Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 57 (1970)

Heft: 4: Gesamtschule : Schule der Zukunft?

Artikel: Wird die "Gesamtschule" zur Schule unseres Zeitalters? : eine Analyse der Gründe für die heutige Durchschlagskraft der Gesamtschulidee

Autor: Haeberlin, Urs

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528689

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: 12.07.2025

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

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).

chen» Motiven sprechen, um dem Irrtum zu begegnen, die jeweiligen Forderungen könnten wissenschaftlich begründet werden.

1.1. Wirtschaftspolitische Motive

In den meisten Ländern ist in den letzten Jahren ein sich laufend erhöhender Bedarf an Arbeitskräften mit hohen und höchsten Ausbildungsqualifikationen ermittelt worden. Auch der Schweizerische Wissenschaftsrat stellt fest:

«Will die Schweiz mit andern Ländern Schritt halten, so ist es unerläßlich, den Anteil der Mittelschulabsolventen auf mindestens 15 Prozent zu erhöhen.»[2]

Man erkennt immer deutlicher die gegenwärtige Bedeutung der Bildung für das wirtschaftliche Wachstum einer Nation und für die Erhaltung der wirtschaftlichen und technischen Übermacht des Westens über den Osten. Die Bereitschaft in vielen westlichen Ländern, bedeutende Summen in die Erforschung und Entwicklung des Bildungswesens zu investieren, deutet auf die Ansicht der Wirtschaftsfachleute, daß Bildung als 'dritter Faktor' neben Kapital und Arbeit das Wachstum der Gesellschaft bestimme.[3] Die wachsende Bildungsabhängigkeit der Wirtschaft ist kürzlich mit den folgenden eindrücklichen Sätzen beschrieben worden: «Die Mechanisierung und Automation des Produktionsvorganges und die damit zusammenhängenden häufigen Umstellungen in den Betrieben verlangen auf allen Ebenen immer mehr technisch geschultes Personal und setzen bei diesem ein höheres Maß an theoretischen Kenntnissen und die Fähigkeit voraus, neue Aufgaben zu bewältigen. Die fortschreitende Arbeitsteilung, die zunehmende Bedeutung der Arbeitsvorbereitung und -kontrolle auferlegen außerdem dem Berufstätigen mehr Verantwortung und erwarten von ihm Selbständigkeit und Initiative. Man spricht von einer «Intellektualisierung der Berufe». So wird die industrielle Wirtschaft geradezu bildungsabhängig, und zwar nicht nur auf der Ebene der Leitung und der Forschung, sondern auch auf der Ebene der mittleren und unteren Kader.»[4]

Tatsächlich ist der hier vorgezeichnete Strukturwandel im Schulwesen westlicher Länder bereits feststellbar: In der Bundesrepublik Deutschland haben sich die Abiturientenzahlen seit 1956 verdoppelt. In den Vereinigten Staaten besuchten im Jahre 1930 12 Prozent eines Jahrgangs die High School; für das Jahr 1980 wird mit einem Anteil von 92 Prozent gerechnet. Ähnliches zeigen die Zahlen für die Entwicklung des Hochschulbesuchs: Im Jahre 1930 kamen in den Vereinigten Staaten auf 100 arbeitende Menschen drei Hochschulabsolventen (College graduates); im Jahre 1960 hatte sich das Verhältnis auf 18 zu 100 erhöht, und für das Jahr 1980 wird mit 35 Hochschulabsolventen unter 100 arbeitenden Menschen gerechnet.[5]

Auf Grund dieser wirtschaftspolitischen Motive läßt sich also eine klare Forderung an die Umwandlung der Schulsysteme formulieren: Aus dem reformierten Bildungswesen sollen mehr hochleistungsfähige Arbeitskräfte hervorgehen als aus dem bisherigen.

