

25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik – Versuch einer Standortbestimmung

Zur allgemeinen Situation der Gesamtschule

Vor 25 Jahren sind in der Bundesrepublik die ersten Gesamtschulen eingerichtet worden. Sie waren das Ergebnis einer spezifischen bildungspolitischen Konstellation der zweiten Hälfte der 60er Jahre, als Bildungsökonominnen, -politiker(innen) und (vor allem jüngere) Pädagog(inn)en in der integrierten Gesamtschule *das* Schulmodell für eine leistungsfähigere und zugleich demokratische Industriegesellschaft sahen und einen breiten Konsens für deren Erprobung fanden. Ihre Entwicklung verlief nicht gleichmäßig. Dem Gründungsboom der end-60er und beginnenden 70er Jahre mit nahezu 150 Schulgründungen folgte im Zuge von wirtschaftlicher Rezession, von Numerus Clausus sowie Jugend- und Akademikerarbeitslosigkeit seit 1973 eine Phase der Stagnation, die erst in den 80er Jahren überwunden werden konnte, als zunehmend Elterninitiativen zum Motor zahlreicher weiterer Gründungen wurden, soweit es die unterschiedlichen landesspezifischen Rahmenbedingungen zuließen; anderenfalls blieb es bei der Stagnation oder kam es – in Bayern und Baden-Württemberg – sogar zu rückläufigen Entwicklungen. Der dadurch entstehende Trend zur Zweiteilung der Schullandschaft in Länder mit und in Länder ohne Gesamtschule hat sich nach der Wende in der ehemaligen DDR fortgesetzt. Heute bestehen in alten wie in neuen Bundesländern jeweils ca. 400 Gesamtschulen (vgl. Keim 1993). In den SPD-regierten Ländern ist die Gesamtschule als vierte Schulform neben den Schulen des gegliederten Systems auch schulrechtlich etabliert. Der Anteil von Gesamtschüler(inne)n schwankt "zwischen einem Drittel und knapp 2% ... (8. Klassenstufe)" (Tidick 1992, S. 6); nur in Brandenburg besuchen mehr als die Hälfte aller Schüler(innen) (nämlich 54%) eine Gesamtschule (Ratzki 1992c, S. 1). Nimmt man die Anmeldezahlen zum Maßstab, ist eine Gesamtschul-Sättigung noch lange nicht erreicht. Übersteigt doch die Nachfrage von Elternseite fast überall das Angebot an Schüler(innen)plätzen, wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, wo im vergangenen Jahr 5000 Anmeldungen abgewiesen werden mußten (ebd., S. 1).

Solche Fakten signalisieren auf den ersten Blick eine erfolgreiche Entwicklung, verdecken allerdings zugleich Gefährdungen der Gesamtschule. So wird bereits seit einigen Jahren auch innerhalb der SPD die – von dem Bielefelder

Schulforscher Klaus Hurrelmann propagierte – Umwandlung der Gesamtschule von einer "alle anderen Schulformen der Sekundarstufe ersetzenden" in eine das Gymnasium ergänzende Schulform (Hurrelmann 1992, S. 7; vgl. Deutsche Schule 1988) intensiv diskutiert. Dies würde die modernisierte Verfestigung des herkömmlichen Schulsystems in nur noch zweigliedriger Form und damit zugleich das Ende des Gesamtschulgedankens im Sinne einer einheitlichen Schule für alle Schüler(innen) bedeuten (vgl. Ratzki 1992a, b, c). Der derzeitige Druck, mit dem z.B. im Saarland und in Nordrhein-Westfalen eine solche Tendenz verfolgt wird¹, legt die Einschätzung nahe, daß die Gesamtschule, obwohl sie bei Eltern und damit bei Teilen der Öffentlichkeit noch nie so starke Akzeptanz gefunden hat, zugleich noch nie so bedroht war wie gegenwärtig.

Diese paradoxe Konstellation findet ihre Entsprechung in der wissenschaftlichen Gesamtschulpublizistik. Dabei sind es gar nicht einmal Angriffe von Alt-Konservativen auf die integrierte Schulform, die aufmerken lassen; klingen die kritischen Töne doch hier seit langem ausgesprochen moderat. Zu denken geben vielmehr Rückzugstendenzen – aus Resignation oder welchen Gründen auch immer – bei denen, die einst Träger und Promotoren der Reform gewesen sind. So spricht z.B. Klaus-Jürgen Tillmann (1992) davon, daß ihm "nach mehr als zwanzigjähriger Auseinandersetzung um das gegliederte Schulwesen" "leider" "die Fähigkeit" "abhanden gekommen" sei, "für die alte Bundesrepublik eine neue Schulstruktur zu *erträumen*" (S. 144). Und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die noch 1980 unter ihrem damaligen Vorsitzenden Hans Thiersch in einer Stellungnahme "zur Auseinandersetzung um die Gesamtschule" davon ausgegangen war, "daß diese Schulform in ihrem Ansatz anstehende Aufgaben erfüllen kann" (DGfE 1978-1980, Resolution v. Februar 1980, S. 4), votiert derzeit nur noch vage für "neue flexiblere Organisationsformen im Sekundarbereich" und erteilt "den Organisationskonzepten der frühen 70er Jahre", zu denen auch die Gesamtschule gehört, eine deutliche Absage (vgl. "Bildungspolitische Erklärung der AG 'Entwicklung des Bildungswesens'", in: Arbeitsgruppe ... 1992, S. 13f. u.ö.).²

Ebenso gibt der mit solchen Rückzugstendenzen einhergehende Wandel im *Verständnis* von Gesamtschule und Gesamtschulreform zum Nachdenken Anlaß. Drei aktuelle Tendenzen im Umgang mit der Gesamtschule lassen sich konstatieren, nämlich *erstens* die pauschale *Distanzierung von der Bildungsreformphase der ausgehenden 60er und frühen 70er Jahre*, die bis zu deren *totalen Verwerfung* geht; *zweitens* die nachdrückliche Forderung an die Gesamtschule, sich an Traditionen der Reformpädagogik zu orientieren, damit verbunden die Interessenverlagerung von der Gesamtschule als Regel- hin zur Einzelschule; *drittens* ein stark pragmatischer Grundzug bei der Einschätzung

schulpolitischer Entwicklungen und Trends, dem vor allem die gesellschaftspolitische Dimension fehlt. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die kritische Auseinandersetzung mit diesen drei Tendenzen, und zwar vor dem Hintergrund der Geschichte des Einheitsschulgedankens wie auch eigener Erfahrungen mit der Gesamtschule. Gefragt werden soll nach Bedeutung und Relevanz der Bildungsreformphase für die Gesamtschule *heute*, nach Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der Adaption reformpädagogischer Konzepte und Modelle, schließlich nach den Grundlagen und Prämissen erziehungswissenschaftlicher Aussagen zur aktuellen Schulreform. Damit verbindet sich der Versuch einer Standortbestimmung der Gesamtschule anlässlich ihres 25jährigen "Jubiläums".

Die Bildungsreformphase – "Unstern der Geburtsstunde"?

Unter dem Motto "Vom Unstern der Geburtsstunde" hat auf dem letztjährigen Bundeskongreß der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) in Kassel Gerold Becker (1992) Intentionen wie Realisierungsformen der Gesamtschule der späten 60er und frühen 70er Jahre nachdrücklich kritisiert, als unpädagogisch geradezu verworfen und damit einer weitverbreiteten Einschätzung besonders deutlich und an zentraler Stelle Ausdruck verliehen. "Vorherrschend und 'nach außen' wirksam" seien die – mit dem damaligen Zeitgeist zusammenhängenden – "gesellschaftspolitischen" Argumente wie "Chancengleichheit" und "Ausschöpfung von Begabungsreserven" gewesen (S. 10). Ihnen hätten "mechanistische Vorstellungen vom Lernen" (S. 11) sowie spezifische Formen von "Differenzierung, Spezialisierung und Taylorisierung" (der Unterrichtsinhalte) entsprochen (S. 13). Selbst das – für Gesamtschulen dieser Zeit typische – "soziale Lernen" sei "in der Praxis ... meist doch wieder auf Ermahnung und Belehrung ..., auf ein bißchen Moralpredigt und ein bißchen Gruppendynamik" hinausgelaufen (ebd.). Auf eine Formel gebracht, habe sich in der Gesamtschule dieser Zeit die "Entpädagogisierung der Schule als Folge ihrer Modernisierung" manifestiert (S. 18).

