Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 57 (1970)
Heft: 4: Gesamtschule : Schule der Zukunft?

Artikel: Die Idee der Gesamtschule auf der Oberstufe
Autor: Moser, Heinz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528576

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die Idee der Gesamtschule auf der Oberstufe*

Heinz Moser

1. Die Entwicklung der Gesamtschulidee

Es ist recht schwierig, die Entwicklung des Gesamtschulgedankens in seiner historischen Ausprägung zu fassen. Immerhin läßt sich sagen, daß diese Idee mit der Abschwächung der mittelalterlichen Standesgesellschaft entstand und sich etwa in Deutschland wenigstens 300 Jahre zurückverfolgen läßt. So schreiben Th. Sander, H.-G. Rolff und G. Winkler: Die Diskussion um die Gesamt- oder Einheitsschule «erreichte regelmäßig ihre Höhepunkte im Anschluß an politische Krisen, wie den 30jährigen Krieg, den Zusammenbruch des Römischen Reiches deutscher Nation in den Kriegen Napoleons, die Märzrevolution von 1848, den 1. Weltkrieg und die Novemberrevolution von 1918 und zuletzt im Anschluß an das Ende des Dritten Reiches» (1). Bereits J. A. Comenius forderte eine Schule, in der «niedere» und «höhere» Schulen zu einer organisatorischen Einheit verbunden wären. Diese Auffassung leitete Comenius in erster Linie daraus ab, daß alle Menschen vor Gott gleich seien und ihnen deshalb die bestmögliche Schulbildung zu gewähren sei.

Den wichtigsten Antriebsmotor des Einheitsschulgedankens bildete jedoch das Gedankengut der französischen Revolution, deren Erziehungskonzeption noch in den heutigen Schulreformvorschlägen nachwirkt. L. Froese schreibt dazu: «Ihr Ausgangspunkt ist, wenn auch kaum mehr bewußt, Condorcets Nationalisierungsplan von 1792, der bereits die Realisierung der schulreformerischen Forderungen anstrebte: Unabhängigkeit des Bildungswesens, Gleichheit der Bildungschancen, Gleichwertigkeit der Bildungswege, Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs, Einbeziehung körperlicher Arbeit, Koedukation, politische Bildung, Berufsfortbildung und Erwachsenenbildung. Condorcet entwickelte das Modell einer differenzierten Einheitsschule . . . Condorcets Reformgesichtspunkte blieben bis heute das fruchtbar beunruhigende Element aller Schulpolitik» (2).

Nach der restaurativen Periode in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte ab 1848 in Deutschland eine Kontroverse um die Einheitsschule ein, die sich bis heute hinzieht. Waren es am Anfang vor allem Lehrervereinigungen (z. B. der «Allgemeine Deutsche Lehrerverein» und die «Deutsche Lehrerversammlung»), die sich für die Einheitsschule einsetzten, so bildete bald die Sozialdemokratie den wichtigsten befürwortenden Faktor. Nach dem ersten Weltkrieg konnte die deutsche Einheitsschule auch den ersten Erfolg vermelden, nämlich die Einführung der für alle Schüler obligatorischen Grundschule. Das Ergebnis konnte jedoch die Befürworter der Einheitsschule nicht zufriedenstellen, hatten sie doch eine achtjährige (SPD) bzw. sechsjährige (Deutsche Demokraten) Grundschule gefordert, während man sich endlich auf eine vierjährige Kompromißlösung einigte.

Vermochte der Einheitsschulgedanke bis nach dem zweiten Weltkrieg auf der Sekundarschulstufe nicht durchzudringen, so faßte er im Laufe der sechziger Jahre unter dem vom Berliner Senator Evers geprägten Begriff «Gesamtschule» in den von der SPD regierten Bundesländern Deutschlands Fuß. Im Gegensatz zu den ersten tastenden Oberstufenreformen mit der Förderstufe in Niedersachsen und Hessen, vermochte die Gesamtschule ein großes Echo hervorzurufen, so daß die Gesamtschule im Laufe von einigen wenigen Jahren in den Mittelpunkt des Interesses rückte.

Abgesehen von den bereits aufgezeigten Einflüssen, gibt es einige weitere Richtungen, die auf den Gesamtschulgedanken einwirkten. So einmal die Reformpädagogik der zwanziger Jahre, die bereits damals zu den Befürwortern der Einheitsschule gehörte.

* Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen eines Proseminars des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich, das unter Leitung von Prof. Dr. K. Widmer stand.

Eine weiterführende Publikation desselben Autors wird unter dem Titel «Die ungebrochene Schule — Ein Diskussionsbeitrag zur laufenden Schulreform» demnächst im Beltz-Verlag, Weinheim, Basel, erscheinen.

Die von diesen Kräften geschaffenen privaten gesamtschulartigen Schulen wie etwa die Odenwald-, Jenaplan-, Montessori- und Waldorfschulen haben die Gesamtschulidee wesentlich beeinflußt. Ebenso ist der umgekehrte Weg zu vermerken, nämlich daß die Gesamtschule heute wiederum auf die Struktur dieser Schulen ändernd zurückwirkt. Unterrichtsorganisatorisch wurde der Gedanke des Kern-Kurssystems, der von der Gesamtunterrichtsbewegung vertreten wurde, von der Gesamtschule übernommen, wenn sich auch die inhaltliche Bestimmung dieser Formen veränderte.

Als Vorbild der Gesamtschule wurde das amerikanische Schulwesen wichtig, das bereits vor 100 Jahren den Gesamtschulgedanken verwirklichte. Zwar wird von Gesamtschulgegnern immer wieder eingewendet, daß das amerikanische System versagt habe, und es sei deshalb unverständlich, daß man in der Bundesrepublik ein ähnliches Schulmodell einführen wolle. Andererseits gibt es Autoren wie J. J. S. Schreiber (3), die den «technological gap» zwischen den USA und Europa in erster Linie auf die Vorzüge des amerikanischen Schulwesens zurückführen. Gerade von derartigen Argumentationen aus ergaben sich für die europäische Reform nicht zu unterschätzende Impulse.

Eine historische Übersicht über die Entwicklung der Gesamtschule wäre unvollständig, wenn nicht wenigstens darauf hingewiesen würde, daß Osteuropa unter dem Einfluß des sozialistischen Gedankengutes ebenfalls die Einheitsschule eingeführt hat. Weitere Schulreformen, die eine Abkehr von der ständisch orientierten dreigliedrigen Schule brachten, finden heute überall auf dem Kontinent statt. Triebkraft ist hier wie in Deutschland das Postulat der Gleichheit der Bildungschancen.

Wenn hier die deutsche Entwicklung ausführlich dargestellt wurde, so deshalb, weil sich die Gesamtschulbewegung in der Bundesrepublik in besonderer Weise auf die Schweiz und vor allem auf deren deutschsprachigen Teil auswirkte[1]. Besonders in den Jahren 1968/69 begann hier eine stürmische Entwicklung, so daß bereits heute ungefähr ein halbes Dutzend Modelle für eine schweizerische Schulreform bestehen.

2. Zur theoretischen Begründung der Gesamtschule[2]

2.1. Die schichtspezifische Auslese

Die Begründung des Gesamtschulgedankens geht von der Tatsache aus, daß das bisherige dreigliedrige Schulwesen zu einer Diskriminierung der Kinder aus bildungsfernen Schichten (Arbeiter, Bauern) führt. Diese These belegt der folgende Vergleich zwischen traditionell dreigliedrigen Schulsystemen Westeuropas und angelsächsischen Ländern sowie Schweden (4):

Die soziale Herkunft der Studierenden: Anteil der Arbeiterkinder (in %):

USA (College-Graduates)	31
Großbritannien (Eintrittsjahrgang 1955/56)	24.9
Schweden (Eintrittsjahrgang 1956, nur männlich)	20
Deutschland (Studierende im WS 1958/59)	5,2
Frankreich (Studierende 1961)	5,5
Schweiz (Studierende 1959)	5,5

Für die meisten Länder, deren Schulsysteme dreigliedrig ist, besteht darüber hinaus ein reiches Material, das zu belegen vermag, daß Arbeiter- und Bauernkinder weitgehend vom Besuch eines Gymnasiums oder einer Universität ausgeschlossen sind. Für die Schweiz schreibt H. Moser über das durch die Schulstatistik 1967/68 bekanntgewordene Zahlenmaterial: «Während beispielsweise im Kanton Appenzell I. Rh. fast jedes zweite Kind, das die Primarschule besucht, ein Bauernkind ist, beläuft sich ihr Anteil am Gymnasium auf bescheidene 10 Prozent. Für Obwalden betragen die entsprechenden Anteile 31,7 Prozent (Primarschule) und 7,1 Prozent (Gymnasium). In einer Untersuchung schreibt die Luzerner Mittelschulkommission, daß die Bauernkinder die geringsten Chancen für eine Mittelschulbildung hätten. Während

[1] Im französischsprachigen Teil übte dagegen vor allem die französische Schulreform einen gewichtigen Einfluß aus. Die erste Konkretisierung dieser Reformbestrebungen liegt heute mit dem Genfer cycle d'orientation bereits vor.