1.2. Sozialpolitische Motive

Pestalozzi war einer der ersten Pädagogen, dem die soziale Ungleichheit unter den Menschen zum brennenden Problem wurde und der eine pädagogische Lösung dieses Problems vorschlug. Sein damaliger Lösungsvorschlag tendierte bekanntlich dahin, jedem Kinde neben der tragenden sittlich-religiösen Bildung jenes Wissen und jene Fertigkeiten zu vermitteln, die für die Berufe jenes Standes, zu dem das Kind schicksalshaft gehörte, von Nutzen waren. Damit wurde jener Standpunkt korrigiert, der allein davon ausgeht, daß sich alle pädagogischen Aufgaben aus «der ewig gleichen Natur des Menschen» ergeben. Die Schule erhielt damit neben ihrer Funktion der Bildung zur allgemeinen sittlich-religiösen Menschlichkeit die Funktion der Vorbereitung für gesellschaftliche Institutionen. Diese Funktion der Schule wird bis in unsere Zeit immer wieder bestritten, und es ist noch heute die Tendenz vieler Pädagogen, die Befreiung der Erziehung von

[2] Schulmodelle, a. a. O., S. 4.

[3] Wolfgang Edelstein, Gesellschaftliche Motive der Schulreform, in: Die differenzierte Gesamtschule (hrsg. v. A. Rang und W. Schulz), München 1969, S. 28.

[4] L. Nyikos, Bildung ist kein Vorrecht der Gymnasiasten, in: Schweizerische Lehrerzeitung 113, 1968, Heft 35, S. 1066.

[5] Wolfgang Edelstein, a. a. O., S. 25.

den gesellschaftlichen Forderungen, «aus der Dienstbarkeit von Kirche und Staat, Wissenschaft, Stand und Beruf»[6], zu postulieren. Solche Pädagogen können die ihnen unangenehmen gesellschaftlichen Forderungen an die Schule immer mit dem Hinweis auf ihre angebliche Verpflichtung gegenüber der «allgemeinen Natur des Menschen» ablehnen. Wer bereit ist, Schulreformen auf Grund gesellschaftlicher Forderungen zu erwägen, zeigt seine Bereitschaft, Bildungsanstalten auch als gesellschaftliche Organisationen zu verstehen.

Pestalozzis Forderung nach Berücksichtigung der «Individuallage des Kindes» führt konsequenterweise zur Differenzierung des Schulwesens nach sozialer Herkunft, also zur Standesschule. Wer noch heute Pestalozzis Lösung des sozialen Problems wörtlich übernimmt und sagt, daß «die Schule gerade um der Gesellschaft willen die 'Individuallage' beachten» müsse[7], übergeht die Tatsache, daß sich die statische Gesellschaft zu einer mobilen entwickelt hat, oder versucht, die Anpassungsversuche der Schule an die heutige Gesellschaft aus weltanschaulichen Interessen zu verhindern.

1.2.1. Gleiches Recht auf Ausbildung

Besonders in Westdeutschland hat man in den letzten Jahren wiederholt die Feststellung gemacht, daß die höheren Schulen noch heute in hohem Maße Standesschulen sind. Vor allem aus Westdeutschland dringt nun auch das sozialpolitische Postulat «Gleiches Recht auf Ausbildung» in die Schweiz ein. Die Wirkung der Feststellung, die an und für sich schon längst hätte gemacht werden können, hat in Deutschland u. a. deshalb so lange auf sich warten lassen, weil der während langer Zeit tonangebende Hauptsprecher des deutschen Philologenverbandes, Karl Valentin Müller, der bereits 1935 mit Schriften wie «Zur Rassen- und Gesellschaftsbiologie des Industriearbeiters» hervorgetreten war, jahrelang Thesen verbreitet hatte wie die folgende: «Das ist das Sozialmärchen von den unheimlich großen, ungehobenen Begabungsschätzen, die in den Tiefen des Volkes, in Schichten, die wirtschaftlich schlecht weggekommen sind, verborgen liegen und die nun gewissermaßen des Sozialprinzen harren, der mit der Wünschelrute irgendeiner raffinierten Schulreform und Begabtenförderung sie ans Licht zieht und dem nach ihnen lechzenden volkswirtschaftlichen Apparat zur Verfügung stellt.»[8]

Die sozialen Strukturen in den höheren Schulen der Schweiz sind noch wenig erforscht. Heinz Moser gibt in seinem Aufsatze in dieser Nummer immerhin einige Nachweise, daß auch in der Schweiz bestimmte Bevölkerungsgruppen in den höheren Schulen stark unterrepräsentiert sind. Dies wäre nichts Weltbewegendes, wenn nicht zahlreiche Forschungsergebnisse gezeigt hätten, daß «Begabung» und «Intelligenz» in viel stärkerem Maße von der Güte der erzieherischen Umwelt abhängig ist, als man bei der Selektion für die höheren Schulen bisher angenommen hat.

