

Lutz Stäudel und Erhard Rupprecht

GESAMTSCHULE BAUNATAL: LEHREN AUS DER ENTWICKLUNG

Die Gesamtschule Baunatal war eine der ersten Gesamtschulen im Gesamtschulmutterland Hessen. Der vorliegende kritische Bericht aus der Feder zweier Beteiligten zeichnet Entwicklungen nach und deutet Konsequenzen an. Dabei überwiegt zweifellos die Skepsis gegenüber einer Schule, von der man vorschnell die Lösung aller schulpolitischen Probleme erwartet hat.

Der Aufbau der Theodor-Heuss-Schule (THS) als integrierte Sekundarstufe I begann 1969/70 mit dem 7. Schuljahr. Bis zu diesem Zeitpunkt war die THS eine ländliche Mittelpunktschule mit Förderstufe. Sie enthielt bereits eine integrierte Organisation von Haupt- und Realschulunterricht bis zum 9. Schuljahr und konnte damals noch den Schülern den Bildungsgang einer kaufmännischen Fachschule bieten. Allerdings mußten diese Schüler sich an einer „anerkannten“ Fachschule als Externe prüfen lassen, erhielten so aber immerhin die Chance der zweifachen Qualifikation von Fachschul- und Realschulabschluß. Außerdem gehörten anfangs eine Vorklasse, eine Grundschule und einige Sonderschulklassen zur THS.

So günstig diese vorhandenen Bedingungen für die Entwicklung einer Gesamtschule waren, so gering wurden sie damals vom Kollegium, von der Schulleitung und der Schulverwaltung eingeschätzt, als Chancen erkannt und genutzt¹:

Schon ein Jahr später wurde im Zuge der Verselbständigung der Grundschulen der THS auch die Vorklasse genommen. Die Sonderschulklassen wurden desintegriert und einer verselbständigten und entfernten Sonderschule zugewiesen.

Hinsichtlich der Fachschule verweigerte die Schulverwaltung mit dem Hinweis auf

1 Vgl. GEW: Die Gesamtschule. Kassel 1971. Der dortige Bericht über unsere Schule (S. 104f.) trifft wohl nur noch in seinen historischen Aussagen zu. Die Angaben bezüglich der Struktur, Zielrichtung und Entwicklung der Schule sind zum großen Teil durch den tatsächlichen Gang überholt.

die Studentafel dem Kollegium das Prüfungsrecht und war auch nicht bereit, entsprechende Bedingungen an der THS zu schaffen. Nach zweijähriger Auseinandersetzung, die streckenweise sehr heftig von Kollegium und Eltern gegen die Schulverwaltung geführt wurden, gab das Kollegium schließlich auf. Es wollte seine Schüler nicht weiter der harten Externenselektion aussetzen.

Damit hatte man aber zugleich diesen Ansatzpunkt für die Integration berufsorientierter und allgemeiner Bildung zum Scheitern gebracht. So von Ballast befreit konnte sich das Kollegium ganz auf die Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems in einer integrierten Sekundarstufe I konzentrieren.

Getragen wurden die Integrationsbestrebungen in erster Linie vom Kollegium, Elternschaft und kommunalen Instanzen. Aber nicht nur in dieser Hinsicht war unser Beginn typisch:

1. Für den Aufbau galt und gilt das Prinzip des „organischen Wachstums“. Dieses Prinzip besteht im wesentlichen darin, ohne grundlegende Änderung der Verwaltungsstruktur der Schule und der Schulverwaltung, mit zunächst dem geringstmöglichen Investitionsaufwand für Bau und Einrichtung, dafür vorwiegend ausgestattet mit den Erfahrungen der Förderstufe und einem engagierten, jungen und unerfahrenem Kollegium, Gesamtschule zu machen.
2. Der Standort Baunatal für eine Gesamtschule entsprach der allgemeinen Praxis, solche Versuche vorwiegend in infrastrukturell unterentwickelten und von der Sozialstruktur her einseitigen Regionen zu beginnen.

Lutz Stäudel, 28, Dipl. chem., z. Z. Promotion im Fach Chemie an der Gesamthochschule Kassel, Lehrtätigkeit an der Theodor-Heuss-Schule, Baunatal, bis 1975
Erhard Rupprecht, 28, seit 1970 als Lehrer in den Fächern Deutsch, Gesellschaftslehre und Biologie an der Theodor-Heuss-Schule, Baunatal.

Strategie fragwürdig

Als eine Strategie für Gesamtschulentwicklung konnte dieses Konzept jedoch kaum gelten. Die einseitig ländliche und/oder proletarische Bevölkerungsstruktur stellte die als Massenschulen angelegten „Versuche“ vor schwere Probleme (soziale Verwahrlosung, schlechte Sprachausstattung der Schüler u. v. a.), Probleme, denen sich Gymnasien und Realschulen durch Selektion entziehen und denen die Hauptschulen in ihrem jetzigen Zustand ebenfalls nicht gerecht werden können².

Bis zum Ende des Schuljahres 72/73 lag der erste „organische“ Schwerpunkt der Arbeit des Kollegiums unserer Schule auf der Organisation der Fachleistungskurse und der fachspezifischen Curricula. Mit dem Schuljahr 71/72 begann als zweiter der Aufbau des Wahlpflichtbereiches mit den von Bund und Land geförderten Modellversuchen, zusammen mit der Planung, dem Bau und der Einrichtung des ersten Bauabschnittes des THS-Neubaus.

Parallel zu diesen Arbeiten liefen die Bemühungen, einen schulpädagogischen und sozialpädagogischen Beratungsdienst aufzubauen und die Auseinandersetzungen innerhalb des Kollegiums und mit der Schulaufsicht um die Genehmigung eines Versuches mit einer Schulleitung auf Wahl und Zeit.

Chancengleichheit durch Differenzierung?

Die pädagogische Konzeption der THS – niedergelegt in der Planvorlage³ – spiegelt die Widersprüche der allgemeinen Gesamtschulkonzeption wider:

Sie enthält als Zielbestimmung die Förderung des einzelnen, die Individualisie-

2 Vgl. dazu z. B. K. Himmelstein: Hauptschule – Sackgasse unseres Bildungssystems. Demokratische Erziehung, H. 1, 1975, S. 15f. und andere Aufsätze im selben Heft.