[2] Siehe vor allem auch den Beitrag «Motive für die Gesamtschule» auf Seite 163 dieser Sondernummer.

von 100 Kindern aus der Mittelschicht 26,2 der Oberschicht entstammten, machten die Bauernkinder einen Anteil von 1,4 aus. Nicht viel besser steht es um die Bildungschancen der Arbeiterkinder. In Obwalden beträgt ihr Anteil an der Primarschule 46,4 Prozent, am Gymnasium lediglich 17,6 Prozent. Nicht viel besser steht es in vielen anderen Kantonen. Diese Unterprivilegierung wirkt sich vor allem zugunsten des «Oberen Kaders»[3] aus. Der Anteil dieser Kinder ist z. B. in Uri 6mal, in Appenzell I. Rh. 14mal größer als an der Primarschule» (5).

Die zitierte Arbeit gibt dann die folgenden Tabellen über die Auslese in zwei größeren Kantonen (6):

Primar- und Mittelschüler in den Kantonen St.Gallen (1967/68) und Aargau (1966) nach dem sozio-ökonomischen Status des Ernährers, in %

	A	UK	OK	L	S	H	Ue.	Tot.	
M	26,9	26,9	24,1	4,1	15,2	2,3	0,5	100	
P	53,3	10,1	3,8	16,6	14,5	1,1	0,6	100	St. Gallen
D	—26,4	16,8	20,3	—12,5	0,7	1,2	—0,1		
M	25,6	25,1	30,4	2,4	13,7	2,3	0,5	100	
P	60,8	8,9	5,2	11,3	11,8	1,4	0,6	100	Aargau
D	—35,2	16,2	25,2	—8,9	1,9	0,9	—0,1		

Die Differenz D gibt die Unter- bzw. Überprivilegierung einer bestimmten sozialen Schicht wieder. M = Mittelschüler (Schüler, die eine zur Maturität führende Schule besuchen), P = Primarschüler, A = Arbeiter / Angestellte, UK = Unteres Kader, OK = Oberes Kader, L = Landwirte, S = Selbständige Berufe in Gewerbe, Handel, Verkehr usw., H = Hausfrauen, Ue. = Übrige.

F. Heß, F. Latscha, W. Schneider haben in einer umfangreichen Studie über die Auslese im Kanton Basel-Stadt dargelegt, welche Hauptgründe für diese schichtspezifische Auslese verantwortlich gemacht werden müssen. Für die dreigliedrige Schule wird vor allem die Selektivität zum Problem. W. Schneider schreibt dazu: Die der Volksschule «folgenden Phasen haben selektiven Charakter, das heißt: die Schulinstitutionen sind bewußt als Ausleseinstanzen angelegt. Zwischen den Phasen liegen Schwellen, wichtige Übergänge. Bedeutsam ist vor allem der Übergang von der Einheitsschule zur Sekundärausbildung («Secondary Education»)» (7).

Dabei stellt sich die Frage, inwieweit der Übergang in die verschiedenen Typen der Sekundarschulstufe der Begabung entspricht. S. B. Robinsohn und H. Thomas meinen dazu in bezug auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik: «Der geringe prognostische Aussagewert der traditionellen schriftlichen u. mündlichen Aufnahmeprüfungen ist auch für die Bundesrepublik inzwischen hinreichend belegt. Undeutsch formulierte einmal provozierend, aber sachlich durchaus zutreffend, daß eine Auslese mit Hilfe des Metermaßes vielen in der Bundesrepublik praktizierten Ausleseverfahren an prognostischem Wert überlegen wäre. Eine hohe Anzahl von Schülern, die am Ende der Grundschule gut beurteilt wurde, versagt, während ein erheblicher Anteil von Schülern mit schlechter Eignungsbeurteilung im Laufe der weiterführenden Schulzeit sich bewährt» (8).

Der zu geringe prognostische Wert der heute üblichen Verfahren hängt einmal damit zusammen, daß die Schultypen der dreigliedrigen Schule von einer Aufteilung in Begabungstypen ausgeht. So sollen Kinder mit guter «theoretischer» Begabung auf die Mittelschule (Gymnasium), Kinder, die «praktisch» begabt sind, auf die Volksschuloberstufe kommen. K. Frey wendet gegen diese Aufteilung in Schultypen ein: «Die Intelligenzforschung konnte aber keine Bega-

[3] Oberste soziale Schicht im Schichtmodell dieser statistischen Untersuchungen.

bungsstrukturen nachweisen, die z. B. den Lernprozessen in einem altsprachlichen Gymnasium (Typ A) oder einem mathematisch-technischen Gymnasium (Typ C) entsprechen. Die Begabung im Sinne einer Fähigkeit, neue Verhaltensformen zu erwerben, umfaßt wahrscheinlich so allgemeine Dimensionen, daß sich diesen keine speziellen Schultypen (wie Realschule oder Gymnasium) zuordnen lassen» (9). In ähnlicher Weise schreiben S. B. Robinsohn und H. Thomas über den gegenwärtigen Forschungsstand: «Elmgren kam in seinen Untersuchungen — übereinstimmend mit amerikanischen und englischen Forschungsergebnissen — zu dem Schluß, daß theoretische Fähigkeiten (Intelligenz) zwar im 12. Lebensjahr eindeutig festgestellt werden könnten, daß aber theoretische und praktische Begabung positiv korrelieren, das heißt, daß normalerweise Kinder mit geringer allgemeiner Intelligenz in der Regel nicht kompensatorisch praktisch begabt seien» (10).
Daraus ergibt sich, daß die Auslese für weiterführende Schulzüge in diesem Alter dem Prinzip der Chancengleichheit widerspricht. K. Frey schreibt: «Die Übertritte in die weiterführenden Schulen erweisen sich in diesem Alter erheblich als milieubestimmt. Frühe Selektion schränkt also das Prinzip der Chancengleichheit wesentlich ein» (11).

2.2. Integrierte und additive Gesamtschule

Jene Bevölkerungsgruppen, die der Ansicht sind, daß die schichtspezifische Auslese der Mittelschulen und Universitäten überwunden werden muß, erheben für die Schulreform und damit für die Gesamtschule ein erstes wesentliches Postulat: die soziale Koedukation auf der Sekundarschulstufe. Das heißt, auch auf dieser Stufe sollen die bisherigen Schultypen zu einer einzigen, alle Schüler umfassenden Stufe zusammengefaßt werden. W. Klafki definiert dementsprechend die Gesamtschule: «Als integrierte Gesamtschulen werden solche Schulsysteme bezeichnet, in denen mindestens die Klassen 7 bis 10 der drei bisher selbständigen Formen des sogenannten «allgemeinbildenden Schulwesens» — Volksschule bzw. Hauptschule, Real- bzw. Mittelschule und Gymnasium bzw Höhere Schule — in einem Unterrichtssystem zusammengeführt werden» (12).
Neben der von Klafki beschriebenen integrierten Form der Gesamtschule wird auch oft eine additive Gesamtschule angestrebt. Im Unterschied zur integrierten Gesamtschule werden die Klassen bei der additiven Form lediglich örtlich zusammengefaßt. Im Rahmen des entstehenden Schulzentrums bestehen weiterhin bestimmte Schultypen. Die Verfechter der additiven Gesamtschule sehen den Sinn der Gesamtschule weniger im Bereich einer Hinauszögerung von endgültigen Selektionen als in der Forderung, den Kontakt von Schülern verschiedener Begabung zu fördern. Daneben steht die Absicht im Vordergrund, den Schülern den Übertritt an einen anderen Schultypus zu erleichtern, indem alle bisher getrennten Schularten unter demselben Dach vereinigt sind.

