

Schmitt-Wiemann, Paul; Schöneweiß, Rainer
Perspektiven der Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem. Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren

Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 162-180



Quellenangabe/ Reference:

Schmitt-Wiemann, Paul; Schöneweiß, Rainer: Perspektiven der Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem. Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 162-180 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324584 - DOI: 10.25656/01:32458

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324584>

<https://doi.org/10.25656/01:32458>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 2 / 1991

Michael Parmentier

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!

Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers
von B. B.

132

Diese Aufforderung Bert Brechts läßt sich sehr verschieden deuten: Als taktische Verhaltensanweisung, die auf eine geschicktere Indoktrination zielt, oder als Aufforderung zum „pädagogischen Takt“, in dem die Macht der Erziehenden gebunden wird, um die Kräfte der Schülerinnen und Schüler herauszufordern und frei werden zu lassen. Michael Parmentier plädiert für die zweite Deutung.

Eckart Liebau

Kulturpolitik und Schule

Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß

140

Vor dem Hintergrund der gegenwärtig viel diskutierten Thesen zu den Folgen sozialen Wandels im Prozeß von Modernisierung und Individualisierung analysiert Eckart Liebau die schulpädagogischen Forderungen der badenwürttembergischen Landeskunstkonzeption. Seine Einschätzung ist ambivalent: Künftig wird die ästhetische Bildung in der Sek. I eine viel größere Rolle spielen als bisher, das aber könnte zu einer vertieften Spaltung des Schulwesens führen, könnte in eine kulturpädagogisch-höhere und eine sozialpädagogisch-niedere Zweiteilung münden.

Wolfgang Böttcher

Soziale Auslese im Bildungswesen

Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989

151

Die zentrale bildungspolitische Frage der 60er und 70er Jahre lautete: Welchen Beitrag leistet das Schulwesen der Bundesrepublik zur Zementierung bzw. zum Abbau sozialer Ungleichheit? Daß diese Frage in den 90er Jahren absolut nicht als erledigt angesehen werden darf, zeigt dieser Beitrag eindringlich. Er ist auch geeignet, die These von der künftigen sozialen Zweigliedrigkeit des Schulwesens zu stützen.

129

Paul Schmitt-Wiemann und Rainer Schöneweiß

Perspektiven der Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem

Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren

162

Angesichts des Fortbestehens des dreigliedrigen Schulsystems wurden Gesamtschulen häufig zum Reparaturbetrieb dieses Schulwesens degradiert. Das hatte und hat schwerwiegende Folgen für die pädagogisch-praktische Arbeit von Gesamtschullehrerinnen und -lehrern. Die Autoren bilanzieren aus langjähriger und streckenweise mühevoller Erfahrung und plädieren für neue Lösungen. Auch sie beziehen sich dabei auf die von Klaus Hurrelmann in die Diskussion gebrachte These von der künftigen Zweigliedrigkeit des Bildungswesens.

Günter Warnken und Peter Klein-Nordhues

Unbehagen an Projektwochen – von Gesamtschulen lernen

181

Auch dieser Beitrag bilanziert ein Stück neuerer (Gesamt-)Schulgeschichte. Projektwochen als innovative didaktisch-methodische Wunderwaffe gegen die Ermattung in der „Vergewöhnlichung des Neuen“ werden von den Autoren mit erfahrungsnaher Ironie beleuchtet. Es geht ihnen nicht um Diskreditierung, sondern um Stärkung der Projektidee John Deweys; es geht ihnen darum, der Routinisierung des Projektgedankens entgegenzuwirken und die Projektwoche vom Geruch der „unernsten Perioden“ im Schulleben zu befreien.

Ulf Mühlhausen

Gegenseitige Hospitation im Unterricht

Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern

199

Obgleich gegenseitige kollegiale Hospitationen in der Lehrerfortbildungsdiskussion offiziell im Moment keine Rolle spielen, widmen Lehrerinnen und Lehrer dieser Idee innerlich außerordentlich viel Aufmerksamkeit. Das zeigen zwei vom Autor durchgeführte empirische Studien, die hier vorgestellt werden. Auffallend ist besonders die Ambivalenz der Betroffenen: gegenseitige Unterrichtshospitation wird dringlich gewünscht und zugleich heftig gefürchtet. Woran das liegen könnte und welche Bedingungen Hospitationen ermöglichen würden, zeigt die Befragung einer großen Stichprobe.

Elke Kleinau

Oberlehrer und Frauenbewegung im Kampf um die Mädchenbildung, dargestellt am Beispiel des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg

216

Anschließend an den Beitrag von Dorle Klika in Heft 1 dieses Jahrgangs beleuchtet Elke Kleinau die Situation der höheren Mädchenbildungsanstalten in Hamburg in der Umbruchssituation der Verstaatlichung des höheren Mädchenschulwesens. Dieser Prozeß war von heftigen Spannungen zwischen den auf Statussicherung und -verbesserung drängenden Oberlehrern und dem Kampf frauenpolitisch engagierter Lehrerinnen um Leitungspositionen an diesen Schulen begleitet. Der Beitrag läßt die Nicht-Staatlichkeit des Mädchenschulwesens in einem positiveren Licht erscheinen, boten die Privatschulen doch Frauen unangefochtenere Positionen und größere Gestaltungsfreiräume für die Mädchenbildung.

Max Kreuzer

**Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens
bei Schülern und Schülerinnen**

231

Die Entwicklung von Selbstvertrauen kann nicht ohne enge Zusammenhänge zur schulischen Mißerfolgs- oder Erfolgsbiographie gesehen werden. Obgleich dieser Zusammenhang offenkundig ist, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, die ihn belegen. Der Autor referiert eine dänische und eine deutsche Untersuchung, aus denen hervorgeht, daß hoher Selektionsdruck Einfluß auf das Selbstvertrauen und Selbstbild bei Schülerinnen, aber auch bei Schülern hat.

Detlev Kranz

**Gestaltpädagogik mit arbeitslosen Jugendlichen in schulisch
orientierten Maßnahmen**

239

In seinem Erfahrungsbericht über unterrichtsorientierte Projekte mit problembeladenen Jugendlichen gibt Detlev Kranz einen Einblick in das, was Gestaltpädagogik im Überschneidungsbereich von Sozialpädagogik und curricular orientiertem Unterrichten zu leisten vermag. Seine Arbeit stützt sich auf gestaltpädagogische Ausgangsthesen, die sich zu Begriffen wie „Vermeidung“, „Kontakt“, „Selbstunterstützung“, „existentielle Begegnung“ verdichtet haben.

Nachrichten und Meinungen

254

- Geschichte und Zukunft Europas
- Fortbildung in Polen

Paul Schmitt-Wiemann und Rainer Schöneweiß
Perspektiven der Gesamtschule neben dem
dreigliedrigen Schulsystem
Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren

Die folgenden Überlegungen sind aus Gesprächen entstanden, die wir mit vielen an unserem Schulsystem beteiligten Personen führten, vor allem jedoch mit den KollegInnen der beiden Gesamtschulen Wulfen und Gladbeck. – Sie sind Ausdruck unserer ernstesten Sorge, daß der vor gut zwei Jahrzehnten begonnene Reformansatz der Gesamtschule unter den gegenwärtigen Bedingungen endgültig als gescheitert betrachtet werden könnte. Das Grundproblem, das wir dabei sehen, ist, daß die Gesamtschule in ein lähmendes Dilemma geraten ist: Zum einen steht nach wir vor die einflußreichste Gruppierung in der Lehrerschaft, die GEW, uneingeschränkt hinter der Gesamtschule als landesweit allgemeinverbindlichem Ziel, zum anderen ist heute jedoch keine politische Kraft mehr sichtbar, die dies auch in absehbarer Zeit umsetzen könnte. In diesem Zusammenhang spielt vor allem die Tatsache eine Rolle, daß sich die SPD, seit Jahrzehnten in NRW die bestimmende politische Kraft, in der Schulpolitik weitgehend gespalten hat, auch wenn sie nach wie vor scheinbar einheitliche Erklärungen abgibt (aus Ministerien etc.). Wie weit diese Paralisierung inzwischen gediehen ist, hat nicht zuletzt die Demonstration im Frühjahr 90 in Düsseldorf vor dem Landtag gezeigt, zu der nicht einmal ein Vertreter der SPD erschien.

Damit ist heute Tatsache, was ursprünglich überhaupt nicht Ziel der gesamtschulorientierten KollegInnen, Eltern usw. war: Das dreigliedrige System bleibt weiter bestehen. Dies hat im Endeffekt dazu geführt, daß die Gesamtschule neben und nicht an der Stelle des dreigliedrigen Schulsystems steht. Spätestens seit die Gesamtschule Anfang der 80er Jahre Regelschule wurde, hat sie ihre eigentliche Orientierung eingebüßt. Die Folgen wurden allerdings erst in den Jahren darauf sichtbar. Die Tatsache, daß die Gesamtschule, wie die Hauptschule, einen eigenen Einzugsbereich hat, prägte nun immer deutlicher ihren Schulalltag. Demgegenüber konnte z. B. das Gymnasium weiterhin ausgesprochene Problemfälle ohne weiteres abschieben. Das leistungsorientierte Selektionssystem erledigte dies nebenbei. Die Gesamtschule wurde mehr und mehr zum Reparaturbetrieb des dreigliedrigen Systems.