3 THS: Planvorlage zum Antrag des Schulversuches: Einführung der integrierten Sekundarstufe. Baunatal 1969.

Fortsetzung von S. 42

zung des Lernens, die Kompensation schichtenspezifischer Benachteiligung durch differenzierte Fachleistungskurse, die Hinführung zur Arbeitswelt durch einen polytechnischen Unterricht für alle Schüler und die Bildung einer erlebnisfähigen, kreativen Persönlichkeit durch den musischen Unterricht besonders im Wahlpflichtbereich.

Das Klassenlehrerprinzip war daher auch von Anfang an Bestandteil unserer Organisation. In der Hand des Klassenlehrers befindet sich in der Regel der Unterricht in den Fächern Deutsch und Gesellschaftslehre. Die heterogene Kernklasse soll gewissermaßen den institutionellen Ruhepunkt für Schüler, Lehrer und Eltern darstellen⁴.

Zusammen mit den ebenfalls in den Kernklassen unterrichteten Fächern (Sport, Religion, Naturkunde in der Förderstufe, Biologie, Chemie, Musik/Kunst und Polytechnik) soll sie vorwiegend die soziale Erziehungsarbeit leisten.

Die Fächer Englisch und Mathematik werden nur in Fachleistungskursen unterrichtet. Deutsch, Physik, und im Wahlpflichtbereich Französisch wurden in den letzten Jahren mal differenziert, mal in heterogenen Lerngruppen gegeben. Die Ursachen für diese Unterschiede liegen weniger in den Erfahrungen der Schule mit der Fachleistungskursdifferenzierung, sondern mehr in der Schüler-Lehrer-Relation und im Fehlen eines einheitlichen Konzeptes der Schule, das erlaubte, Schwerpunkte in diesem Bereich zu setzen. Die Lehrerzuweisung läßt eine Differenzierung zu, wie sie jedes normale Gymnasium besser durchführen könnte. Förderkurse als ständige Einrichtung in den klassischen Selektionsfächern konnten in den letzten fünf Jahren nicht eingerichtet werden. Es gilt die „organische Regel“, daß nur so viele Kurse in einem Jahrgang eingerichtet werden können, wie Klassen in ihm vorhanden sind. Versucht man dann, die unteren Kurse klein zu halten, um hier besser arbeiten zu können, erhöht man unweigerlich die Kursstärken der oberen Kurse unerträglich. Will man dies wiederum nicht, so bleibt nur eine Stundenkürzung, was bei einem planmäßigen Stundenausfall in einigen Bereichen von bis zu 18 Prozent auch nicht eben unproblematisch ist.

⁴ Zwar sichert dieses Prinzip bisher dem Klassenlehrer die Chance pädagogischer Arbeit. Andererseits führt dies dazu, daß z. B. wegen des Mangels an ausgebildeten Deutschlehrern, der Deutschunterricht etwa zu 40 Prozent fachfremd unterrichtet wird, was natürlich dem Ziel und der zentralen Stellung dieses Faches für den Schulerfolg nicht zuträglich sein kann. Die bevorstehenden Kürzungen der Fächer Gesellschaftslehre und Deutsch (von 4 auf 3 Wochenstunden) werden diese Verhältnisse nur weiter verschärfen.



Lehrermangel und Raummangel brachten denn auch das einzige Differenzierungskonzept in den naturwissenschaftlichen Fächern zu Fall. Innerhalb des Fachunterrichts eines Jahrgangs sollten hier zwei Klassen zu einer Großgruppe zusammengefaßt und von drei Lehrern im Team-Teaching im Hörsaal und/oder in drei zugeordneten Gruppenräumen unterrichtet werden. Die Räumlichkeiten wurden im ersten Bauabschnitt auch auf dieses Konzept hin ausgelegt. Wegen zu großer Schülerzahlen und der Verzögerung der weiteren Bauabschnitte (sie fehlen bis heute) können diese Räume jedoch nicht in der beschriebenen Weise benutzt werden.

Unter solchen Bedingungen zusammen mit dem Fehlen spezifisch didaktischer Kriterien und Verfahren zur Eingruppierung von Schülern trat pragmatisch an die Stelle einer Konzeption, die nicht nur wieder den Sozialstatus zum entscheidenden Faktor werden läßt, die schwerer kontrollierbare und kaum zu reflektierende Entscheidung der jeweiligen Fachkonferenz. Letztlich findet – es scheint, nicht nur an unserer Schule – die konkrete Differenzierung in den mehr oder weniger fachbezogenen und internalisierten Leistungsideologien zufälliger Lehrerzusammenstellungen seine Begründung und nicht in den tatsächlichen pädagogischen, sozial- und lernpsychologischen Notwendigkeiten.

Es ist daher nicht verwunderlich, daß sich in den Fächern Englisch – nach anfänglichen Experimenten mit einer flexiblen Differenzierung – und in Mathematik eine nur schlecht mit römischen Ziffern verdeckte Spielart des ABC-Systems durchgesetzt hat.

Die Begründung des Differenzierungssystems überhaupt liegt wohl in dem „institutionellen Fehlschluß“, man könne das dreigliedrige System überwinden, indem man es in den Selektionsfächern reproduziert und zudem der „objektiven Leistungsmessung“, d. h. dem ständigen Vergleich mit den traditionellen Schulen, aussetzt.

Augenblickliche Gefahren

Im Augenblick ist die Gefahr einer endgültigen Festschreibung der Leistungsdifferenzierung besonders groß. Auf Betreiben der Schulaufsicht erarbeiten nach Fächern getrennte Lehrergruppen sogenannte Abschlußprofile für den Haupt- und Realschulabschluß, besonders aber für den Übergang in die Klasse 11 der Sekundarstufe II.

