

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	11 (1989)
<b>Heft:</b>	1
<b>Artikel:</b>	Gesamtschule in der BRD : Reformruine oder pädagogische Chance?
<b>Autor:</b>	Oertel, Lutz / Aeberli, Christian
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786370">https://doi.org/10.5169/seals-786370</a>

### 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:** 19.01.2026

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

# Gesamtschule in der BRD

## – Reformruine oder pädagogische Chance?

*Lutz Oertel und Christian Aeberli*

*Reformen der gegliederten Sekundarstufe I in Richtung integrativer Schulformen versuchen, an die abgebrochene Tradition einheitlicher Schulgestaltung anzuschliessen, die bis heute nur im Primarschulsektor anzutreffen ist. Diese Versuche lassen sich in einigen Kantonen der Schweiz erkennen und kennzeichnen seit 1968 die inzwischen stark abgebremste Gesamtschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Zunächst wird dem Gesamtschulkonzept nachgegangen, um pädagogische Schwierigkeiten und Möglichkeiten dieser Schulform diskutieren zu können. Dann wird auf den wissenschaftlich nicht immer redlichen und schulpolitisch kontroversen Umgang mit der Gesamtschulfrage verwiesen. Schliesslich werden die in jüngster Zeit auftretenden Ansätze erwähnt, die sich darum bemühen, die Gesamtschulreformen als notwendige Experimentalaufträge in vielerlei Hinsicht schulpädagogisch zu nutzen.*

### I.

Gesamtschulentwicklungen lassen sich in der Schweiz meist nur als vereitelte Schulreformen ausmachen. In dieser Feststellung wird ein Reformbegriff mitgedacht, der sich auf wesentliche Strukturanpassungen im staatlichen, d. h. von Gemeinden und Kantonen getragenen Schulwesen bezieht, vor allem auf die Schulorganisation der Sekundarstufe I, und der Entwicklungen meint, die zur «herrschenden Tendenz» gegenläufig sind. Auch ohne Anspruch auf Reform änderte sich der Aufbau des Schulwesens in den verschiedenen Kantonen der Schweiz im Laufe unseres Jahrhunderts, allerdings innerhalb der Schranken der im 19. Jahrhundert definierten Parameter.

Ein Blick in die Geschichte der Volks- und Mittelschule lässt eine eher kontinuierliche Systembildung (Müller 1981) erkennen: Von einer einheitli-

chen Primarschule zu einer immer mehr gegliederten Sekundarstufe. Gegenläufige Tendenzen als Bruch mit dieser Tradition konnten sich in der Regel nicht durchsetzen.

Dennoch wäre es angemessen, von einem Bruch der Tradition zu sprechen. Gemeint ist die andere Tradition, die Volksschule nach gleichen Grundsätzen zu organisieren, wie es auf der Primarstufe seit mehr als 150 Jahren verwirklicht ist. Diese Tradition setzte sich jedoch an der Sekundarstufe nicht fort, sondern ist als Bruchstück in die heute «herrschende Tendenz» eingegangen. Eine solche allgemeine Trendaussage über das schweizerische Schulwesen zu veröffentlichen, ist natürlich gewagt. Bekanntlich sind die kantonalen Schulsysteme und ihre Entwicklungen äusserst vielfältig. Deshalb sei kurz auf drei Beispiele verwiesen, welche die allgemeine These von der gebrochenen Tradition illustrieren sollen:

Der Versuch im *Kanton Genf*, die vertikal gegliederte Sekundarstufe I mehr zu integrieren, ist zweimal in diesem Jahrhundert auf halbem Wege stecken geblieben: In den zwanziger Jahren wurde Oltramares Einheitsschulgedanke (Grunder 1986) nicht gesetzlich verankert. Der in den sechziger Jahren eingeführte Cycle d'Orientation hat mit dem ersten Reformschritt die Segmentierung der Sekundarstufe nicht überwunden und den zweiten Reformschritt (Integration) nur als Experiment gewagt, das zu versanden droht (Hexel 1986).

Im *Kanton Zürich* scheute man sogar dieses Wagnis, nachdem erst 1960 die Systembildung auf der Sekundarstufe (Ausdifferenzierung) abgeschlossen war: Nach etwa zwanzigjähriger Erprobung wurden drei Schultypen der Volksschuloberstufe für ca. 90% des Schülerjahrgangs eingerichtet, daneben das Mittelschulwesen und die Sonderklassen ausgebaut. In der vorangegangenen Zwischenkriegszeit (1918–1939) bestand kaum ein schulpolitischer Handlungsdruck, der sich mit dem vergleichen liess, der sich nachher ab 1969 mit Reformvorstossen zur Integration der Oberstufe bemerkbar machte. Im Zuge der staatlichen Behandlung dieser Vorschläge wurde von Anfang an von einem Integrationsmodell für die Sekundarstufe abgesehen. Statt dessen werden seit 1977 Schulversuche an der Volksschuloberstufe (7.–9. Schuljahr) durchgeführt, die eine bessere Durchlässigkeit und einen für alle Oberstufenschüler gemeinsamen Fächerkanon auf der Basis einer vertikalen Gliederung anstreben (Aeberli, Oertel, Rosenberg 1986).

*Stadt und Kanton Bern* verhalf nach längerer Reformruhe ein Regierungswechsel in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre einem Schulversuch zum Durchbruch, der es erlaubt, an der Sekundarstufe I eine integriert-differenzierte Schulform zu entwickeln. Vorläufer dieser Bemühungen (sieht man von dem kleinen Landschulversuch in Twann ab – Hedinger, Mayer 1985) liessen es auch im Kanton Bern beim gegliederten System bewenden.

Die Beispiele belegen zunächst einmal, dass, mit Ausnahme der Kantone Schaffhausen und Tessin, die «säulenförmige Gliederung» des Schulwesens das vorherrschende Element der Schulorganisation auf der Sekundarstufe in der Schweiz geworden ist (Hedinger, Wyttensbach 1984), eine seltsame Situation, da diese säulenförmige oder vertikale Gliederung der Idee der ständischen Schule entwachsen und nicht den (alten) Zielvorstellungen der demokratischen

Schule gefolgt ist (Jenzer 1983). Einer demokratischen Schulorganisation entspräche eher ein horizontal gestufter Aufbau des Schulwesens, wie er mit der Primarschule zu der Zeit begonnen wurde, als sich in der Schweiz demokratische Formen der Politik etablierten.

## II.

Die erwähnten Beispiele belegen aber auch, dass die abgebrochene Tradition nicht aufgegeben wurde. Das gilt ansatzweise für die deutschsprachige Schweiz und gilt darüber hinaus für die andern deutschsprachigen Länder bei unterschiedlicher geschichtlicher Ausgangsbasis. Gemeint sind Deutschland und Österreich. Ähnlich wie in einigen schweizerischen Kantonen endete, um bei Deutschland zu bleiben, die Primarschule nach vier Jahren, der sich eine vertikal gegliederte Sekundarstufe anschloss. An diesem ständischen Charakter des Schulwesens änderte sich nach der nationalsozialistischen Schreckenherrschaft und nach dem verlorenen Weltkrieg trotzdem wenig. Dabei hatte Deutschland einen erheblichen, von den Siegermächten teilweise verordneten Nachholbedarf bezüglich eines Aufbaus demokratischer Verhältnisse.

Wie schwierig es ist, Schulentwicklung nachzuholen, wie steinig der Boden für Schulreformen ist, soll anhand der *Gesamtschulentwicklung* in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) beschrieben werden. Dabei geht es nicht hauptsächlich um einen Vergleich mit der Schweiz, sondern um eine Sichtung von Erfahrungen in ähnlichen schulischen Verhältnissen, die sich u.a. in ständischen Elementen des herkömmlichen Schulsystems, einer dezentralisierten Schulhoheit, einem ausgebauten Berufsbildungswesen und in Kulturverwandtschaften im deutschsprachigen Raum zeigen. Diese Erfahrungen sollen unter drei Gesichtspunkten aufgegriffen werden:

1. Der erste betrifft den immer wieder aufgenommenen Versuch, die gegliederte Sekundarstufe zu überwinden, also das Schulwesen von ständischen Restposten zu reinigen.
2. Der zweite geht von diesem Aufbau integrativer Schulformen aus und der Frage nach, wie sich schulorganisatorische Prinzipien mit den pädagogischen Möglichkeiten in Einklang bringen lassen.
3. Der dritte Gesichtspunkt bezieht sich auf die schulpolitische Einbettung der beiden ersten, also auf die schulpolitische Auseinandersetzung um adäquate Schulformen, worin sich gesellschaftspolitische Interessen spiegeln.

## III.

Die *Gesamtschulentwicklung* in der BRD hat gegenüber ähnlichen Anstrengungen in der Schweiz einen «Vorsprung» – oder umgekehrt, sie bestätigt die These vom schweizerischen «time lag». Das mag erstaunen, hat doch die Schweiz eine ungebrochene demokratische Tradition, auf deren Grundlage Schulentwicklung möglich war. Das allein jedoch besagt nicht viel, weil das Bestehen politischer Demokratie keine bestimmte Entwicklungsrichtung im

Schulwesen zu begünstigen scheint, wenigstens nicht in deutschsprachigen Ländern. Skandinavien, England und die USA sind da andere Wege gegangen.