Die Ansicht, daß Intelligenzleistungen und andere Leistungen der direkte Ausdruck von vererbten Anlagen sei, ist gerade unter Pädagogen heute noch ziemlich verbreitet, wenn sie es auch nicht so herausfordernd formulieren wie der bereits erwähnte K.V. Müller: «Die Herren Soziologen werden sich daran gewöhnen müssen, daß Begabung eine biologische Kategorie ist», also «unabdingbar auf Erbanlagen beruht.» «Es ist für die Masse derer, die von Natur etwas zu kurz gekommen sind, die unter der Herrschaft mißverstandener Gleichheitsvorstellungen nun auch sich als einen nicht gerade unterlegenen Fall ansehen möchten, bitter, wenn man solche Einsichten gar zu laut verkündet.»[9] (Äußerungen an der 12. Jahreshauptversammlung des Philologen-Verbandes Niedersachsen 1959.)

Die sozialpolitischen Motive ergeben eine zweite klare Forderung an ein verändertes

[6] Hermann Nohl, Vom Wesen der Erziehung, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt a. M. 1949, S. 281.

[7] Deutscher Philologenverband, Die pädagogische und gesellschaftliche Verantwortung des Schulwesens, in: Die differenzierte Gesamtschule, a. a. O., S. 211.

[8] Hans-G. Rolff, Die Schule und das soziale Milieu des Kindes, in: Begabung und Begabtenförderung, Auswahl Reihe A Nr. 7, Hannover 1968, S. 57.

[9] Klaus Gloy, Der Einfluß der Sozialfaktoren auf den Bildungsprozeß, in: Neue Sammlung 9 (1969), Heft 2, S. 148.

Bildungswesen: Die Differenzierung eines reformierten Schulsystems darf nicht mehr mit der Sozialstruktur der Bevölkerung zusammenhängen.

1.2.2. Soziale Integration

Die Kontakte zwischen den Schülern der bisherigen Zweige der Oberstufe sind erfahrungsgemäß gering. Schon während der Schulzeit leben häufig die Schüler mit unterschiedlicher sozialer Herkunft kommunikationslos oder gar in feindlicher Rivalität aneinander vorbei.

Werden die sozialpolitischen Motive konsequent durchgedacht, so ergibt sich, daß in der Förderung nach gleichen Rechten auf Ausbildung bereits sehr stark die Gefahr eines erneuten Auseinanderlebens von Sozialgruppen, die nach dem Kriterium Ausbildungshöhe definierbar sind, angelegt ist. Deshalb ergibt sich aus den sozialpolitischen Motiven eine weitere Forderung an ein verändertes Bildungswesen: Die soziale Integration im Sinne des Kontaktes zwischen Schülern verschiedener Sozialgruppen soll im reformierten Schulwesen verbessert werden.

1.3. Kulturpolitische Motive

Unsere abendländische Kultur lebt u. a. davon, daß trotz aller Orientierung des Schulwesens an den Forderungen der gesellschaftlichen Institutionen individuelle Ausprägungen des einzelnen Menschen nicht verhindert, sondern sogar berücksichtigt und gefördert werden. Erziehung im Sinne der abendländischen Welt soll nicht allein «die Versuche, dem Heranwachsenden zu jenem reifen, mündigen Mensch- und Bürgersein in der gegebenen Kultur-, Arbeits- und Gesellschaftswelt zu verhelfen, das *den jeweiligen Erziehungsträgern als wünschenswert erscheint»,* umfassen[10], sondern sie soll auch jene individuellen Persönlichkeitsmerkmale fördern, die von den Zufälligkeiten der gesellschaftlichen Ansprüche nicht berührt werden. Die Schule hat damit die schwierige Aufgabe, einerseits Vorbereitungsinstitution für die Verhaltensnormen in der gegenwärtigen Gesellschaft zu sein und andererseits dennoch individuelles Verhalten, das oft von den gesellschaftlichen Verhaltensnormen abweicht, in einem optimalen Rahmen zu fördern.