Bei den Lehrern besteht hier die Befürchtung, daß auf dem Verwaltungswege die bisherige Autonomie der einzelnen Schule beschnitten werden soll und daß durch entsprechenden Leistungsdruck auf die Fachleistungskurse versucht werden soll, den Numerus clausus bereits auf die Klassen 8 der Schulen zu verschieben, hat sich doch bereits die Sekundarstufe II dem Ansturm der Sekundarstufenschüler weder von der Kapazität noch von der Konzeption her gewachsen gezeigt⁵.

Unterstützt wird diese Tendenz zur Festschreibung noch durch den Selbstbestäti-

⁵ Vgl. dazu B. Frommelt: *Torpediert die gymnasiale Oberstufe das Gesamtschulkonzept? In: Gesamtschule 2/74; und ders.: Traurige Perspektiven? Zum Problem der Abschlußdiskussion. In: Gesamtschule 4/74.*

gungseffekt, den die Ergebnisse von Gesamtschuluntersuchungen bei unreflektierter Rezeption durchaus auslösen, hat man doch auch unter diesen Bedingungen größere Bildungsgerechtigkeit produziert. Nur zu welchem Preis?

Eine Gegenüberstellung sämtlicher von der ehemaligen Volks- und Mittelpunktschule Altenbauna von 1950–1970 erteilten Abschlüsse und registrierten Übergänge auf weiterführende Schulen mit den erteilten Abschlüssen und Versetzungen der integrierten Sekundarstufe I läßt deutlich erkennen, daß hier die alte Abschlußstruktur überwunden wurde.

Aber eine auf unsere Schule bezogene empirische Arbeit⁶ weist nach, daß die Schüler in den Fachleistungskursen im Vergleich zum Unterricht in den Kernfächern und im Wahlpflichtfach deutlich weniger Sozialkontakte unterhalten. Dabei besteht bei den Schülern der unteren Fachleistungskurse im Vergleich zu den Schülern der oberen Kurse das geringste Integrationsinteresse und das größte Distanzmaß⁷.

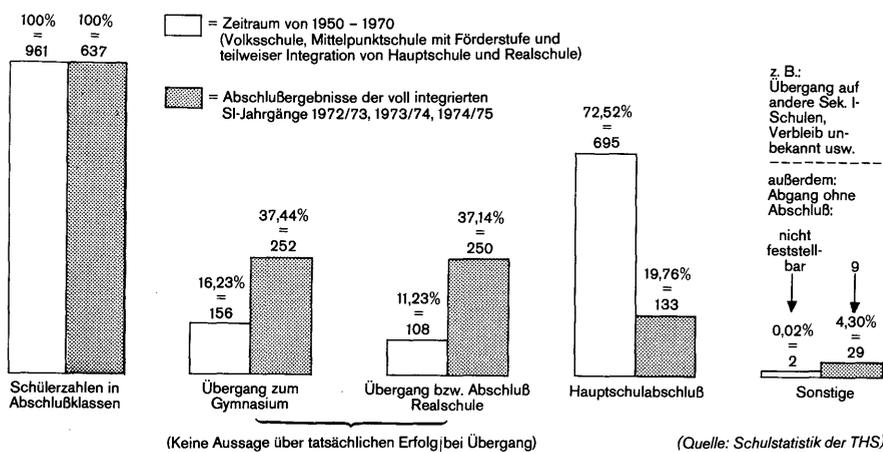
„Berücksichtigt man noch, daß auch in den restlichen Fachleistungskursen Englisch und insbesondere Mathematik der Zusammenhang zwischen ‚Integration‘ und ‚Leistung‘ relativ groß ist, so scheinen die Schüler in diesen Organisationsformen bewußt oder unbewußt die Grundlage (nämlich Leistungsdifferenzierung) zu übernehmen und ihre Arbeitskontakte danach auszurichten“⁸.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen Teschners⁹ und auch der Konstanzer Arbeitsgruppe mußte zusätzlich festgestellt werden, daß sich bereits damals (1971) 55 Prozent der untersuchten Schüler unserer Schule in allen drei Fächern (Deutsch, Englisch und Mathematik) im selben Kursniveau befanden¹⁰. In den letzten Jahren – d.h. seit 1972/73, dem Erhebungsdatum der Konstanzer – hat sich diese Tendenz zum „streaming“ eher verstärkt als verringert.

Die schichtenspezifische Selektion funktioniert – zwar leicht verschoben – weiter:

Auch an unserer Schule ist der Anteil der Arbeiterkinder in den leistungsschwächsten Kursen signifikant größer, und in den leistungsstarken Kursen signifikant geringer als der Anteil der Kinder aus der

Aufteilung der an der Theodor-Heuss-Schule erteilten Abschlüsse und Übergangsberechtigungen auf weiterführende Schulen



Mittel- und Oberschicht¹¹. Die jüngst veröffentlichten Daten der Konstanzer Untersuchung, in die seinerzeit auch die THS einbezogen war, bestätigen auch dieses Ergebnis als allgemeinen Trend aller untersuchten Gesamtschulen im Bundesgebiet.

Freilich, vergleicht man die Integrierte Gesamtschule (IGS) mit dem traditionellen System und mit der additiven Gesamtschule, dann ergibt sich u. a. eindeutig, daß in der IGS

- deutlich mehr Arbeiterkinder in mittleren und höheren Kursen sind als in der entsprechenden Organisationsform der anderen Systeme,
- deutlich mehr Schüler einen höheren Bildungsabschluß anstreben und auch erhalten,
- besonders in den ländlichen Gesamtschulen die ländlich Unterprivilegierung der Mädchen beseitigt wird.

Es zeigt sich aber, daß für die C-Schüler in der IGS kaum Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit bestehen. Sie orientieren sich in ihrer Selbsteinschätzung an ihrer frustrierenden Situation, lehnen am stärksten von allen IGS-Schülern die Schule ab, zeigen auch innerhalb der IGS die größte Aggressivität¹².

Ein effektiver schulischer Beratungsdienst (Schulpsychologin und Sozialarbeiter) ist nur an einigen wenigen „Modellversuchen“ der über 60 Gesamtschulen in Hessen eingerichtet, und es ist zu befürchten, daß noch nicht einmal diese Versuche längere Zeit Bestand haben werden¹³.