Aber auch bei der These vom schulischen «time lag» ist Vorsicht am Platze. Denn in Deutschland besteht bis heute ein anderer Nachholbedarf, der die «Systembildung» im Schulwesen betrifft:

Noch zu Beginn unseres Jahrhunderts war in Deutschland die einheitliche Primarschule eine Utopie. Eine Utopie, die in der Schweiz schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzogen worden war; so führte z. B. der Kanton Zürich schon 1832 die einheitliche *sechsjährige* Primarschule ein. Dagegen bestanden in Deutschland verschiedene Schularten nebeneinander, die im Kern unterschiedlich privilegierten Ständen des Kaiserreichs zugeordnet waren (Michael, Schlepp 1973/74).

An dieser ständischen Ausrichtung setzten die Forderungen nach einer neuen Organisation des Bildungswesens ein, die sich um den Begriff der *Einheitsschule* kristallisierten. Die Mängel des bisherigen Schulwesens waren «die schroffe Trennung der verschiedenen Schulgruppen, der niederen, mittleren und höheren Schulen, das Fehlen der notwendigen Verbindungen und Übergänge, die Trennung der Kinder nach sozialen Schichten in den unteren Schulstufen, die Gliederung des Schulwesens nach kirchlichen Rücksichten und eine diesen Trennungen entsprechende Verschiedenartigkeit des Lehrkörpers in den einzelnen Schulen» (Tews 1916, S. 5). Die Einheitsschulidee war mit Anliegen gekoppelt, die heute in der deutschen Gesamtschuldiskussion und auch in schweizerischen Reformvorhaben auf der Sekundarstufe I immer noch aktuell sind. Dazu zählen die Idee gleicher Inhalte und Bildungsziele für alle Kinder sowie die Offenhaltung der Bildungswege – oder mit den Worten von Tews (1916): «Freie Bahn jedem Tüchtigen.» Eine in diesem Zusammenhang wichtige organisatorische Forderung bezog sich auf die sechsjährige Grundschule. Befürworter der Einheitsschule waren hauptsächlich im Lehrerverband, in der Sozialdemokratischen Partei sowie unter prominenten Pädagogen (Natorp, Fischer, Rein) zu finden. Die grössten Gegner waren die Gymnasiallehrer und die Zentrumspartei (Baumgardt 1980), deren Nachfolge in der BRD hinsichtlich der Ablehnung der Gesamtschule der Philologenverband und die Schwesternparteien CDU/CSU angetreten haben.

Erst nach dem Ersten Weltkrieg wurde im Gefolge der Einführung der republikanischen Staatsform ein Gesetz geschaffen (1920), das die allgemeine Einführung der gemeinsamen, jedoch nur *vierjährigen Grundschule* und die Aufhebung der früheren Vorschulen festlegte. In der *Weimarer Republik* konnte damit ein wesentlicher Schritt zur Realisierung einer besseren Begabungsförderung aller Schüler ohne Rücksicht auf deren soziale Herkunft getan und die Diskussion um die Einheitsschule im wesentlichen beendet werden. «Das Schulsystem war historisch erstmals zu einem verbundenen Ganzen und damit erstmals zu einem «System» geworden. Es gab geregelte Übergänge von einer Schulform in die andere, insbesondere von der Grundschule in weiterführende Schulen» (Fend 1980, S. 28).

Nachdem die Weimarer Republik durch das Naziregime abgelöst worden war, geriet mit dem vollständigen Zusammenbruch des politisch-gesellschaft-

lichen Lebens bei Ende des Zweiten Weltkriegs auch das Schulwesen in Deutschland in Unordnung. Im nördlichen Deutschland gab es sozialistische Vorstellungen, die den Einheitsschulgedanken wiederbelebten; die angloamerikanischen Besatzungsmächte postulierten, das traditionelle vertikal gegliederte Schulsystem zugunsten einer einheitlicheren, stärker horizontalen Ordnung umzubauen und die Grundschule auf sechs Jahre zu verlängern. Dies wurde beispielsweise in Berlin getan; die meisten Länder hatten jedoch weit weniger weitreichende Vorstellungen. Schliesslich einigte man sich auf eine *Demokratisierung der Schule* unter Anknüpfung an republikanische, nichtsozialistische Traditionen der deutschen Schulreform der zwanziger Jahre (Hammann 1986).

Als Instanz dieser Einigung fungierte die 1949 geschaffene «STÄNDIGE KONFERENZ der KULTUSMINISTER der LÄNDER der BUNDESREPUBLIK» (KMK), die wegen der Kultushoheit der einzelnen Bundesländer um die notwendige Abstimmung und Lösung gemeinsamer Probleme im Schulwesen (1955) besorgt ist. Recht bedeutungsvoll wurde ein Abkommen «Zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens», das u.a. die Schultypen des dreigliedrigen Schulsystems normierte (Reble 1974).

#### IV.

Gesamtschulen (GS), die mehr sind als ein Dach über verschiedenen Schultypen, gibt es in den bundesdeutschen Ländern inzwischen 217, wovon die meisten nördlich der Mainlinie angesiedelt sind. Aber nicht einmal das ist eine allgemeine Tendenz, weil im nördlichen Teil der BRD die CDU-regierten Länder (Niedersachsen, Schleswig-Holstein) ebenso zurückhaltend bei der Einrichtung von Gesamtschul-Versuchen waren wie die südlichen CDU-Länder (Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz). Wichtiger als die geographische Linie ist jedoch der schulpolitische Graben (siehe Übersicht).

##### *Integrierte Gesamtschulen im Schuljahr 1985/86*

Land der BRD	Stärkste Regierungspartei	Anzahl
Baden-Württemberg	CDU	6
Bayern	CSU	1
Berlin (West)	'CDU/vorher SPD	28
Bremen	SPD	4
Hamburg	SPD	24
Hessen	SPD	70
Niedersachsen	CDU/vorher SPD	13
Nordrhein-Westfalen	SPD	64
Rheinland-Pfalz	CDU	3
Saarland	SPD/vorher CDU	2
Schleswig-Holstein	CDU	2
Total		217

(Aus : Gesamtschul-Informationen 3/4, 1985, S. 37, mit eigenen Ergänzungen)

Nicht nur die Zahl dieser Schulen pro Bundesland, sondern auch ihr rechtlicher Status und vor allem ihre Gestalt variieren von Land zu Land in der Bundesrepublik erheblich. Beispielsweise werden in Berlin (W), Bremen und Hessen die Gesamtschulen ab der 7. Klasse geführt, in den übrigen Ländern ab der 5. Klasse, also immer noch auf der Basis der vierjährigen Grundschule aus der Weimarer Zeit. Teilweise sind den Gesamtschulen Orientierungsstufen vorgelagert. Die wenigsten der Gesamtschulen haben eine eigene Sekundarstufe II (10.–13. Klasse); auf dieser Stufe dominiert das klassische Gymnasium. Ein Teil der Gesamtschulen ist gleichzeitig Ganztagschule. «Es bestehen und arbeiten eine Vielzahl von Typen und Ausprägungen, so dass keine Gesamtschule mehr der anderen gleicht, selbst häufig im selben Bundesland nicht» (EBERT 1985, S. 173).

Diese Unübersichtlichkeit im Gesamtschulbereich entspricht der schillernden Vielfalt bundesdeutscher Schulorganisation, die nur mit der gegenseitigen Anerkennung von Schulabschlüssen aufgefangen wird (KMK 1982). Darin eingeschlossen sind die Gesamtschulen, womit ihr rechtlicher Status aufgewertet wurde.

Die 217 *Gesamtschulen* in der BRD, die von 5.7 % aller Schüler der Sekundarstufe I besucht werden (Rösner 1986), sind nur ein kleiner Teil aller Schulen. Daneben bestehen 189 teilintegrierte und kooperative Gesamtschulen auf der Sekundarstufe I (Gesamtschul-Informationen 3/4, 1985, S. 56). Der grösste Teil aller Schüler besucht immer noch die Schulen des gegliederten Systems. Dies sind die Haupt- und Realschulen sowie die Gymnasien. Während die beiden zuerst genannten Schulen auf das praktische Berufsleben vorbereiten sollen, gilt das Gymnasium als Vorstufe für das Hochschulstudium.

In den Gesamtschulen, präziser, in den integrierten Gesamtschulen, die ab der 5. oder 7. Klasse beginnen, soll es nicht mehr Haupt- und Realschüler sowie Gymnasiasten, sondern nur noch Schüler geben (Rülcker 1985). Der *heterogene Klassenverband* der Primarstufe bleibt auf der Sekundarstufe I in den meisten Fächern erhalten; d.h., eine Selektion der Schüler nach Leistung und eine Einteilung in verschiedene Schultypen findet nicht statt. Die Schüler bleiben weiterhin zusammen; damit wird gemeinsames Lernen ermöglicht, und die Schullaufbahnen werden länger offen gehalten; zudem sollen die Schüler individueller gefördert werden, und zwar bezüglich der fachspezifischen Leistungen (Eignung) und ihrer Lerndispositionen und Interessen (Neigung).