Das Oberstufenmodell der Arbeitsgemeinschaft für die Koordination der kantonalen Schulsysteme der deutschsprachigen Schweiz (ein additives Gesamtschulmodell) sieht darüber hinaus vor, den Unterricht an den verschiedenen Schultypen «zwar mit stark unterschiedlichem Niveau, aber im allgemeinen gleich schnell zu gestalten, so daß keine großen Unterschiede entstehen im Umfang des bereits behandelten Stoffes» (13). Dadurch soll mindestens während der Probezeit der reibungslose Wechsel der Abteilung ermöglicht werden.

2.3. Die individuelle Förderung

In bezug auf die Unterrichtsorganisation entsteht für die Gesamtschule das Problem der adäquaten Förderung jedes einzelnen Schülers. Denn die Verfechter der Gesamtschulidee machen der bisherigen Schule mit ihrem Klassensystem zum Vorwurf, daß sie die Schüler nicht leistungsgerecht fördere. Dazu schreibt beispielsweise C.-L. Furck: «Die bisherige Form der Jahrgangsklasse mit ihrer Fiktion, daß alle Schüler von Stunde zu Stunde in allen Fächern in gleicher Weise voranschreiten, dürfte überholt sein» (14). Im Vorwort des Sammelbandes «Die differenzierte Gesamtschule» führen A. Rang und W. Schulz in ähnlicher Weise aus: «Nicht zuletzt als Folge der starren, in sich zu undifferenzierten Organisationsformen (Jahrgangsklasse) scheint die gegenwärtige Schule der Aufgabe einer individuellen Förderung kaum noch entsprechen zu können;

das wirkt sich nicht nur nachteilig für die schwachen Schüler aus — es bedeutet zugleich, daß die Begabten dem Durchschnitt der gymnasialen Jahrgangsklasse angeglichen, eben damit unterfordert und geradezu vom Schulsystem daran gehindert werden, ihre Fähigkeiten voll zu entfalten» (15).

Wohl am deutlichsten kommt die ganze Fragwürdigkeit des bisherigen Klassensystems am «Sitzenbleiberproblem» zum Ausdruck. Da nämlich die Schule besonders schwache Schüler nicht immer leistungsgerecht zu fördern vermag, müssen diese Schüler die Klasse wiederholen. Nach Th. Sander, H.-G. Rolff, G. Winkler machen die Sitzenbleiber an den deutschen Gymnasien 45 Prozent der aufgenommenen Schüler aus. Dieselben Autoren geben dazu ein Zitat von M. Gurland: «Diese außerordentlich hohen ‚Versagerquoten' gewinnen aber erst ihr eigentliches und unheilvolles Gewicht, wenn man daran denkt, welch ein Ausmaß an Enttäuschung, an gebrochenem Selbstvertrauen, an gesundheitlicher Schädigung, an verfehlten und gestörten Bildungswegen, an Kinder- und Elternsorgen hinter diesen Zahlen steht» (16).

Wenn auch in der Schweiz gründliche Untersuchungen zu diesem Problem fehlen, so deutet doch viel darauf hin, daß auch bei uns das Sitzenbleiberproblem schwerwiegend ist. Die Schulstatistik 1967/68 der Kantone zeigt jedenfalls, daß in den einzelnen Klassen der Sekundarschulstufe oft bis vier Schülerjahrgänge vertreten sind.

Die Gesamtschule sucht das Sitzenbleiberproblem dahingehend zu entschärfen, daß verschiedene Leistungsniveaus geschaffen werden, innerhalb derer der Schüler am Ende bestimmter Perioden (etwa im Halbjahresturnus) auf- oder abgestuft werden kann. An die Stelle der Wiederholung einer Klasse tritt hier also eine wiederholte Einstufung in bestimmte Leistungsniveaus.

Diese Leistungsgruppenbildung kann nach zwei Gesichtspunkten erfolgen: Sie kann fachübergreifend oder fachspezifisch orientiert sein. Während bei der fachübergreifenden Differenzierung (Streaming) ein Schüler in allen differenzierten Fächern demselben Leistungsniveau angehört, erfolgt bei der fachspezifischen Differenzierung (Setting) die Eingruppierung in jedem Fach selbständig. Gegen das Streaming werden verschiedene Einwände erhoben. So wenden S. B. Robinsohn und H. Thomas (17) dagegen ein, daß es auf der Vorstellung einer auf verschiedenen Gebieten mehr oder weniger gleichbleibenden Begabungshöhe beruhe, was sich durch die bisherigen vielfältigen Untersuchungen in Amerika, Schweden und England nicht bestätigen lasse. Andere Autoren werfen der fachübergreifenden Differenzierung vor, daß sie die — ja gerade durch die Gesamtschule angestrebte — Durchlässigkeit gefährde. K. Frey schreibt: «Eine Hauptidee des Streaming-Systems hat sich aber in den bisherigen Versuchen nie zufriedenstellend realisiert. Die guten Niveauklassen vergrößern ihren Vorsprung gegenüber den schwächeren immer mehr, so daß das Niveauklassensystem selektiv und elitär wirkt, die schwachen Schüler also benachteiligt. Überdies spiegeln die Niveauklassen ähnlich wie gewisse Schultypen stark die sozialen Schichten wider» (18). Damit tönt K. Frey auch die Hauptgefahr des Streaming an, nämlich daß dadurch die herkömmliche mehrgliedrige Sekundarschulstufe reproduziert wird.

2.4. Das Kern-Kurssystem der Gesamtschule

Deshalb hat sich unter den Verfechtern der Gesamtschulidee auch immer mehr das Setting in den Vordergrund geschoben, insbesondere mit der Idee des sog. Kern-Kurssystems. Als Kernunterricht wird dabei derjenige Unterricht bezeichnet, welcher allen Schülern gemeinsam erteilt wird, wobei die Schüler unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit zusammengefaßt sind. Der Kernunterricht soll vor allem der sozialen Integration dienen, indem er Schüler mit unterschiedlicher Begabung und aus verschiedenen sozialen Schichten zusammenführt. Ebenso soll er »ein Refugium der Klassengemeinschaften» bilden (19).

Daneben steht der Kursunterricht, für welchen die Schüler nach Leistungshöhe (Fachleistungskurse) oder Interesse (Wahlkurse) differenziert werden. Ein interessanter Versuch bildet für den Fachleistungsunterricht das Organisationsmodell der Gesamtschule BBR (Britz - Buckow - Rudow), die ein sog. Fundamentum eingerichtet hat. W. P. Teschner schreibt: «In BBR ist der Fachleistungs-

unterricht nach einem Halbjahresturnus organisiert; das heißt, jedes halbe Jahr — in der Regel bis Ende der 8. Jahrgangsstufe — müssen sich die Kurse an derselben Stelle des Fundamentums befinden oder befunden haben. Fundamentum, das ist das nach Lernzielen aufgeschlüsselte, für die Schüler aller Kurse verbindliche Lernquantum» (20). Das heißt, für die Schüler verschiedener Leistungsniveaus besteht alle Halbjahre die Möglichkeit der Umstufung und damit der Korrektur des Bildungsganges. Damit jedoch die Parallelität gewahrt bleibt, bewältigen die höheren Niveaus zusätzliche Stoffe in der freiwerdenden Zeit. Alle heute entstehenden Gesamtschulen in der Bundesrepublik beziehen die Schaffung eines Fundamentums in ihre Planungen ein. Denn das Fundamentum scheint die beste Gewähr dafür zu bieten, daß eine endgültige Selektion möglichst weit hinausgezögert werden kann.

3. Die Flexibilität der Gesamtschule

Die individuelle Förderung, welche durch die Gesamtschule angestrebt wird, erfordert von dieser Schule, daß sie sich an die in ihre Obhut gegebenen Schüler jeweils anzupassen vermag. Deshalb bemüht sich die Gesamtschultheorie, ein in jeder Beziehung flexibles Schulwesen anzubieten. Das beschriebene Kern-Kurssystem muß ebenso wie das Fundamentumprinzip unter diesem Aspekt gesehen werden. Denn so wird es möglich, die Schüler ihrem eigenen Lerntempo angemessener zu fördern als im herkömmlichen Klassenunterricht.