Damit ergibt sich angesichts der Eigenheiten unserer Kultur eine vierte Forderung an ein verändertes Bildungswesen: Mehr Rücksichtnahme auf individuelle Verhaltensstile als in der heutigen Schule.

1.4. Zwischenbilanz

Die Verfechter der Gesamtschule glauben, jene pädagogische Organisationsform gefunden zu haben, in welcher die vier skizzierten politischen Motive sich schneiden. Damit findet die Stärke des Trends zur Gesamtschule ihre Erklärung. Die politische Rechte strebt eine Verbesserung des Schulwesens aus vorwiegend wirtschaftspolitischen Motiven an; die politische Linke hat eine Schulreform aus vorwiegend sozialpolitischen Interessen in ihrem Programm, sowohl bei vielen Linken und Rechten als auch bei sehr vielen parteipolitischen Unentschiedenen finden kulturpolitische Motive Anklang. Wenn es in der Gesamtschule tatsächlich gelingen sollte, die Erwartungen der verschiedenen Weltanschauungsgruppen optimal zu erfüllen, so würde sie tatsächlich zur repräsentativen Schulorganisation der demokratischen Gesellschaft unseres Zeitalters.

Eine Auseinandersetzung mit der Gesamtschule ist also durchaus dringend. Denn es wird heute kaum eine andere Schulorganisation angeboten, von der man sich in gleichem Maße die erwarteten Vorteile versprechen lassen kann. Die Unzufriedenheit mit unseren Schulen scheint sich tatsächlich in verschiedenen Bevölkerungsgruppen laufend zu vergrößern. Eine solche Unzufriedenheit zeigt sich meistens dann, wenn zwischen Schule und gesellschaftlichen Erwartungen ein Mißverhältnis entstanden ist. «Der Sinn jeder Schulreform ist es, ein Auseinandertriften beider Bereiche (Schule und Gesellschaft, Anm. d. Verf.) zu vermeiden, d. h. pädagogisch gesehen, die Schulwirklichkeit dem gesellschaftlichen Wandel und der erziehungswissenschaftlichen Einsicht entsprechend zu gestalten.»[11] Die weitere poli-

[10] Günther Dohmen, «Erziehungswissenschaft» und «Pädagogik», in: Pädagogische Rundschau 1966, S. 436.

[11] Hermann Röhrs, Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962, S. 17.

tische Diskussion und die Erfahrungen mit Experimenten wird erweisen müssen, ob sich aus den Elementen der Gesamtschule die der heutigen schweizerischen demokratischen Gesellschaft angepaßte Schulorganisation bauen läßt. In der politischen Auseinandersetzung ist zu bedenken, daß eine Schulreform nie eine schulinterne Angelegenheit bleiben kann, sondern in hohem Maße immer auch Gesellschaftsreform ist. D. h. von allen politischen Gruppen wird ein Umdenken und ein Neustrukturieren der politischen Interessen verlangt werden.

2. Gesamtschule — Schnittpunkt der Begabungstheorien?

In einem Standardwerk vieler Lehrerbildungsanstalten heißt es noch heute, daß «Begabung nur die anlagemäßige Vorbedingung für Leistungen bzw. Gestaltungen» sei.[12] Es ist somit nicht verwunderlich, daß z.B. sogar noch die jüngeren Lehrer in ihrer Ausbildung daran gewöhnt worden sind, weitgehend in erbbiologischen Kategorien zu denken. «Es wird davon ausgegangen, daß die Natur in ihrem Schoß all das enthält, was für menschliches Dasein in Welt und Geschichte nötig ist, und daß die Natur zeigt, was sie vorbereitet hat. Die Meinung, daß die Natur kundgibt, was sie angelegt hat, kann sich auf den Anschein der spontan zutage tretenden Naturbegabung stützen.»[13] Auf der Annahme, daß die Anlagen in den beobachtbaren Leistungen der Schüler klar zutage treten, baut die Selektion unserer Schulen auf.