Formen der *Differenzierung nach Eignung und Neigung* haben deshalb an integrierten Gesamtschulen eine besondere Bedeutung. Sie sind fast in allen Gesamtschulen ein konstitutives Element. Bei der Fachleistungsdifferenzierung wird die Lerngruppe nach der Leistungshöhe (Niveau) der Schüler im einzelnen Fach gebildet (Lerngeschwindigkeit und Leistungshöhe als Zuweisungskriterien). Bei der Differenzierung nach Neigung (z.B. Wahlfächer) bestimmen die Präferenzen der Schüler für bestimmte Inhalte die Gruppenbildung. Gemeinsam ist den beiden Differenzierungsformen, dass die Schüler nicht in ihrer Klasse, sondern in jeweils anders zusammengesetzten Lerngruppen unterrichtet werden.

Zwischen und innerhalb der Bundesländer zeigen die einzelnen Schulen auch bezüglich dieser Differenzierungsformen teilweise erhebliche Unterschiede. Sie beziehen sich auf die Zahl der einbezogenen Fächer, die Zahl der eingerichteten Niveaustufen, den Anteil der innerhalb eines einzelnen Faches einbezogenen Stunden, den Zeitpunkt des Einsetzens der Differenzierung sowie das Ausmass der Differenzierung je Jahrgangsstufe.

Im Rahmen der Untersuchungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wurden 53 integrierte Gesamtschulen in Deutschland auf die Art der Unterrichtsdifferenzierung hin analysiert (BLK-BERICHT 1982). Dabei liessen sich im Bereich der Leistungsdifferenzierung 13 Varianten und im Bereich Wahlpflichtdifferenzierung vier Varianten voneinander unterscheiden. Zur Veranschaulichung dieser *Vielfalt* werden hier die Formen der Leistungsdifferenzierung unter dem Gesichtspunkt der Anzahl Unterrichtsfächer kurz dargestellt.

Von den 53 untersuchten Schulen differenzieren acht Schulen nur in zwei Fächern, Englisch und Mathematik; 20 Schulen differenzieren in drei Fächern, vorwiegend Deutsch, Englisch und Mathematik; vier Schulen differenzieren in vier Fächern, sieben Schulen in fünf Fächern, vier Schulen in sechs Fächern, sechs Schulen in sieben und mehr Fächern, und vier Schulen verzichten auf jede Art äusserer Fachleistungsdifferenzierung. Der zeitliche Differenzierungsanteil liegt bei 34 der 53 Schulen zwischen 29 und 38 Prozent (Leistungs- und Wahlpflichtdifferenzierung). Die durchschnittliche integrierte Gesamtschule in Deutschland weist ungefähr folgenden Differenzierungsgrad auf: Sie setzt in der 7. Klasse mit der Fachleistungsdifferenzierung in zwei bis drei Fächern bei zwei, drei oder vier Niveaustufen ein, ab der 9. Klasse nimmt die Differenzierung z.T. noch etwas zu. Die Wahlpflichtdifferenzierung beginnt in der 7. Klasse zunächst mit einem begrenzten Angebot und wird in der 9. Klasse wesentlich erweitert.

Bereits bei den Diskussionen um die Einführung von integrierten Gesamtschulen wurden Befürworter und Gegner politisch-ideologisch gespalten. Diese Polarisation setzte sich dann im Zusammenhang mit der Analyse der ersten Erfahrungen mit Gesamtschulen auf der «pädagogischen» Ebene fort (vgl. V.). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen wurden aus ihrem Kontext herausgerissen oder verfälscht und als Argumente für oder gegen die neue Schulform missbraucht (vgl. VI.).

Einige Kritikpunkte am «Grundmodell» der Gesamtschule wurden sowohl von Befürwortern als auch von Gegnern gleich oder zumindest ähnlich wahrgenommen; hingegen wurden unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen. Folgende *Schwachstellen* wurden u.a. festgestellt:

- Leistungsdifferenzierung im Kurssystem kann das Konkurrenz- und Prestigedenken sowie die schichtenspezifische Selektion verschärfen.
- Die Grösse vieler Gesamtschulen und, damit verbunden, eine schwierig zu gestaltende Stundenplanung erhöhen die Unübersichtlichkeit, wodurch sich die pädagogische Wirksamkeit der Schule reduzieren kann.
- Das Kern-Kurs-System vermindert anteilmässig den Unterricht im Klassenverband und kann negative Auswirkungen auf das soziale Gefüge der Schule haben.

Das Nichteinreichen einzelner der hochgesteckten Ziele durch die integrierte Gesamtschule war für Gegner genügend Anlass – obwohl wichtige Ziele wie Offenhalten des Bildungswegs, Durchlässigkeit, Verminderung der Chancengerechtigkeit erreicht werden –, das Gesamtschulexperiment als gescheitert zu betrachten und sich weiterhin für das dreigliedrige System auf der Sekundarstufe I einzusetzen.

Aufgrund der Kritiken an der «konventionellen» Gesamtschule entstand bei Befürwortern des Gesamtschulgedankens die Idee, die Schule auf der Sekundarstufe I nicht mehr nach Fachbereichen und Leistungskriterien zu gliedern, sondern kleine, relativ autonome «pädagogische Einheiten» zu bilden. Kern dieses Ansatzes war die Absicht, die institutionalisierte Wissensvermittlung, bei der Fachwissen und Leistung im Vordergrund stehen, durch ein Lernen und Lehren in überschaubaren, sozialen Einheiten mit hoher Interaktionsdichte abzulösen. Organisatorisch wird die *Team-Kleingruppen-Konzeption* (Brandt, Liebau, 1979; Affeldt, Ratzki, Wensky 1980) folgendermassen umgesetzt:

Einer Grossgruppe von 90 Schülern ist ein Team von 6–8 Lehrern zugeordnet, das wie ein kleines Schulkollegium relativ autonom den Unterricht und die Freizeit dieser Schüler verantwortet und das seine Schüler möglichst konstant begleitet. Die Schüler werden in drei Stammgruppen (Klassen) zu jeweils 30 unterteilt. Jede Stammgruppe wird durch zwei bis drei Tutores aus dem Lehrer-Team betreut. Die einzelne Stammgruppe teilt sich wiederum in «Tischgruppen» von ca. sechs Schülern. Die Arbeit in Kleingruppen an diesen Arbeitstischen füllt den grössten Teil des Unterrichts aus. Je nach Phase des Unterrichts wird auch eine andere Sozialform gewählt, z.B. Einführung mittels Referat oder Film in den Grossgruppen, Unterrichtsgespräche in Stammgruppen. Je nach Sozialform ändert sich auch die Art der Lehrerintervention. Das Lehrer-Team setzt sich so zusammen, dass alle zu unterrichtenden Fächer durch wenigstens einen fachdidaktisch ausgebildeten Lehrer vertreten sind. Diese arbeiten eng zusammen in Planung und Durchführung des Unterrichts und bringen so ihre spezifischen Kenntnisse ein. So wird ein nicht fachdidaktisch ausgebildeter Lehrer mehr Verständnis haben für konkrete Lernschwierigkeiten und Schwächen der Schüler. Jeder Tutor unterrichtet in der ihm zugeteilten Stammgruppe möglichst viele Fachstunden. Sie sind so die wichtigsten Bezugspersonen der Schüler, mit denen sie auch in Pause und Freizeit oder an Tisch- und Stammgruppen-Elternabenden zusammen sind. Eine wichtige Aufgabe der Tutores besteht im gemeinsamen Erarbeiten eines «Lernentwicklungsberichts» über alle Schüler ihrer Stammgruppe. Dieser beruht auf der genauen Kenntnis jedes Schülers und seiner Unterrichtserfahrungen, Lernvoraussetzungen, Arbeitsweisen, Interessen, Erfolge und Schwierigkeiten. Dazu treffen sich die Tutores wöchentlich.

## V.

Sich über die bundesdeutsche, teilweise verwirrende Situation wundern, hiesse die Nachkriegssituation, die schulpolitische Landschaft der BRD und zwanzig Jahre Gesamtschulentwicklung ausser Betracht lassen.

Zahlenmäßig gesehen hat die BRD zwar einen Vorsprung gegenüber der Schweiz. Gemessen an anderen westeuropäischen Ländern wie England und Schweden entwickelte sich der bundesdeutsche Gesamtschulausbau jedoch recht zögernd, und die Entwicklung in der BRD ist weit entfernt von den meisten anderen OECD-Ländern, wo die Gesamtschule zwar erst nach dem Zweiten Weltkrieg eingeführt wurde, sich aber so rasch ausbreitete, dass nur eine Minderheit dieser Länder ein selektives System nach der Primarschule beibehalten hat (OECD, 1986). Hauptsächlich sind dies die schon erwähnten deutschsprachigen Länder.