3.1. Die Variation der Gruppengröße

Der individuellen Förderung verpflichtet ist auch der Versuch, die Gruppengrößen zu variieren. W. Edelstein und J. Raschert schreiben dazu: «Die Flexibilität eines solchen Systems könnte außerdem noch gesteigert werden, wenn im gruppeteiligen Unterricht das Lernen in heterogeneren Großgruppen und in homogeneren Kleingruppen alterniert. Die Vermittlung von Lerneinheiten könnte in leistungsmäßig stärker heterogenen Gruppen erfolgen. Dem folgt ein Durcharbeiten und Vertiefen in homogeneren Gruppen, und am Ende könnte wieder ein abschließendes Diskutieren und Resümieren in heterogenen Gruppen erfolgen» (21). Organisatorisch umfaßte der Großgruppenunterricht eine ganze Jahrgangsstufe, die dann für den Gruppenunterricht im Kern in heterogene Gruppen, im Kursunterricht dagegen in Niveaukurse unterteilt würde. Diese differenzierten Gruppen — nach einem Vorschlag von W. Schulz auch Basisgruppen genannt — können im Sinne der Individualisierung weiter zu Kleingruppen oder Einzelunterricht vermittels programmierter Unterweisung differenziert werden.

Eine solche flexible Unterrichtsgestaltung führt zu verschiedenen Konsequenzen für die Gesamtschule, die vor allem in den Bereichen der Schulplanung und der Lehrerbildung liegen.

3.2. Die Planung der Schulzentren

Einmal muß die Gesamtschule für die Variation der Gruppengrößen auch geeignete Räume anbieten. So schlägt W. Flößner (22) ein Ensemble für jede Stufe vor, das aus einem Großraum und allgemeinen Unterrichtsräumen, von denen jeweils ein Drittel in Gruppenräume für Einzelarbeit teilbar ist, besteht. Um eine solche Anordnung zu ermöglichen, sind bewegliche Zwischenwände nötig, die den Raum je nach Bedarf zu unterteilen vermögen.

Weitere planerische Aufgaben bietet die Tatsache, daß die Gesamtschule durch die Zusammenfassung der gesamten Oberstufe ziemlich große Dimensionen annimmt. Und wenn sie — wie in vielen Fällen — als Ganztagesschule konzipiert ist, kommen zusätzlich Freizeit- und Aufenthaltsräume dazu. Zur Realisation dieser neuen Aufgaben hat denn die Architektur auch ganz neue Wege einzuschlagen. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat deshalb unter anderem folgende Richtlinien empfohlen: «Einschränkung aller Verkehrsflächen auf das Notwendige; Übergang vom weitgegliederten Bau zum Kompaktbau» (23). Was die Einbeziehung der Gesamtschule in eine Orts- oder Regionalplanung betrifft, so fordert P. Seitz, daß «die Gesamtschulen in die Siedlungszentren gelegt werden, um sie so günstig wie nur möglich an den öffentlichen Verkehr anzuschließen, so daß sie die Kinder, soweit sie nicht in unmittelbarer Nähe der Schule wohnen, mit den öffentlichen

Verkehrsmitteln in kürzester Zeit erreichen können» (24).

4. Aspekte der Lehrerbildung

In bezug auf die bisherige Schule richtet sich die Kritik der Befürworter der Gesamtschule immer wieder gegen eine Lehrerbildung, die den Lehrer zur beruflichen Isolation führe. Die Konsequenz einer so verstandenen Berufsausbildung beschreibt F. Wellendorf wie folgt: «Sie (die Isolierung, Anm. des Verfassers) verlangt vom Lehrer die Fähigkeit, mit allen Problemen, die hinter der Klassentür auftreten, allein fertig zu werden, mit den Disziplinproblemen wie mit den sachlichen Problemen» (25). Die Gesamtschule hingegen erfordert an Stelle des isolierten Lehrers die vermehrte Kooperation der Lehrer, insbesondere vermittels pädagogischer Konferenzen. E. M. Muttelsee u. a. beschreiben diese Konferenzen: «In regelmäßigen pädagogischen Konferenzen würden ohne Zeitdruck Einzelstunden, Disziplinarfragen, Lehrplanfragen, Bildungsgehalte der einzelnen Fächer, Schülerprobleme, Lehrernöte im Plenum verhandelt. Jeder Lehrer wäre am Bildungsgehalt jedes anderen Faches interessiert — sonst hielte er es an dieser Schule und in diesen Konferenzen nicht aus» (26).

Die Kooperation unter den Lehrern wird für die Gesamtschule v. a. aus folgenden zwei Gründen wichtig:

— Die Gesamtschule bietet sich heute als organisatorisches Konzept dar, das didaktisch und methodisch erst auf die konkrete Unterrichtsarbeit übertragen werden muß. Dadurch wird der Erfahrungsaustausch der beteiligten Lehrer unerläßlich.

— Das Kern-Kurssystem erfordert die gemeinsame Planung und Kontrolle des Unterrichts für die verschiedenen Niveaukurse. Sonst wäre die Parallelität der Kurse nicht zu verwirklichen. Denn zum einen muß ein gemeinsames Fundamentum geschaffen werden und zum andern muß fortwährend überprüft werden, ob die Parallelität während des Schuljahres erhalten bleibt.

Neben der Notwendigkeit zur Kooperation ergibt sich für den Lehrer an der Gesamtschule auch die Notwendigkeit zur Arbeitsteilung. Th. Sander, H.-G. Rolff und G. Winkler schreiben prononciert: «Möglicherweise ist in dem Mythos der Universalität des Lehrers auch die Hauptursache dafür zu sehen, daß sich die Schule bis heute als einer der letzten von der Arbeitsteilung nicht betroffenen Bereiche behauptet. Auch hier bietet sich wieder der Vergleich mit dem traditionellen Handwerk an» (27).

Im Gegensatz zu diesem «pädagogischen Handwerker» sieht die Gesamtschule die durchgängige Ausrichtung auf das Fachlehrerprinzip vor. Die Spezialisierung reicht jedoch noch weiter, indem dem Lehrer zu seiner Entlastung pädagogische Mitarbeiter zur Verfügung stehen. Diese sogenannten Schulassistenten werden beispielsweise in BBR sowohl im Unterricht (Beaufsichtigung der Schüler in den Schülerarbeitsstunden, Herstellen von Arbeitsmaterial, technische Durchführung des programmierten Unterrichts, Vorbereitung und Durchführung eigener Schulveranstaltungen, Durchführung von Förderkursen usw.) eingesetzt wie in der Verwaltung (Führung von Absenzlisten, Betreuung der Unterrichtsmaterialien, Verwaltung der Fachsammlungen, Einkassieren von Geldern, Aufsicht bei Klassen- und Prüfungsarbeiten, Korrekturen usw.). Durch den Beizug von Schulassistenten soll der Lehrer wirksam entlastet werden, so daß er mehr Zeit für seine eigentliche Aufgabe, den Unterricht, erhält.

Die Gesamtschule treibt jedoch die Spezialisierung noch weiter. So will man hochspezialisierte Unterrichtsfunktionen auf der Basis von Spezialkenntnissen und -fertigkeiten in bestimmten Fachgebieten schaffen. Th. Sander, H.-G. Rolff und G. Winkler verdeutlichen das am Beispiel des Sozialkundeunterrichts: «So könnte beispielsweise ein Fachlehrer für Sozialkunde sowohl für die Planung und Vorbereitung als auch für die Durchführung seines Unterrichts Kollegen heranziehen, die als Historiker, Geographen, Soziologen oder Politologen auf besondere Aspekte des Sozialkundeunterrichts spezialisiert sind» (28). Daneben wird auch die Spezialisierung auf bestimmte Unterrichtsmethoden oder Unterrichtstechnologien angestrebt. So könnte man sich an Gesamtschulen zum Beispiel einen Fachmann für den programmierten Unterricht, einen Spezialisten für didaktische und methodische Probleme des Großgruppenunterrichts usw. denken.

In den Rahmen der Spezialisierung gehört auch der Ausbau der schulpsychologischen Betreuung. H. Mastmann schreibt dazu: «Die Schule wird notwendig in verstärktem Maße die Beratung durch Psychologen benötigen, wenn sie der Forderung gerecht werden will, den einzelnen individuell zu fördern». Unter den Aufgaben eines Schulpsychologen werden in diesem Sinn vor allem Schulreifeuntersuchungen und Schullaufbahnberatungen wichtig.