Zweifellos ist die kritische Auseinandersetzung mit den Gesamtschulmodellen der späten 60er und frühen 70er Jahre nicht unbegründet, allerdings kaum neu und in dieser Form nicht unproblematisch. Kritik hat die Bildungsreform der damaligen Zeit von Anfang an begleitet. Sie kam vornehmlich aus zwei Richtungen, einmal von Konservativen, die – wie bis heute etwa Wolfgang Brezinka (1986, 1992) – deren auf Demokratisierung und Emanzipation gerichtete Grundlagen ablehnen, zum anderen von seiten radikaler Reformer, denen die damaligen Ziele und Modelle nicht weit genug gingen oder die sie als "groß angelegten Versuch technokratischer Formierung" kritisierten (Hey-

dorn 1969, S. 376). Während die konservativen Kritiker die Gesamtschule konsequenterweise prinzipiell ablehnten und an einem an früher Auslese und Eliteerziehung orientierten gegliederten Schulwesen festhielten, begrüßten die radikalen Reformer die Gesamtschule grundsätzlich, setzten sich aber zugleich für deren Weiterentwicklung und Modifizierung im Sinne einer auf Emanzipation und gesamtgesellschaftliche Demokratisierung hin ausgerichteten Schule für alle ein. Besonders umstrittene Brennpunkte waren dabei Fragen der Unterrichtsorganisation, insbesondere der Fachleistungsdifferenzierung, die Unterrichtsinhalte sowie Ziele und Formen Sozialen Lernens (vgl. Keim 1973a).

Gerold Beckers Kritik, die hier stellvertretend für die vieler anderer steht, kommt von einer anderen Seite; ihm geht es um die damalige Ausrichtung der Pädagogik an außerpädagogischen Zwecken wie "Chancengleichheit" und "Ausschöpfung der Begabungsreserven", und zwar als Folge der damaligen "sozialwissenschaftlichen Neuorientierung der Pädagogik", die "Schule vor allem als eine 'Institution zur Erfüllung von Zwecken, die von außen gesetzt werden', gesehen" habe (S. 10). Statt dessen fordert er die "Rückeroberung" des Bildungsbegriffs "für die Gesamtschulen", und zwar im Sinne einer "Verständigung ... darüber, wie denn 'heutige Menschenkinder' mit ihren höchst unterschiedlichen und verwirrenden Lebensbedingungen eigentlich instandgesetzt werden können, selbsttätig und verlässlich zu werden, ihre Stärken zu veröffentlichen, erkennbar zu sein, Vertrauen in sich selbst und in ihre Fähigkeiten zu gewinnen, ihr Leben 'in eigener Regie' zu meistern, aufrecht zu gehen, nicht zu resignieren, sondern sich einzumischen, sich 'ihres Verstandes ohne Bevormundung durch einen anderen zu bedienen', global zu denken und lokal zu handeln, Verantwortung zu übernehmen und Solidarität mit den 'Elenden und Entrechteten' ... als einen nicht mehr diskutierbaren Maßstab ihres Handelns zu verinnerlichen" (S. 11f.).

Sieht man einmal davon ab, daß diese Aufzählung den Eindruck der Beliebigkeit erweckt, sind viele der von Becker aufgeführten Ziele auch in der Bildungsreformphase für die Gesamtschule reklamiert worden – allerdings mit entscheidenden Differenzen. Dabei räume ich vorbehaltlos ein, daß es damals in der Planungs- und Gründungsphase der Gesamtschule eine starke Tendenz gab, Gesamtschulen nur oder in erster Linie unter Effektivitäts- und Modernisierungsaspekten des Schul- und Gesellschaftssystems zu sehen und zu konzipieren, mit in der Tat ausgesprochen problematischen Konsequenzen für Größe, Raumausstattung und Unterrichtsorganisation vieler neugegründeter Schulen. Die dahinter stehenden Zielvorstellungen hatten wirklich mit Bildung und Pädagogik nur wenig zu tun, um so mehr mit Ökonomie und Technokratie. Doch dies war von Anfang an eine Tendenz, eine mindestens ebenso starke andere richtete sich darauf, Bildung für alle in gleichem Maße zugänglich

zu machen, die bis dahin praktizierte und erziehungswissenschaftlich weithin legitimierte Unterscheidung zwischen einer wissenschaftsorientierten Bildung für eine kleine Elite und einer volkstümlich-praktischen Bildung für die breite Masse aufzuheben und auf diesem Wege Gleichheit der Chancen anzustreben, und zwar nicht nur und in erster Linie Chancen zum sozialen Aufstieg, sondern ebenso zur Entwicklung und Entfaltung von Fähigkeiten und Talenten, zur Ermöglichung von Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe, wie sie das Grundgesetz für alle verbürgt. Dies war die Intention der von Ralf Dahrendorf geprägten Formel: "Bildung ist Bürgerrecht!" Also keine von außen, gleichsam fremdbestimmten, unpädagogischen Ziele, die in der Gesamtschule realisiert werden sollten, sondern Erziehung und Bildung im Sinne des Becker-schen Aufgabenkatalogs.

Freilich war damals auf der Grundlage einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher Untersuchungen ein breites Bewußtsein dafür entstanden, daß "Bildung für alle" so leicht nicht zu haben war, daß es spezifische Barrieren gab, die mit gesellschaftlicher Ungleichheit, unterschiedlichen Sozialisationsmilieus, einschließlich familialen Erziehungszielen, sprachlichen Gewohnheiten und Anregungspotentialen des Elternhauses zusammenhingen. Nun haben sich diese Bedingungen durch jüngste gesellschaftliche Entwicklungen zweifellos kompliziert, insofern eine Fülle neuer Risiken des Aufwachsens, relativ unabhängig von Klassenlagen und Schichten, entstanden sind (vgl. Beck 1986). Trotzdem ist der Faktor "gesellschaftlich bedingte Ungleichheit" nach wie vor existent, geschwunden ist nur das Interesse daran auf Pädagog(inn)enseite. Während der Bildungsreformphase dagegen bestand hier gerade der Ausgangs- und Ansatzpunkt für viele Initiativen und Konzepte im Zusammenhang mit der Gesamtschule. Selbst das System der Fachleistungsdifferenzierung enthielt Elemente, die den Abbau dieser Ungleichheit zumindest intendierten: Die Parallelisierung der Kurse sollte dafür sorgen, daß alle Kinder die gleichen Lernziele erreichten, oder die niedrigen Kursfrequenzen im Anschlußkurs sollten den schwachen Schülern und Schülerinnen besonders günstige Lernbedingungen einräumen. Daß dies nicht ausreichte, vielmehr das ganze System der Fachleistungsdifferenzierung sich schon bald als pädagogische Fehlkonstruktion erwiesen hat, braucht hier nicht mehr diskutiert zu werden (vgl. Keim 1987).