Man sollte sich allerdings von derartigen Sekundärmaßnahmen nicht zu viel versprechen. Psychologen, Sozialarbeiter und Tutoren können helfen, lindern, pflegen. Wenn sie nicht mit dazu beitragen, das rigide Leistungs-Selektionssystem abzubauen, werden sie kaum etwas ausrichten, sondern nur die Zahl der Patienten erhöhen.

Daß aber auch hier eher eine Stabilisierung des status quo zu erwarten ist als eine Verbesserung, läßt folgendes Ergebnis der Konstanzer vermuten:

Wer erwartet hatte, daß sich Gesamtschüler in der „ideologischen Kaderschmiede“ gegenüber den Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit kritischer verhielten als die Schüler traditioneller Schulen, der hat die tatsächlich ideologische Arbeit der Gesamtschule unterschätzt. Wie im alten System zeigt sich auch in der Gesamtschule, „daß die Schüler in den niedrigen Kursen, die vergleichsweise niedrige Schulabschlüsse bekommen werden, am stärksten an den Nutzen der eigenen Leistung glauben und die Schüler, die in den oberen Kursen sind, am kritischsten dem Leistungsgedanken gegenüberstehen“¹⁴. Im Vergleich zu den Gymnasien haben dabei die guten Gesamtschüler die geringere kritischere Distanz!

Die Schüler werden also besser und effektiver, als das die traditionellen Schulen noch vermögen, in eine Gesellschaft eingepaßt, die sie nach mehr Bildungsgerechtigkeit mit Lehrstellenknappheit, Jugendarbeitslosigkeit und Numerus clausus empfängt.

6 R. Neukäter, G. Otto, R. Otto: Die Auswirkungen der äußeren Unterrichtsorganisation in der Gesamtschule auf soziale Beziehungen zwischen den Schülern. Pädagogische Prüfungsarbeit am Studienseminar II. Kassel 1972.

7 Dieselben: S. 78.

8 Dieselben: S. 80.

9 W. P. Teschner: Was leisten Leistungskurse? Stuttgart 1971.

10 Neukäter u. a.: a. a. O., S. 112f.

11 Dieselben: S. 113f.

12 H. Fend u. a.: Über Rowdy- und Mogelfaktor, Unordentlichkeits- und andere Syndrome. In b:e 11/75, S. 45ff.

13 Nach der Erhebung von Schusser/Witte gibt es an sieben hessischen Gesamtschulen einen Schulpsychologen. G. Schusser/H. Witte:

Gesamtschule – Klassenziel erreicht? In: WPB 1/75, S. 22f.

14 H. Fend u. a.: Schülerbericht. Konstanz 1974, S. 48.

Entfaltung im Wahlpflichtbereich

Besonders von diesem Unterrichtsbereich versprach man sich die Verwirklichung der Ziele der Gesamtschule: hier sollten Schüler in freier Wahl nach ihrer Neigung aus einem breiten Unterrichtsangebot wählen können, ohne sich damit hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn oder der Berufswahl festlegen zu müssen.

Zunächst ließ sich das noch gut an. An der THS wurde 1971 ein Wahlpflichtfachangebot von zehn verschiedenen Fachrichtungen Schülern und Eltern vorgestellt. Ohne in irgendeine Richtung diskriminieren zu wollen, wurde den Eltern und Schülern nahegelegt, nach den Wünschen des Kindes für zwei Jahre einen Unterrichtsbereich aus dem Angebot (Technik, Naturwissenschaften, Erziehungslehre, Hauswirtschaft, Ökologie/ Umweltschutz, Gesellschaftslehre, Französisch, Latein, Russisch, Musik/Kunst) auszuwählen. Zu Beginn des 7. Schuljahres wurde eines dieser Fächer mit 4 Wochenstunden für 2 Jahre gewählt, zu Beginn des 9. Schuljahres wurden den Schülern 2 Bereiche mit je 4 Stunden zur Wahl überlassen.

Während wir noch im ersten Jahr von einer fast gleichmäßigen Verteilung der Schüler- und Elternentscheidungen mit Ausnahme der zweiten Fremdsprache reden können, hat sich dieses Bild bis heute grundlegend geändert.

Immer mehr Schüler belegten bereits im 7. Schuljahr die 2. Fremdsprache, wenn der Realschulabschluß und die spätere Versetzung in die 11 von den Eltern gewünscht wurde. Andere, deren Bildungserwartungen sich lediglich auf einen Hauptschulabschluß oder auf einen Realschulabschluß mit anschließender Lehre erstreckte, zogen es vor, Fächer zu belegen, von denen sie sich eine berufliche Orientierung versprachen. Dies führte einerseits zu einer geschlechtsspezifischen Aufteilung (Jungen in Technik, Mädchen in Erziehungslehre), andererseits wurden verschiedene Wahlpflichtbereiche zum Sammelbecken der „Versager“ aus der zweiten Fremdsprache und der „Unentschlossenen“. Die Polarisierung ging bei dem diesjährigen Wahltermin offensichtlich unter dem Druck der Sekundarstufe II und der knappen Lehrstellen so weit, daß es nicht möglich war, die Bereiche Naturwissenschaft, Ökologie und Musik/Kunst als selbständige Bereiche zu führen.

Von „freier Wahl“, Individualisierung der Schullaufbahn usw. kann man unter diesen Bedingungen nicht sprechen. Vielmehr reproduziert sich hier im Wahlpflichtfach bereits mit dem 7. Schuljahr schichtenspezifisch und auch geschlechtsspezifisch erneut das dreigliedrige Schulsys-

stem¹⁵. Bereits in der Struktur des Wahlpflichtfaches (2. Fremdsprache als Leistungsfach für Sekundarstufe II – Erziehungslehre für Mädchen und Hauptschulabschluß) gibt die Gesamtschule ihren Geist auf.

Zum Curriculum

So wenig wir ein Differenzierungskonzept besitzen, so wenig Neigungswahl und Persönlichkeitsentfaltung der Wahlpflichtfachbereich wirklich zuläßt, so wenig haben wir ein Curriculum der Schule, von dem sich die Organisation, die Stellung der einzelnen Fächer, deren Inhalte und Methoden herleiten und reflektieren ließen.