So hat sich in den letzten Jahren eine Konkurrenzsituation ergeben, der die Gesamtschule weitgehend hilflos ausgeliefert ist. Das führt unserer Meinung dazu, daß, trotz weiterer Gesamtschulgründungen, der Charakter der Gesamtschule als bildungspolitischer und pädagogischer Alternative weitgehend geschwunden ist. Wir wollen im weiteren Verlauf kurz darstellen,

worin die kritischen Punkte unserer Meinung nach liegen und im zweiten Teil unsere Alternative dagegenhalten. Wir hoffen, daß damit die 1989 vor allem im Zusammenhang mit Klaus Hurrelmanns Thesen (vgl. Die Deutsche Schule 4/88) begonnene Diskussion etwas praxisnäher weitergeführt werden kann.

I. Zur heutigen Situation

Ein kurzer Blick zurück

Wer die heutige Diskussion in der Gesellschaft um die Gesamtschule verfolgt, käme wahrscheinlich kaum auf die Idee, daß einer der Gedanken, die an ihrer Wiege standen, die Überlegung war, wie wohl ein leistungsfähigeres Schulsystem aussehen könnte – Leistung dabei gerade im Sinn von wirtschaftlich verwertbarer Leistung verstanden. Dennoch war dies der eine „Elternteil“ jenes Ziehkindes, das seit nun gut 20 Jahren versucht, die bildungspolitische Landschaft wie auch die konkrete Schulwirklichkeit der BRD zu verändern. Denn damals, Anfang der 60er Jahre, aufgeschreckt von den „Großtaten“ der Amerikaner und Sowjets (Sputnik . . .), sahen sehr viele das Ende des betulichen, alten, des dreigliedrigen Schulsystems gekommen.

Die Gesamtschule, wie sie dann sich konkret konstituiert hatte Ende der 60er Jahre (Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt . . .), war allerdings nicht das direkte Ergebnis dieser ersten Anfänge. In der Zwischenzeit hatte sich nämlich gesamtgesellschaftlich einiges verändert. Die beginnende Studentenbewegung war dabei, manche von den alten Vorstellungen, auch im Bildungsbereich, durcheinanderzuwirbeln. Es entwickelte sich jene Bewegung, die man wohl am besten mit ihrem wichtigsten Stichwort „Emanzipation“ umreißt. Sie wurde der andere „Elternteil“ jenes Kindes Gesamtschule, das damals immer konkretere Formen anzunehmen begann.

Aber bei zwei so unterschiedlichen Eltern war nun keine glatte Geburt zu erwarten. Trotz recht klarer Aussagen in den damals wichtigsten Gremien (Deutscher Bildungsrat) war die Gesamtschule schließlich von Anfang an ein heftig umkämpfter Zögling. Die beiden erwähnten Haupteinflussfaktoren wollten ihre Zielvorstellungen nicht so einfach abschreiben. Der gesellschaftliche Kampf um die Schule engte sich über längere Zeit auf den Kampf um die Gesamtschule ein. Der Vorreiter Hessen (Friedeburg: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. . .) focht die Kämpfe für viele andere stellvertretend aus. NRW zog weitgehend im stillen mit.

Erst am Ende der 70er Jahre stand in NRW landesweit die erste Auseinandersetzung um die Gesamtschule an (Koop-Schule). Hier wurden zum ersten Mal von konservativ orientierten Kräften Grenzen abgesteckt: Die Gesamtschule mußte von nun an sich in einem immer deutlicher werdenden Konfliktrahmen entwickeln, der sich bis heute eher verschärft hat – trotz zahlreicher Gesamtschulgründungen. Die wichtigsten Einschnitte dabei waren die KMK-Vereinbarung zur bundesweiten Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse mit ihren deutlichen Restriktionen sowie die Abschaffung der 8er Skala als gesamtschulspezifischer Bewertung und der Übergang zum klassischen 6er Notensystem.

Fremde Zwänge und eigene Fehler

In der Zwischenzeit sind über 20 Jahre seit den Anfängen vergangen. Daß sogar Bayern einmal in Richtung Gesamtschule diskutierte (und sogar Schulen Anfang der 70er Jahre nach dieser Konzeption erbaut wurden) hört sich heute so unwahrscheinlich an, daß man es gar nicht mehr glauben kann. Die gesellschaftliche Situation sieht so grundsätzlich anders aus als zu Beginn.

Die Schwerpunkte der bildungspolitischen Diskussion haben sich heute deutlich verschoben. Wieder ist Leistung angesagt (s. oben), allerdings in einer ganz anderen Variante. Dieses Stichwort, das damals der Mobilisierung von wirtschaftlichen Reserven diente, kennzeichnet heute, angesichts eines Übergangsgebots im Bildungsbereich, den Kampf um die gut ausgestatteten Plätze in der Gesellschaft. Die konservative Wende anfangs der 80er Jahre hat hier ein Ellenbogenpotential freigesetzt, dessen Grundorientierung inzwischen weit in die SPD-Wählerschaft wie auch Funktionsstruktur eingesickert ist. Innerhalb des Prozesses der deutschen Einigung wurden diese schon vorher vorhandenen Tendenzen noch verstärkt: Wenn schon Gemeinsamkeit, dann darin, den freien Konkurrenzkampf für jeden zu fordern.

Innerhalb dieser Auseinandersetzung übernahm die Gesamtschule die Rolle der Verfechterin des Integrationsgedankens. Angesichts der gegenwärtigen Trends in der Gesellschaft steht sie dadurch mit dem Rücken zur Wand. Sogar die SPD als eigentliche politische Trägerin des Gesamtschulgedankens steht ihr heute nicht mehr nur wohlwollend gegenüber (vgl. Schwier: Manche Arbeiter sind stolz, ihr Kind aufs Gymnasium schicken zu können).

Obwohl die Zahl der Gesamtschulen immer noch steigt, ist diese in eine Abwehrposition geraten. Daß sie sich so schlecht heute erwehren kann, hat allerdings unserer Meinung nach nicht nur mit diesen gesellschaftlichen Trends zu tun, sondern mindestens ebensoviel mit jenen Fehlentwicklungen, die sich innerhalb der Gesamtschule ausgewachsen haben.

Die heutige Situation

Die Situation in den einzelnen Bundesländern heute ist sehr unterschiedlich. Einzelne Bundesländer haben praktisch alle Versuche mit der Gesamtschule gestoppt. In einigen Bundesländern stagniert die Entwicklung der Gesamtschulen. Fast nur noch in NRW gibt es nennenswerte Neugründungen (auf NRW werden wir uns im folgenden beschränken).

NRW hat eine lange Periode hinter sich, in der die SPD allein regierte. Dies ist für jede Partei eine günstige Ausgangssituation, um die eigenen Zielvorstellungen zu verwirklichen. Die SPD in NRW hat dies genutzt. Die Gesamtschule ist heute, vor allem in den Ballungsgebieten, fast überall als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem vorhanden. Eines allerdings hat sie nicht erreicht: Die Gesamtschule hat das dreigliedrige Schulsystem nicht abgelöst. Damit aber wurde ein wesentlicher Faktor in der ursprünglichen Zielvorstellung (alle Kinder eines Jahrgangs in eine Schule) ausgeschaltet. Die Gesamtschule stand deshalb von nun an immer in direkter Konkurrenz

zum dreigliedrigen Schulsystem und hier vor allem zum Gymnasium, das nun als Leistungsspitze des Selektionssystems ihr gegenübertrat. Diese Entscheidung in NRW (als Auswirkung des Koop-Volksbegehrens . . .) hatte jedoch, wie sich im Rückblick herausstellt, viel weitergehende Konsequenzen als wahrscheinlich jeder Gesamtschulbefürworter damals vermutet hätte. Denn von nun an stand umgekehrt fest, daß auch ein Votum für das dreigliedrige Schulsystem, sprich vor allem für das Gymnasium, den Weg zur Gesamtschule immer noch offenhielt: Wer dem Selektionsdruck nicht standhielt, ging einfach auf die Integrationsschule. Damit aber entwickelte sich eine neue Dynamik. In einer Gesellschaft, in der das Konkurrenzprinzip immer höher bewertet wurde, mußte sich die Gesamtschule nun ihre Schüler „erarbeiten“. Dies führt dazu, daß alle Fehler und Probleme der Aufbau- und Wachstumsphase zur Grundlage dieser Schülerauswahl bzw. Elternwahl wurden. Damit kamen zu den nun schon traditionellen Vorbehalten der konservativen Kreise einige wichtige Faktoren im eigenen Haus.

Die Wachstumskrise

Viele Gesamtschulen wuchsen anfangs überproportional. Sie mußten trotzdem noch abweisen. Die ohnehin schon systembedingt groß konzipierten Schulen waren bald vollgestopft, anders läßt sich dies nicht bezeichnen. Die Folgen waren zunächst beherrschbar, wie es schien. Im nachhinein allerdings lassen sich hier wichtige Auslöser für weitere Entwicklungen ausmachen. Für die SchülerInnen bedeutete dies nämlich recht oft, daß sie keinen eigenen Klassenraum hatten und wandern mußten, viel Unterricht nachmittags stattfand usw. Die Folgen davon sind bekannt: Räume wurden stärker als sonst verschmutzt. Es fühlte sich keiner mehr zuständig. Aufbauten anderer Klassen wurden beschädigt. Wofür lohnte es sich dann noch, die Klasse ansprechender zu gestalten? Gerade in einer Zeit, in der von den Grundschulen her viele Kinder diesen Gedanken des „sich in der Schule wohnlich Einrichtens“ miterlebt hatten, erschien die Gesamtschule in einem immer schlechteren Licht.