Forschungsergebnisse weisen heute auf die Fragwürdigkeit dieser Annahme hin. Es hat sich allmählich die Hypothese erhärtet, daß die Höhe der zutage tretenden Leistungen sehr stark von der Güte der erzieherischen Umwelt abhängig ist. Zahlreiche Begabungsuntersuchungen weisen darauf hin, daß sich das vermeintlich fixe «Begabungsniveau» durch Veränderung der erzieherischen Umwelt bedeutend erhöhen kann. «Schließlich ist in Erinnerung zu rufen, daß eine ganze Reihe von ‚quasi-epochalen' Vergleichen von Intelligenzleistungen, so etwa bei schottischen Elfjährigen in den Jahren 1932 und 1947, bei zehnjährigen Kindern in der Stadt Leicester 1940 und 1950, bei Rekruten im I. und im II. Weltkrieg, bei sechs- bis sechzehnjährigen Kindern in Honolulu 1924 und 1928, ausnahmslos ansteigende Intelligenzquotienten ergaben. Dies ist mit Sicherheit auf die verbesserten schulischen und außerschulischen Bildungsgelegenheiten zurückzuführen.»[14]

2.1. Begabung, Anlage, Leistung

Begabung ist eine nicht meßbare, konstruierte Größe. Beobachtbar und meßbar ist nur die Lernleistung eines Schülers. Auf Grund der gemessenen Leistungen schließt man auf mehr oder weniger vorhandene Fähigkeiten, Lernleistungen zu vollbringen, die man mit dem Begriff «Begabungen» etikettiert. Das Gelingen von Lernleistungen hängt nicht nur von Anlagen ab, sondern von der Gesamtheit der vorausgegangenen Lernprozesse. D. h. die Begabung setzt sich zusammen aus sämtlichen erfolgreichen Lernprozessen im Leben eines Menschen und den Anlagen. Da daran gezweifelt werden muß, daß ein einwandfreies Erschließen von Anlagen auf Grund der meßbaren Leistungen jemals möglich wird, kommt die Gleichsetzung von «Begabung» und «Anlage» einem falschen Alibi für erzieherisches Versagen gleich.

Die erzieherische Umwelt, in der sich Begabung aufbaut, ist in verschiedenen Bevölkerungskreisen sehr unterschiedlich. Es gibt Bevölkerungsgruppen, in denen häufig Begabungen nicht in der Weise aufgebaut werden, wie es für die spätere Selektion in der Schule notwendig wäre; und der versäumte Begabungsaufbau kann im heutigen Schulsystem sehr oft nicht mehr nachgeholt werden. «Als faktisch universaler Befund bildungssoziologischer Forschung zeigt sich, daß diese Selektion dazu führt, daß Kinder aus den unteren Schichten in höheren Schulen proportional untervertreten sind. Während langer Zeit hat man hierin das Ergebnis einer ‚natürlichen', d. h. erbbiologisch be-

[12] Heinz Remplein, Psychologie der Persönlichkeit, München 1963[4], S. 307.

[13] Walter Hammel, Begabung im Wandel, in: Begabung und Begabtenförderung, a. a. O., S. 35.

[14] Hans Aebli, Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen, in: Begabung und Lernen (hrsg. v. H. Roth), Stuttgart 1969.

dingten Auslese gesehen. Es ist ohne Zweifel das Verdienst der modernen Sozialwissenschaften, diese glaubensmäßige Überzeugung ins Wanken (wenn auch noch nicht vollständig zum Verschwinden) gebracht zu haben.»[15]

2.2. *Sinnvolle Postulate*

Angesichts der skizzierten Situation, in der sich heute die Begabungstheorie befindet, können die folgenden drei Postulate für eine Schulreform formuliert werden. Sie versuchen, die politischen Forderungen in einen sinnvollen theoretischen Rahmen zu stellen, sind jedoch nur im Zusammenhang mit den politischen Motiven allgemeingültig, erheben also ebenfalls nicht den Anspruch, die Gesamtschule wissenschaftlich zu begründen.