Für die *Entstehung der Gesamtschulentwicklung* in der BRD werden verschiedene Gründe genannt. Sie reichen von dem zuvor erwähnten Entwicklungsrückstand bis hin zum Schulraumbedarf; sie beziehen sich auf parteipolitische Motive und gewerkschaftliche Interessen. Vermutlich waren es diese und viele andere Einflüsse, die am Anfang der bundesdeutschen Gesamtschulentwicklung standen. Es erscheint deshalb nützlich, auf explizierte Anhaltspunkte zurückzugreifen; diese verbinden sich in der BRD mit zwei bildungspolitischen von der KMK berufenen Instanzen, die sich beide mit der zukünftigen Gestalt der Sekundarstufe I beschäftigt haben:

Zuerst der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1953–1965), der 1959 für die Sekundarstufe I organisatorische Änderungen befürwortete (z.B. eine Förderstufe) und zu diesem Zweck von der punktuellen Übertrittsregelung nach dem vierten Grundschuljahr abrückte und stattdessen eine «kontinuierliche Placierung der Schüler für unterschiedliche Bildungswege» (Fend, Klaghofer, 1980, S. 653) vorschlug. Damit hat der Deutsche Ausschuss eine «*pädagogische Argumentation in den Vordergrund gestellt*», die von einer Inkonstanz individueller Entwicklungsverläufe ausgeht, welche es verbietet, «zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgrund punktueller Prüfungen schwer korrigierbare und weitreichende Entscheidungen zu fällen» (Fend, Klaghofer 1980, S. 653).

Andere Argumente und Empfehlungen waren vom *Deutschen Bildungsrat* (1965–1975), der den Deutschen Ausschuss ablöste, zu hören: Er setzte sich 1969/70 für Versuche mit Gesamtschulen ein und machte dafür *sozialpolitische* Gründe geltend, «indem er z.B. betonte, dass das Hauptanliegen der Gesamtschule in der Herstellung von Chancengleichheit zu bestehen habe» (Fend, Klaghofer 1980, S. 653). Zwei Sachverhalte spielten dabei für den Bildungsrat eine wesentliche Rolle:

1. Veränderungen in der Wirtschaftslage der Bundesrepublik erforderten genügend hochqualifizierte Arbeitskräfte. Entsprechende Bedarfsanalysen konstatierten diesbezüglich ein Defizit. Picht (1964) prägte in diesem Zusammenhang das Schlagwort der «Deutschen Bildungskatastrophe.» Unter dieser bildungökonomischen Perspektive wurde eine historisch einmalige Phase der Bildungsexpansion eingeleitet, in der in zehn Jahren (1960–71) die Abiturientenquote nahezu verdoppelt (von ca. 15% bis etwa 30%) werden konnte (Kämpfe et al. 1977).
2. Im Rahmen empirischer Sozialforschung waren Benachteiligungen bestimmter Bevölkerungsgruppen aufgedeckt worden. Die formale Möglichkeit für alle Schüler, weiterführende Bildungswege nach der 4. Klasse der

Grundschule zu wählen, führe noch nicht dazu, dass auch faktisch eine gleiche, nur an das jeweilige Leistungsvermögen gebundene Beteiligung aller Bevölkerungsgruppen an « höherer Bildung » erfolgt. Die Beseitigung jeglicher sozialen Diskriminierung unter dem Motto « Bildung als Bürgerrecht für alle » (Dahrendorf 1965) wurde zu einer sozialpolitisch motivierten Forderung mit dem weithin verfochtenen Ziel erhöhter Chancengleichheit. Ausserdem belegten pädagogisch-psychologische Forschungen die Argumentation des Deutschen Ausschusses und zeigten, mit welchen Prognoseunsicherheiten eine Entscheidung nach dem 4. Grundschuljahr für weiterführende Bildungswege verbunden ist. Dem traditionellen Bildungswesen wurde also vorgeworfen, dass in ihm sowohl auf zeitliche Veränderungen in der Leistungsentwicklung als auch auf fachspezifische Leistungsschwerpunkte von Schülern nur ungenügend reagiert werden kann.

Zwei zentrale Schlussfolgerungen aus diesen Kritiken am gegliederten Schulsystem wurden in den sechziger Jahren beinahe einhellig gezogen. Sie ließen auf eine grössere Offenheit der Bildungswege nach der 4. Klasse der Grundschule und auf eine stärkere Individualisierung der Leistungsforderungen hinaus (Klafki 1968). Im Schnittpunkt beider Argumentationslinien der bildungspolitischen Beratungsgremien und der beiden Schlussfolgerungen steht die Vorstellung eines *durchlässigen Schulsystems*, das als Orientierungsstufe und Gesamtschule organisiert, kontinuierliche Bildungsverläufe und bessere Chancengleichheit erlauben solle als das dreigliedrige Schulwesen.

## VI.

In den bundesdeutschen Schullandschaften und schulpolitischen Diskussionen wurde bald nach der Einrichtung der ersten Gesamtschulversuche die Frage erhoben, ob denn Gesamtschulen als durchlässiges System die behaupteten pädagogischen und sozialpolitischen Vorteile aufweisen. Vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1969) empfohlene und später dann grossangelegte *wissenschaftliche Untersuchungen* sollten auf diese zentrale Frage Antworten bringen ; aber auch auf andere Fragen : nach den Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen, wobei vielfach die Rolle der Fachleistungsdifferenzierung für den Schulerfolg zur Debatte stand (Leistungsvergleiche) ; nach den Einstellungen von Schülern und Eltern unterschiedlicher Systeme zur Schule ; nach den personellen und didaktischen Kooperationsformen in Gesamtschulen ; nach dem Schulalltag. Es war das erste Mal in der neueren deutschen Schulgeschichte, dass wichtige Strukturentscheidungen, wie sie die organisatorische Gestalt der Sekundarstufe I betreffen, durch umfassende Versuchserfahrungen abgestützt werden sollten.

Wie nicht anders zu erwarten, haben die wissenschaftlichen Untersuchungen differenzierte Antworten erbracht. Einen vielseitigen und interessanten Überblick dazu bietet das Heft 5 der « Zeitschrift für Pädagogik » vom Oktober 1980, der sich mit neuerer Literatur beliebig ergänzen liesse.

Einige der Untersuchungsergebnisse dieser Art, die den zentralen Zielbereich der bundesdeutschen Gesamtschulentwicklung betreffen, nämlich eine Verbesserung der Chancengleichheit, können am Beispiel der Analyse von Fend/Klaghofer (1980) dargestellt werden. Gleichzeitig erlaubt diese Darstellung, auf das Verhältnis von *Chancengleichheitsversprechen* und *pädagogisch orientierter Schulentwicklung* einzugehen.

Fend und Klaghofer gehen von dem Gedanken aus, dass Ungleichheiten der Chancen, die von der sozialen Herkunft (Schichtzugehörigkeit) mitbedingt sind, in der Öffentlichkeit als Benachteiligung im Bildungswesen empfunden werden. Im Vergleich des Gesamtschulsystems mit dem traditionellen Schulsystem in der BRD zeigte sich, dass «die Chancen der Oberschichtkinder in unterschiedlichen Schulsystemen in etwa gleich sind. Verbesserungen ergeben sich jedoch für Kinder der Grundschicht im Gesamtschulsystem» (1980, S. 664). Auch wenn die Intelligenz der Schüler (als Kriterium für Schulleistungsfähigkeit) berücksichtigt (forschungsmethodisch konstant gehalten) wird, um den Zusammenhang von Schicht und Bildungsweg zu erhellen, ergibt sich derselbe Sachverhalt. Fend und Klaghofer folgern: «Weder im Gesamtschulsystem noch im dreigliedrigen Schulsystem herrscht eine völlige schichtspezifische Chancengleichheit. Die Chancenungleichheit ist jedoch im Gesamtschulsystem niedriger als im herkömmlichen Bildungswesen» (1980, S. 669).

In dem Masse, wie in Gesamtschulen die Bildungswege offen bleiben, d.h. die Übergangsauslese zwischen Primar- und Sekundarstufe zurückgenommen wird, werden Kinder unterer sozialer Schichten weniger benachteiligt. Pädagogische Argumente, die der Deutsche Ausschuss erwog, und sozialpolitische Motive, die den Deutschen Bildungsrat leiteten, zeigen im Rahmen der Gesamtschulreform – also umgesetzt in schulische Organisation – denselben Effekt.

FEND und seine Mitarbeiter haben auch andere Effekte untersucht, z.B. die «Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen» (mit Dreher, Haenisch, 1980, S. 674–698). In diesen Untersuchungen zeigen sich keine eindeutigen Vorteile für Gesamtschulen. So waren «weder bei den Schulleistungen noch bei den erzieherischen Wirkungen konsistent positive bzw. negative Ergebnisse für das eine oder andere Schulsystem festzustellen» (Fend, Dreher, Haenisch, 1980, S. 696).

Die differenzierten Antworten wissenschaftlicher Untersuchungen über das Verhältnis der Gesamtschule zum dreigliedrigen Schulsystem machen deutlich, dass sich *pädagogische Argumente für Durchlässigkeit* in der Schule nicht einfach gegen sozialpolitische Erwartungen an die Gesamtschule ausspielen lassen; und es stehen wohl mehr partei- bzw. machtpolitische Absichten dahinter als pädagogische Besorgnis, wenn die Gesamtschule als Trojanisches Pferd der Sozialdemokratie zur Gesellschaftsreform angeprangert wird.