Die hier zitierten Befunde über das heutige Bild des Lehrers, die ein deutlich negativ gefärbtes Bild ergeben, stützen sich auf deutsche Quellen. Inwieweit sich dieses Lehrerbild auch auf die Schweiz übertragen läßt, wage ich nicht abzuschätzen, zumal schweizerische Untersuchungen fehlen. Immerhin zeigt die hier dargestellte Problematik auf, daß die Gesamtschule auch für uns eine Neuorientierung der Lehrerbildung erfordert, die mit den beiden Schlagworten «Spezialisierung» und «Heranbildung sowie Einübung von Kooperationsbereitschaft» umschrieben werden kann. Der «pädagogische Handwerker» jedenfalls hat nach Meinung der Verfechter des Gesamtschulgedankens als Relikt aus dem 19. Jahrhundert heute ausgespielt.

5. Gesamtschultypen in einigen europäischen Ländern

5.1. Die Comprehensive School in England

Die englische Comprehensive School umfaßt alle Kinder vom 12. bis zum 18. Lebensjahr. Während 1965 erst 7,6 Prozent aller 13jährigen eine Comprehensive School besuchten, beschloß die Labour-Regierung im Juli 1965, das gesamte mehrgliedrige Sekundarschulwesen in ein Gesamtschulsystem umzuwandeln. Dabei beschränkte man sich jedoch nicht auf einen einzigen Gesamtschultypus, sondern das Erziehungsministerium empfahl verschiedene Modelle. Die folgende Übersicht umfaßt die wichtigsten vier Formen: Typ A ist strukturell ungegliedert und bezieht alle Schüler von 11 bis 18 Jahren ein, während Typ B in eine Junior Comprehensive School (für die 11- bis 13- bzw. 14jährigen) und eine Senior Comprehensive School (für die 13- bzw. 14- bis 18jährigen) umfaßt. Zu Typ C schreibt S. B. Robinsohn: «Bei Typ C[4] schließt sich an eine Comprehensive School für die 11- bis 16-jährigen ein Oberstufenkolleg (Sixth Form College) an. Dieses Oberstufenkolleg ist zum Teil als Kompromißlösung intendiert, durch die der bisherige Grammar-School-Typ wenigstens in der Oberstufe bewahrt werden soll» (30). Der Typ D empfiehlt die Einrichtung einer mittleren Stufe zwischen dem 8. und 12. Lebensjahr, «in der durch eine Kombination von Fächern und Methoden der Sekundar- und der Primarschule ein gleitender Übergang zwischen Primar- und Sekundarerziehung erreicht werden soll» (31).

Bei der Unterrichtsorganisation herrscht die Niveaudifferenzierung nach dem Prinzip der fachübergreifenden Differenzierung (Streaming) vor, an der sich in der Folge heute die Kritik von Gesamtschultheoretikern selbst entzündet. So schreibt R. Pedley: «Es hat sich gezeigt, daß die Einteilung in Niveaugruppen, in denen jeweils die klugen, durchschnittlichen und schlechten Schüler für sich zusammengefaßt werden, die Schüler der untersten Gruppe zu sozialen Außenseitern werden ließ, die sich zurückgesetzt fühlten und aufsässig wurden» (32).

5.2. Die deutsche Förderstufe

Die ersten Reformversuche der Oberstufe bildeten in der Bundesrepublik der differenzierte Mittelbau resp. die Förderstufe in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Die Förderstufe durchbricht aber das Prinzip der sozialen Integration durch eine Studienstufe, «die in altem Stil Schüler nach der vierten Klasse für die höhere Schule rekrutiert» (33). In bezug auf die Unterrichtsorganisation arbeitet sie mit einem Kern-Kurssystem, wobei der Kursunterricht im «Streaming» erteilt wird. Damit belasten die Förderstufe alle Nachteile der fachübergreifenden Differenzierung. So schreiben E. E. Geißler, R. Ph. Krenzer und A. Rang: «Was die Durchlässigkeit heute noch erschwert, das ist weniger das richtige, pädagogisch überaus fruchtbare Prinzip der leistungsadäquaten Differenzierung als vielmehr die gegenwärtige Form der an der Jahrgangsklasse verschiedener Schultypen orientierten

[4] Das Zitat wurde hier auf die vorliegende Arbeit hin modifiziert.

Niveaukurse (einer Hauptgefahr des Streaming; Anm. d. Verfassers), in welchen innerhalb derselben Zeit unterschiedlich leistungsfähige Schüler einerseits, um der Durchlässigkeit willen, ungefähr dasselbe lernen sollen, andererseits, um der Leistungsgerechtigkeit willen, unterschiedlich hohen Anforderungen ausgesetzt werden» (35).

Die Erfahrungen erwiesen in der Folge eindeutig, daß die Förderstufe die Durchlässigkeit nur unzureichend zu gewährleisten vermag. E. E. Geißler, R. Ph. Krenzer und A. Rang stellen denn in ihrer Untersuchung auch als Fazit deutlich fest: «In allen Schulen überwog die Zahl der Abstufungen die der Aufstufungen beträchtlich» (36).

5.3. Die integrierte Gesamtschule

Da die Erwartungen, welche in die Förderstufe gesetzt wurden, von dieser nicht erfüllt werden konnten, begann man in der Bundesrepublik nach erfolgversprechenderen Reformprojekten zu suchen. Mitte der sechziger Jahre begann sich eine neue Form, die integrierte Gesamtschule, durchzusetzen. Besonders in den von der SPD regierten Stadtstaaten Berlin und Hamburg wurde die Planung zielstrebig an die Hand genommen, so daß dort heute bereits integrierte Gesamtschulen in Betrieb sind. Der Gesamtschulgedanke selbst erlebte in den Jahren 1968 und 1969 im Rahmen einer großen öffentlichen Bildungsdiskussion ihren Durchbruch, so daß heute überall in der Bundesrepublik weitere Gesamtschulplanungen beginnen.

Die integrierte Gesamtschule umfaßt mindestens die siebte bis neunte Klasse, wobei alle bisherigen Schultypen vereinigt sind. Organisatorisch arbeitet sie nach einem Kern-Kurssystem mit fachspezifischer Differenzeirung nach dem Fundamentumprinzip. Verschiedene Gesamtschulplanungen — etwa in Freiburg-Haslach oder Weinheim — sehen eine Verbindung zwischen Grundschul- und Sekundarschulerziehung durch eine sog. «Orientierungsstufe» vor. Die Notwendigkeit einer solchen Überbrückungsstufe ergibt sich dabei schon aus der Tatsache, daß die Bundesrepublik lediglich eine vierjährige Grundschule kennt.

Diese Orientierungsstufe hat primär die Aufgabe, die Leistung der Schüler auszugleichen. W. Edelstein und J. Raschert meinen dazu: «Der Leistungsdifferenzierung in der Gesamtschule muß schon deshalb eine längere leistungsmäßig nicht differenzierte Orientierungsstufe vorangehen, da mehrere Grundschulen der Mittelstufe der Gesamtschule zugeordnet sind und die Streuung zwischen den Leistungen in den einzelnen Grundschulen gegenwärtig noch sehr groß ist» (36).

5.4. Die schwedische Schulreform

Seit dem Jahre 1940 wurde das schwedische Schulwesen umstrukturiert. Bemerkenswert ist dabei die gründliche Forschungs- und Planungsarbeit, welche der Reform vorausging und sie begleitete. Die ersten acht Klassen der schwedischen Einheitsschule bilden die undifferenzierte Grundschule. «Erste Formen der Differenzierung setzen in der Grundschule erst in der 7. und 8. Klasse nach Wahlfächern und Niveaukursen in Englisch und Mathematik ein. Das Wahlfachangebot ist umfangreich, einmal getroffene Entscheidungen können korrigiert werden, die Schule hat nur beratende, keine entscheidende Funktion. Nach der dritten und letzten Wahl einer Fächergruppe in der 8. Klasse erfolgt eine Differenzierung der Schüler in neun Züge der 9. Klasse. Diese Züge bereiten teils auf den Übergang zu dem jetzt dreijährigen Gymnasium vor, teils sind sie berufsbezogen (technisch, kaufmännisch, sozialökonomisch orientiert), teils ermöglichen sie einen allgemeinen Abschluß» (37). Bereits heute lassen sich erste positive Auswirkungen der schwedischen Schulreform erkennen, indem etwa eine Untersuchung aus dem Jahre 1965 zeigt, daß die Zahl der Schüler, die einen auf das Gymnasium vorbereitenden Zug wählten, deutlich angestiegen ist. Andererseits fehlen auch kritische Stimmen nicht. So schreibt S. B. Robinsohn: Es scheint nämlich, «daß am Ende eine rigorose Selektion steht, die die freie Wahl der vorhergehenden Jahre teilweise aufhebt» (38). Schweden hat daraus jedoch bereits erste Konsequenzen gezogen, indem es auf das Schuljahr 1970/71 die Selektion auf das Ende des 9. Schuljahres hinausschiebt.