2.2.1. *Förderung der Leistungsfähigen*

Dieses Postulat kommt hauptsächlich den wirtschaftspolitischen Motiven entgegen. Es fordert die intensivierte Förderung jener Schüler, die sich durch beobachtbare, besonders gute Lernleistungen in irgendeinem in unserer Kultur für wichtig erachteten Kulturbereich auszeichnen. Ob die meßbaren guten Leistungen Produkte von Anlagen oder der Umwelt sind, ist hier nicht von Bedeutung.
Sehr häufig werden mit Leistungen die Intelligenzleistungen gemeint. Darin kommt einfach die Wertstruktur unserer Gesellschaft zum Ausdruck.

2.2.2. *Entwicklung von Begabungen*

Dieses Postulat kommt vorwiegend den sozialpolitischen (bei hoher Bedarfsanforderung aber auch den wirtschaftspolitischen) Motiven entgegen. Dahinter verbirgt sich der Wunsch, all jene Lernprozesse nachzuholen, deren Gefüge zusammen mit den Anlagen Begabungen konstituieren. Solange das Erschließen von Anlagen methodisch nicht einwandfrei möglich ist, muß das Scheitern von Versuchen, Begabungen zu entwickeln, immer auch der Unvollkommenheit der angewendeten didaktischen Mittel zugeschrieben werden und Ansporn zu weiteren didaktischen Experimenten sein.

2.2.3. *Berücksichtigung von Begabungsstrukturen*

Dieses Postulat kommt wohl hauptsächlich den kulturpolitischen Motiven entgegen. Gemeint ist der Wunsch, überall dort, wo die Entwicklungsversuche von Begabungen scheitern oder als nicht weiter sinnvoll erachtet werden, die Unterrichtsorganisation den Gegebenheiten anzupassen und nur noch in jenen Bereichen die Leistungsfähigkeit weiter zu fördern, wo sich tatsächlich Erfolge zeigen. Dieses Postulat erscheint im Rahmen der Gesamtschuldiskussion oft unter dem Begriff «Berücksichtigung der Neigungen».

2.2.4. *Zweite Zwischenbilanz*

Ein Blick auf den Stand der heutigen Begabungsforschung hat gezeigt, daß den politischen Motiven begabungstheoretische Postulate entsprechen, die durchaus den Rahmen der derzeitigen Begabungstheorie nicht zu sprengen vermögen. Dies zeigt die enge Verflochtenheit zwischen politischen Strömungen und Stand der wissenschaftlichen Forschung. Diese Tatsache zwingt zur fortwährenden Reflexion über die Grenzen der Objektivierung durch wissenschaftliche Forschung.
Auch nach dieser Zwischenbilanz scheint es so zu sein, als ob die Gesamtschule am ehesten versprechen würde, die drei entwickelten Postulate in ausgewogener Weise erfüllen zu können. Aber nur die wissenschaftliche Erforschung von Experimenten kann sichere Aussagen ermöglichen.

3. Gesamtschule — erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld?

In verantwortungsbewußten Kreisen erheben sich immer mehr Stimmen, die nach Einrichtungen rufen, die das Bildungswesen mit realwissenschaftlichen Methoden erforschen, damit sich weitere bildungspolitische Entscheidungen auf erforschte Tatsachen stützen können. In der Tat verfügt heute die

[15] Kurt Lüscher, Wege zu einer Soziologie der Erziehung — international und in der Schweiz, Einleitendes Referat zur Fachsitzung «Soziologie der Erziehung» im Rahmen der Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich, 15./16. November 1968.

empirische Sozialwissenschaft über ein Instrumentarium, mit dem die Wirklichkeit des menschlichen Lebens exakt erfaßt werden kann. Allerdings ist daran zu erinnern, daß sich die Möglichkeit der empirischen Wissenschaften auf die Beschreibung einer gegebenen Wirklichkeit beschränkt und sie sich häufig ihre Untersuchungsgegenstände von politischen Strömungen geben läßt.