Allerdings bedeutete Gesamtschule bereits in der Gründungsphase viel mehr als nur FEGA und ABC. Dafür sorgten schon die dort tätigen Lehrer und Lehrerinnen, die größtenteils aus der Studentenbewegung kamen und bewußt an eine Gesamtschule gingen, um pädagogisch und gesellschaftspolitisch etwas zu bewirken. Sie waren größtenteils für ihre Aufgabe besser qualifiziert als die vorangegangene und "die darauf folgende Lehrergeneration – pädagogisch, psychologisch, politisch, fachlich" (Evers 1986, S. 9). Wie intensiv z.B.

die Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung rezipiert wurden, zeigt allein schon die Tatsache, daß das von Heinrich Roth herausgegebene Gutachten des Deutschen Bildungsrates "Begabung und Lernen" zwischen 1968 und 1974 zehn Auflagen erlebte und zu den meist gelesenen Büchern in der damaligen Lehrer(innen)ausbildung gehörte. Dieser Gutachtenband, an dem übrigens Gerold Becker als Assistent von Heinrich Roth mitgearbeitet hat, ist bis heute einzigartig hinsichtlich Breite und Differenziertheit der hier zusammengefaßten Expertisen zur Begabungsforschung, mit vielfältigen Anregungen für die Umsetzung in der Schule; ich nenne nur die Stichworte "einsichtsvolles Lernen", "selbständiges Suchen und Finden von Antworten, Ausbildung von Fähigkeiten (Lernen des Lernens)" statt Einprägung von Stoffmassen; "bestärkendes Lernen" anstelle von "Angst und Prüfungsdruck"; Toleranz für individuelle Lernlösungen und -wege; "'entdeckende' oder 'genetische' Verfahren (Wagenschein)" (Roth 1986, S. 39). Wenn überhaupt einmal Wissenschaft Eingang in die Schulpraxis gefunden hat, dann in dieser Zeit der Bildungsreformphase. Jede(r), der/die damals an Gesamtschulen gearbeitet hat, weiß, wieviel auch praktisch im Sinne der Empfehlungen Heinrich Roths erprobt wurde (vgl. z.B. Edelhoff 1979 und Münzinger 1979). Unter dem Aspekt der Überwindung von Bildungsbarrieren wie auch dem der sozialen Stabilisierung von Schüler(inne)n kam von Anfang an dem Ganztagsbetrieb der meisten Gesamtschulen große Bedeutung zu; die Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich, von kognitivem mit sozialem Lernen bildete für viele Lehrer und Lehrerinnen den zentralen pädagogischen Ansatzpunkt zur Begabung derer, die mit besonders großen Defiziten in die Gesamtschule gekommen waren. Solche Bemühungen nur als "Ermahnung" und "Belehrung", "ein bißchen Moralpredigt und ein bißchen Gruppendynamik" abzuqualifizieren, wird ihnen – wie ich meine – nicht gerecht (vgl. etwa die Beiträge und Beispiele in: Keim 1973a; Tillmann 1976 u.ö.).

Welche Rolle damals Fragen der konkreten pädagogischen Umsetzung des Demokratisierungsanspruchs in der Gesamtschule tatsächlich gespielt haben, verdeutlichen neben zahlreichen Praxisberichten auch die Grundsatzdiskussionen dieser Zeit, wie sie u.a. auf den jährlich stattfindenden Gesamtschulkongressen der GGG geführt worden sind. Z.B. bildeten das Soziale Lernen, die soziale Organisation und der Ganztagsbetrieb zentrale Beratungsgegenstände auf dem GGG-Kongreß 1973 in Leverkusen. Dabei wurde von Wissenschaftler(inne)n wie Praktiker(inne)n auf die Unvereinbarkeit der in der Gesamtschule entwickelten Formen individueller Förderung und Sozialen Lernens mit den auf kultusministeriellen Vorgaben basierenden Systemen der Fachleistungsdifferenzierung verwiesen, daraus sowohl die Forderung nach einem "gleichwertigen, nach Profilen gruppierten Sekundarabschluß" als auch die nach Ersetzung äußerer durch innere Differenzierung abgeleitet (Gesamt-

schule 1973, S. 41). Aus diesem Diskussionszusammenhang entstanden zunächst die Arbeitsgruppe "Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung", die mit Grundsatzüberlegungen und Praxisanregungen die pädagogische Ausgestaltung von Gesamtschulen beeinflusst hat (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1977³; 1976; 1978), kurze Zeit später die Team-Kleingruppen-Schulen in Göttingen-Geismar (Schlömerkemper/Winkel 1987) und in Köln-Holweide (Keim 1986), die über anderthalb Jahrzehnte lang als Modelle konsequenter gesamtschulspezifischer Pädagogik gegolten haben, und zwar weit über die bundesdeutsche Gesamtschullandschaft hinaus. Folgt man dem Vortrag Gerold Beckers (1992) auf dem Kasseler GGG-Kongreß, dann zeichnet sich allerdings derzeit auch hier eine Trendwende ab, insofern das Team-Kleingruppen-Modell (TKM) nur noch als "Notwehrmaßnahme", als "pädagogischer Fortschritt" "angesichts der Anonymität und Chaotisierung in den großen Systemen" erscheint (S. 19), nicht mehr dagegen als aktuelle "Alternative". Eine solche Funktion wird nun vor allem den Modellen der historischen Reformpädagogik bzw. dem, was in den gängigen Darstellungen zur Reformpädagogik als solche berücksichtigt wird³, sowie ebenso den "wenigen neu gegründeten 'Freien Schulen'" (Laborschule und Glocksee) zugeschrieben (S. 20).

"Reformpädagogik" – Ausweg aus allen Dilemmata?

Daß die Reformpädagogik in der bisherigen Gesamtschuldiskussion und -praxis keine Rolle gespielt habe, wird man kaum behaupten können. So fungierten in der Planungsphase seit Mitte der 60er Jahre die Odenwaldschule (als eines der bekanntesten Modelle der Landerziehungsheimbewegung, vgl. Edelstein 1967) wie auch die Hamburger Peter-Petersen- und die Berliner Fritz-Karsen-Schule als Beispiele (teil-)integrierter und differenzierter Schulmodelle (vgl. Lohmann 1968), ohne sich freilich mit ihren reformpädagogischen Konzepten durchsetzen zu können. Breitenwirksamer waren vor allem Formen des Projektunterrichts (vgl. Keim 1979), viel später der Freien Arbeit.

Von heute aus gesehen ist es zweifellos zu bedauern, daß der reformpädagogische Einfluß damals nicht größer gewesen ist. Allerdings hat dies nicht nur in Effizienzüberlegungen und im technizistischen Erziehungsverständnis der Reformer seine Ursache gehabt, sondern hing vor allem auch damit zusammen, daß die Gesamtschule in ihrer Gründungsphase nicht als Alternativschule, sondern als Modell für eine künftige flächendeckende Sekundarstufenreform konzipiert wurde, sie folglich übertragbar sein mußte. Es ging also zunächst um Strukturreform, d.h. um eine praktikable Alternative zur überkommenen Dreigliedrigkeit von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Spätere

stens seit der zitierten Leverkusener Resolution war dann allerdings allen Beteiligten klar, daß die Strukturreform nur sinnvoll sein konnte, wenn sie pädagogisch gefüllt war, wenn der äußeren Reform die innere folgte und beide wechselseitig aufeinander bezogen wurden. Die Leverkusener Resolution von 1973 hatte bekanntlich tatsächlich so etwas wie eine Signalfunktion. Folgten ihr doch bis heute anhaltende Bemühungen um pädagogische Weiterentwicklung bereits bestehender Gesamtschulen wie um konzeptionelle Verbesserung von Neugründungen mit dem TKM als wichtigstem Ansatzpunkt. Festgehalten wurde dabei freilich an dem Grundgedanken, die Weiterentwicklung einzelner Gesamtschulen und die revidierten Konzepte daraufhin zu durchdenken, inwieweit sie übertragbar und verallgemeinerungsfähig seien. Sollte es doch nach wie vor nicht nur um einzelne Schulen, sondern – zumindest längerfristig – um eine Gesamtreform der ersten Sekundarstufe gehen. Nur vor diesem Hintergrund sind die Bemühungen einzelner Gesamtschulen, beispielsweise von Holweide, zu verstehen, die selbstgemachten Erfahrungen über permanente Hospitationsangebote, Lehrer(innen)austausch, Patenschaften und Lehrer(innen)fortbildungsmaßnahmen weiterzugeben, ja – wie im Saarland – an der Entwicklung entsprechender schulpolitischer Rahmenbedingungen für eine flächendeckende Umsetzung ihres Konzeptes mitzuarbeiten. Daß dabei Innovation immer nur über die einzelne Schule und die/den einzelne(n) Lehrer(in) bzw. das Lehrer(innen)Team vermittelt werden konnte, war allen Mitwirkenden von Anfang an klar.