An zwei Beispielen kann die partei- und machtpolitische Transformation der Gesamtschulfrage aufgezeigt werden: Es sind dies *Beispiele parteilicher Verwertung*, wie sie in Berichten schulpolitischer Beratungsinstanzen vorliegen.

## VII.

Die Arbeiten des Deutschen Bildungsrates mündeten im wesentlichen in den Strukturplan für das Bildungswesen (1970), der alle Stufen umfasste, und wurden von der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSFRAGEN UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (kurz: BLK) fortgesetzt. Diese Kommission bildete ein Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührende Fragen des Bildungswesens. 1973 legte die BLK einen Bildungsgesamtplan vor. Ausgehend von zahlreichen bildungspolitischen Initiativen der Länder sah der Plan ein langfristiges und überregionales bildungspolitisches Reformkonzept vor. Leitlinien für dieses umfassende Reformkonzept gaben vor allem die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und des Wissenschaftsrats. Hinsichtlich der Organisationsstruktur wurde gefordert, die horizontale Gliederung stärker zu realisieren, die vertikale aber nicht zu beseitigen. Trotz dieser unterschiedlichen Auffassungen über die künftige Gestaltung des Sekundarbereichs I wurde beschlossen, ab 1976 eine überregionale Auswertung mit Gesamtschulen durchzuführen.

Einer der wichtigsten Ergebnisberichte, zumindest aus politischer Sicht, ist der Auswertungsbericht der Bund-Länder-Kommission, Projektgruppe Gesamtschule (BLK-BERICHT 1982). Dieser Bericht sollte «die in vielfältiger Form vorliegenden Ergebnisse der Versuche mit Gesamtschulen aufarbeiten und vergleichbar machen, sie in Bezug setzen zum gegliederten Schulwesen und zu einer sachgerechten Beurteilung im Hinblick auf die weitere Entwicklung insbesondere im Sekundarbereich I des Bildungswesens beitragen» (BLK-BERICHT, 1982, S. 21f.). Tatsächlich ist der Auswertungsbericht der BLK ein Zeugnis dafür, wie *wissenschaftliche Ergebnisse* je nach politischer Position der Autoren *kontrovers* oder, im Bemühen, Auffassungsdifferenzen einzuebnen, *oberflächlich* interpretiert werden können. Holzapfel (1983, S. 194) meint denn auch: «Der Auswertungsbericht muss als politisches Dokument gewertet werden, nicht als Forschungsbericht.» Dabei ragen insbesondere die abweichenden Stellen heraus; sie zeichnen ein Bild «von jener Unfähigkeit, sich auf pädagogische Fragestellungen einzulassen, die die Gesamtschulentwicklung der Bundesrepublik von Anfang an belastet hat» (Holzapfel 1983, S. 195). Tillmann (1983, S. 199) stellt bei der Analyse des Kapitels «Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit» des BLK-Berichts fest: «Relativ genaue Aussagen werden zu einem ‘Was-genaues-weiss-man-nicht’-Standpunkt umgearbeitet», und kommt zum Schluss, dass der Bericht vor allem für solche Leser interessant sei, «die sich für das Verhältnis von Wissenschaft und Politik im Schulerformsprozess interessieren; denn hier lässt sich hervorragend der Fall einer politischen Funktionalisierung wissenschaftlicher Untersuchungen studieren» (Tillmann 1983, S. 211). Dass der Bericht keine gültigen Antworten auf pädagogische Fragen zur Gesamtschule geben kann, gestehen sich sogar die Autoren selbst ein, indem sie in den Schlussbemerkungen anfügen: «... auch die unterschiedlichen Verantwortungszusammenhänge, in welchen die Projektgruppenmitglieder stehen, [haben] eine Konsensbildung über die Gesamtbewertung der Leistungsfähigkeit der Gesamtschule nicht zugelassen» (BLK-BERICHT, 1982, S. 650).

Diskrepanzen zwischen den Ergebnissen und den Interpretationen derselben weist auch der Ergebnisbericht des BAYRISCHEN STAATSSINSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG (1983) auf. Es stellt sich dort die Frage, ob das Ergebnis, «eine Überlegenheit der Gesamtschule gegenüber dem gegliederten Schulwesen [kann] nicht festgestellt werden – in keiner der überprüften Dimensionen», wie das Staatsinstitut ausführt – so dass «die Einrichtung weiterer Gesamtschulen nicht nahegelegt wird» (BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM 1983), nicht bereits im vornherein wegleitend für die Abfassung des Berichts feststand. Denn bereits auf den ersten Seiten findet man einen gerafften Ausblick auf die Resultate, und hier wird man mit der Feststellung konfrontiert, der kurs- und schulartenspezifische Vergleich hätte «Vorteile für die C-Kurspopulation der integrierten Gesamtschulen gegenüber den Vergleichshauptschulen aus dem gegliederten Schulwesen» gezeigt und im Sozialbereich «[wählten] die Schüler der integrierten Gesamtschulen dagegen ... relativ leistungsunabhängig» (STAATSSINSTITUT 1983 S. 26f.) – und das war als ein Kriterium für soziale Integration festgelegt worden. Zurecht wundert sich da Lukesch (1985, S. 527): «Was also? Ist die Behauptung ‘keine Überlegenheit’ Faktum oder Wunschtraum?» Nicht nur krasse Fehlinterpretationen, welche die *Datenlage geradezu umkehren*, sondern das *Übersehen* von äusserst interessanten Auswertungsfragestellungen sowie methodisch unzureichende Aufarbeitung der Daten sind symptomatisch für diese Untersuchung.

Von diesen beiden Beispielen hebt sich deutlich der Gesamtbericht von Fend (1982) ab. Darin finden sich keine *simples politischen Argumentationen*. Zwar setzte sich Fend und seine Forschergruppe an der Universität Konstanz ebenfalls das Ziel, «durch empirische Sozialforschung abgestütztes Wissen über Wirkungen der Gesamtschule im Vergleich zum herkömmlichen Bildungswesen zusammenzufassen und zu dokumentieren» (Fend 1982, S. 13), nützte aber seine Befunde – und auch andere Gesamtschuluntersuchungen – als Anlass, zu grundsätzlichen Einsichten in die Verhältnisse im Bildungswesen und ihren Ursachen vorzustossen. Ohne die eine oder die andere Schulform zu favorisieren, war es ihm möglich, differenziert auf die *Vor- und Nachteile der Gesamtschule* und des dreigliedrigen Schulwesens hinzuweisen und vorsichtige Bewertungen vorzunehmen. Nach Fend (1982, S. 503) bietet die Gesamtschule günstige strukturelle Voraussetzungen, «um differenziert auf Begabungen und Neigungen, auf deren Entstehen und Veränderung einzugehen, und zwar so, dass die Chancen steigen, dass Schüler unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht und Wohnort ihr Leistungspotential zeigen und entwickeln können.» Er unterschlägt jedoch nicht, dass das herkömmliche Bildungswesen auf vielen wichtigen Dimensionen «nicht nur geringfügige Unterschiede zu einem integrierten System zeigt, sondern sogar Vorteile aufweist. Dies war besonders bei der sozialen Konstanz und bei den Erfolgsnischen in verschiedenen Schulformen der Fall» (Fend 1982, S. 503f.). Am Schluss macht Fend aufgrund der Ergebnisse Verbesserungsvorschläge für die integrierten Schulformen sowie für das herkömmliche Bildungswesen.

Die Unterschiede zwischen den beleuchteten Ergebnisberichten über Versuche mit Gesamtschulen in der BRD sind frappant. Auf der einen Seite tenden-

ziöse, unverbindliche Berichterstattung und sachliche Inkorrektheiten (BLK, Bayern), auf der andern Seite subtile Analysen des Datenmaterials und vorsichtige Bewertungen und Weiterentwicklungsvorschläge (Fend). Beim Versuch, Erklärungen für dieses Phänomen zu finden, kann wissenschaftsbezogen auf grundsätzliche Schwierigkeiten der Vergleichsuntersuchungen verwiesen werden (Gaude 1987), doch vor allem fallen die verschieden zusammengesetzten Autorengruppen auf. Sind der BLK-BERICHT (1982) und der Bericht des STAATSINSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG MÜNCHEN (1983) von einer vorwiegend politisch zusammengesetzten Kommission resp. einem staatlich abhängigen Institut verfasst worden, so war die Forschergruppe um Fend (1982) in universitären Forschungseinrichtungen tätig. Den Autoren der beiden «staatlichen Berichte» ist es nicht gelungen, die empirischen Ergebnisse und ihre Bewertung auseinanderzuhalten. Vorgefasste Meinungen und die politischen Positionen der Autoren bestimmten wesentlich den Gehalt ihrer Aussagen. Dieses Vorgehen entbehrt jeder wissenschaftlichen Redlichkeit und ist umso störender, da in beiden Arbeitsgruppen Wissenschaftler vertreten waren. Dass sowohl Fakten aus Evaluationsstudien als auch zusätzliche Gewichtungen oder Bewertungen notwendig sind, um über die Entwicklung von Reformvorhaben zu entscheiden, ist unbestritten. In wissenschaftlichen Berichten muss jedoch zwischen empirischen Ergebnissen und der Interpretation resp. schulpolitischen Bewertung derselben unterschieden werden.