Auch der Grundsatz, den „Arbeitstag“ der SchülerInnen nicht durch Unterricht am Nachmittag zu erweitern, fiel häufig diesen Bedingungen zum Opfer. Wenn ansonsten überhaupt kein Plan mehr zu erstellen gewesen wäre, wurde eben immer häufiger auch auf Unterricht am Nachmittag zurückgegriffen. Schließlich gewöhnten sich alle daran. Von einer sinnvollen Rhythmisierung des SchülerInnen-Alltags konnte dann allerdings keine Rede mehr sein.

Für die LehrerInnen bedeuteten solche Schulen haarsträubende Stundenpläne mit vielen „Springstunden“, die nicht für alle unterrichtlichen Tätigkeiten genutzt werden konnten (Korrekturen . . .). Die „Zeit an der Schule“, die bekanntlich einer der wesentlichen Belastungsfaktoren ist, stieg rapide an im Vergleich zum dreigliedrigen Schulsystem, ohne Differenzierung, Konferenzen und all das, was Gesamtschule organisatorisch sowieso belastet. War ursprünglich von den KollegInnen noch viel Zeit in die Aufbauarbeit bei den Gesamtschulen gesteckt worden, so schwand diese

Bereitschaft bis heute immer stärker. Es gibt nur noch wenige, die bereit sind, Arbeitszeit und -kraft in neue Projekte zu investieren. Manchem/r stecken die 10, 15 Jahre harter Arbeit an der Gesamtschule so in den Knochen, daß sie einfach nicht mehr die Kraft haben weiterzumachen. Unter solchen Bedingungen wirkt sich die verschobene Alterspyramide gerade an den Gesamtschulen besonders negativ aus. In nicht wenigen Gesprächen wurde deutlich, daß der/die Kollege/in mit dem gegenwärtigen Zustand der Gesamtschule und auch mit der eigenen Arbeit sehr unzufrieden ist, jedoch nicht mehr die Energie (physisch und psychisch) hat, irgendwie dagegenzuhalten. So werden manchmal selbst fertige Konzeptionen von jenen nicht mehr in die Praxis umgesetzt, die sie ursprünglich in Arbeitsgruppen theoretisch ausgearbeitet hatten.

Gerade die Situation in den Kollegien der Gesamtschulen ist damit zu einem neuralgischen Punkt geworden. Waren diese ursprünglich durch eine enorm hohe Innovationsbereitschaft gekennzeichnet gewesen, so hat sich dies in den letzten Jahren deutlich verändert. Wichtige Orientierungsdaten wie etwa Anwesenheit bei Personalversammlungen, Beteiligung an Personalratswahlen, Zahl und Größe von schulinternen Arbeitsgruppen (ohne oder mit nur minimaler Arbeitszeitentlastung), aber auch umgekehrt der verstärkte Konflikt um Entlastungsstunden bzw. Funktionen in der Schule mit deutlicher Stundenentlastung sprechen eine eindeutige Sprache – auch an jenen „alten“ Gesamtschulen der Gründerzeit. Ähnliche Ursachen stellen sich häufig heraus, wenn man nach Gründen für Stundenreduzierungen und Teilzeit fragt. Auch in ihnen wie in dem relativ hohen Prozentsatz der Kurzzeiterkrankungen (bis 3 Tage) drücken sich unserer Meinung nach die hohen Arbeitsbelastungen indirekt aus (Teilzeit als unbezahlte Arbeitszeitverkürzung).

Der ehemalige Reformimpuls ist so einem teilweise recht perspektivlosen Arbeitsalltag gewichen, der in weiten Bereichen jenem des alten dreigliedrigen Schulsystems ähnelt. Ja im Gegenteil: Dort begannen in den letzten Jahren, teilweise zum ersten Mal in der Nachkriegszeit, einzelne Umdenkungsprozesse. Man fing nun selbst mit Ganztags- und Projektwoche an, öffnete die Schule den Eltern gegenüber. Vor allem in den Gymnasien entwickelte sich eine erste Diskussion über weitere Integrationsmöglichkeiten.

Damit aber ist auch schon der zweite große Konfliktpunkt benannt: In dem Maße, in dem die Etablierung der Gesamtschule die Schulen des dreigliedrigen Systems zwang, sich der Konkurrenz zu stellen, sogen diese Schulformen gerade jene spezifischen Entwicklungen auf, die als typisch für die Gesamtschule galten. Dadurch aber verlor die Gesamtschule ihr spezifisches Äußeres, zumindest in den Augen einer breiten, an der pädagogischen Diskussion nicht allzuweit orientierten Öffentlichkeit. Daß nicht alles so gemeint war, wie es erschien, war für sie nicht sichtbar.

So ist gerade der Kernpunkt des pädagogischen Interesses der Gesamtschulen, der Integrationsgedanke, in den Gymnasien durchaus sehr unterschiedlich reflektiert und aufgenommen worden. Wenn in den Konferenzen angesichts rapide sinkender Schülerzahlen vor einigen Jahren wieder die

Anfrage kam, ob nicht auch diese/r Schüler/in noch zu halten sei, so ist darin unschwer ein ausgeprägtes Eigeninteresse zu erkennen. Wenn die SchülerInnen-Zahlen jedoch deutlich anstiegen, so traten diese Ansätze denn auch nicht selten zurück. Mal eher still, mal eher deutlich wird wieder stärker selektiert. Die dabei vorgebrachten Argumente (Verfall des Gymnasiums. . .) lassen sich auch in der Presse der entsprechenden Lehrerverbände wiederfinden. Die auf diesem Weg angewandten Methoden der inneren Selektionen sind allerdings nicht immer als solche durchschaubar (z.B. Wiedereinführung von Latein als 1. Fremdsprache).

Diese Prozedur aber, die recht genau die heutige Konkurrenzsituation beschreibt, in der sich die Gesamtschule befindet, ist gleichzeitig auch eine Darstellung von deren Schwäche. Während nämlich das Gymnasium sich letztlich diesem Mechanismus anpassen kann, ja ihn zur eigenen Stabilisierung auszunutzen versteht, ist die Gesamtschule diesen Auswirkungen völlig ausgeliefert. In der Öffnungsphase der Gymnasien nämlich werden ihr genau jene leistungsstärkeren SchülerInnen entzogen, ohne die eine integrative Arbeit in den Klassen nur sehr schwer oder überhaupt nicht möglich ist.

Der Grundgedanke, daß leistungsstärkere und leistungsschwächere Kinder gemeinsam in einer Klasse leben und lernen, läßt sich unter diesen veränderten Bedingungen nicht einfach aufrechterhalten. Es werden plötzlich in verstärktem Maße Fördermaßnahmen nötig. Ein gut Teil des Einsatzes der/s Kollegen/in in der Klasse verschiebt sich. Damit aber werden gerade jene Verhältnisse produziert, die der Gesamtschule immer nachgesagt wurden von konservativer Seite, jedoch ursprünglich so nicht vorhanden waren: die leistungsstärkeren SchülerInnen werden nicht mehr ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert. In der Folge melden gerade Eltern leistungsstärkerer Kinder sie immer häufiger an Gymnasien an – mit dem Hintergedanken, daß ihr Sohn/ihre Tochter ja immer noch an die Gesamtschule wechseln könne, wenn alles nicht so glatt läuft, wie sie sich das vorgestellt hatten. So wird aus der Gesamtschule von vorneherein die zweite Wahl bzw. der Reparaturbetrieb des Gymnasiums. Erst einmal in dieser Rolle drin, gibt es kaum ein Entweichen mehr.

Eine andere Erblast des dreigliedrigen Systems

Zudem gab es in Gesamtschulen schon immer ein Problem, das mit ihrem integrativen Grundansatz zusammenhängt und die Arbeit in der Klasse oft erheblich erschwerte. Es kam nämlich schon immer vor, daß Kinder für die Gesamtschule empfohlen wurden, die nicht zum dreigliedrigen Schulsystem hätten wechseln können. Der Grund dafür lag und liegt auch heute noch in einigen Ansätzen, die für die Gesamtschule immer typisch waren, sich jedoch unter den oben skizzierten Veränderungen nun ganz anders auswirkten. Ihr wurde nämlich nun ihr Werben mit dem Integrationsgedanken quasi zum Verhängnis. Denn Grundschulen empfahlen nun, seit es sie als Alternative gab, immer häufiger in Fällen, in denen die normale Hauptschule die SchülerInnen kaum noch übernommen hätte, die Gesamtschule („Die hat ja auch zusätzliche Einrichtungen . . .“). Der pädagogisch-

psychologische Dienst konnte ja in der Tat manches auffangen, woran eine normale Schule von vornherein gescheitert wäre. Nur ändert auch er die normale Klassenfrequenz nicht – und die bestimmt ja doch den Schulalltag dieser SchülerInnen (und LehrerInnen).