Dieser Konsens über die Zielperspektiven von Gesamtschulreform scheint in der derzeitigen Diskussion zu zerbrechen; ein "Perspektivenwechsel (...) weg vom Makrobereich Schulsystem hin zum Mikrobereich, zur einzelnen Schule als pädagogischem Gestaltungselement" zeichnet sich ab (Schulte 1992). "Das Interesse", so Gerold Becker (1992) in dem mehrfach zitierten Grundsatzreferat auf dem letztjährigen GGG-Kongreß, habe "sich von den (...) Systemfragen verlagert auf die 'innere' Verfaßtheit von Schulen, gebündelt z.B. in der (...) Frage, was denn eigentlich eine 'gute' Schule sei (...)" (S. 19f.) Das bedeutet, daß das Problem "Gesamtschule" hinter dem der "guten Schule" verschwindet. "Gesamtschule" bekommt – wie die folgenden Ausführungen Beckers verdeutlichen – den Status von "Alternativschule", wird also, sofern sie die von Becker eingeforderten Gütemerkmale aufweist, den Landerziehungsheimen, Waldorfschulen und Jena-Plan-Schulen an die Seite gestellt. Von ihnen sollen Gesamtschulen lernen, um ebenfalls diese Gütemerkmale zu erwerben.⁴

Dabei sagt Becker allerdings nicht, und gerade dies macht stutzig, was die "klassischen" Modelle der Reformpädagogik von heutigen Gesamtschulen generell unterscheidet und von Anfang an unterschieden hat: daß sie nämlich zum großen Teil über ein von der Mehrheit der Eltern aufzubringendes Schul-

geld finanziert werden und größtenteils nach wie vor eine nach sozialen Kriterien ausgelesene Schüler(innen)schaft umfassen, daß sie die Mitarbeit ihrer Eltern voraussetzen, daß sie vielfach schulrechtlich einen Sonderstatus besitzen, daß sie zumeist wesentlich günstigere Größendimensionen haben, daß sie – wie im Falle der Waldorfschulen – weltanschaulich gebunden sind, daß ihre konzeptionelle Ausrichtung überwiegend eine grundsätzlich andere ist als die der meisten Gesamtschulen. Das aber bedeutet, daß die von Becker intendierten Lernprozesse für die Gesamtschule nicht unproblematisch sind, ja, leicht sogar fatale Folgen haben könnten, und zwar in mehrfacher Hinsicht.

Zunächst einmal setzt sich die Klientel von Gesamtschulen zu einem großen Teil aus Gruppen der Gesellschaft zusammen, die weder ein Schulgeld aufbringen, noch – als Eltern – in der Schule mitwirken können, so sehr dies alle Gesamtschulen intendieren und zu fördern suchen. Gesamtschulen wollten einmal das, was Schulen in privater Trägerschaft für eine privilegierte Minderheit von Schüler(inne)n leisten, möglichst allen, und zwar ganz besonders den benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen zugutekommen lassen, soweit dies die zur Verfügung stehenden Ressourcen erlaubten. Dabei richtete sich das Interesse von Anfang an darauf, unter Bedingungen des Regelschulsystems zu arbeiten, Sonderkonditionen zu verallgemeinern.

Damit verband sich eine spezifisch pädagogische Zielperspektive, die zunächst als "Soziales Lernen" (vgl. Keim 1973b), später mit "integrativer Pädagogik" (vgl. Opitz 1990, S. 19ff.) umschrieben worden ist. In der Gesamtschule sollte eine möglichst vollständige Bandbreite von Kindern und Jugendlichen der unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft zusammengeführt werden, um zu lernen, demokratisch miteinander umzugehen, Konflikte rational zu bearbeiten und entsprechendes gesellschaftliches Handeln einzuüben. Schulreformerisch engagierte Erziehungswissenschaftler wie Wolfgang Klafki und Karl Christoph Lingelbach, die damals an der Revision der Hessischen Bildungspläne mitgearbeitet haben (vgl. Klafki u.a. 1972), aber auch viele junge Lehrer und Lehrerinnen mit Erfahrungen aus der Studentenbewegung, teilweise noch in der zweiten Phase ihrer Ausbildung stehend, sahen unter dem Aspekt von Demokratisierung und Partizipation in der Gesamtschule den "konsequentesten Schulversuch in der Bundesrepublik". Dabei orientierten sie sich an Grundprinzipien der Aufklärung, wie sie die Frankfurter und die Marburger Schule damals rezipierten. Hinzu kam die systematische Erschließung neuer Ergebnisse und Forschungsverfahren der Sozialwissenschaften für die Erziehungswissenschaft (vgl. W. Klafki u.a. 1970, 3 Bde, insbes. Bd. 1, S. 194ff.; Klafki u.a. 1972). Da die damals in noch fast allen Bundesländern gültigen, aus der restaurativen Adenauer-Ära stammenden Richtlinien wie auch Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien solchen Intentionen und Perspektiven diametral widersprachen, mußten Richtlinien, Schulbücher und

Arbeitsmittel – gegen großen Widerstand konservativer Gruppen – erst geändert und neu geschrieben werden, was nicht von heute auf morgen möglich war, so daß die an Gesamtschulen arbeitenden jungen Kollegen und Kolleginnen ihre Materialien selbst erstellen mußten – sicherlich vielfach um den Preis didaktischer Unzulänglichkeit, dafür aber mit dem Vorteil vielfältiger aufklärerischer Perspektiven und Anregungen. Diese Tradition der Gesamtschule läßt sich bis heute an den Namenspatron(inn)en ihrer Schulen ablesen, die überwiegend – und atypisch für die Schullandschaft des gegliederten Systems – einem breiten Spektrum kritischer Intelligenz, einschließlich von Repräsentant(inn)en aus Widerstand und Exil, angehören.⁵

Die aufgeführten "klassischen" Modelle der Reformpädagogik stammen demgegenüber aus einer ganz anderen Tradition. Ihnen liegen im Unterschied zum gesellschafts- und sozialpolitischen Begründungszusammenhang der Gesamtschule anthropologische, ontologische bzw. metaphysische Prämissen zugrunde, also Aussagen darüber, was der Mensch – losgelöst von allen spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen – "ist" oder "sein" soll, und darauf wird Schule auch primär bezogen. "Erziehung" sei "notwendig aufgrund der Seinsgebundenheit des Menschen", stellt z.B. Theo Dietrich (1991) im Hinblick auf Peter Petersens "Jena-Plan" fest. Sie diene ganz allgemein der "Menschwerdung des Menschen"; dementsprechend werde der Erziehungsprozeß "nicht in erster Linie durch rationale Anstöße in Gang gesetzt", sondern beruhe "weit mehr auf Emotionalität und Irrationalismen" (S. 60). Ein solches Erziehungsverständnis ist – im Unterschied zu dem der Gesamtschule – nicht mehr auf eine, ihrem Anspruch nach demokratische Gesellschaftsformation bezogen und läßt sich prinzipiell auch nicht-demokratischen Systemen anpassen, wie insbesondere die Geschichte von Peter Petersens Jena-Plan zeigt (vgl. Keim 1989; Lingelbach 1992; Rülcker 1992). Dabei darf nicht vergessen werden, daß eine Reihe der immer wieder genannten Reformpädagogen wie Peter Petersen, Hermann Lietz, Alfred Andreesen und Rudolf Steiner selbst in antiaufklärerischen und antidemokratischen Traditionen gestanden haben. Deshalb ist es nicht unproblematisch, Reformziele aus solchen Kontexten im Sinne G. Beckers für die Gesamtschule zu reklamieren, ohne zumindest auf die grundlegenden intentionalen Differenzen zu verweisen.

Gerade wegen dieser Differenzen hat sich die Gesamtschulgründergeneration nicht auf Petersen, Lietz, Steiner, Montessori und die von ihnen konzipierten Modelle der Reformpädagogik als Vorläufer berufen, sondern auf die Schulreformpläne der Französischen Revolution (Condorcet), der preußischen Reformzeit (Humboldt, Sövern) sowie der 1848er-Bewegung (Thaulow). Wenn damals an reformpädagogische Traditionen erinnert wurde, dann an Paul Oestreich und den Bund Entschiedener Schulreformer sowie ihr Modell

einer tendenziell sozialistisch ausgerichteten Einheits-, Lebens- und Produktionsschule (vgl. z.B. Klafki 1968; Rang 1970; Stubenrauch 1971).