5.5. Ausblick

Weitere Gesamtschulsysteme existieren in Frankreich und in den osteuropäischen Ländern, während Italien mit der Planung beschäftigt ist. Der Rahmen dieser Arbeit erlaubt jedoch keine differenzierte Beschreibung dieser Systeme.

6. Probleme der zeitlichen Fixierung der Gesamtschule

Bei der oben stehenden Strukturbeschreibung verschiedener Gesamtschulformen fällt auf, wie uneinheitlich sich die Gesamtschule in ihrer zeitlichen Erstreckung darstellt. Zwei Probleme stellen sich besonders deutlich: Wann sollte der Beginn der Gesamtschule angesetzt werden und wie lange sollte sie dauern?

Das Problem des Beginnes der Gesamtschule läßt sich unter verschiedenen Aspekten betrachten. Einmal muß der politische Aspekt einbezogen werden. Eine rein politisch verstandene Lösung wird sich möglichst an den bisherigen Beginn der Sekundarschulstufe halten. Denn jede Verschiebung bietet sofort weitere Probleme, wie etwa ein akuter Lehrermangel, wenn plötzlich die Volksschule verlängert werden sollte. Ebenfalls rein politisch sind ausgemittelte Kompromißlösungen zu werten, wenn zum Beispiel von zwei möglichen Lösungen (etwa 4. oder 6. Klasse) die Mitte genommen wird.

Eine weitere Möglichkeit bietet die Lösung, den Beginn nach bestimmten Gesichtspunkten (etwa psychologischen) altersmäßig festzulegen. In diesem Sinne schlagen W. Edelstein und J. Raschert vor: «Nach und nach, in dem Maße, wie die kognitive und entwicklungspsychologische Plastizität der Kinder abnimmt und ihre intellektuelle und persönliche Struktur sich verfestigt, kann die Differenzierung in Breite, Vielfalt und Niveauspezifität vorangetrieben werden» (39). In konsequenter Fortführung dieses Gedankens würde sich als Ideal der Gesamtschule eine Eingruppierung ergeben, die sich nicht mehr nach dem Alter, sondern nach der individuellen Reife jedes einzelnen Kindes richtete. Hier sind jedoch die organisatorischen Schwierigkeiten so groß, daß diese Lösung im Augenblick kaum zu verwirklichen ist.

Auf jeden Fall sind sich die Befürworter von Gesamtschulen darüber einig, daß der Beginn der Unterrichtsdifferenzierung keinesfalls allzu früh erfolgen sollte, da die Begabungen noch nicht derart ausdifferenziert seien, daß eine Trennung wünschenswert würde. Aus diesen Erwägungen heraus kristallisiert sich immer mehr die Praxis heraus, die Gesamtschule mit dem 7. Schuljahr beginnen zu lassen. Eng verbunden mit dem Beginn ist die Frage, ob es genüge, daß die Reform der Schule sich auf die Sekundarschulstufe beschränke. Vielfach wird dabei betont, daß die einzelnen Schulstufen nicht isoliert für sich allein betrachtet werden dürften. So zeigte beispielsweise die zitierte Kritik S. B. Robinsohns an der schwedischen Schule auf, daß eine anschließende rigorose Selektion die Intentionen der Gesamtschule mindestens teilweise zum Scheitern verurteilen könnte. Ebenso sollten nach der Meinung von W. Edelstein und J. Raschert sowie anderen die differenzierenden Maßnahmen schrittweise und nicht plötzlich mit dem Beginn der Gesamtschule vorgenommen werden. Verschiedene Gesamtschulsysteme wie dasjenige Schwedens oder Englands reichen denn auch über die Sekundarschulstufe hinaus.

7. Gesamtschulmodelle in der Schweiz

7.1. Die Modelle der «Arbeitsgemeinschaft»

Die verschiedenen Modelle der Arbeitsgemeinschaft für die Koordination der Schulsysteme der deutschsprachigen Schweiz sind als additive Gesamtschulen auf der Oberstufe (7. bis 9. Klasse) konzipiert. In der Intention sehen diese Modelle die Weiterentwicklung der bestehenden Schulsysteme vor, wobei an den einzelnen Schulzentren je nach Kanton und Größe der Schulgemeinden drei bis vier getrennte Abteilungen geschaffen werden. Die Lehrpläne aller Abteilungen sollen so aufeinander abgestimmt werden, daß für begabte Schüler eine fachspezifische Aufstufung ermöglicht wird.

Wie alle additiven Gesamtschulsysteme werden es auch diejenigen der Arbeitsgemeinschaft schwer haben, die von ihnen postu-

lierte «optimale Durchlässigkeit» zu gewährleisten. So gesteht der Präsident dieses Vereins, W. Vogel, selbst ein: «Schüler, welche sich im Laufe der Jahre plötzlich anders entwickeln, können auch später (nach der halbjährigen Probezeit; Anm. des Autors) den Kurs wechseln, wobei *in erster Linie der Abstieg*[5] in Frage kommen dürfte» (40). Wenn gerade das Sitzenbleiberproblem der Arbeitsgemeinschaft immer als Angriffsziel gedient hatte, so stellt sich die Frage, ob hier nicht auch für die neue Schule wieder eine Art Sitzenbleiberproblem entsteht.
Vom Standpunkt der konsequenten Schulreform aus bilden diese Modelle wohl nur eine unzureichende Kompromißlösung, welche den bisherigen Schulsystemen allzu stark verhaftet ist. Betrachtet man diese Modelle jedoch unter dem Gesichtspunkt der politischen Realität, so dürfte diesem Vorschlag doch die größte Chance zur Verwirklichung eingeräumt werden.

7.2. Das Modell der Albert-Steck-Gesellschaft

Die Albert-Steck-Gesellschaft hat in diesem Jahr dem Erziehungsrat des Kantons Zürich das Projekt einer integrierten Gesamtschule zur Genehmigung eingereicht. Der Modell-Versuch schließt an die 6. Primarklasse an und umfaßt die ganze heutige Sekundarschulstufe. Der Unterricht wird in einem Kern-Kurssystem erteilt, wobei der Kernunterricht in der Zürcher Terminologie in «Gemeinschaftsunterricht» umbenannt wurde.
Zur Kritik dieses Zürcher Modells kann eingewendet werden, daß sich der leistungsdifferenzierte Unterricht nach den bisherigen Lehrprogrammen von Gymnasium, Sekundarschule, Realschule und Oberschule richten soll. Daraus ergibt sich die Frage, ob es gelingen wird, die Durchlässigkeit zu gewährleisten. Denn im Gegensatz zum Fundamentumprinzip wird es auf diese Weise kaum möglich sein, einen gemeinsamen Grundlehrstoff zu schaffen, der für begabte Schüler jeweils durch Zusatzlehrstoffe ergänzt werden könnte. Damit wird jeder Kurswechsel zum Problem, da der einzelne Schüler sehr viel aufholen muß. Zwar sollen Förderkurse das Nachlernen erleichtern und die Anschlüsse ermöglichen, doch alle Schwierigkeiten lassen sich dadurch nicht aus dem Weg schaffen.