Nach diesen vorbeugenden Sätzen kann man nun feststellen, daß sich politische Entscheidungen tatsächlich auf eine gründlichere Kenntnis der Bildungswirklichkeit sollten stützen können. Bei uns weiß man oft über einfachste Merkmale der Bildungswirklichkeit nicht exakt Bescheid, weil sich die Pädagogen bisher vorwiegend auf die Klärung philosophischer Probleme konzentriert haben.

Die empirische Bildungswissenschaft kann zwar nicht die Motive und Postulate zu bestimmten Schulreformen begründen, aber sie kann exakt erforschen, wie sich die gegenwärtige Bildungswirklichkeit zu den Motiven und Postulaten verhält und unter welchen Bedingungen voraussichtlich Postulate besser erfüllt werden könnten. Damit ergibt sich die Dringlichkeit der Einrichtung einer leistungsfähigen Forschungseinrichtung. In bezug auf die Gesamtschulprobleme wird man von ihr erwarten, daß sie zum einen das heutige Bildungswesen exakt-wissenschaftlich erforscht und zum andern wissenschaftliche Kontrolluntersuchungen in versuchsweise eingerichteten Gesamtschulmodellen durchführt. Wenn es gelingen würde, die Leistungsfähigkeit des heutigen Bildungswesens und des Gesamtschulwesens im Hinblick auf die Erfüllung von gesellschaftlich relevanten Zielen wissenschaftlich in den Griff zu bekommen, dann würde den Bildungspolitikern eine wesentliche Entscheidungshilfe gegeben.

Die Probleme der Finanzierung von solchen Forschungseinrichtungen sind allerdings groß. Wenn man jedoch bedenkt, daß für den Preis eines Schulhauses wahrscheinlich eine leistungsfähige Forschungsstelle eingerichtet und sogar für einige Jahre finanziert werden könnte, und wenn man weiter bedenkt, daß eine zielorientierte Effizienzkontrolle der Schulen gerade von der finanzkräftigen Wirtschaft begrüßt werden müßte, dann scheint die Finanzierung einer solchen Forschungseinrichtung vertretbar und möglich zu sein.

Noch größer wird allerdings das Problem der Rekrutierung von Realwissenschaftern sein, von denen wissenschaftstheoretische und forschungstechnische Kenntnisse verlangt werden müssen, die zumindest nicht in den pädagogischen Instituten unserer Hochschulen vermittelt werden, weil dazu die entsprechenden Instruktoren noch fehlen. Die Härte einer Umschulung des geisteswissenschaftlichen Pädagogen zum Realwissenschafter hat der Verfasser am eigenen Leibe erfahren. Eine erziehungswissenschaftliche Forschungseinrichtung von dem notwendigen Ausmaß wäre wohl z. Zt. noch stark auf die Mitarbeit von ausländischen Wissenschaftern und auf Vertreter von der Pädagogik verwandten Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Betriebswissenschaft, Statistik etc.) angewiesen. Die Planer von Gesamtschulmodellen müssen damit rechnen, daß durch die wissenschaftliche Kontrolle das Risiko des Scheiterns eines Schulversuchs vergrößert wird, da Verschleierungstaktiken weniger gut möglich sind. Das Risiko des Scheiterns muß bei der Einrichtung eines Schulversuchs jedoch immer eingegangen werden. Es soll ja in verkleinertem Rahmen das Risiko der Reform eines ganzen Schulsystems testen.

Aus der Schule geplaudert

Vor einigen Jahren mußten meine Abschlußkläßler einen kurzen Lebenslauf abfassen. Der gute Alois begann seinen Bericht mit dem lapidaren Satz: «Ich *gebar* am 19. Mai 1943.» Mitgeteilt von Hans Graf, Dietfurt

«Weißt du auch, Tommy, daß George «Washington in deinem Alter bereits der beste Schüler der Klasse war?» fragte der Lehrer. «Jawohl», war die Antwort, «und in *Ihrem* Alter war er bereits Präsident der Vereinigten Staaten!» S. v. Radecki

---