Parallel zur Gründung erster Gesamtschulen vollzog sich im übrigen am Ende der 60er Jahre auch eine bedeutsame schultheoretische Wende von geisteswissenschaftlichen Sinndeutungen des Binnenraumes Schule hin zu sozialwissenschaftlichen Analysen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft (vgl. Tillmann 1987, S. 13ff.). Daß sich die bildungspolitische Konstellation inzwischen erneut ändert, verdeutlicht nicht zuletzt die derzeitige Renaissance geisteswissenschaftlicher Theorie-Konzepte. Schule wird wiederum statt auf "Gesellschaft" auf "Kultur" bezogen, und zwar in einem Sinne, der deutlich die Vernachlässigung der unauflösbaren Dialektik zwischen Schule und Gesellschaft erkennen läßt (vgl. Duncker 1992). Die Gesamtschule ist deshalb mehr denn je auf kritische Reflexion der ihr angedienten Begründungen, Zielperspektiven wie auch ihrer gesellschaftlichen Entwicklungszusammenhänge angewiesen. Konfrontiert aber sieht sie sich statt dessen mit einem weithin affirmativen Pragmatismus von seiten der Bildungspolitik wie der Erziehungswissenschaft.

Pragmatismus – Kennzeichen gegenwärtiger Gesamtschuldiskussion

Pragmatische Motive waren – wie bereits angedeutet – auch in der Planungs- und Gründungsphase der Gesamtschule zunächst dominant. Dies zeigt bereits deren Charakterisierung als "demokratische Leistungsschule", die "wie kein anderer Schultyp den Anforderungen der modernen Industriegesellschaft", ihrem Bedarf an manpower und ihrem Bestreben nach optimaler Nutzung der Ressourcen entsprechen sollte (Rolff 1968, S. 39)⁶. "Demokratisierung" und "Chancengleichheit" als Reform-Argumente kamen dabei nur insoweit zum Zuge, als sie mit diesen "Anforderungen" harmonisierten und die Grundlagen bestehender Herrschaftsverhältnisse nicht gefährdeten. Sie gewannen dann allerdings im Zuge von Studentenbewegung und sozialliberalem Aufbruch rasch Eigenwert und wurden zu Prüfsteinen für Gelingen oder Nichtgelingen der Reform, und zwar bereits in der Gesamtschulempfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1969. Unter Aspekten wie Durchlässigkeit des Schulsystems, Berücksichtigung individueller Begabungen und Neigungen, schicht- und geschlechtsspezifische Privilegierung und Benachteiligung, aber auch Schulklima, Abbau von Schulangst und Aggressivität oder Fluktuation und Anonymität spielten sie eine beherrschende Rolle im Rahmen zahlreicher Schulvergleichsuntersuchungen auf Bundes- und Länderebene (vgl. Fend 1982; Bund-Länder-Kommission 1982; Die Deutsche Schule H. 3/1983). Zwar sind die Lehrer(innen) der neugeschaffenen Modellschulen damit einerseits von

Anfang an unter gehörigen Erfolgsdruck geraten (von Hentig 1990, S. 380), konnten jedoch andererseits aufgrund der klaren Zielperspektive ein hohes Maß an Identifikation mit dem neuen Schultyp entwickeln, so daß dieser sehr rasch und bis heute anhaltend als generelle Alternative zur herkömmlichen Schule verstanden wurde, und zwar über die schulorganisatorische Dimension weit hinausgehend.

Nun sind allerdings auch diese, mit "Demokratisierung" und "Chancengleichheit" grob umrissenen Zielperspektiven, wie sie den zahlreichen Begleituntersuchungen zugrundegelegen haben, schon bald kritisch diskutiert worden (vgl. Keim 1973a, S. 83-98), und zwar insbesondere durch Vertreter der sich damals neu konstituierenden, an Ideen von Aufklärung und Kritischer Theorie orientierten emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Hintergrund solcher Kritik war die Einsicht, daß Schule und Erziehung nur dann zu einer wirklichen Demokratisierung der Gesellschaft beitragen könnten, wenn sie die bestehenden Herrschaftsverhältnisse und deren Einfluß auf das Erziehungswesen mit berücksichtigten sowie Strategien zur Aufklärung solcher Strukturen entwickelten. Abgelehnt wurde dabei nicht die Gesamtschule als solche, sondern nur deren – in den damaligen Plänen und Konzepten zum Ausdruck kommende – Macht- und Herrschaftsförmigkeit, wie z.B. in Heinz-Joachim Heydorns vieldiskutiertem "Argument"-Aufsatz "Ungleichheit für alle" aus dem Jahre 1969.

Heydorn verwies darin auf das als Vorbild für die Gesamtschule dienende "Schulsystem der Vereinigten Staaten", das zugleich "das System der effizientesten kapitalistischen Gesellschaft" darstellte (S. 364). Hier wie dort ginge es um den "Versuch technokratischer Formierung" (S. 376f.) und die "Möglichkeit des social engineering" mit Hilfe der Schule (S. 368). Allerdings stünde solchen Herrschaftsinteressen zugleich eine Tendenz entgegen, die aus der Aufklärungstradition stamme und sich in Deutschland vor allem mit dem Neuhumanismus verbunden habe. Letzterem schrieb Heydorn eine gesellschaftsrevolutionäre Sprengkraft zu, den Widerspruch zwischen entfremdeter und humaner Rationalität, von beherrschter und herrschaftsfreier Gesellschaft aufzudecken. Nicht, daß Heydorn – wie vielfach mißverstanden – das neuhumanistische Gymnasium restaurieren wollte, vielmehr ging es ihm um die subversive Nutzung der im neuhumanistischen Bildungsgedanken enthaltenen emanzipatorischen Gehalte für die Gesamtschule: "Ein militanter Humanismus muß in die Gesamtschule hineingetragen werden. Sie muß formale Bildungsbedingungen schaffen, weil dies die Entwicklung der Produktivkräfte notwendig macht, sie muß diese Bedingungen für alle schaffen. Das ist eine Möglichkeit. Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen werden, die partielle zur universellen. Die geschlossene Tür kann eingeschlagen werden" (S. 388).

Ähnlich wie die Diskussion über "Chancengleichheit" und "Demokratisierung" im Sinne der zeitgenössischen sozialliberalen Bildungspolitik hat die radikale Schulkritik im Sinne Heydorns eine breite Öffentlichkeit, gerade von Gesamtschulpädagog(inn)en, erreicht und deren kritisches Sensorium geschärft. Von diesem Geist der end-60er und frühen 70er Jahre ist in der aktuellen Schulreformdiskussion kaum noch etwas zu verspüren, weder bei maßgeblichen Bildungspolitikern noch beim mainstream bundesdeutscher Erziehungswissenschaft. Wie die bereits zitierte Publikation einer von der DGfE eingesetzten "Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens" über "Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I" (1992) zeigt, werden zwar "Probleme der Disparitäten und der Ungleichheit im Bildungswesen" diskutiert (Bargel/Kluthe, ebd., S. 41), doch eher auf einer rein quantitativen Ebene gleichwertiger Schulversorgung, bei der die Frage integrierter oder schulformspezifisch gegliederter Systeme oder gar die unterschiedlicher pädagogischer Konzepte kaum eine Rolle spielt – dies, obwohl sich trotz insgesamt verbesserter Rahmenbedingungen "alte Benachteiligungen" (wenn auch in abgemilderter Form) "erhalten haben", ja sogar neue hinzugekommen sind (Rolff, ebd., S. 121).