Besonders schwierige Kinder, für die die normal großen Klassen, aber auch das Großsystem der Gesamtschule eine Überforderung waren, belasteten den Unterricht in einer Weise, daß eine reguläre Arbeit fast nicht mehr möglich war. Ein, zwei Kinder absorbierten teilweise die halbe Kraft des Lehrers bzw. der Lehrerin. Loswerden aber konnte und wollte die Gesamtschule diese SchülerInnen nicht: Ihr eigener Anspruch der Integration verhinderte dies ja gerade (Im übrigen stehen einem solchen Versuch in der Praxis sehr große verwaltungstechnische Hindernisse entgegen). So verfiel sich die Gesamtschule gerade deshalb, weil ihr Integrationsgedanke von außen überstrapaziert wurde. Wenn man nun bedenkt, daß parallel dazu die neuen Gesamtschulen immer schlechter ausgestattet wurden (z. B. kein pädagogisch-psychologischer Dienst mehr), so ist verständlich, daß Anspruch und Wirklichkeit allmählich immer weiter auseinanderklafften. Auch dieser Gesichtspunkt bewirkte in der Vergangenheit, daß sich die SchülerInnenschaft vieler Gesamtschulen, die ursprünglich wirklich die gesamte SchülerInnenschaft repräsentiert hatte, umstrukturierte. Der eigene Anspruch, anfangs mit ganz anderem Ziel formuliert, kehrte sich unter geänderten gesellschaftlichen Vorzeichen gegen sie selbst. Die Gesamtschule wurde eine Gefangene ihres „Helfersyndroms“, wie eine Kollegin meinte, die nach gut 10 Jahren Gesamtschule sich endgültig entschied, aus dem Schuldienst auszusteigen.

Und sie ist nicht die einzige, die mit solchen Gedanken spielt. Viele Gespräche in den letzten Jahren haben ein grundsätzliches Unwohlsein der KollegInnen zutage gefördert. Wieweit es darauf eine gezielte Reaktion der/ des Einzelnen gibt und wie sie aussieht, ist sehr verschieden. Dennoch haben uns gewisse Tendenzen dabei zu denken gegeben:

Zum einen scheint sich das Kollegium nämlich gerade in dieser Reaktion aufzuspalten. KollegInnen, die das Gymnasium noch kennengelernt hatten, aber auch solche, die von ihrer Ausbildung her gesehen dort arbeiten können, „schielen“ immer häufiger zu dieser Schulform hinüber (zurück), die ja nun von immer mehr leistungsstärkeren Kindern angewählt wird. Vermutlich steckt die Vorstellung dahinter, daß mit diesen Kindern noch leichter ein wie auch immer geartetes Ergebnis im Unterricht zu erzielen sei. Ob dies stimmt, können sie nur vermuten, nicht selbst überprüfen: Die effektiv bestehende Sperre für Sek. II-Lehrer zum Gymnasium hin verhindert das. So wuchern reale Hoffnungen und persönliche Illusionen manchmal wild durcheinander – mit dem einzigen Ergebnis, daß die eigene Arbeit an der Gesamtschule immer negativer erscheint.

Eine solche Situation wirkt auf Dauer zerstörerisch. Wenn dann ein Lehrerverband eine Forderung in diesem Zusammenhang auf seine Fahnen schreibt (Öffnung zurück zum Gymnasium), so braucht man sich nicht zu wundern, wenn dies immer mehr Zuspruch auch bei „alten“ Gesamtschullehrern findet.

Diejenigen LehrerInnen, die diese Möglichkeit nicht haben, und für die die Hauptschule die Alternative wäre (die Realschule ist im Moment kaum eine Alternative), stehen der Situation eher nüchtern gegenüber. Sie machen sich meist keine Illusionen über die Arbeit an den jetzigen Hauptschulen, die ja faktisch einen neuen Status erhalten haben (Stichwort „Restschule“). Sie unterscheidet sich nach ihrer Meinung nicht wesentlich von ihrer jetzigen. Es kommen höchstens Gedanken hoch, wie diese „Knochenarbeit“ die restlichen 15, 20 Jahre bis zur Pensionierung noch auszuhalten ist. Man wird sich einrichten.

Im Endeffekt bedeutet dies jedoch, daß sich das Gesamtschulkollegium durch solche ausbildungsbedingten Unterschiede, die eigentlich längst verschwunden sein sollten, tendenziell wieder in die alten Gruppierungen aufspaltet. Daß durchaus noch weitere Kriterien ähnliche Effekte produzieren können (z. B. auf welchen Schultyp gehen die eigenen Kinder: Gesamtschule, Gymnasium, Waldorf-Schule. . .), ist die Gefahr groß, daß die früher sehr große Identifizierung der GesamtschullehrerInnen mit ihrem Arbeitsplatz in immer größerem Maße zerfällt.

Dazu trägt nicht zuletzt ein hier nur zu erwähnender Tatbestand bei, der von außen kommt: Es werden immer mehr LehrerInnen (vor allem neuen) Gesamtschulen zugewiesen, die ihr gegenüber von vornherein keine positive Einstellung mitbringen. Teilweise wird die Aversion schon mitgebracht. Dies hängt (auch) mit der Tatsache zusammen, daß heute Gesamtschulen neu gegründet werden, ohne daß die entsprechende Zahl von LehrerInnen vorhanden ist, die dort unterrichten wollen. So bilden sich Gesamtschulen heraus fast ohne „GesamtschullehrerInnen“.

Damit hat sich die Situation aus der Anfangsphase der Gesamtschulbewegung quasi umgekehrt. Damals war nämlich die Homogenität des jungen und reformorientierten Kollegiums sozusagen ihr Markenzeichen gewesen. Es braucht eigentlich nicht zu wundern, daß unter solchen umgekehrten Voraussetzungen und oft auch unter starker personeller Einengung gerade an den neugegründeten Gesamtschulen in den Ballungszentren (die Gesamtschulen auf dem Land spielen hier eine Sonderrolle) von einer Reformorientierung überhaupt nichts mehr zu spüren ist.

Wer trägt die Gesamtschule heute?

Natürlich ist die hier skizzierte Situation keine vollständige Beschreibung der heutigen Situation in den Kollegien der Gesamtschulen. Nach wie vor gibt es Gruppen, die dies einfach als ihre Arbeitssituation sehen und auch unter solch negativen Vorzeichen (einbrechende SchülerInnenzahl, andere leistungsmäßige Zusammensetzung . . .) zunächst einmal versuchen, doch noch zurechtzukommen. Gerade an jenen Schulen, die solche Einbrüche schon einige Zeit hinter sich haben, ist durchaus auch das Gefühl das „Jetzt erst recht“ zu beobachten. Es ist nicht alles auf die alte Beamtenmentalität zurückgefallen (besondere Initiativen bei in Aussicht stehender Funktionsstelle inbegriffen). Die vielen Ansätze innerhalb (oder auch am Rande) des bestehenden Organisationssystems, die sich diese KollegInnen herausgesucht haben, lassen sich hier gar nicht aufzählen.

Wenn wir hier die bildungspolitisch relevanten Verschiebungen, so wie sie sich unserer Meinung nach ergeben haben, dennoch in den Mittelpunkt rücken, so wollen wir diese „kleinen Schritte“ nicht einfach abtun. Sie sind für uns Ausdruck eines gewissen Potentials, das nach wie vor in der Gesamtschule steckt, ohne das im übrigen auch die Verwirklichung unserer Vorschläge (vgl. Teil II) illusionär wäre. Sie sollen jedoch auch nicht über den realen Zustand hinwegtäuschen.

Mit die größte Hoffnung in diesem Zusammenhang sind jene neugegründeten Gesamtschulen in ländlichen Gemeinden. Oft aus einem gemeinsamen parteipolitischen Konsens entstanden (auch und gerade mit der dortigen CDU), haben sie zunächst einmal wesentlich günstigere Startbedingungen als jene älteren Gesamtschulen, die sich oft genug von vorneherein massiven Angriffen (politischer Art . . .), aber auch unterschwellig anderen Abwertungen gegenüber sah (Standorte in oder an sozialen Brennpunkten . . .). Wieweit sich diese Hoffnungen erfüllen, hängt allerdings nicht zuletzt auch von der weiteren Entwicklung der bestehenden „alten“ Gesamtschulen ab. Sie vergeben die gleichen Zeugnisse, werden außerhalb ihres Einzugsbereichs auch nicht von den anderen unterschieden. Insofern ist ihr Schicksal auf Dauer doch an das aller Gesamtschulen in NRW gekoppelt.

Neue Lebensbedingungen unserer Kinder

Ein wesentlicher Gesichtspunkt soll hier noch bei dieser Bestandsaufnahme erwähnt werden, der viel zu oft nur unzureichend berücksichtigt wird. Obwohl es sich scheinbar um für alle SchülerInnen relevante Probleme handelt, sollen sie hier doch ausdrücklicher zur Sprache gebracht werden, weil wir den Verdacht hegen, daß die Gesamtschule hier unbewußt negativ selektiert.