Nach der schulpolitischen Verwertung schien das Thema Gesamtschule in der Versenkung zu verschwinden. Weit herum in deutschen Ländern stimmten «linke» Kritiker und «rechte» Opponenten in den Abgesang auf die Gesamtschulreform mit ein. Während letztere die Gesamtschulen als Reformruinen gern abreißen möchten, prangern die andern ihre Existenz als schulpolitische Fehlentwicklung an, weil die Gesamtschulen als vierter Schultyp neben die Haupt- und Realschulen und unter das Gymnasium gesetzt wurden (Zimmer 1987). Doch deutet sich eher ein Zwischenweg an, der auf die journalistische Formel Greffraths (1987) gebracht werden kann: «Trotz des Scheiterns der Reform führt kein Weg zurück».

Politisches Aufsehen erregten in jüngster Zeit eine neue Gesamtschulinitiative des sozialdemokratischen Kultusministers im Saarland (Gesamtschul-Informationen 3/4, 1985 und 1/2, 1987; Rösner 1986), die bildungspolitische Absage an Orientierungsstufen und Gesamtschulen nach dem Regierungswechsel von SPD zu CDU in Hessen (Greffrath 1987) und schliesslich der Versuch, an der mühsam errungenen Anerkennung der Schulabschlüsse im Rahmen der KMK rütteln.

Abgesehen von den kleineren schulpolitischen Wellenschlägen hat in den letzten Jahren *keine breite Gesamtschuldiskussion* in der Öffentlichkeit stattgefunden. Darin mag ein Grund zu suchen sein, dass jetzt auf sachlicher und weniger auf ideologisch-propagandistischer Basis die Gesamtschule wieder zum Gesprächsthema wird (Ebert 1985). Die *schulpolitische Ruhepause* hat Entwicklung und Besinnung im Stillen erlaubt; sie brachte jedoch keinen Stillstand, vielmehr sind in groben Zügen drei Entwicklungstendenzen auszumachen: (a) die Suche nach organisatorischen Verbesserungen, insbesondere

im Zusammenhang mit Schul- und Lerngruppengrösse, (b) eine Pädagogisierung der Gesamtschule im Sinne innerer Reform und (c) als Folge der vereiterten Bildungsreform eine sich abzeichnende Diversifizierung zukünftiger Entwicklungen im Bildungswesen.

Dass Gesamtschulentwicklung hinsichtlich der erwähnten Tendenzen noch möglich ist, geht von folgender Einschätzung aus: Die Gesamtschule ist zu einem festen Bestandteil des öffentlichen Schulsystems der BRD geworden. Sie ergänzt das dreigliedrige System durch eine vierte Säule. Zugleich lässt die Gesamtschulentwicklung erkennen, dass das öffentliche Schulwesen reformfähig ist. Demnach müssen alternative pädagogische Arbeit und schulische Entwicklungen nicht privater Initiative überlassen werden. Gleichwohl ist die Gesamtschule verbesserungsbedürftig.

### VIII.

*Organisatorische Verbesserungen* des Gesamtschulaufbaus drängten sich auf, weil mit dem Schwung der aufbrechenden Gesamtschulreform (Anfangseuphorie) eine ökonomisch legitimierte Kapazitätserweiterung (Ausschöpfung der Bildungsreserven) möglich war, die teilweise übers Ziel hinausschoss, dabei auch «monströse Mittelstufenfabriken» (Greffrath 1987) entstehen liess. Dass hingegen in überschaubaren Verhältnissen der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule besser ausgeführt werden kann, blieb als Alltagswissen hinter dem ersten Gesamtschulboom zurück; die ans Quartier bzw. an die Gemeinde gebundene Schule ging vielerorts im Modernisierungsschub unter.

Doch schon «die Gesamtschule der zweiten Generation räumt(e) mit dem Mythos der Grösse auf» (Zimmer 1987, S. 12). Man fing an, kleine Schulen zu planen, die z.B. nur zwei Züge aufweisen (wie die bekannte Odenwaldschule in Weinheim). Sie sollen im Quartier oder in der Gemeinde beheimatet sein und sich dank ihrer Ortsgebundenheit auch der Umwelt öffnen. «Kein Mammutbetrieb», «keine Bildungsfabrik», sondern «der Erhalt ortsnaher Schulen» (Ebert 1985) bei auch in der BRD sinkenden Schülerzahlen, lautet die neue Zielsetzung.

Dort, wo die riesigen Schulgebäude mit unüberblickbaren Schülermengen als störend erschienen, wurde die zu grosse Schule kleingemacht. Der Schritt dazu ist als «Team-Kleingruppen-Modell» (TKM) bereits vorgestellt worden. Das TKM ist zunächst eine organisatorische Massnahme. Sie erlaubt einer festen Lehrergruppe, eine stabile Schülergruppe zu betreuen und nach den Lernmöglichkeiten der Schüler auf unterschiedliche Art zu unterrichten. Daraus entsteht ein pädagogisch sinnvoller Weg: Der im Kern-Kurs-System der traditionellen Gesamtschule immer noch versteckte Auslesemechanismus wird zurückgedrängt, die Förderung der einzelnen besser ermöglicht. «In den Gesamtschulen von Göttingen-Geismar und Köln-Holweide haben Lehrer Bahnbrechendes geleistet, um kleine Schulen in der grossen zu erproben» (Zimmer 1987, S. 12). An verschiedenen anderen Orten der BRD hat das Modell inzwischen Nachahmung gefunden. Wurde in der BRD aus der Not mit den

überdimensionierten Schulanlagen eine Tugend gemacht, um Größenordnungen für pädagogische Arbeit zu erreichen, die denen vieler schweizerischer Oberstufenschulen, beispielsweise derjenigen im Kanton Zürich, entsprechen, so ist es in der Schweiz nicht in auffallender Weise gelungen, den Platzvorteil, *kleine Schulen im Ort* und im Quartier zu haben, für vergleichbare pädagogische Entwicklungen an der Oberstufe zu nutzen.

Eine in der Gesamtschuldiskussion (und in den meisten Forschungsprojekten) vernachlässigte Dimension der Schulentwicklung bildet die Organisationsfrage auf der Seite personeller und curricular-didaktischer *Zusammenarbeit*. Auch in dieser Hinsicht zeigen Gesamtschulen positive Ansätze. Im Team-Kleingruppen-Modell sind sie zwar gegeben, aber auch in der «verdünnten» Form der Gesamtschule, der kooperativen, in der die Schulzweige erhalten bleiben, lassen sie sich nachweisen: Auf der didaktischen Ebene als Angleichung der Stundentafeln und Lehrpläne (Abstimmung der Stoffverteilungspläne, gleiche Lehrmittel); auf der Ebene personeller Zusammenarbeit durch den zweigübergreifenden Lehrereinsatz (Klassenlehrer und Fachlehrer) sowie durch zweigübergreifende Unterrichtsplanung und Leistungsmessung.

Untersuchungen ergaben (u.a. Tillmann et al. 1979), dass der Kooperationsgrad zwischen einzelnen Schulen erheblich variiert (entlang der Dimensionen der Zusammenarbeit) und dass die Kooperationsfähigkeit der verschiedenen Lehrerkollegien wesentlich zum Gelingen bzw. Scheitern der jeweiligen Strukturreform beigetragen haben. Am kommunalen Entscheidungsprozess zur Durchführung der Reform waren Lehrer der betroffenen Kollegien massgebend beteiligt (Baumert 1980). Institutionelle Voraussetzung für eine intensivere Zusammenarbeit der Lehrer wurden auch in den abteilungsübergreifenden Oberstufenversuchen des Kantons Zürich geschaffen (Aeberli, Oertel, Rosenberg 1986). Eben diese Zusammenarbeit (im Sinne von Professionalisierung) dürfte sich als wesentliches Element zukünftiger Qualität der Schule erweisen.

## IX.

Die Notwendigkeit *pädagogischer Entwicklungsarbeit* an Gesamtschulen wird schon seit einiger Zeit betont (Klafki 1984, Hurrelmann 1986). Sich weg bewegen vom organisatorischen Denken, ist dazu ein wesentlicher Antrieb. «Und so findet derzeit eine innere Schulreform statt, die weder von den Ministerien noch von den Verwaltungen initiiert wurde, sondern die vielmehr auf Eigeninitiative und verstärktem persönlichen Engagement an den Schulen selbst beruht» (Ebert 1985, S. 174).