Entsprechendes gilt für die am gleichen Ort angestellten Überlegungen zur Grundbildung auf der ersten Sekundarstufe (Brockmeyer/Zedler, ebd., S. 203-228), deren Aufgaben und Probleme rein kommunikationstheoretisch und zugleich systemisch verstanden werden. "Auftrag und Aufgabe von allgemeiner Grundbildung" sollen dementsprechend "in der Vermittlung und dem Erwerb von Voraussetzungen" liegen, "die für die gesellschaftliche Kommunikation über zentrale Bereiche gesellschaftlicher Lebenspraxis als universelle Prämissen zweckdienlich (für wen? W. K.) sind und sichern, daß der Einzelne für die gesellschaftliche Entwicklung und diese für den Einzelnen *anschlußfähig* bleibt" (S. 210, Sperrungen W. K.). Was immer das heißen mag – in solchen Denkstrukturen ist für Kategorien wie "Mündigkeit" und "Subjektposition" des jungen Menschen kaum noch Platz. Statt dessen geht es u.a. um seine Vorbereitung auf die "im Beschäftigungssystem zunehmend höhere(n) Anforderungen zur Übernahme einer stärkeren Verantwortung für das Arbeitsprodukt einer Gruppe, an Einbindungsbereitschaft für die Aufgaben und Ziele des Unternehmens, an funktionaler Ausrichtung der Arbeit und Flexibilität gegenüber neu auftauchenden Anforderungen" (S. 216). Die Warnung Heydorns vor der Instrumentalisierung der Schule zum "social engineering" scheint nie notwendiger gewesen zu sein, seine Analyse des "Widerspruchs von Bildung und Herrschaft" wie auch seine Anregungen "zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs" im Interesse von Aufklärung und Mündigkeit nie aktueller. Daß sich breite Teile der Lehrer(innen)schaft von Gesamtschulen einmal mit solchen Ideen identifiziert, das Anliegen der einheitlichen Schule für alle mit

entsprechend emanzipatorischen Bildungsvorstellungen verbunden haben, ist inzwischen ganz offensichtlich nur noch wenigen überhaupt bewußt. Damit aber stellt sich nachdrücklich die Frage nach den Perspektiven der "Jubilarin" Gesamtschule.

Perspektiven der Gesamtschule vor der Jahrhundertwende

Ein Ausblick auf Perspektiven der alt-bundesrepublikanischen Gesamtschule im vereinigten Deutschland, bald vielleicht schon im vereinigten Europa, muß – um nicht kurzschlüssig zu sein – mehr als nur die vergangenen 25 Jahre berücksichtigen. Denn das Projekt Gesamtschule als einer auf den Ideen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit basierenden einheitlichen Schule ist inzwischen über 200, nimmt man den noch eher theologisch motivierten Einheitsschulentwurf von Johann Amos Comenius hinzu, sogar fast 350 Jahre alt (vgl. Oppermann 1982). Betrachtet man die Schulgeschichte in diesem erweiterten Zeitabschnitt, stellt man fest, daß Einheitsschulmodelle wie Ansätze zu ihrer Realisierung immer in gesellschaftlichen Krisen- und Umbruchzeiten diskutiert bzw. auf den Weg gebracht worden sind und daß sich mit ihnen die jeweils fortschrittlichen gesellschaftlichen wie pädagogischen Kräfte verbunden haben: zunächst das aufgeklärte Bürgertum der Französischen wie der 48er-Revolution; seit Ausgang des 19. Jhdts. Sozialdemokratie und Deutscher Lehrerverein; in Weimar der Bund Entschiedener Schulreformer; nach 1945 – in der SBZ, Groß-Berlin oder den westdeutschen Stadtstaaten – überlebende Gegner des deutschen Faschismus (vgl. die Beiträge von G. Radde und Chr. Lost/Chr. Uhlig in diesem Band); schließlich in der Bildungsreformphase Angehörige und Sympathisanten der 68er- wie der sozialliberalen Bewegung. Dabei ist es nie bloß um eine neue Schulorganisation, sondern immer zugleich um alternative pädagogische Konzepte sowie die Unterstützung allgemeiner emanzipatorischer Prozesse gegangen. Erinnerung sei an Antoine Condorcets – auf den Menschen- und Bürgerrechten basierenden – Entwurf eines allgemeinen öffentlichen Unterrichtswesens, an Wilhelm von Humboldts eher anthropologisch begründete Idee allgemeiner Menschenbildung, an das sozialistische Einheitsschulideal mit einem religiös nicht gebundenen Ethikunterricht wie einer obligatorischen Arbeitserziehung oder an Paul Oestreichs Einheits-, Lebens- und Produktionsschule, die zugleich einer umfassenden Friedenserziehung dienen sollte (vgl. Bernhard/Eierdanz 1991).

Damit sind zugleich die Traditionen benannt, in deren Kontinuität die bundesdeutsche Gesamtschule steht. Ihre Anerkennung als gleichwertiges Angebot neben dem gegliederten System ist derzeit aus zwei gegenläufigen Richtungen bedroht: Einerseits soll die Gesamtschule unter dem Vorzeichen

"innere Reform" zu einer Art Modellschule im Sinne klassischer Reformpädagogik gemacht werden, womit jedoch – aus den bereits erläuterten Gründen – ihr auf Chancengleichheit und demokratische Teilhabe zielender Grundcharakter wie auch ihr Anspruch, Regelschule für alle zu sein, verloren gehen könnte. Andererseits ist sie in Gefahr, im Sinne "pragmatischer Lösungen" den Charakter einer das Gymnasium ergänzenden Schulform und damit einer Restschule innerhalb eines modernisierten zweigliedrigen Systems zu bekommen bzw. – wie in der "Bildungspolitischen Erklärung" der DGfE-Arbeitsgruppe – im Interesse beliebiger "flexiblerer Organisationsformen im Sekundarbereich" (Arbeitsgruppe 1992, S. 14) zur Disposition gestellt zu werden.

Nun kann man den Vertretern beider Richtungen sicherlich nicht unterstellen, daß sie es mit der Gesamtschule schlecht meinen. Im Gegenteil wollen die "Reformpädagogen" der Gesamtschule dazu verhelfen, eine noch attraktivere Schule zu werden, was prinzipiell zu begrüßen ist. Sie übersehen dabei jedoch nicht nur die aufgezeigten Differenzen zwischen "klassischer" Reformpädagogik und Gesamtschule, sondern darüber hinaus, daß – wie es kürzlich Wolfgang Klafki noch einmal formuliert hat – "das Problem ungleicher Bildungschancen für unterschiedlichste Gruppen junger Menschen (...) allein mit der Verbesserung innerer Reformen nicht zu lösen" ist, es dazu vielmehr "eines weiteren Kampfes um die Demokratisierung des Bildungswesens in seinen äußeren Strukturen" bedarf (Klafki, in: Schulte 1992). Wiederum in historischer Perspektive ist daran zu erinnern, daß der Ruf nach innerer statt nach äußerer Schulreform bereits in der Weimarer Zeit und erneut nach 1945 von konservativen Pädagogen wie Eduard Spranger als Mittel eingesetzt worden ist, um wirkliche Schulreform (und d.h. Schulreform im Interesse der breiten Mehrheit) zu verhindern (vgl. Furck 1967).

Den Pragmatikern – zumindest einigen unter ihnen – wird man zugute halten müssen, daß sie die Chancen für die Gesamtschule generell schwinden sehen und mit den anvisierten Zwei-Wege-, Zwei-Säulen- oder auch den Flexibilitätmodellen zu retten glauben, was zu retten ist. Die Problematik ihrer Sichtweise liegt m.E. darin, daß sie Schulentwicklung zunehmend nur noch unter organisatorischen und quantitativen Gesichtspunkten sehen.