Kinder wachsen heute anders auf als vor 25 Jahren. Dies wird sicherlich von niemandem bestritten. Das, was sich in den Augen der Bevölkerung geändert hat, könnte man mit gesellschaftlichem Umfeld beschreiben. Hierin spielt wiederum die Verlagerung von unmittelbarer Erfahrung zu mittelbarer (audiovisuelle Medien . . .) eine entscheidende Rolle. Es ist hier nicht möglich, ausführlicher auf Details einzugehen. Eine genauere Beschreibung der Rolle von Fernsehen, Videorecorder und Kabelanschluß und ihrer Eingriffe in die Familienstruktur läßt sich bei B. Hurrelmann (Fernsehen in der Familie: Auswirkungen der Programmweiterung auf den Mediengebrauch) nachlesen. Es ist jedoch unbestritten, daß der ständig anwachsende Medienkonsum zu erheblichen Konzentrationsschwierigkeiten und Fehlorientierungen geführt hat. Die Verbreitung des Videorecorders und des Kabelfernsehens in den 80er Jahren haben Tendenzen, die schon länger vorhanden sind, deutlich verstärkt. In der Pädagogik wird in diesem Zusammenhang teilweise von funktionalem Analphabetismus gesprochen.

Unsere Argumentation setzt diese Zusammenhänge voraus. Den Zusammenhang mit der Gesamtschule sehen wir darin, daß möglicherweise gerade Medienkonsum heute zu einem entscheidenden Selektionsfaktor geworden

ist, der sich auch in der Wahl des Schultyps auswirkt. Wir vermuten, daß, bewußt oder unbewußt, hierbei die Gesamtschule negativ selektiert, d. h. die Gesamtschule immer stärker von SchülerInnen besucht wird, die in ihrer Freizeit in hohem Maße Medien konsumieren (möglicherweise ist dies bei HauptschülerInnen ähnlich). Wir erweitern hiermit jene als „Gap“-Hypothese bekannte Formulierung auf ihre pädagogischen Konsequenzen (vgl. B. Hurrelmann S. 129: „... wachsende Kluft zwischen den Mediennutzern... während die einen sich selbständig und gezielt aus der erweiterten Palette des Fernsehangebotes bedienen und auch sozial davon profitieren können, wächst die Distanz zu denen, die das Medienangebot nur zur psychischen Stabilisierung... gebrauchen“).

Wir formulieren dies bewußt als Vermutung. Eigene Beobachtungen geben jedoch dazu Anlaß. An Montagen nach verregneten Wochenenden ist z. B. in manchen Klassen ein irgendwie fachlich orientierter Unterrichtsverlauf manchmal völlig unmöglich. Nehmen diese Ausfälle zu, so ist ein fachlich ausgerichteter, langfristig thematisch strukturierter Unterricht nur eingeschränkt sinnvoll. Gerade Kinder mit hohem Medienkonsum verfallen so tendenziell dem Sanktionsmechanismus des dreigliedrigen Schulsystems, vor allem des Gymnasiums, das ja strikt darauf ausgerichtet ist. Es ist also durchaus möglich, daß neben die traditionellen Selektionskriterien, wie sozialen Status etc., dieser Faktor getreten ist (der ja selbst wieder vom sozialen Status beeinflußt wird: B. Hurrelmann S. 13: „Ungünstige sozial-kulturelle Voraussetzungen schlagen sich also im Fernsehkonsum der Familien noch deutlicher nieder...“) und inzwischen eine nicht unerhebliche Rolle spielt. Sollte unsere Vermutung richtig sein (hier müßten nun gezielte Untersuchungen ansetzen), so müßte sich die Gesamtschulpädagogik in erheblich stärkerem Maße als bisher darauf einstellen. Umgekehrt müßte dann auch darüber nachgedacht werden, womit das zusammenhängen könnte und ob darauf in stärkerem Maße Einfluß genommen werden kann.

Der zweite Punkt ist in diesem Zusammenhang unserer Meinung nach genauer zu diskutieren, da sich hierin die Grundvoraussetzungen der Gesamtschule verschoben haben, ohne daß dies genauer reflektiert worden wäre bzw. entsprechende Folgerungen daraus gezogen worden wären.

Die Gesamtschule wurde ursprünglich konzipiert und auch von bestimmten politischen Gruppen gefördert mit Blick auf bestimmte SchülerInnen-Gruppen. Mit die wichtigste war sicherlich damals jene Arbeiterfamilie mit mehreren Kindern, die (durch die berufliche Tätigkeit teilweise beider Elternteile bedingt) ihren Kindern nicht die Unterstützung in ihrer schulischen Laufbahn geben konnte, die für einen sozialen Aufstieg notwendig gewesen wäre. Hierin wurden ja gerade entscheidende Gründe für das Versagen von Arbeiterkindern auf dem Gymnasium beispielsweise gesehen. Dabei spielten sowohl zeitliche Voraussetzungen, eigene Kenntnisse (Hausaufgaben), aber auch materielle Ausstattung (Nachhilfe...) eine Rolle. Hier sollte die Schule kompensieren, was diese sozial benachteiligte Familie selbst nicht leisten konnte.

Dies war sicherlich auch ursprünglich eine Hauptgruppe in der SchülerIn-

nenschaft der Gesamtschule. Heute dürfe sie eher selten geworden sein. Im Zusammenhang mit dem viel diskutierten Pillenknick hat sich nämlich auch die Struktur vieler Arbeiterfamilien erheblich geändert. Nach der Familie ohne Kinder ist die Ein-Kind-Familie die statistisch gesehen häufigste geworden. Eine Familie mit mehr als zwei Kindern ist fast schon eine große Ausnahme und gegenüber früher tendenziell häufiger in Mittelschichtskreisen zu finden (Kinder als finanzieller Belastungsfaktor). Damit aber haben sich auch die Sozialisationsbedingungen der Kinder entscheidend geändert. Ein Einzelkind wächst unter ganz anderen Bedingungen auf. Das berühmte Stichwort der Gesamtschule „soziales Lernen“ muß für diese Kinder natürlicherweise ganz anders aussehen (nicht zufällig klagen auch caritative Einrichtungen über mangelnde soziale Integrationsfähigkeit etwa bei Ferienlagern). Dieses Faktum ist in den Konzeptionen von Gesamtschulen heute viel zu wenig berücksichtigt.

Eine mindestens ebenso tiefgreifende Verschiebung ist durch die Tatsache bedingt, daß immer mehr Ehen geschieden werden, d. h. Kinder elementare Umbrüche erleben und weitgehende Neuorientierungen notwendig werden. Das Stichwort von der Mehr-Kern-Familie und den alleinerziehenden Müttern und Vätern ist zwar gegeben worden, was dies jedoch für die Pädagogik bedeutet, ist noch nicht adäquat erarbeitet worden. Gerade für die Gesamtschule aber als der traditionellen Ganztagschule kann dies nicht gleichgültig sein. Da sie schwerpunktmäßig wegen dieser Eigenschaft von Eltern angewählt wird (dies müßte empirisch noch genauer untersucht werden), muß sie die damit verbundene Zusatzbelastung tragen – d. h. sie selektiert vermutlich damit gerade jene Kinder, die zusätzliche Anforderungen stellen.

Beide Faktoren zusammen, die veränderten Sozialisationsbedingungen/Familienstrukturen wie auch der durch Massenkonsum von Medien bedingte Verfall der „realistischen Orientierung“ führen zu deutlich veränderten Voraussetzungen, die Kinder mitbringen in der Gesamtschule. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, daß eben „andere“ Kinder zur Gesamtschule gehen als jene, für die sie vor 25 Jahren konzipiert worden war. Jene/r klassische Hauptschüler/in, der/die durch das dreigliedrige Selektionssystem um seine Aufstiegschancen betrogen wurde, ist heute seltener geworden. An deren Stelle ist ein breites Spektrum von Kindern und Jugendlichen getreten, die in spezifischer Weise sich von früher unterscheiden. Die Sozialisationsbedingungen, unter denen sie aufgewachsen sind, erfordern jedoch häufig weitergehende Hilfen als sie eine Schule bieten kann, die als Regelschule auf die normale Schüler-Lehrer-Relation verpflichtet ist. Wenn immer wieder aus den Kollegien der Ruf laut wird, die Gesamtschulen besser auszustatten, so drückt sich unserer Meinung nach darin nichts anders aus als das zunehmende Bewußtsein um diese Probleme (auch wenn oft nur die neu hinzukommenden Problemgruppen wie Aus- und Übersiedler etc. öffentlich genannt werden).

Das erfordert nicht mehr und nicht weniger, als daß jenes Reformkonzept „Gesamtschule“ unter den heutigen Bedingungen neu durchdacht und konzipiert werden muß. Ein Fortschreiben einzelner Detailpunkte ist

angesichts der Probleme, die in den letzten Jahren aufgetreten sind (einige wesentliche wurden anfangs erwähnt), wie auch angesichts der grundsätzlichen Verschiebungen selbst nicht mehr möglich. Eine Reform des „Reformprojekts Gesamtschule“ ist unumgänglich.