Grundlage dieser pädagogischen Bewegung ist und bleibt die vom dreigliedrigen System abweichende Organisationsstruktur mit der (trotz TKM) vorherrschenden Kern-Kurs-Aufteilung, dem Wahlfachangebot und dem Ganztagesbetrieb; es bedurfte aber (und dies wird weiterhin im deutschen Schulalltag notwendig sein) zusätzlicher Anstrengungen, um die Illusion zu vermeiden, dass «die alternative Pädagogik schon durch die veränderte Organisation hervorgebracht sei» (Rülcker 1985, S. 159). Projektmethode und innere Differen-

zierung – um zwei Beispiele zu nennen – stellen sich nicht von selbst ein, wenn der Belehrungsansatz und ein statisches Begabungsdenken das Unterrichtsgeschehen weitgehend prägen bzw. die bevorzugte Lerntheorie der Lehrer ausmachen (Rülcker 1985). Ebenso wird eine Verwirklichung behindert, wenn schulstrukturell Stoff- und Stundenpläne sowie Zeugnisnoten im Vordergrund stehen (Diederich, Wulf 1979). «Alternative Pädagogik» oder «neue Unterrichtsmodelle» sind anspruchsvolle Vorstellungen, auf pädagogischer Seite ähnlich anspruchsvoll wie in der schulpolitischen Gesamtschuldebatte die Forderungen nach Chancengleichheit und Demokratisierung. Deshalb wird in der BRD wohl auch zu Recht betont, dass es in nächster Zeit auf die pädagogische Kleinarbeit ankommen wird, soll eine innere Gesamtschulreform gelingen (Klafki 1984).

Über das Notwendige hinaus wird *das Kleinarbeiten pädagogischer Modelle* auch als Chance für die einzelne Gesamtschule begriffen, ein eigenes Profil zeigen zu können (Rülcker 1985, Zimmer 1987).

Auch daran wird sich in Zukunft die Qualität der Schule ablesen lassen. In Anbetracht der bekannten Rutter-Studien ist dies längst kein Geheimnis mehr. Konkret heisst das, Unterrichtsdidaktik, Differenzierungsformen, Team-Teaching, Konzepte sozialen Lernens in Verbindung mit dem ganztägigen Schulleben müssen ausgebaut werden: Aber nicht von jeder Schule alles und auf gleiche Art. An Regionen bzw. Orte gebundene Profile entwickeln, bedeutet, «Eltern und Schülern nach ihren Interessen und Bedürfnissen Wahlmöglichkeiten geben. Wichtig sind (dann) nicht mehr allein die Noten in den Abschlusszeugnissen, hinter denen die Schule wie ein wüster Traum versinkt, wichtig ist vor allem das, was hier und jetzt mit dem Schüler geschieht. Denn jeder Tag ist ein wertvoller, unwiederbringlicher Lebenstag» (Rülcker 1985, S. 162). Das klingt wie eine Stimme aus der Reformpädagogik. Hinter ihr könnte der Ruf nach der Organisationsform Gesamtschule verstummen. Doch das wäre in doppelter Hinsicht fatal: Einmal, weil im Kern diese Organisationsform «eine Schule ohne Vorsortierung ist» (Rülcker 1985, S. 163), in der es zwar unterschiedliche Schüler, aber keine Sonder-, Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten mehr gibt. Zum andern, weil ein Zurückdrängen der Vorsortierung (der Schülerauslese) ein organisatorisch initierter Anreiz dafür ist, dass pädagogische Entwicklungsarbeit geleistet wird.

Zwei Schlussfolgerungen können an dieser Stelle gezogen werden. Die erste führt zurück zur allgemeinen Frage nach Tradition und Fortschritt: Die sich in jüngerer Zeit abzeichnende Gesamtschulentwicklung kann als Chance begriffen werden, pädagogisches Denken und Handeln auszulösen, das in der *Tradition der Reformpädagogik* steht, als erneuter Anlauf, die verschütteten oder in Nischen privater Schulführung abgedrängten reformpädagogischen Ansätze ins öffentliche Schulsystem hineinzuholen. Der zweite Schluss betrifft das Verhältnis von Schulorganisation und pädagogischer Tätigkeit. Es konnte gezeigt werden, dass zwischen beiden ein Wechselverhältnis besteht; am deutlichsten wird die Verknüpfung im TKM. Deshalb muss nachdrücklich herausgestellt werden, dass die Gesamtschulreform nicht einfach als pädagogische Fehlentwicklung abgetan werden kann. Das klingt recht hoffnungsvoll, hilft

jedoch nicht über die Frage hinweg, ob nicht die Gesamtschulreform *schulpolitisch* an Fehlentscheidungen und Phantasielosigkeit der Schulpolitiker und Schulverwaltungsbeamten zu scheitern droht?

## X.

Die organisatorisch initiierte Wiederbelebung reformpädagogischer Ansätze und die Suche nach dem eigenen *Schulprofil* sind in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit bemerkt worden und beginnen in neueren schulpolitischen Vorstellungen Eingang zu finden. Ob die damit verbundene, im Schulsystem der BRD angelegte Diversifikation eine Situation im ganzen Bildungsbereich hervorgerufen hat, die «reif für ein wenig Anarchie ist», wie Greffrath (1987) vermutet, bleibt noch abzuwarten. Jedenfalls würde eine solche Entwicklung die Abkehr von jener Tradition bedeuten, die sich an Gleichheitsgrundsätzen orientiert. Schliesslich dürfte diese «Anarchie» auch ihre Tücken haben. Wenn beispielsweise unter dem Schlagwort der «Autonomie des Bildungswesens» eine Privatisierung der Ausbildungswägen und deren Anbindung an dominante wirtschaftliche Interessen betrieben wird (insbesondere zurzeit im Hochschulbereich durch private Universitätsgründungen), womit demokratisch kontrollierte Zukunftschancen der heranwachsenden Generation ausgehöhlt würden (Greffrath 1987).

Den bürokratischen Auswüchsen demokratischer Kontrolle des Schulwesens mit der Autonomieforderung begegnen zu wollen, ist verständlich, darf jedoch nicht über eine zu grosse Eigenständigkeit der Schulen zu «mörderischen Konkurrenzkämpfen» (Ebert 1985) zwischen den Schultypen führen, seien sie nun von öffentlicher oder privaten Instanzen getragen. Übertriebene Autonomiebestrebungen fördern nur den Zerfall des öffentlichen Schulwesens und gefährden dann seinen demokratischen Auftrag, wenn Autonomie als Privileg zur Verfolgung von Partialinteressen missverstanden wird. Schulen wären dann nicht mehr öffentlicher Ort des Chancenausgleichs, wo nichtzweckgebundene Persönlichkeitsbildung erfolgt und Voraussetzungen für einen fairen gesellschaftlichen Wettbewerb geschaffen werden. Die Suche nach privaten Bildungsnischen als Alternative zur Reform des öffentlichen Schulwesens führt auch nicht weiter, wie es die gegen «linke» Kritiker der Gesamtreform formulierte Auffassung belegt: «Wer Gesamtschulen wollte, um Chancenungleichheit im Bildungswesen abzubauen, kommt nach allen vorliegenden Untersuchungsbefunden auch heute an der Gesamtschule als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem nicht vorbei, und wer ein besseres System als das jetzige Gesamtschulsystem wünscht, wäre vermutlich gut beraten, würde er versuchen, Gesamtschulen zu verbessern, statt auf (private) Nischenbildungen zu setzen, die bei halbwegs realistischer Betrachtung bis zur Jahrtausendwende nur für einen verschwindend kleinen Teil von Schülern infrage kommen können» (Rösner 1986, S. 19).

Obwohl die Gesamtschulen in der BRD heute in ihrem rechtlichen Status meistens keine Versuchsschulen mehr sind, so haben sie doch das mitübernommen, was H.v. Hentig (1987) Experimentalaufträge nennt. Und teilweise

werden diese Aufträge weiterhin erfüllt. Auch in diesem Sinne haben Gesamtschulen ihre Berechtigung, selbst wenn sie aus ideologischen Gründen abgelehnt werden. Denn sie sind ein schulpolitisches Instrument dafür (zumindest können sie es sein), es anders zu versuchen, und können helfen, mit «Leidenschaft für die Sache, der Chance, aus Fehlern zu lernen und <under public control>» (v. Hentig 1987, S. 15) Schulentwicklung zu betreiben. Zweifellos ist der Versuchsspielraum für die Gesamtschulen in der BRD schulpolitisch und rechtlich immer mehr eingeengt worden, was bisher der Bielefelder Laborschule (wissenschaftlicher Leiter v. Hentig) als rühmliche Ausnahme, trotz mehrerer Anläufe zur Zurückbindung, erspart geblieben ist.

So erscheint schliesslich die Bedeutung von Experimentalaufträgen für eine *demokratische Schulentwicklung* unbestreitbar zu sein. Sie mag für die Bundesrepublik Deutschland ein anderes Gewicht als für die Schweiz haben, weil – wie eingangs erwähnt – die deutsche Schule als Teil der nach dem Zweiten Weltkrieg verordneten Demokratie (1949) mit zehnjähriger Verspätung ins politische Blickfeld geriet (1959). Dennoch scheinen die in den schweizerischen Kantonen meist zögernd gesetzten Versuchsschritte im Sekundarstufenzonenbereich des Schulwesens grundsätzlich die Richtung zu bestätigen, mit kontrolliertem probeweisen Handeln die zukünftige Entwicklung der Schule zu gestalten.