Neben den hergebrachten Fächern haben sich, besonders im Wahlpflichtbereich, einige neuere etabliert (z. B. Polytechnik, Technik). Fachübergreifende Arbeit – wo zu ursprünglich im Kollegium latente Bereitschaft entstand – gibt es nicht oder kaum, von einem die Fächergrenzen überwindenden Unterrichtsbereich nicht zu sprechen. Im großen und ganzen haben sich die Inhalte und Methoden eines lehrerzentrierten Unterrichts gegen Projekt- und Schülerzentrierung durchgesetzt.

Weder in den naturwissenschaftlichen Fächern, noch in den Fremdsprachen, zum Teil nicht einmal im polytechnischen Unterricht und immer weniger in Gesellschaftslehre und Deutsch wird das übergeordnete Gesamtschulziel, die Erweiterung der Selbst- und Mitbestimmung, in Unterrichtsinhalte und Methoden umgesetzt. Solche Ziele tauchen zwar noch hier und da in gesellschaftsbezogenen Analysen als Relevanzen einer Unterrichtseinheit schüchtern auf, sie bleiben allerdings meistens zwischen Planung und konkretem Unterricht stecken, oder sie erreichen unreflektiert und unkontrolliert die Schüler: So wird z. B. im Rahmen des Polytechnikunterrichts „Schreibtechnik“ behauptet, daß Maschinenschreiben und Kurzschrift Kulturtechniken seien, deren Beherrschung die Schüler Qualifikationen erlangen lasse, „die in der heutigen Gesellschaft von jedem einzelnen erwartet werden“¹⁶.

Ist schon diese Setzung im Zeitalter der Phontotypie sehr fraglich und wird berücksichtigt, daß die sprachlich nicht gewandten Schüler große Schwierigkeiten haben, den dort verlangten Leistungsnormen gerecht

¹⁵ B. Röschmann: *Französisch, Latein und TNW als WPF in einer 7. Klasse einer Gesamtschule*. In: *Gesamtschule 1971*, H. 2, S. 34f.

H. C. Gralki: *Sind Leistungskurse schichtneutral?* In: *Gesamtschule 3/75*, S. 36.

¹⁶ THS: *Abschlußbericht – Polytechnische Bildung (Arbeitslehre) als Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt für alle Schüler der Sekundarstufe I*. Bd. 2, 1975, unveröffentlichtes Manuskript.

zu werden, so kommen spätestens bei den Übungstexten große Bedenken über den „Gesellschaftsbezug“, den fleißige Schülerhände mühsam tippen müssen:

„Die Anordnungen des Kontrollrates wurden in den einzelnen Besatzungszonen von den jeweiligen Militärregierungen vollzogen. Aber während man in den Westzonen zwischen einer Demontage- und Hilfeleistungs-, Umerziehungs- und Verdammungspolitik hin- und herpendelte, lief in der Ostzone sofort der Sowjetisierungsprozeß an“

oder

„Wer wichtige, dringend notwendige und langlebige Gegenstände nicht sofort bezahlen kann, wende sich an eine Sparkasse oder Bank. Diese Institute sind auch dazu da, rechtschaffenen Menschen, die in sicheren finanziellen Verhältnissen leben, aus einer Geldverlegenheit zu helfen. Und sie tun es gern“¹⁷.

Die Ursachen für eine derartige curriculare Willkür sind nur z. T. bei den Lehrern zu suchen. Sie standen zu Beginn der Gesamtschularbeit vor der Aufgabe, sozusagen von Heute auf Morgen die täglichen Unterrichtsinhalte und – auf Landesebene – als „Experten“ die curriculare Reform voranzubringen.

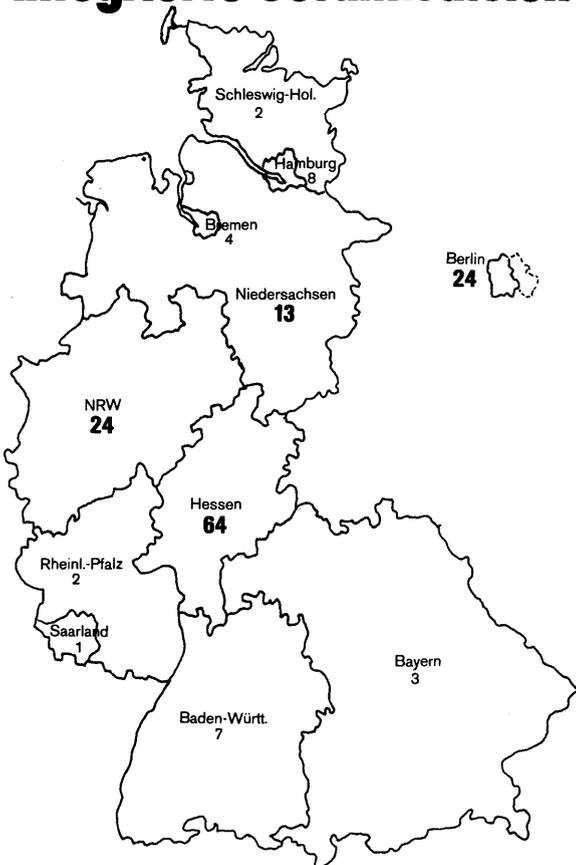
Bevor dann die Rahmenrichtlinien den Schulen vorlagen, hatten sich dort bereits fach- und lehrerspezifische Curricula verfestigt. Die später eingetretene politische Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien und um die Gesamtschule verhinderte zusammen mit dem berühmten „Erprobungserlaß“, daß die Fächer insgesamt von solchen Überlebenscurricula befreit werden konnten. Zwar wurden von einigen Fachbereichen unserer Schule der Versuch unternommen, ein Fachcurriculum über die Jahrgänge zu erstellen. Dieser Versuch hat sich aber im Grunde in der Festschreibung bisheriger Unterrichtspraxis, in meist mehr oder weniger zufälligen Stoffsammlungen des Unterrichts der vergangenen Jahre erschöpft.