II. Unsere Vorschläge

Zum Standort dieser Gesamtschuldiskussion

Der Zeitpunkt, an dem wir diese Diskussion einfordern, ist nicht zufällig gewählt. Inzwischen ist nämlich die Gesamtschuldiskussion in einzelnen Städten neu entbrannt, allerdings anders als früher. Spätestens seit jenem Beschluß aller Duisburger Hauptschulleiter (Sommer 1990), in dem sie „vorschlagen, alle Hauptschulen in Duisburg innerhalb der nächsten 5 Jahre in einem festgelegten Zeitkonzept flächendeckend in Gesamtschulorte umzuwandeln“, ist die Auseinandersetzung um die Gesamtschule in eine neue Phase getreten (vgl. dazu die Darstellungen in NDS 21/90).

Endlich kommt man dem alten Ziel deutlich näher, könnte man zunächst meinen. Aber schon die Diskussionen in Duisburg selbst verliefen ganz anders – und mit guten Grund. Denn es geht eben nicht nur um die Zahl der Gesamtschulen, sondern auch um ihre Struktur. Die aber wird erheblich verändert, wenn die Gesamtschulen nur die Hauptschulen aufsaugen, die Gymnasien (wie auch die Realschulen) jedoch weiterhin bestehen bleiben und damit vorselegieren können. Angesichts der schon bestehenden Schwierigkeiten an den Gesamtschulen muß dies dazu führen, daß die Gesamtschulen letztlich nur an die Stelle der Hauptschulen treten (vielleicht können sich einige wenige Gesamtschulen hier noch abheben), das drei-(zwei-)gliedrige System in dieser Form aber dann doch weiterbesteht: Was hat dann letztlich die Gesamtschulbewegung erreicht? Sie hat sich zu Tode gesiegt (G. Rüdell auf der Interschul 90 in Dortmund).

Der folgende Vorschlag ist in der Auseinandersetzung gerade mit solchen Perspektiven entwickelt worden. Er stellt in unseren Augen eine Alternative zu dieser aufgezeigten Entwicklung dar, vielleicht die einzige realisierbare. Die beiden Ziele, Ablösung des dreigliedrigen Schulsystems auf der einen und Etablierung einer allgemein zugänglichen Schule auf integrativem Ansatz, die immer gekoppelt vertreten worden sind, sind unter den heutigen Bedingungen unserer Meinung nach nicht mehr gleichzeitig erreichbar. Die heute absehbare Entwicklung läßt nur noch die Wahl zwischen Gesamtschule als Teilsystem des dreigliedrigen Bildungssystems (wobei seine Position durch das Aufsaugen der Hauptschule bestimmt wird) und eingeschränkt vorhandener Angebotsschule, die sich dem Integrationsgedanken verschrieben hat. In diesem letzteren Sinne ist der folgende Vorschlag zu sehen.

Ein neuer Konsens ist gefragt

Die Neukonzeption muß ansetzen an jenen Problemstellungen, die angesprochen wurden. Im Mittelpunkt steht dabei automatisch die Frage, wie eine spezifische und qualifizierte Alternative zum Gymnasium (Realschule) mit seinen Selektionsstrategien aussehen kann. Dabei gehen wir,

wie schon erwähnt, davon aus, daß das dreigliedrige System aus von außen vorgegebenen Gründen weiterbesteht und hierin das Gymnasium einen überragenden Stellenwert (zumindest im Wahlverhalten der Eltern) einnimmt. Wir gehen davon aus, daß die letzten Jahre dies hinreichend ausgewiesen haben und halten eine erneute Diskussion über diese Vorbedingung für lähmend und letztlich destruktiv, zumindest im Augenblick. Diese zurechtgerückte Perspektive findet sich ja auch bei K. Hurrelmann als durchaus realistische Ausgangshypothese. Auch das erwähnte Schulleiterpapier sieht dies so.

Im übrigen sind unsere Vorschläge als Alternative gedacht zu jenen Gedankengängen, die seit etwa einem Jahr unter dem Stichwort „Zweigliedrigkeit“ veröffentlicht worden sind (vgl. K. Hurrelmann) oder aber sich ohne öffentliche Diskussion stillschweigend festgesetzt haben (die Diskussion innerhalb der gymnasial orientierten Gruppen um eine stärkere Profilierung setzt implizit ja voraus, daß die Priorität nicht mehr auf dem Konflikt mit der Gesamtschule liegt – d. h. diese wird als Konkurrentin im heutigen Zustand gar nicht mehr ernstgenommen). Auch wenn wir anerkennen, daß hinter jenem Vorschlag K. Hurrelmanns (Zwei-Wege-Modell, in dem Gesamtschule mit Haupt- und Realschule einen starken Gegenpol zum Gymnasium bilden sollen), ein echtes Interesse an der Gesamtschule stand (was leider von vielen nicht so gesehen wurde), können wir nicht darüber hinwegsehen, daß bestimmte Gegebenheiten heute die Gesamtschule nur in ihrer heutigen untergeordneten Rolle fixieren würden. Im übrigen würde bei diesem Vorschlag offenbleiben, wieweit andere Schultypen überhaupt bereit wären, in eine weitergehende Integration mit der Gesamtschule einzutreten (wie von ihm vorgeschlagen). Hierin geben wir Klemm/Rolff (DDS 4/88) recht.

Wir stellen dagegen unseren Neuansatz einer reformierten Gesamtschule. Wir meinen, daß eine solche Alternative nicht mehr als allgemeiner Ersatz des dreigliedrigen Systems diskutiert werden sollte, sondern als relativ kleines, jedoch spezifisches pädagogisches Angebot, das allerdings auch bildungspolitisch durchaus wirksam bleibt.

Eine Gesamtschule sollte unserer Meinung nach nicht schon dann gegründet werden können, wenn Eltern es wünschen, sondern wenn alle essentiellen Voraussetzungen eines Gelingens dieser pädagogischen Alternative in ausreichendem Maße vorhanden sind. Es würde diese reformierte Gesamtschule im übrigen eher entlasten, wenn bestehende Gesamtschulen, die diesen Weg nicht mitgehen wollen oder können (aus welchen Gründen auch immer), sich in eine Art Mittelstufenzentrum rückbauen würden (kombinierte Haupt-Realschule). Für etwaige Sek. II-SchülerInnen wäre dann eine Kooperation mit einer anderen reformierten Gesamtschule wünschenswert. Wir betonen dies aus dem Grund, weil schon die Vergangenheit gezeigt hat, daß das englisch-amerikanische Modell (es zählt immer nur die einzelne Schule, nicht der Schultyp) in der Bundesrepublik unserer Einschätzung nach nicht wirksam ist. Vielmehr mußten auch jene Gesamtschulen den pädagogischen Trends Tribut zahlen, die nach internen Untersuchungen durchaus leistungsstärker als andere waren (vgl. Fend-Untersuchung vor 10

Jahren und die dortigen deutlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Gesamtschulen: Auch die dort als leistungstärker gesehen Gesamtschulen erlebten eben in den letzten Jahren gravierende Einbrüche!).

Wir setzen also unsere Hoffnung auf eine Konzentration und Profilierung der Kräfte, die auch heute noch an einer reformpädagogischen Alternative interessiert sind, jedoch nicht jene sehr weitgehenden Schritte mitmachen wollen (aus welchen Gründen auch immer), die z. B. die Waldorfschulen voraussetzen.

Unser Vorschlag beruht darauf, daß Schritte einer inneren Schulreform gekoppelt werden mit organisatorischen Veränderungen, die vor allem die Stellung der Gesamtschule im Schulsystem NRWs betreffen. Wir erwarten dabei, daß durchaus noch vorhandene, jedoch zerstreute und teilweise recht perspektivlose Einzelarbeit vieler KollegInnen auf diese Weise wieder einen sinnvollen Rahmen erhält. Unter Umständen ist es so auch eher möglich, für die zusätzlichen Leistungen, die diese pädagogische Alternative erbringt, bessere (personelle. . .) Unterstützung zu erhalten.

Wir sehen jedoch auch ganz klar, daß damit vorläufig der Versuch einer Demokratisierung des Bildungswesens auf relativ kleine Bereiche eingeschränkt wird. (Allerdings wurde auch in der bisherigen Konzeption nur ein recht kleiner Teil der gesamten SchülerInnenschaft erreicht.) Die bildungspolitische Wirksamkeit eines solchen Ansatzes scheint uns jedoch letztendlich höher, als wenn hohe Ziele nicht nur nicht erreicht werden, sondern unter der Hand sich teilweise in ihr Gegenteil verkehren.

Zur äußeren Reform

Was sehen wir als Essentials an?

1.) Die „reformierte Gesamtschule“ ist ein Schulversuch. Er soll den nötigen Freiraum ermöglichen, den die Regelschule nicht geben kann. Ohne einen solchen breiteren Spielraum (der nach den seit jüngster Zeit gültigen KMK-Vereinbarungen ja durchaus möglich wäre) können sich die im weiteren vorzuschlagenden Impulse nicht ausreichend entwickeln. (Er würde z. B. automatisch vom Pflichteinzugsbereich entlasten.)

Diese reformierte Gesamtschule kann nur funktionieren, wenn ein für die SchülerInnenschaft und ihre spezifischen Probleme genügend großes, genügend qualifiziertes und genügend motiviertes Kollegium vorhanden ist. Nur dann sollte sie überhaupt gegründet werden können. Von einer bewußten Entscheidung dieser drei Gruppen zu einem solchen Schulversuch ist die weitere Entwicklung einer Schule unbedingt abhängig zu machen (wobei der dieser Entscheidung vorausgehende Diskussionsprozeß die auf die Schule einwirkenden Kräfte hinreichend klar herausstellen muß).