Fast scheint es so, als ob "Reformpädagogen" und "Pragmatiker" – beide von entgegengesetzten Positionen aus – das spezifische Konzept der altbundesdeutschen Gesamtschule zu zerreiben drohen. Viele sind es nicht mehr, die – wie Carl-Heinz Evers, Wolfgang Klafki oder die GGG-Vorsitzende Anne Ratzki – unbeirrt und konsequent an ihr festhalten. Ganz offensichtlich ist es den herrschenden Gruppen der Gesellschaft – wie schon öfter in der Geschichte der Einheitsschule – gelungen, ihre Interessen gegen eine weitere Demokratisierung der Schule durchzusetzen. Diese Interessen sind allerdings

nur in ihrer Grundtendenz, nicht in ihrer spezifischen Ausformung identisch mit denen früherer schulgeschichtlicher Auseinandersetzungen. Sie richten sich darauf, mit dem Gymnasium einer zwar "nicht mehr exklusiven", gleichwohl nach wie vor sozial selektierten Schülerschaft "einen Rest von Exklusivität zu erhalten" (Klemm/Rolff 1988, S. 83), darüber hinaus neue Formen von Eliteschulen für eine kleine Führungsschicht zu schaffen bzw. zu bewahren. Letzterem Ziel dient etwa die Profilierung "innerstädtischer Traditionsgymnasien mit häufig altsprachlicher Vergangenheit", ebenso die Pflege "der in den vergangenen Jahren verstärkt nachgefragten Schulen in privater (...) Trägerformpädagogik wie die Landerziehungsheime. Hier sichert ein hohes Schulgeld, daß man/frau garantiert unter sich bleibt; Stipendien werden vielfach der "frischen Blutzufuhr" wegen vergeben wie in Salem. Dabei geht es längst nicht mehr nur um einen Königsweg zum Abitur, sondern ebenso um eine Pädagogik, die Führungsqualitäten vermittelt, wenn möglich in Verbindung mit teuren Auslandsaufenthalten zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenz.

Unter solchen Voraussetzungen sind die Perspektiven der Gesamtschule an der Schwelle zum magischen Jahr 2000 als nicht gut zu bezeichnen, wobei zusätzlich zu den skizzierten herrschenden Tendenzen zwei weitere Faktoren mit zu berücksichtigen sind. Zum einen wächst eine neue Lehrer(innen)generation mit einem veränderten pädagogischen Selbstverständnis heran, die spätestens kurz nach der Jahrhundertwende die jetzige Gesamtschullehrer(innen)schaft ablösen wird. Zum anderen dürfte es in den Ländern der DDR nach der Vereinigung ohnehin kaum gelungen sein, von den sozialliberalen Gesamtschulmodellen der 68er-Zeit viel mehr als nur die äußeren Formen zu tradieren, so daß sich hier eine neue Gesamtschulidentität entwickeln muß. Dabei bleibt abzuwarten, ob der dortigen Lehrer(innen)schaft von den Vorerfahrungen nicht auch anderes als Zentralismus und Stasi im Bewußtsein haften geblieben ist. Besuchten doch in der ehemaligen Polytechnischen Oberschule (fast) alle Kinder und Jugendlichen *eine gemeinsame* Schule und wurden Lehrer(innen) wie Schüler(innen) ständig zur Förderung und Unterstützung der je Schwächeren angehalten, wenn auch teilweise mit repressiver Tendenz.

Bei aller Sorge um das weitere Schicksal der Gesamtschule besteht zur Resignation jedoch kein Anlaß, vor allem deshalb nicht, weil die besseren inhaltlichen Argumente auf Seiten der Gesamtschulbefürworter(innen) liegen – heute mehr denn je. Welche Schulform außer der Gesamtschule (wenn möglich in Ganztagsform) ist geeignet, alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von Herkunft und elterlicher Unterstützung, gleichmäßig zu fördern? Von den Argumenten von vor 25 Jahren ist – angesichts fortbestehender (Chancen-) Ungleichheiten und fortdauernder Disparitäten – grundsätzlich kaum etwas

zurückzunehmen, die Liste der Benachteiligten allerdings um neue Problemgruppen zu erweitern. Darüber hinaus sind weitere gewichtige Argumente für die Gesamtschule hinzugekommen: Wo können solidarische Erfahrungen, an denen es in unserer Gesellschaft aus unterschiedlichen Gründen zunehmend mangelt, besser vermittelt werden als in einer Schule, in der demokratisches Zusammenleben wie gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, unterschiedlicher Befähigung sowie unterschiedlicher Stärken und Schwächen im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit stehen? Und zwar dies nicht im Sinne inselhafter Abschirmung, also losgelöst von den Konflikten und Risiken unserer Gesellschaft, sondern in engster Auseinandersetzung damit. Die Erziehungswissenschaft wäre gut beraten, sich solcher Fragen wieder verstärkt anzunehmen.

Ein Letztes: Einheitsschule und Gesamtschule waren von Anfang an kein deutsches, sondern ein internationales Projekt. Einige unserer europäischen Nachbarn wie z.B. Dänemark und die skandinavischen Länder haben bereits vor Jahrzehnten eine integrierte Sekundarschulbildung konsequent umgesetzt. Dort ist es heute selbstverständlich, daß *alle* Kinder und Jugendlichen bis zum 14. oder 15. Lebensjahr *gemeinsam* zur Schule gehen. Im Zuge europäischer Integration gilt es verstärkt von diesen Ländern und ihren positiven Erfahrungen mit der Einheitsschule zu lernen.

Anmerkungen

- 1 Ganz offensichtlich soll damit die "Hauptschulfrage" gelöst werden, was man jedoch von den Konservativen nur um den Preis einer Bestandsgarantie für das Gymnasium zu "erkaufen" können glaubt. Vgl. zur innerparteilichen Diskussion der nordrhein-westfälischen SPD: Krämer (1992).
- 2 Vgl. meine Besprechung im Rezensionsteil dieses Jahrbuches.
- 3 Weitgehend ausgeklammert werden dabei – wie z.B. in den Darstellungen von Scheibe (1969) und Röhrs (1980) – Traditionen einer demokratisch-sozialistischen Reformpädagogik (vgl. Keim 1992).
- 4 Der Ansatz Beckers, die Gesamtschule an Güte Merkmalen der klassischen Reformpädagogik zu messen, geht bereits auf die Alternativschulbewegung der 70er Jahre zurück. Damals gab es bekanntlich eine starke Tendenz, der Gesamtschule – als Teil des für nicht reformierbar gehaltenen öffentlichen Schulwesens – zugunsten von Alternativschulen den Rücken zu kehren (vgl. Stubenrauch 1981; dazu kritisch Rang/Rang-Dudzik 1978; Zimmer 1981).
- 5 So gibt es allein 9 Heinrich-Böll-, 7 Gustav-Heinemann-, 6 Geschwister-Scholl-, 5 Erich-Kästner-, 3 Heinrich-Heine-, 3 Adolf-Reichwein-, je 2 Carl-von-Ossietsky-, Martin-Buber-, Bertolt-Brecht-, Heinrich-Mann-, Wilhelm-Leuschner-, Bertha-von-Suttner- bzw. Käthe-Kollwitz-Schulen (Auswertung des Verzeichnisses integrierter und teilintegrierter Gesamtschulen der Alt-Bundesrepublik, Gesamtschul-Informatio-

- nen 21, 1990, H. 1/2, S. 19-79). Die Liste ließe sich um eine größere Zahl nur einmal vorkommender Namen erweitern.
- 6 H.-G. Rolff hat seine Sichtweise der Gesamtschule als "demokratischer (= technokratischer, W. K.) Leistungsschule" bereits Anfang der 70er Jahre mit seinem kapitalismuskritischen Buch "Strategisches Lernen in der Gesamtschule" (1974) revidiert. Im Vorwort dazu stellte Carl-Heinz Evers schon damals fest, daß sich "die Gesamtschulbewegung (...) in einer schwierigen Phase ihrer Entwicklung" (S. 9) befinde. Vgl. zur heutigen Position H.-G. Rolffs meine Rezension "Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens ..." (1992) im Rezensionsteil dieses Jahrbuchs.

