.*: Schülerlaufbahn, Abschlüsse, Chancengleichheit. Anmerkungen zum BLK-Gesamtschulbericht. In: Die Deutsche Schule, Heft 3/1982.

¹² vgl. *Thomas, H.*: Schulreform in Westeuropa. In: *Skiba/Wulff/Wünsche* (Hrsg.): Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I (= Bd. 8 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), Stuttgart 1983.

¹³ vgl. *Herrlitz, H. G.*: Gesamtschulreform im historischen Prozeß in: *Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule* (Hrsg.): Arbeitsmaterialien, Heft 2/1985, Aurich.

¹⁴ *Gesamtschul-Kontakte*, Heft 4/1985, S. 3.



Klaus-Jürgen Tillmann, Jg. 1944, WPB-Redakteur und Professor für schulische Sozialisation an der Universität Hamburg. Adresse: Bornstr. 20, 2000 Hamburg 13