Die Versuchsschritte, die in einigen Kantonen getan werden, entspringen aus dem Festhalten an jener abgebrochenen Tradition, die Schule nach einheitlichen Grundsätzen zu organisieren. Dass diese Schritte zögernd gesetzt werden, erklärt sich aus der Notwendigkeit, die fortbestehenden Widerstände *gegen* die abgebrochene Tradition zu überwinden. Eine einheitliche Gestaltung der Volksschule unter Einschluss der Sekundarstufe ist demnach nicht in greifbare Nähe gerückt; sie bleibt vorläufig Reformansatz und als solcher Gegenstand von Schulversuchen.

Dass die Gesamtschulversuche und Reformansätze in der BRD eine schulpolitisch verursachte Besinnungspause einlegten, dürfte der schulpädagogischen Ausgestaltung der Gesamtschulvarianten nur förderlich sein. Ohne schon anarchische Züge zu zeigen, können vielfältigere Gesamtschulen entstehen, deren Profile *die besonderen Schulverhältnisse des Ortes* und der Region berücksichtigen und zur Schulqualität beitragen. Es bestehen also Chancen, die Rohbauten, zu denen die bisherige Gesamtschulentwicklungen geführt haben, schulpädagogisch einzurichten. Gelingt dies, werden kaum Reformruinen zurückbleiben.

### Literaturverzeichnis

- Aeberli, Ch., Oertel, L., Rosenberg, S.: Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe der Volksschule des Kt. Zürich. In : Bildungsforschung und Bildungspraxis 8 Jg., H. 3, 1986 (73–115).
- Affeldt, U., Ratzki, A., Wensky, G.: Das Team-Kleingruppen-Modell an der Gesamtschule Köln-Holweide. In : Gewerkschaftliche Bildungspolitik 2/1980.
- Baumert, J.: Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. In : Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 26, H. 5, Okt. 1980 (761–773).

- Baumgardt, P. (Hrsg): Bildungsprofile in Preussen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen zu Schulversuchen. Zweiter Bericht über die Schulversuche mit Gesamtschulen erschienen. München : Pressereferat 1983.
- Brandt, D., Liebau, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell, München 1979 (Juventa).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl/Baden 1982 (Konkordia).
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht – Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965 (Nannen).
- Diederich, J., Wulf, Ch.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Paderborn 1979 (Schöningh).
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. 30./31. Januar 1969 (Bundesdruckerei).
- Ebert, W.: Gesamtschule der Zukunft – klein aber fein ? In : Gesamtschul-Informationen Nr. 1/2, 1985 (171–178).
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim, Basel 1982 (Beltz).
- Fend, H., Klaghofe, R.: Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. In : Zeitschrift für Pädagogik 26 Jg. H. 5, Okt. 1980 (653–672).
- Fend, H., Dreher, E., Haenisch, H.: Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. In : Zeitschrift für Pädagogik 26. Jg. H. 5, Okt. 1980 (673–698).
- Gaude, P.: Die heimlichen Erfolge der Gesamtschule. Gesamtschulinformationen 3/4 1987 (56–105).
- Gesamtschulen in der Bundesrepublik Deutschland (einschliesslich Berlin West) – Stand : August 1985. In : Gesamtschul-Informationen 3/4, 1985 (18–56).
- Greffrath, M.: Reif für ein wenig Anarchie. In : Die Zeit, Nr. 42, 9. Okt. 1987.
- Grunder, H.-U.: Die «Ecole Nouvelle» in der französischsprachigen Schweiz. Schulkritik und Schulreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In : Bildungsforschung und Bildungspraxis, 8. Jg. Nr. 2, 1986 (55–77).
- Hamann, B.: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang. Bad Heilbrunn : 1986 (Klinkhardt).
- Hedinger, U.K., Wyttensbach, S.: Zur Entwicklung der Schulstrukturen. Strukturreformen und Schulversuche in der Schweiz. Bern : Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Bern 1984.
- Hedinger, U.K., Mayer, B.: Modell Twann : Eine neue Lösung für Struktur-Probleme in ländlichen Gebieten? In : Bildungsforschung und Bildungspraxis 7 Jg. Nr. 2, 1985 (87–93).
- Hexel, D.: Vortrag über den Cycle d'Orientation anlässlich der Tagung «Entwicklungs-tendenzen auf der Sekundarstufe», SGBF, Forum für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich, Zürich 1986.
- Holzapfel, H.: Die Gesamtschulauswertung der BLK – eine Entscheidungshilfe im Konflikt um die Bildungsreform? In : Die Deutsche Schule 3/1983, 194–198.
- Hurrelmann, K.: Wie soll die Gesamtschule aussehen? In : betrifft: erziehung 19, H. 1, 1986 (50–55).
- Jenzer, C.: Gesamtschule Dulliken 1970–1980: Bern, Stuttgart 1982 (Haupt).
- Kämpfe, N., Raab, H.-U., Wunberg, M.: Schulbesuch und Bildungreform 1960–1972. Deutscher Bildungsrat. Bildungskommission : Studien und Gutachten 60. Stuttgart : 1977 (Klett).

- Klafki W.: Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In : Zeitschrift für Pädagogik 1968 (521–581).
- Klafki, W.: Über das Bohren harter Bretter. Thesen zur inneren Gesamtschulreform. In : betrifft: erziehung 17, H. 5, 1984 (45–49).
- Lukesch, H.: Ergebnisse und «Ergebnisse» – Bemerkungen zu den Begleituntersuchungen über die bayrischen Schulversuche mit Gesamtschulen. In : Zeitschrift für Pädagogik 4/1985, (525–541).
- Michael, B., Schepp, H.H. (Hrsg.): Politik, und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart (Quellensammlung). Frankfurt 1973/74.
- Müller, D.K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1981 (Vadenhoek und Ruprecht).
- OECD, Education Committee : Comprehensive Schooling at the Lower Secondary Level in OECD-Countries. Paris, 15. April 1986 (MS).
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg, Olten 1964.
- Reble, A. (Hrsg.): Zur Geschichte der Höheren Schulen. Band. II (19. und 20 Jh.). Bad Heilbrunn 1974.
- Rösner, E.: Wider den chronischen Gedächtnisverlust. In : päd. extra. Nr. 4, 1986 (17–19).
- Rülcker, T.: Perspektiven der Gesamtschule. In : Gesamtschul-Information 3/4, 1985 (154–164).
- Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung München (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern II. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1978–1982. München : Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung 1983.
- Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder: Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen vom 25. Juni 1982.
- Tews, J.: Die Deutsche Einheitsschule. Leipzig 1916 (Klinkhard).
- Tillmann, K.-J. et al. : Kooperative Gesamtschule Modell und Realität. Weinheim, Basel 1979 (Beltz).
- Tillmann, K.-J.: Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit. Anmerkungen zu einem merkwürdigen «Konsenskapitel» im BLK-Gesamtschulbericht. In : Die Deutsche Schule 3/1983 (199–211).
- Zeitschrift für Pädagogik Jg. 26, H. 5, Oktober 1980.
- Zimmer, J.: Gesamtschulen im Würgegriff. In : Pädagogik heute, April 1987 (11–12).

## «Gesamtschule»

### *Résumé*

Actuellement l'école secondaire I sépare les élèves selon la moyenne de leurs résultats scolaires dans des groupes complètement indépendants. Les réformes à l'école secondaire I visent un système scolaire intégratif et essayent de renouer avec la vieille tradition de la formation scolaire uniforme – système que nous ne trouvons actuellement plus qu'au secteur de l'école primaire.

Nous pouvons constater des efforts d'entreprendre de telles réformes dans plusieurs cantons de la Suisse. En RFA on a essayé de réaliser cette réforme dans le cadre de la «Gesamtschule» depuis 1968 – réforme dont le développement a nettement ralenti de nos jours.

Tout d'abord nous allons examiner la conception de la «Gesamtschule» afin de pouvoir discuter les difficultés pédagogiques de ce système scolaire ainsi que ses possibilités de développement.

Ensuite nous jetterons un regard sur la discussion concernant la «Gesamtschule» – discussion menée d'une façon controversée au niveau de la politique scolaire et sans toujours tenir compte de critères scientifiques sincères.

Finalement nous étudierons les tentatives actuelles de profiter des résultats positifs que la réforme dans le cadre de la «Gesamtschule» a produits car nous prenons ces résultats pour un mandat d'expérimentation nécessaire pour l'évolution de l'école.

## Comprehensive schools in the Federal Republic of Germany

### *Summary*

Innovations at the lower secondary level are designed in the sense of a broken tradition which can be recognised at the primary school level, i.e. the unitary construction of schools by equal principals. These innovations intend to overcome the sectional deviation of the students as tried in a few Swiss cantons and in the German Federal Republic. In Germany it is known as the development of comprehensive schools since 1968. At first, referring to the concept of comprehensive schooling the article discusses the difficulties and possibilities of integrative school organisation. Then, problematic research results and political controversies are mentioned according to the quest for comprehensive schools. Finally, new approaches and the variety of innovations are regarded as necessary and useful for a further development of learning and life in schools.