2.) Diese reformierte Gesamtschule muß darauf zugeschnitten sein, daß sie in einer permanenten Konkurrenzsituation zum Gymnasium steht. Sie wird sich dabei nicht erhalten können, wenn sie unhinterfragt aufnimmt, was das Gymnasium übrigläßt. Vielmehr muß sie sich ihre eigene SchülerInnenschaft zusammenstellen. Das bedeutet ganz konkret: Ohne eine gewisse leistungsmäßige Selektion wird sich eine Gesamtschul-SchülerInnenschaft nicht einstellen. Sie muß auf diese Weise einen gesellschaftlichen Durch-

schnitt mit seiner statistischen Breite künstlich herstellen. (Gewisse Schwankungen, wie sie ja auch bei den Grundschulen vorhanden sind, werden selbstverständlich bestehen bleiben.)

Dies ist keine Forderung, sondern letztlich die einzige Möglichkeit, adäquat auf die Tatsache zu reagieren, daß das dreigliedrige System schwieriger beschulbare Kinder einfach aussondert, die Gesamtschule jedoch nicht die Möglichkeit hat, diese Probleme alle aufzufangen. Es geht davon aus, daß diese reformierte Gesamtschule nur dann eine Chance hat, wenn es ihr gelingt, ihre eigenen Kräfte und Möglichkeiten realistisch einzuschätzen. Auch GesamtschullehrerInnen können nicht zaubern. Dies mag, angesichts der früheren Zielvorstellungen sehr hart klingen, ist jedoch unserer Meinung nach die einzige Möglichkeit, nicht ins bildungspolitische und pädagogische Abseits zu geraten.

3.) Diese Gesamtschule muß in jene Richtungen weiterdenken, die das Großsystem „Gesamtschule“ räumlich weiter zergliedern wollen in überschaubarere Einheiten. Rückgänge bei den Anmeldezahlen sollten unbedingt für Abgrenzungsmöglichkeiten einzelner Altersstufen, Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten, jahrgangsspezifische Reserveräume etc. ausgenutzt werden. Ziel muß die wachsende Überschaubarkeit, vor allem in den Eingangsklassen, sein. Den Interessen der Kommunen nach möglichst möglichst hoher Belegzahl muß dieses pädagogische Eigeninteresse deutlicher als bisher entgegengetreten, notfalls auch mit unkonventionellen Maßnahmen. Ländliche Gesamtschulen im Aufbau müssen hier ihre Möglichkeiten von vorneherein ausschöpfen.

Zur inneren Reform

Methodisch muß diese reformierte Gesamtschule geprägt sein durch ein gefächertes Angebot an pädagogischen Alternativen. Ohne einen neuen Glaubenskrieg darum entfachen zu wollen, verdienen unserer Meinung nach jene Ansätze die größte Unterstützung, die schon als integrierende Ansätze seit einiger Zeit in der Grundschule erfolgreich sind und in kleinsten Gruppen inzwischen auch unter dem Stichwort „Freinet-Pädagogik“ an einzelnen Gesamtschulen angegangen wurden. Die grundlegenden Kennzeichen dieses Ansatzes sind:

- Rhythmisierung der Woche (Wochenplan, Eingangs-Ausgangsstunde . . .),
- Rhythmisierung des Jahres (Epochenunterricht . . .),
- Freie Arbeit (Entwicklung eigengelenkter Arbeitsrhythmen der Kinder, unterstützt durch Karteien und andere Hilfsmittel, teilweise Aufhebung des Stundenrhythmus),
- Schaffung eines Klassenmittelpunktes für die Kommunikation (Klassenzeitung, Druckerei, Einbindung der Tutorstunde),
- Ausgestaltung des Klassenraums unter wohnlichen Gesichtspunkten,
- Schaffung von Teilräumen in der Klasse bzw. in kleineren Nebenräumen mit anderen Funktionen (Lärmzone, Ruhezone . . .),
- projektorientiertes Arbeiten (Integration dieser Projekte . . .).

Überhaupt sollten alle jene integrativen Ansätze, die in der Vergangenheit

schon erprobt wurden, unter diesem Gesichtspunkt erneut zur Diskussion gestellt werden, z. B. der integrierte Unterricht in den Bereichen Naturwissenschaft und Gesellschaftslehre, jahrgangsübergreifende Themenkoordination, Beziehung zum Leben im Stadtteil, Team-Kleingruppen-Modell usw. Die Reformpädagogik kann dabei ruhig Pate stehen. Daß natürlich ausführlich auf die gegenwärtigen ökologischen Grundfragen eingegangen wird, ist für uns selbstverständlich.

Damit dies auch in Zukunft mögliche Ansätze bleiben, sind jedoch ganz spezifische Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Es ist nach unserer Erfahrung nicht zu erwarten, daß Projekte, die von einer Gruppe von interessierten KollegInnen irgendwann erarbeitet wurden, von im Laufe der Zeit nachrückenden neuen KollegInnen ohne weiteres übernommen werden können, ohne daß zusätzliche Fortbildungsmaßnahmen notwendig sind. Nach wie vor ist die Lehrerbildung darauf nicht adäquat zugeschnitten (es gibt nicht einmal die Ausbildung zum/r GesamtschullehrerIn, meist auch keine qualifizierte Einführung in die Arbeit an der Gesamtschule für neue KollegInnen), so daß dort, wo diese Ansätze auf Dauer beibehalten werden sollen, ausführliche Einführungen und kontinuierliche begleitende Maßnahmen notwendig sind. Vor allem gilt dies im naturwissenschaftlichen Bereich, da dort erhebliche Hemmschwellen zu überwinden sind, aber auch erhebliche Gefahrenquellen drohen. Nicht zuletzt um die Ausstattung der Schule nicht übermäßig zu strapazieren und eine funktionsfähige Ausrüstung zu erhalten, sind solche Schritte unumgänglich.

In diesem Zusammenhang sehen wir nach wie vor in Hospitationen ein wichtiges Mittel, Erfahrungen auszutauschen unter realistischen Voraussetzungen. Dieses in der Anfangszeit der Gesamtschulen meist selbstverständliche Hilfsmittel wird leider viel zu wenig genutzt. Die Praxis der anderen, ihre Erfolge wie ihre Mißerfolge sind interessant und bringen weiter, nicht ausgewählte Sternstunden.

Leider spielen hier oft Hemmungen noch eine große Rolle. Ängste aus dem Referendariat tauchen wieder auf. Die Überwindung dieses Beurteilungssyndroms ist nur möglich, wenn es direkt angesprochen und schrittweise vorgegangen wird.

Ein neuer Konsens wird gesucht

All diese Ansätze müssen jedoch unter dem Gesichtspunkt überprüft werden, wieweit dabei die Chancen der Jugendlichen bei einem Übertritt auf den Arbeitsmarkt bzw. in die Ausbildungsplatzsituation nicht nur erhalten werden, sondern sogar gesteigert werden können. Eine Anhebung von Durchschnittsnoten ohne „inhaltlichen“ Gegenwert sehen wir eher als Gefahr denn als Lösung an. Wir betonen dies nicht zuletzt deshalb, weil hier in der Vergangenheit die Gesamtschule viel zu wenig Wert darauf gelegt hat und sich enorme Probleme eingestellt haben. Gespräche mit Ausbildungsleitern großer Betriebe in der Umgebung unserer Schulen haben uns hier aufmerksam gemacht. Aus der frühen Entwicklungsphase der Gesamtschulen verständlich („Wir bilden nicht für das Kapital aus“), wurde hier übersehen, daß natürlich Eltern die Schule ihrer Kinder auch unter

Arbeitsplatzgesichtspunkten wählen. Gerade in den letzten Jahren wurde dieser Aspekt immer wichtiger. Schon geringe Zweifel an der Vergleichbarkeit der Abschlüsse und damit der Gleichwertigkeit auf dem Ausbildungsmarkt können enorme Verschiebungen auslösen. Die Einschätzung von Großbetrieben, die vor allem auf statistischen Auswertungen der Eingangstests beruhen, haben dabei eine große Streuwirkung, selbst wenn die eigentlichen Untersuchungen gar nicht zugänglich sind. Die Gesamtschule hat diesen Faktor viel zu lange unterschätzt. Hier sind direkte Gespräche mit den Betrieben selbst unerlässlich, auch solchen, die bekanntermaßen der Gesamtschule ablehnend gegenüberstehen.

In eine Reform der Gesamtschule muß diese Erkenntnis unbedingt mit einfließen. Letztlich bedeutet dies, daß schulisches Lernen auch unter dem Gesichtspunkt der ökonomischen Verwertbarkeit organisiert werden muß. Dabei schneiden die oben vorgeschlagenen integrierenden Ansätze unserer Meinung nach gar nicht so schlecht ab. In einer Zeit enormer gesellschaftlicher Umbrüche und technologischer Wandlungen werden diese bereichsüberschreitenden Ansätze den Anforderungen eher gerecht als eine Pädagogik, die schwerpunktmäßig auf einer Vermittlung von Fakten in jeweils voneinander streng gesonderten Fächern beruht.