Literatur

- Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*: Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I, hrsg. v. P. Zedler. Weinheim 1992
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Becker, G.: Gesamtschulen lernen voneinander. Referat auf dem GGG-Bundeskongreß 1992 in der Gesamtschule Kassel-Waldau am 28.5.1992, unveröfftl. Mskr. (erscheint im Bericht über den GGG-Bundeskongreß 1992, Aurich 1993)
- Bernhard, A./Eierdanz, J. (Hrsg.): Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Frankfurt/M. 1991 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, hrsg. v. W. Fabian u. K.Ch. Lingelbach, Bd. 11)
- Brezinka, W.: Eine "Bildungsreform" auf illusionären Grundlagen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986), H.3, S. 10f.
- Ders.: Bildungspolitik ohne Illusion. In: MUT. Forum für Kultur, Politik und Geschichte Nr. 304 (Dezember 1992), S. 40-55
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Buhl/Baden 1982
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Arbeitsberichte des Vorstandes und der Kommissionen 1978-1980. Tübingen 1980 (heft.)
- Deutsche Schule, Die 75 (1983), H. 3 (Themenschwerpunkt: Gesamtschule: die Forschung am Ende – die Schulreform nicht)
- Deutsche Schule, Die 80 (1988), H. 4 (Themenschwerpunkt: Das "Zwei-Wege-Modell" – Ausweg oder Sackgasse, mit Beiträgen v. K. Hurrelmann, K. Klemm/H.-G. Rolff, Ch. Lohmann, U. Dörger, A. Gruschka/G. Rüdell)
- Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart 1969
- Dietrich, T.: Zeitgebundene und fortwirkende Intentionen der Jena-Plan-Pädagogik. In: Mitzenheim, P./Wenrich, W. (Red.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 44-63
- Duncker, L.: Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus. In: Neue Sammlung 32 (1992) S. 17-33
- Edelhoff, Ch.: Fremdsprachenunterricht in der Gesamtschule. In: Ders./Mittelberg, E. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München 1979, S. 53-62

- Edelstein, W.: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Entwicklung und Struktur. Frankfurt/M. 1967
- Evers, C.-H.: Ist die demokratische Schulreform steckengeblieben? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986), H.3, S. 8f.
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982
- Furck, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 99-115
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Gesamtschule 1973. Praxisprobleme der Gesamtschule im Zusammenhang mit ihren theoretischen Intentionen. Bundeskongress Gesamtschule 31.05.-02.06.1973 in Leverkusen: Arbeitspapiere, Materialien, Resolutionen. Bochum 1973
- Dies. (Hrsg.): Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung. H. 1-3, Bochum 1977²; 1976; Ammersbeck 1978
- Hentig, H. von: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 366-384
- Heydorn, H.-J.: Ungleichheit für alle. In: Das Argument 11 (1969), H. 5/6, S. 361-386
- Hurrelmann, K.: Wie geht es weiter mit der Entwicklung der Gesamtschule? In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. H. II/1992, S. 7-9
- Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973 (a)
- Ders.: Soziales Lernen zwischen "angstfreier Erziehung" und "politischer Sozialisation". Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Sozialen Lernens. In: Keim 1973a, S. 297-325 (b)
- Ders.: Projektunterricht in der Gesamtschule. In: Edelhoff, Ch./Mittelberg, E. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München 1979, S. 184-190
- Ders.: Eine Schule braucht ein pädagogisches Konzept – das Beispiel Gesamtschule Köln-Holweide. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 362-377
- Ders.: Fachleistungskurse an Gesamtschulen – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Ders. (Hrsg.): Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen, Darmstadt 1987, S. 436-493
- Ders.: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 133-145
- Ders.: Zur Reformpädagogik-Rezeption in den alten Bundesländern – Phasen, Funktionen, Probleme. In: Pehnke, A. (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24.09.91 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. Neuwied 1992, S. 111-139
- Ders.: Gesamtschule. In: Keck, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Lexikon zur Schulpädagogik. Heilbrunn/Obb. 1993
- Klafki, W.: Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 521-581
- Ders. u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bde. 1-3. Frankfurt 1970ff.
- Ders. u.a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt/M. 1972
- Klemm, K./Rolff, H.-G.: Der heimliche Umbau der Sekundarschule. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 5 (1988), S. 75-101

- Krämer, R.: Erfahrung für die Zukunft? Zum 11. ordentlichen Landesparteitag der SPD NRW am 11./12. Dezember 1991. In: spw = Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft H. 63 (Jan./Febr. 1992), S. 6
- Lingelbach, K.Ch.: Verdrängung politischer Wirklichkeit aus dem pädagogischen Denken. Peter Petersens "Pädagogischer Realismus" in den erziehungstheoretischen Kontroversen unter der NS-Herrschaft. In: Rülcker, T./Kaßner, P. (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Frankfurt/M. 1992, S. 285-317
- Lohmann, J. (Hrsg.): Gesamtschule – Diskussion und Planung. Texte und Berichte. Weinheim/Berlin 1968
- Münzinger, W.: Mathematikunterricht an Gesamtschulen. In: Edelhoff, Ch./Mittelberg, E. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München 1979, S. 142-147
- Oppermann, D.: Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzungen in der Geschichte des Einheitsschulgedankens. Frankfurt/M. 1982 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, hrsg. v. W. Fabian und K.Ch. Lingelbach, Bd. 1)
- Opitz, R.: 20 Jahre "integrierte Gesamtschule". Bilanz und Konsequenzen für Richtlinien und Lehrpläne. In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen I/1990, S. 18-23
- Rang, A.: Historische und gesellschaftliche Aspekte der Gesamtschule. In: Klafki, W. u.a. (Hrsg.): Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive – Diagnosen – Aspekte. Braunschweig 1973
- Ders./Rang-Dudzik, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte. In: Schule und Erziehung (VI): Reformpädagogik und Berufspädagogik. Argument-Sonderband AS 21, S. 6-62
- Ratzki, A.: Bericht über eine Tagung der SPD-SGK Münster/Ostwestfalen-Lippe "Bildung für das Jahr 2000" am 15.2.1992 in Münster. In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen I/1992, S. 8f. (a)
- Dies.: Stellungnahme zur Entgegnung von Klaus Hurrelmann. In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen II/1992, S. 10-12 (b)
- Dies.: "Wir müssen die Gesamtschule davor schützen, zur zweitbesten Schule neben dem Gymnasium zu werden". In: Gesamtschul-Kontakte Nr. 3/1992, S. 1-3 (c)
- Röhrs, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 1980
- Rolff, H.-G.: Vorbemerkungen. Die Gesamtschule – Die Schule für die demokratische Industriegesellschaft. In: Frommberger, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. Berichte, Analysen und Empfehlungen zur Errichtung von Gesamtschulen. Braunschweig 1968, S. 39-46
- Ders. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek 1974
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Erkenntnisse und Folgerungen neuerer Forschungen. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4). Stuttgart 1986, 1969⁴, 1974¹⁰
- Rülcker, T.: Erziehung für die Volksgemeinschaft. Die Funktion von Petersens völkisch-realistischer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit. In: Ders./Kaßner, P. (Hrsg.): Peter

- Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Frankfurt/M. 1992, S. 193-246
- Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim/Berlin/Basel 1969
- Schlömerkemper, J./Winkel, K.: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar. Frankfurt/M. 1987
- Schulte, B.M.: "Kultusminister, weckt nicht falsche Hoffnungen". Zur inneren und äußeren Schulreform. Ein Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler W. Klafki. In: Frankfurter Rundschau v. 19.11.92, S. 6
- Stubenrauch, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. München 1971
- Ders.: Gesamtschul- oder Alternativschulentwicklung? (I) Versuche zur Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft mit Hilfe der Schule 1848, 1918 bis 1933 und heute. In: Neue deutsche Schule 32 (1980), S. 438-443
- Tidick, M.: Allgemeinbildung für alle. War die Bildungsreform der 70er Jahre nur eine Bildungsexpansion? Ziel: Die gemeinsame Grundbildung für alle. In: Zweiwochen-dienst. Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik 7 (1992), Nr. 15, S. 6-9
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München 1976
- Ders.: Schultheorien. Hamburg 1987
- Ders.: Integration und Differenzierung. Überwindung des gegliederten Systems. In: Ober-liesen, R. u.a. (Hrsg.): Schule Ost – Schule West. Ein deutsch-deutscher Reformdialog. Hamburg 1992, S. 135-145
- Zimmer, H.: Bildungspolitischer Irrationalismus in "buntem" Gewand. Entgegnung auf Herbert Stubenrauch. In: Wiemer, H. (Hrsg.): Demokratie lernen – demokratisch han-deln. Essen 1981, S. 107-111