Von der gesamten Lernzieldiskussion und der Diskussion um die zweckrationalen Curricula hat sich die Lernzieltechnik am schnellsten und fast als einziges voll durchgesetzt: die Lehrer haben schnell gelernt, daß sich mit Lernzielkonstruktionen ohne große Diskussion des damit verbundenen wissenschaftstheoretischen Kontextes jeder Unterrichtsinhalt und am besten der alte als neu und wertvoll „verkaufen“ läßt.

Auf diese Weise hat sich der alte inhaltsorientierte, buchzentrierte Unterricht – vervielfältigt auf vielen Arbeitsblättern – auch in der Gesamtschule erneuert.

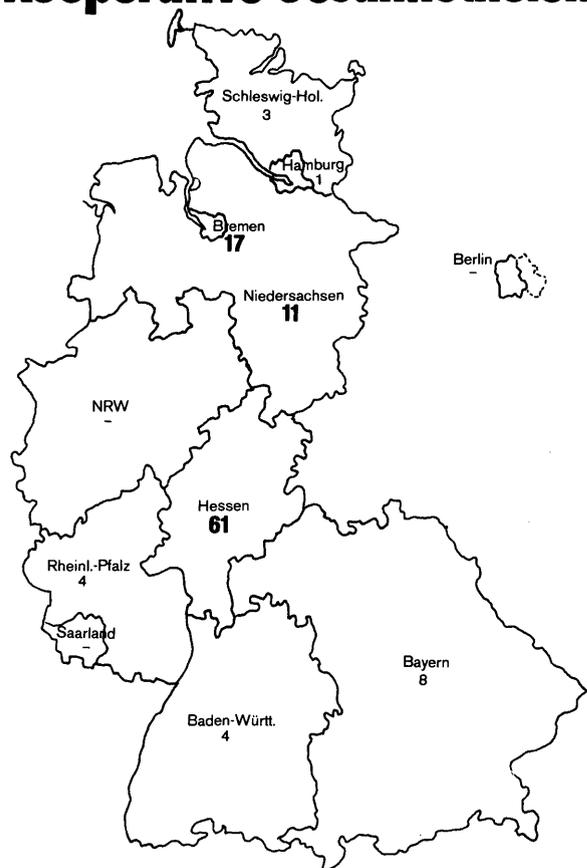
¹⁷ a. a. O.

Integrierte Gesamtschulen



Außerdem existieren in Hessen, Bremen und NRW je eine integrierte private Gesamtschule. In Bayern arbeiten zwei teilentzierte Gesamtschulen.

Kooperative Gesamtschulen



Das Zahlenmaterial entnehmen wir den „Gesamtschul-Informationen 3/75“

Literaturtips

Eine Einführung, für pädagogische Laien geschrieben:

G. Dommermuth: *Eltern und Schüler in der Gesamtschule*. Bericht aus der Praxis. Frankfurt/M.: Fischer 1974

Materialreicher Sammelband über Gesamt-schulintentionen, Unterrichtsorganisation und Curriculumentwicklung in Gesamtschulen (mit Bibliografie):

W. Keim (Hrsg.): *Gesamtschule*. Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe 1973

Verwaltungsnahe Darstellungen des Entwicklungsstandes von Gesamtschulen in einzelnen Bundesländern (z. B.):

Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen (Eine Schriftenreihe des Kultusministers: *Erster Bericht über Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen*.) Köln: Greven 1975

R. Kieslich, H. Klages (Hrsg.): *Gesamtschule in Niedersachsen*. (Reihe: Schulversuche und Schulreform Bd. 5) Hannover: Schroedel 1974

U.-J. Kledzik (Hrsg.): *Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule*. Bildungszentren in Berlin. Hannover: Schroedel 1974

B. Frommelt, G. Rutz (Hrsg.): *Gesamtschulen in Hessen*. Information und Dokumentation. Hannover: Schroedel 1972

Aufschlußreiche Einblicke in die interne Struktur einer der ältesten, inzwischen vollausgebauten Gesamtschulen in der BRD (Walter-Gropius-Schule, Berlin) ermöglicht (in lexikalischer Form mit weiterführender Literatur!):

H. Mastmann u. a. (Hrsg.): *Gesamtschule*. Ein Handbuch. Teil II: Die Praxis. Schwalbach b. F.: Wochenschau Verlag 1975

Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen: Der Leser sei auf die Literaturangaben in den Aufsätzen von Schlömerkemper und Preuss-Lausitz in diesem Themenheft verwiesen. Mehr als gewöhnlich erfährt man über Praxisprobleme von Gesamtschullehrern in dem Band:

Projektgruppe Soziale Interaktion in der Gesamtschule – SIGS –: *Soziale Interaktion in der Gesamtschule*. Erfahrungen und Perspektiven der Gesamtschulpraxis. (Reihe Schulversuche und Schulreform. Bd. 9) Hannover: Schroedel 1975

Zeitschriften, anhand derer man sich über Gesamtschulprobleme und Gesamtschulpolitik regelmäßig informieren kann:

Pädagogisches Zentrum (Hrsg.): *Gesamtschulen*. Informationsdienst – Nachrichten. Berichte. Bibliographien. Dokumente. Berlin 1968 ff.

Gesamtschule. Braunschweig: Westermann 1969 ff.

Schriften der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e. V. (Geschäftsstelle: 463 Bochum. Im Dohlenbruch 1)

Kritische Analysen und Kommentare zur Gesamtschule (Politökonomie, Ideologiekritik, Alternativen)

H. Stubenrauch: *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems*. München: Juventa 1974

G. Bühlow, W. Hopf u. a.: *Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform*. Berichte über die Gesamtschulentwicklung in der Bundesrepublik und Westberlin. Weinheim: Beltz 1972

R. Kelber, B. Schreiber: *Wie verhindert man Schulreform*. Modellfall Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Starnberg: Raith 1973

H.-G. Rolff, U. Baer u. a.: *Strategisches Lernen in der Gesamtschule*. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek: Rowohlt 1974

Lernziele wurden so lediglich zur Abdeckung des alten, gewohnten Hauptschul- oder Gymnasialunterrichts formuliert und hinsichtlich der Fachleistungskurs-Differenzierung zum angeblich „objektiven“ Messer von Leistung degradiert.