7.3. Das Modell der Basler Schulsynode

Im Kanton Basel-Stadt hat die dortige Schulsynode dem Erziehungsrat ein Gesamtschulmodell zur Prüfung unterbreitet. Da die Basler Primarschule nur vier Schuljahre umfaßt, sieht dieses Modell eine einjährige Orientierungsstufe vor, an welche sich die vierjährige integrierte Gesamtschule anschließt.
Das Basler Modell hat meines Erachtens den Nachteil, daß es bereits in der Orientierungsstufe einen A- und einen B-Zug nach dem Prinzip der fachübergreifenden Differenzierung bildet. Damit aber wird der Sinn der Orientierungsstufe — nämlich der Ausgleich der Bildungschancen — verfälscht. Denn die Bildung zweier Züge schränkt die Durchlässigkeit erheblich ein: Diese Stufe dient nicht zur Eingliederung, sondern bereits zur Selektion. So wird im Bericht der Schulsynode zugestanden: «Theoretisch können in jedem Leistungskurs Schüler aus Zug A und Zug B sitzen, praktisch dürfte dies nur für die mittleren Leistungskurse zutreffen» (41). Ebenso durchbricht dieses Modell das Prinzip der sozialen Integration, da sie Schüler, die Latein als erste Fremdsprache wählen (also die Gymnasiasten) ausschließt. Dieser zweite Einwand ist sehr wichtig, ja man muß sich sogar fragen, ob man hier noch von einer «integrierten» Gesamtschule sprechen darf. Interessant ist an diesem Modell die Verquickung von fachübergreifender und fachspezifischer Differenzierung. Denn von der zweiten Klasse an gibt es neben der fachübergreifenden Differenzierung, die alle Fächer umfaßt, zunehmend Fächer, die fachspezifisch in fünf Leistungskurse unterteilt sind. Ob sich jedoch dieser Aufwand lohnt, muß, wie schon angemerkt, bezweifelt werden.

7.4. Das Modell des Schweizerischen Jugendparlamentes

Dieses Modell der sog. «ungebrochenen Schule» zielt in der Sekundarschulstufe (6. bis 9. Schuljahr) auf ein Modell der integrierten Gesamtschule. Das Vorbild dieses Modelles mit einem fachspezifisch orientierten

[5] Hervorhebung des Autors.

Kern-Kurssystem bildet die deutsche integrierte Gesamtschule und insbesondere die Gesamtschule BBR.

Dieses Modell greift jedoch über die bisherigen schweizerischen Modelle hinaus, wenn H. Moser und P. Egger schreiben: «Weit schwerer wiegen jedoch sachliche Gründe gegen die Übernahme des Begriffes («Gesamtschule»; Anm. des Verfassers). Denn in Deutschland wird «Gesamtschule» oft mit Gesamtoberschule gleichgesetzt. Das heißt, daß hier dieser Begriff lediglich als eine horizontale Zusammenfassung auf der Sekundarschulstufe aufgefaßt wird. Das ist etwa bei den meisten Schulversuchen in Berlin und Hamburg (außer der Gesamtschule BBR) der Fall. Wir sind jedoch im Gegensatz davon überzeugt, daß auch eine vertikale Zusammenfassung erforderlich ist» (42). Konsequenterweise legt die Kommission denn auch ein Konzept vor, das vom Beginn der Schulpflicht bis zu einer für alle Schüler verbindlichen Schlußprüfung (Studien- und Berufsmaturität nach 13 Schuljahren) reicht. Der Übergang von der undifferenzierten Primarschule zur reichdifferenzierten Mittelschule (10. bis 13. Schuljahr) erfolgt dabei schrittweise.

Was nun die Kritik der Sekundarschulstufe dieses Modells betrifft, so muß vermerkt werden, daß sich die Autoren gegen das Prinzip des Fundamentums wenden. Sie kritisieren daran, daß die Begabten wieder unterfordert würden, indem die Wartezeit durch einige mehr oder weniger zufällige Zusatzstoffe ausgefüllt werde, die lediglich zur Überbrückung dienten. Dazu ist zu sagen, daß diese neuerliche Unterforderung wohl eine Gefahr des Fundamentumprinzips darstellt. Bei der sorgfältigen Vorbereitung eines Schulexperiments sollten jedoch Lehrprogramme geschaffen werden können, deren Zusatzstoffe mehr als nur akzidentiellen Charakter aufweisen.

7.5. Das Modell des VSG (Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer)

Ganz ähnlich wie die Schulkommission des schweizerischen Jugendparlamentes geht der VSG vom Axiom aus, daß eine Schulreform alle Schulstufen umfassen muß. Die erste Stufe dieses dreistufigen Modells begreift dabei sowohl die heutige Primar- wie die Sekundarschulstufe ein. Der VSG wendet sich mit seinem Modell vor allem gegen die Aufteilung in verschiedene Abteilungen nach der Theorie «vermeintlicher Begabungstypen» und schlägt die allmähliche Differenzierung in jenen Fächern vor, «in denen die Begabungsunterschiede besonders hemmend wirken (z. B. in der ersten Fremdsprache und in Rechnen/Mathematik)» (43).

7.6. Der Cycle d'orientation in Genf

Der Vollständigkeit halber sei auf die Genfer Schulreform hingewiesen, die sich eng an die französische Reform anschließt. Strukturmäßig kommt ihr unter den in dieser Arbeit skizzierten Modelle die deutsche Förderstufe am nächsten.

8. Zur Realisierung der Gesamtschulidee

M. Brauneiser schreibt dazu: «Die Gesamtschule wird nicht von heute auf morgen funktionieren (das kann sie gar nicht und das spricht auch nicht grundsätzlich gegen sie); und die Gesamtschule, selbst wenn sie sich bewähren sollte, kann auch nicht so ohne weiteres immer und überall und sehr schnell verwirklicht werden. Schon allein deswegen sind beide Wege der Reform notwendig: das Reform-Experiment Gesamtschule und Reformen an der bestehenden Schule. Vor einer Illusion ist also zu warnen: der Glaube an die eine große Reform, die alles löst. Oder anders ausgedrückt: die traditionelle Schule ist nicht mit einem großen Kraftakt zu ersetzen durch — wie das Modewort heißt — die Schule der Zukunft» (44). Auf die schweizerischen Verhältnisse übertragen heißt das, daß beide Möglichkeiten fruchtbar sind: pragmatische Konzeptionen wie die Modelle der Arbeitsgemeinschaft und Schulentwürfe, die wie die ungebrochene Schule und das Modell des VSG in die Zukunft weisen, ohne eine sofortige Realisierung in der gesamten Schweiz zu intendieren.

Wenn die Kritik trotzdem an verschiedenen mehr pragmatischen Lösungen ansetzen muß, so deshalb, weil sie oft ihre Ansprüche am «idealen» Gesamtschulmodell messen, dann aber Kompromisse mit den bestehenden Systemen eingehen. Das ist etwa bei den Modellen der Arbeitsgemeinschaft der Fall. Die Arbeitsgemeinschaft will nämlich mit ihren Modellen die «optimale Durchlässigkeit»

gewährleisten, geht dann aber in der Folge so große Kompromisse ein, daß dieses Postulat fragwürdig werden muß.

Die große Gefahr einer derartigen Praktik liegt darin, daß die Öffentlichkeit bei einem eventuellen Schulversuch ein solches Modell an seinen der «idealen» Vorstellung einer Gesamtschule entstammenden Ansprüchen messen wird. Wenn es dann diese Ansprüche nicht erfüllt, ja, nicht erfüllen kann, könnte leicht auf einen Mißerfolg der gesamten Gesamtschulidee geschlossen werden. Es muß deshalb unbedingt gefordert werden, daß die Ansprüche, welche ein bestimmtes Schulmodell erhebt, auf die reale Konzeption abgestimmt werden, auch wenn es politisch vorteilhafter wäre, ein möglichst rosiges Bild präsentieren zu können.

Zum Schluß sei nicht verschwiegen, daß besonders in Deutschland die Gesamtschule Kontroversen zwischen Gegnern und Befürwortern ausgelöst hat, die heute immer noch andauern. Wesentlich scheint mir aber dabei zu sein, daß man mit Argumenten diskutiert, also etwa gegen die Gesamtschule einwendet, daß sie zur Vereinsamung der Schüler führe, und nicht mit Ideologien, indem zum Beispiel die SPD auf das Programm der Gesamtschule, die CDU auf das dreigliedrige Schulwesen verpflichtet ist[6]. Die beste Lösung für die Schulreform kann nur dann gefunden werden, wenn nicht das siegreiche Parteiprogramm die zukünftige Schulreform diktiert, sondern die Einsicht in die Schulprobleme der Gegenwart die Lösungen bestimmt.

[6] In jüngster Zeit haben sich jedoch hier die Fronten etwas verschoben. So forderte eine Tagung der «Jungen Union» (Jugendgruppe der CDU) an einer Tagung in Velbach einen zehnjährigen Experimentierzeitraum für die Gesamtschule.

Literaturangaben

1 Th. Sander, H.-G. Rolff, G. Winkler, Die demokratische Leistungsschule, Hannover-Berlin-Darmstadt-Dortmund 1967, S. 78.