Das Grundproblem, das wir dabei sehen, besteht jedoch nicht so sehr darin, diese neuen Anforderungen überhaupt zu benennen (hier ist schon einiges geleistet worden), sondern vielmehr in der Tatsache, daß aus Gründen, die oben schon erwähnt wurden, in einigen Bereichen (schriftlicher Ausdruck, mathematische Grundkenntnisse . . .) inzwischen bei einer Reihe von Kindern und Jugendlichen derartig gravierende Mängel vorhanden sind, daß weitergehende Fähigkeiten gar nicht mehr erworben werden bzw. nicht mehr in der Praxis einsetzbar sind. Unserer Meinung nach liegt hier auch der Grund, warum Handwerk und Industrie verstärkt auf das dreigliedrige System zurückgreifen: Dieser Selektionsmechanismus beseitigt zwar nicht die Probleme (vielleicht verstärkt er sie eher), liefert aber verlässlichere Ergebnisse, was diese Grundforderungen betrifft.

Die reformierte Gesamtschule muß sich dieser Kritik stellen. Notwendig ist ein neuer Kompromiß zwischen für unsere Gesellschaft grundlegenden Fähigkeiten (die neu definiert werden müssen) auf der einen und Offenheit, Beweglichkeit und Kritikfähigkeit auf der anderen Seite. Das alte Ziel der Gesamtschule, der mündige Mensch, der sich selbstbewußt in einer demokratischen Gesellschaft bewegt und seine Interessen (vor allem auch als Arbeitnehmer) verteidigen kann, ist nach wie vor gültig. Es muß jedoch unter den heutigen, teilweise deutlich gegenüber früher veränderten Bedingungen, neu evaluiert werden.

In der Sek. II werden Änderungen nötig sein.

Eine Sonderstellung nimmt unserer Ansicht nach die Sek. II ein. Für sie muß die Gesamtschule eine besser auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Form finden. Dabei müssen wir allerdings angesichts bestehender Illusionen darauf hinweisen, daß eine Infragestellung des „Abiturs an der Gesamtschule“ ihr nur schaden würde. In einer Gesellschaft und Wirtschaft, die

immer höhere Ausgangspositionen erwartet (viele höher qualifizierte Ausbildungsplätze sind inzwischen fast nur noch mit Abitur erreichbar), würde dies das endgültige Aus der Gesamtschule bedeuten.

Abzuklären wäre hier auch, wieweit eine stärkere Koordination mit der beruflichen Ausbildung möglich ist (vgl. Gruschka/Rüdel). Die hierauf gesetzten Hoffnungen teilen wir nur teilweise. Die zu erwartenden Widerstände dürften sehr groß sein.

Auch für die Sek. II allerdings lassen sich Vorschläge entwickeln, die eine gezieltere Unterstützung beim Übergang dorthin sowie auch während dieser Jahre ermöglichen. Dabei sollte nicht übersehen werden, daß gegenwärtig der Übergang nach 11 und das erste Halbjahr danach konzeptionell äußerst ungünstig gelöst ist (in NRW). Die gegenwärtige Konstruktion verleitet dazu zu bummeln, da eine notenmäßige Bewertung irrelevant ist (nachdem in 9 und 10 zuvor diese Noten eine zentrale Bedeutung erhalten hatten). Dies spricht sich bei SchülerInnen sehr schnell herum. Gerade SchülerInnen mit erheblichen Defiziten in Grundbereichen wird dies zum Verhängnis.

Die Überlegungen zu dieser Frage werden zudem davon ausgehen müssen, daß durch die Veränderungen bei den Kurswahlen (größere Verpflichtungen), wie sie in den letzten Jahren eingeführt wurden (Stichwort: Abi-Reform), der Zugang zum Abitur erschwert wurde. Weitergehende unterstützende Maßnahmen sind deshalb dringend überfällig, wenn die sowieso schon hohe Zahl der Abbrecher in Sek. II nicht noch weiter anschwellen soll.

III. Zum bildungspolitischen Stellenwert dieser Diskussion

Dieser Vorschlag weicht auch von unseren eigenen Zielvorstellungen in wichtigen Punkten ab. Dennoch meinen wir, daß er eine realisierbare Grundlage darstellt, auf der die im vorletzten Jahr begonnene bildungspolitische Diskussion weitergeführt werden kann. Gefragt ist hier vor allem die SPD. Sollte in ihr die Tendenz zunehmen, die bildungspolitischen Interessen (vermittelt über finanzpolitische Entscheidungen: vgl. Initiativen Schleubers) anderen Initiativen hintanzustellen, so sollte ihr klar sein, daß der heutige Zustand kein Endzustand ist, sondern im Gegenteil ein höchst labiler, der recht schnell wieder in die alte Situation vor den Reformansätzen zurückkippen kann. Welche Situation dabei droht, läßt sich gerade in den süddeutschen Bundesländern begutachten. Dort hat wirklich der Leistungsdruck (Leistung im formalen, abprüfaren, juristisch überprüfbaren Sinn) das gesamte Schulsystem fest im Griff. Die Gymnasien haben wieder sehr deutlich ihre gesellschaftspolitische Selektionsfunktion übernommen. Über hohe Eingangsbedingungen dorthin (teilweise absurde Aufnahmeprüfungen . . .) wurde dieser Druck auf die Grundschulen weitergegeben, die sich entsprechend umgestaltet haben, vor allem in den 3. und 4. Klassen. Die „Nebenbedingungen“ eines solchen Kurses (vgl. Zahl von SchülerInnen, die schon in der Grundschule psychisch dämpfende oder stimulierende Medikamente einnehmen) sollte den politisch relevanten Gruppen, gerade auch in der SPD, klar sein.

NRW wird sich also entscheiden müssen, ob die Gesamtschule als Korrektiv nicht nur bestehen, sondern auch attraktiv bleibt. Nur so kann sie nämlich

verhindern, daß das Gymnasium konkurrenzlos die Bedingungen diktiert. Nur so würde auch jener von Schwier zitierte Arbeitersohn auf dem Gymnasium überhaupt eine Chance haben. Ansonsten wäre er nämlich das erste Selektionsopfer.

Es geht also nicht nur um die Gesamtschule im engeren Sinne, sondern um die weitere Entwicklung des Schulsystems in NRW überhaupt. Gerade die SPD als entscheidende politische Kraft in NRW wird sich ihre weitere Vorgehensweise genau überlegen müssen.

Literatur

Berndt, J.: Wenn ein Lehrer nicht mehr durchhält. Frankfurter Rundschau vom 11. 8. 88.

Gruschka, A./Rüdell, G.: Mit zweierlei Maß auf dem Weg zur Zweigliedrigkeit? In: Die Deutsche Schule. 80, 1988, 4.

Haenisch, H.: Was ist eine „gute“ Schule? Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1985 (2. Aufl.).

Huldisch, E.: Wie reagieren Schulen auf rückläufige Schülerzahlen? Ein Beispiel: Die Hamburger Gesamtschule Steilshoop. In: Gesamtschulkontakte (Aurich) 1986, 1.

Huber-Söllner, E./Tegethoff, U.: „Endlich Gesamtschule wie wir sie schon immer wollten“. Zur Entwicklung der offenen Schule aus der Sicht der Lehrer und Lehrerinnen. In: Die Deutsche Schule. 79, 1989, 2.

Hurrelmann, B.: Fernsehen in der Familie. Weinheim 1989.

Hurrelmann/Possberg/Nowitzki: Familie und erweitertes Medienangebot. Düsseldorf: (Presse- und Informationsamt Land NRW) 1989 (Begleitforschung Kabelprojekt Dortmund Bd. 7).

Hurrelmann, K.: Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule. 80, 1988, 4.

Hurrelmann, K.: Ein Zweiwegmodell ist durchaus eine Alternative. Essen: Neue Deutsche Schule. 1989, 1.

Klemm, K./Rolff, H.-G.: Innere Schulreform im zweigliedrigen System? – Eine kritische Analyse neuerer bildungspolitischer Konzepte aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Die Deutsche Schule. 80, 1988, 4.

Laakmann, B.: Gesamt-/Hauptschule. In: Neue Deutsche Schule. 1990, 21.

Laakmann, B.: Zur aktuellen schulpolitischen Diskussion in Duisburg. In: Neue Deutsche Schule. 1990, 21.

Müller, N.: Duisburg 2000 – nur noch Gymnasium und Gesamtschule? In: Neue Deutsche Schule, 1990, 21.

Anmerkung: Die gegenwärtig geführte Diskussion zwischen B. Cleavinghaus und R. Schmücker (Schule heute 1 und 3/90 sowie Neue Deutsche Schule 20/89 sowie 10, 14/15, 16/90) schneidet zwar einen wichtigen Punkt an (Übergangsverhalten zur Gesamtschule), hat jedoch unserer Meinung nach eine derart destruktive Form angenommen, daß wir darauf nicht näher eingegangen sind.

Anschrift der Autoren:

Rainer Schöneweiß, Mühlenstr. 22, 4270 Dorsten 21; Paul Schmitt-Wiemann, Freiheitsstr. 95, 4270 Dorsten 21.