Die Chance der curricularen Diskussion zu einer Veränderung und Verbesserung der Unterrichtspraxis wurde nur dort genutzt, wo es individuell-engagierte Kollegen gab oder gibt, die sich dieser nicht honorierten Mehrarbeit unterzogen oder überhaupt noch unterziehen können. Der gewährten Entlastung von maximal zwei Unterrichtsstunden für Koordination und längerfristige curriculare Arbeit droht inzwischen auch der Konsolidierungs-Rotstift.

Situation der Lehrer

Es ist eine Binsenweisheit, daß organisatorische und curriculare Innovation nur in Zusammenarbeit von Lehrern, Verwaltung und wissenschaftlicher Beratung geschehen kann. Zur Verwirklichung solcher Absichten müßte aber als erstes den Lehrern die dazu notwendigen Arbeitsbedingungen zugestanden werden.

Einer breiten Basisaktivität im Kollegium steht daneben die Tatsache entgegen, daß bei gleicher Arbeitsbelastung Lehrer mit unterschiedlichem Besoldungsstatus durch Entlastungsstunden unterschiedlich benachteiligt werden (Struktur des Kollegiums der THS: 20 Prozent Fachlehrer, A 11, 29 Pflichtstunden; 60 Prozent Grund-, Haupt- und Realschullehrer, A 12/A13, 27/28 Pflichtstunden; 20 Prozent Gymnasiallehrer, A 13–A 15, 24 Pflichtstunden. Ein Studienrat erhält 8,3 Prozent, ein Grund- oder Hauptschullehrer 7,1 Prozent und ein m.t. Fachlehrer 6,8 Prozent Entlastung bezogen auf die jeweilige Pflichtstundenzahl bei gleichem Arbeitseinsatz.

Haben diese Statusunterschiede möglicherweise kaum Einfluß auf die zwischenmenschlichen Kontakte – auf die Bereitschaft zu politischem oder gewerkschaftlichem Engagement, auf die tägliche Arbeit wirken sie sich sicher negativ aus:

Die durch Stundenzahl und Besoldung „doppelt Privilegierten“ haben mehr Zeit und Gelegenheit, sich durch Zusätzliches erneut zu privilegieren, während die anderen Gruppen zusehends resignierend registrieren, daß ihre Arbeit weder laufbahnmäßig noch besoldungsmäßig, geschweige denn bildungspolitisch honoriert wird. Der Schluß vieler Kollegen, sich nicht durch die Übernahme von Arbeiten, zu denen sie nicht gezwungen werden können, selbst zu bestrafen, ist verständlich.

Schulleitung und Schulverwaltung – sich dieser Widersprüche wohl bewußt – sind nun aber in erster Linie daran interessiert,

möglichst konfliktfrei Innovation anzuregen, zu kontrollieren und als Erfolge zu vermelden. Die unter diesen Bedingungen notwendige Bereitschaft der meisten Lehrer wurde und wird mit dem ständigen Appell an deren, pädagogischen, politischen oder gewerkschaftlichen Idealismus, dem Winken mit Posten und nicht zuletzt auch mit dem Angebot von mehr Demokratie in der Schule gesichert. Die Aussicht, durch Mitbestimmung in einer demokratischen Schulverfassung die großen Anstrengungen gerechtfertigt zu sehen, hatte viele Lehrer zusätzlich Zeit und guten Willen einsetzen lassen.

Haben andere Bundesländer diesem billigen und gesellschaftspolitisch sinnvollen Vorhaben Rechnung getragen, so hat sich Hessen auch hier durch die Retardierung und Reduktion solcher Versuche ausgezeichnet.

Den Fortgang der Reform erhoffte man sich statt dessen durch den verstärkten Einsatz junger Kollegen, bzw. Lehramtsanwärtern/Referendare. Vielleicht weil man von ihnen eine größere Anpassungsfähigkeit und größeres Engagement versprach, wurden sehr viele Junglehrer gleich nach dem ersten Staatsexamen meist auf deren eigenen Wunsch den Gesamtschulen zugeteilt. Von den heute bei uns unterrichtenden Kollegen haben mehr als die Hälfte ihre zweite Ausbildung an dieser Schule begonnen und abgeschlossen.

Um so größeres Gewicht erhielt und erhält diese zweite Ausbildungsphase. Sie hätte die curriculare Arbeit und die übrigen Probleme von Gesamtschulen im Aufbau kritisch betrachten, „Professionalisierung“ des Lehrers und Reform der Schule miteinander verbinden können. Wegen der Struktur der zweiten Phase konnten diese Hoffnungen aber nur in dem Maß erfüllt werden, wie sie fach- und schulspezifisch zugleich organisiert war. Bis heute allerdings überwiegt noch die regionale Gliederung, umfassen die Seminare Lehrer an Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschulen, sind Studienreferendare von den Lehramtsreferendaren institutionell getrennt.

So war es bisher nur das Ziel dieser Ausbildung, eine stringente Lernzielmethodik und das Halten von Einzelstunden zu vermitteln, und weniger die Schwierigkeiten und Probleme eines bestimmten Lehrers an seiner Schule im Blick auf die Unterrichtsreform bewältigen zu helfen.

Diese Ausbildung setzt so gewissermaßen einen „Idealtypus“ eines technokratischen Unterrichts und Lehrers, der von den jeweiligen konkreten Bedingungen der Schule und der Schüler abstrahiert. Zwar deuten sich hier vorsichtige Veränderungen an. Die zweite Phase der Lehrerausbil-

dung soll in den nächsten Jahren verstärkt an sogenannten Ausbildungsschulen organisiert werden. Bedenklich ist nur, daß bei der gegenwärtigen NC-, Prüfungs- und Einstellungspraxis in den Vorbereitungsdienst und in den Schuldienst allein der Notendurchschnitt regiert (pädagogisch!), der zwar alles über die Anpassungsfähigkeit und die individualistische Leistungsorientierung des Prüflings aussagt, über Berufsqualifikation, die Bereitschaft und das Engagement für Schule und Reformarbeit nur Ahnungen zuläßt.