2 L. Froese, Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik, hg. v. H. H. Groothoff, Fischer Lexikon, Frankfurt 1964, S. 334/335.

3 Vergl. J. J. S. Schreiber, Die amerikanische Herausforderung, Hamburg 1968.

4 Tabelle aus: H. Popitz, Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung. In: Jugend in der mod. Gesellschaft, hg. v. L. v. Friedeburg, Köln-Berlin 1965, S. 392.

5 H. Moser, Koordination oder Reform der schweizerischen Schulsysteme. In: Begleitmaterialien zur Pressekonferenz vom 24. Oktober 1969, St. Gallen 1969.

6 H. Moser, Koordination . . . a. a. O.

7 W. Schneider, Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen. In: F. Heß, F. Latscha, W. Schneider, Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten 1966, S. 30.

8 S. B. Robinsohn, H. Thomas, Differenzierung im Sekundarschulwesen, Stuttgart 1968, S. 48.

9 K. Frey, Die Organisation der gymnasialen Unterstufe, Gymnasium Helveticum 23 (1968/69), Heft 6, S. 468.

10 S. B. Robinsohn, H. Thomas, Differenzierung . . a. a. O. S. 46.

11 K. Frey, Die Organisation . . . a. a. O. S. 469.

12 W. Klafki, Integrierte Gesamtschule — Ein notwendiger Schulversuch, Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), Nr. 6, S. 525.

13 W. Vogel, Fragenkatalog für die Beurteilung eines Schulmodells. In: Dokumentation der 7. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für die Koordination der kantonalen Schulsysteme der deutschsprachigen Schweiz, Frauenfeld 1968, S. 55.

14 C.-L. Furck, Schule für das Jahr 2000. In: Gesamtschule — Diskussion und Planung, hg. v. J. Lohmann, Weinheim-Berlin 1968, S. 21.

15 A. Rang, W. Schulz, Vorwort des Sammelbandes «Die differenzierte Gesamtschule, München 1969, S. 8.

16 M. Gurland, Von der Aufnahmeprüfung bis zum Abitur — 2. Teil, Zs. Die Deutsche Schule 57 (1965), Nr. 3, S. 159. Zitiert nach Th. Sander, H.-G. Rolff, G. Winkler, Die demokratische Leistungsschule . . . a. a. O. S. 53.

17 S. B. Robinsohn, H. Thomas, Differenzierung . . a. a. O. S. 57.

18 K. Frey, Die Organisation . . a. a. O. S. 472/73.

19 Vergl. J. Lohmann, Die Ganztagesschule im Rahmen der Gesamtschule. In: Gesamtschule — Diskussion und Planung, hg. v. J. Lohmann, Weinheim-Berlin 1968, S. 132.

20 W. P. Teschner, Unterricht in Fachleistungskreisen — Differenzierungskriterien und Intermobilität, Zs. Gesamtschule 1 (1969), Nr. 3, S. 29.

21 W. Edelstein, J. Raschert, Durchlässigkeit und Differenzierung in der Gesamtschule. In: Die differenzierte Gesamtschule, hg. v. A. Rang, W. Schulz, München 1969, S. 101/102.

22 W. Flößner, Prinzipien der Aufteilung von Raumprogrammen, Zs. Gesamtschule 1 (1969), Nr. 3, S. 25.

23 Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Kurzfassung), Zs. Gesamtschule 1 (1969), Nr. 3, S. 22.

24 P. Seitz, Resümee des mit dem Vorentwurf betrauten Architekten. In: Pädagogisches Plan-

spiel — Gesamtschule, hg. v. H. Frommberger, H.-G. Rolff, Braunschweig 1968, S. 161.
25 F. Wellendorf, Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Zur Theorie der Schule, Weinheim-Berlin-Basel, 1969, S. 97.
26 E. M. Muttelsee, H. W. Nicklas, H. Rumpf, R. Schlimm, L. Walgarth, Schuldefekte. In: Analysen und Modelle zur Schulreform, hg. v. H. V. Hentig, 3. Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1966, S. 79/80.
27 Th. Sander, H.-G. Rolff, G. Winkler, Die demokratische Leistungsschule ... a. a. O. S. 159.
28 Th Sander, H.-G. Rolff, G. Winkler, Die demokratische Leistungsschule ... a. a. O. S. 161/163.
29 H. Mastmann, Gesamtschule als Bildungszentrum, Zs. Gesamtschule 1 (1969), Nr. 1, S. 30.
30 S. B. Robinsohn, H. Thomas, Differenzierung .. a. a. O. S. 22.
31 S. B. Robinsohn, H. Thomas, Differenzierung .. a. a. O. S. 23.
32 R. Pedley, Zur Entwicklung der Gesamtschulen in England und Schweden. In: Die differenzierte Gesamtschule, hg. v. A. Rang, W. Schulz, München 1969, S. 64.
33 Th. Sander, H. G. Rolff, G. Winkler, Die demokratische Leistungsschule ... a. a. O. S. 67.
34 E. E. Geißler, R. Ph. Krenzer, A. Rang, Leistungsdifferenzierung und Durchlässigkeit. In: Die differenzierte Gesamtschule, hg. v. A. Rang, W. Schulz, München 1969, S. 169.
35 E. E. Geißler, R. Ph. Krenzer, A. Rang, Leistungsdifferenzierung ... a. a. O. S. 162.
36 W. Edelstein, J. Raschert, Durchlässigkeit ... a. a. O. S. 98/99.
37 S. B. Robinsohn, H. Thomas, Differenzierung .. a. a. O. S. 18/19.
38 S. B. Robinsohn, H. Thomas, Differenzierung .. a. a. O. S. 78.
39 W. Edelstein, J. Raschert, Durchlässigkeit ... a. a. O. S. 95.
40 W. Vogel, Fragenkatalog ... a. a. O. S. 55.
41 Die Schulsynode will einen Gesamtschul-Versuch. Basler Schulblatt 30 (1969), Nr. 3, S. 81.
42 H. Moser, P. Egger, Die ungebrochene Schule — Das Bildungskonzept der Schweizer Schule von morgen, Liestal-St. Gallen 1969, S. 20/21.
43 L. Nyikos, Wie kann die Mittelschule von morgen zugleich den Bedürfnissen der Allgemeinheit und denen des einzelnen Schülers gerecht werden? Zs. Gymnasium Helveticum, Sonderheft April 1969, S. 29.
44 M. Brauneiser, Experiment mit der Schule, Zs. gehört und gelesen 16 (1969), Nr. 1, S. 96.

Wird die «Gesamtschule» zur Schule unseres Zeitalters?

Eine Analyse der Gründe für die heutige Durchschlagskraft der Gesamtschulidee

Urs Haeberlin

1. Gesamtschule — Schnittpunkt politischer Erwartungen?

Um Mißverständnisse zu vermeiden, muß mit aller Deutlichkeit festgestellt werden, daß die Begründung der Ziele, deren Erfüllung man sich von einer gesamtschulartigen Schule erhofft, nicht wissenschaftlicher, sondern nur gesellschaftspolitischer Art sein kann. Wenn etwa in der Präambel einer Modellbeschreibung gesagt wird, daß «das Modell den Forderungen der modernen Pädagogik zu entsprechen» habe[1], so wird damit der Eindruck erweckt, als könne die wissenschaftliche Pädagogik allgemeingültige, objektive Forderungen formulieren, die unantastbare Gültigkeit besitzen. Damit wird eine weit verbreitete falsche Wissenschaftsgläubigkeit gefördert und die Einsicht in die tatsächlichen, heute sehr großen Möglichkeiten der wissenschaftlichen Forschung fehlgeleitet.

Der heutige starke internationale Trend zu gesamtschulartigen Schulsystemen ist sicher nicht allein auf moderne wissenschaftliche Erkenntnisse zurückzuführen, sondern auf eine weltweite Unzufriedenheit von großen gesellschaftlichen Gruppen mit den Leistungen der traditionellen Schulsysteme. Um die Stärke des Trends zur Gesamtschule verstehen zu können, muß man also zunächst die Motive der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen überschaubar machen, die der Gesamtschulbewegung heute ihre Durchschlagskraft geben. Bei der nachfolgenden Klassifikation dieser Motive werde ich von «politischen» oder «weltanschauli-

[1] Schulmodelle, Dokumentation der 7. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für die Koordination der kantonalen Schulsysteme in der deutschsprachigen Schweiz (Frauenfeld, 28. Sept. 1968).