Zusammenfassung

1. Die IGS hat das dreigliedrige Schulsystem nicht überwunden, sondern lediglich in verbesserter Form internalisiert. Die Schullandschaft ist so um eine weitere Variante reicher, und die IGS in die allgemeine Bildungsmisere voll integriert.

2. Auf diese Weise erfüllt die IGS wie jede andere Maßnahme der bildungspolitischen Infrastruktur die Funktionen der Konfliktvermeidung in benachteiligten Regionen und der effektiveren Ausschöpfung von Begabungsreserven, kurz mehr Bildungsgerechtigkeit genannt.

3. Eine Reform dieser Reform ist nur mit einer grundsätzlichen Veränderung der Bildungsfinanzierung möglich. Solange der Bildungsbereich erfolgreich gegen andere Bereiche (und in ihm wieder jeder gegen jeden) ausgespielt werden kann, solange also die unmittelbare Angst der Eltern um einen Arbeitsplatz im Augenblick gegen den entfernter liegenden Bildungsabschluß und Arbeitsplatz ihrer Kinder benutzt werden kann, um Streichungen zu legitimieren, solange wird von einer Reform im eigentlichen Sinne nicht mehr gesprochen werden können.

4. Neben dieser prinzipiellen Perspektive bleiben innerhalb der Schulen noch Spielräume zur Verwirklichung einiger Reformteile, die – jedenfalls im Augenblick noch – in den Kompetenzbereich der Schulen fallen.

Hierzu gehören z. B.

- die Auflösung des erstarrten ABC-Systems
- die Auflösung des schichtenspezifischen Wahlpflichtfach-Bereiches
- der Aufbau fächerintegrierender Arbeitsbereiche, Stichwort: Schülerzentrierung
- der Widerstand gegen den von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II ausgeübten Leistungsdruck. ■

In diesem Heft...

Journal

Gescheitertes „Extremisten“-Gesetz: Acht Punkte, und dann?	5
Wissenschaftsratsempfehlungen: Öffnung der Hochschulen? Von Gerd Köhler	6
Berufsbildungsgesetz und Finanzierung: Wer ständig von Erpressung redet...	8
GEW/Eltern und Schüler: Kontra Standespolitik	10

Aktuell

Bildungspolitische Zwischenbilanz: Dokument der Ernüchterung. Von Wolfgang Geisler	15
Berufsverbote: Fristers Weißwäsche.	17
Hochbegabtenabitur/Dritter Bildungsweg: Zurück zum Superabitur? Von Hans-Joachim Petzold	20
Gesamtschule/Hessen: Maulkorb für die Personalversammlung	22
Vetenschapp: Schaufeln und Schaumschlagen. Von Klaus Behr und Manfred Wöbcke	23
Reformen im Elementarbereich: „Was haben wir Erzieher davon?“ Von Marianne Krug und Hedi Schrader	26

Thema

Gesamtschule '76	30
------------------	----

Beiträge

Lernzielorientierung: Kontrolle statt Hilfe. Von Rolf Gutte.	61
---	----

Ausland

Türkei/Lehrer, Studenten: „Die türkische Linke wird ermordet“. Von Jürgen Roth	64
Frankreich/Studienreform: „Mülleimer“- Unis geplant. Von Ulrich Vogt.	66
USA/Lehrergewerkschaften: Doppelstrategie: Streiks und Lobbying. Von Hartmut Jabs	69

Medien

ZDF-Vorschulprogramm: Wird die „Rappel- kiste“ zugenagelt?	71
Professor Medien-Müller meint: Mein Gott, Heinrichs!	74

Rezensionen

Methode Paulo Freire	75
Interaktionspädagogik	79
Kinderspsychotherapie	80
Sozialisationsforschung	81
Berufsverbote	83
Sozialwissenschaft/Schule	84

Rubriken

Impressum	4
Redaktionsbericht	4
Termine	8
Urteile	9
tv diesen Monat	9
Leserbriefe	11
Berufsverbote · Sanktionen	20
Teleskop	68
Palette	72
ad personam	78
Unterrichtseinheiten	81
Aktuelle Bücher	85
b:e-Kontakt	86
Stellenanzeigen	87
Aufgelesen	90



**9. Jahrgang
Heft 4
April 1976**

GESAMTSCHULE '76



Es sind nicht mehr nur bedauernswerte Versuchskaninchen, die von irgendwelchen rätselhaft reformgeilen Kindsverderbern in die unübersichtlichen Strukturen eines Gesamtschullabyrinths gejagt werden.

1975/76 besuchen ca. 152 000 Schüler integrierte Gesamtschulen. In teilintegrierten, kooperativen bzw. schulformbezogenen Gesamtschulen tummeln sich mittlerweile rd. 130 000 Schüler.

Die Gesamtschule hat also ihre allererste Erprobungsphase hinter sich. Grundsatzdiskussionen, ob die Gesamtschule nicht ein bildungspolitischer Rohrkrepierer ist, werden zwar von CDU/CSU-Bildungspolitikern vor allem in Wahlkämpfen immer noch vom Zaun gebrochen, sind aber faktisch entschieden.

Vielmehr stellt sich die Frage, ob die Gesamtschule nicht dadurch in Gefahr gerät, daß man von einer neuen Schule die alten Selektionsleistungen des dreigliedrigen Schulsystems fordert.

An dieser Frage wird sich die Zukunft des 'Schulversuchs' Gesamtschule entscheiden.

b:e zeigt in diesem „Thema“ die Situation der Gesamtschule '76 zwischen Reform und Restauration.

Gesamtschule '76	S. 30
Ulf Preuss-Lausitz u.a.: Funktion und Legitimation der Gesamtschule	S. 32
b:e-Gesamtschul-Expertenbefragung	S. 36
Stäudel/Rupprecht: Gesamtschule Baunatal	S. 42
Literaturtips	S. 54
Gesamtschul-Glossar	S. 56
Gesine Bühlow u.a.: Integration in Gesamtschulen	S. 57