

## **Die Gesamtschule als Reformprojekt - von der Einheitsschule zum zweigliedrigen Schulsystem -**

*Vortrag am 12.11.2019 bei der GGG Hamburg*

Die Gesamtschule ist ein zentrales schulisches Reformprojekt in der Bundesrepublik, das Mitte der 1960er Jahre initiiert wurde und bis heute sowohl in der schulischen Praxis wie in der bildungspolitischen Diskussion eine wichtige Rolle spielt. Weil die ersten bundesdeutschen Gesamtschulen 1968/69 gegründet wurden, blicken wir nun auf eine 50jährige Gesamtschulgeschichte zurück – nicht nur in Hamburg, sondern auch in den meisten anderen Ländern der alten Bundesrepublik. In meinem Vortrag möchte ich zunächst die wichtigsten Stationen dieser 50 Jahre in Erinnerung rufen. Ich mute Ihnen also erst einmal einen historischen Schnelldurchgang zu, der mit der Gründungsphase der Gesamtschulen Ende der 1960er Jahre beginnt und mit der Gesamtschule im Zwei-Säulen-Modell sein vorläufiges Ende findet. Dabei analysiere ich die bundesweite Entwicklung, komme aber immer wieder auf die Hamburger Situation zu sprechen. Nach diesem historischen Durchlauf über vier Etappen möchte ich eine abschließende Einordnung vornehmen und dabei insbesondere auch auf die heutige Situation der Hamburger Stadtteilschule eingehen.

Beginnen wir also mit der ersten Etappe. Ich nenne sie:

### **1. Der bildungspolitische Aufbruch der 1960er und 1970er Jahre**

Die Gesamtschule wurde in den 1960er Jahren als Gegenmodell zum damals existierenden dreigliedrigen Schulwesen entworfen. Dieses Gegenmodell entstand in vielen Diskussionen, die damals in Gewerkschaften und Universitäten, in der SPD, in Elternverbänden und Kirchen geführt wurden. Die Reformabsicht bestand darin, an die Stelle von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien nur noch eine Schule für alle zu setzen. Die Gesamtschule wurde in den 1960er und 70er Jahren somit als Systemalternative gedacht, um das selektiv-gegliederte Schulsystem abzuschaffen.

Dieser Gedanke, an die Stelle einer Aufteilung in „höhere Bildung“ (für eine privilegierte Minderheit) und „niedere Bildung“ (für die Volksmassen) ein einheitliches Schulsystem für alle zu etablieren, ist in Deutschland sehr alt – er lässt sich von Comenius (1592-1670) über Wilhelm von Humboldt (1767-1835) bis zu den Einheitsschul-Forderungen der Sozialdemokraten im Kaiserreich verfolgen (vgl. Oelkers 2006, Bönsch 2006). Diese Reformvorstellungen

hatten aber in der Klassengesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts nie eine Realisierungschance. Der erste Umsetzungsschritt in diese Richtung erfolgte erst nach der Revolution 1918, als mit dem Reichs-Grundschulgesetz (1920) die vierjährige Grundschule für alle eingeführt und zugleich die gymnasialen Vorklassen abgeschafft wurden (vgl. Herrlitz u.a. 2009, S. 121ff.). Wesentliche Anstrengungen zur Umsetzung einer gemeinsamen Schule für alle (über die Grundschule hinaus) hat es in der Bundesrepublik dann erst wieder seit Mitte der 1960er Jahre im Rahmen der Gesamtschulbewegung gegeben. Und darüber ist jetzt zu reden.

Die Bundesrepublik befand sich in den 1960er Jahren mitten in einem wirtschaftlichen Boom, Arbeitskräftemangel gab es auf allen Ebenen – insbesondere aber bei akademisch gebildeten Kräften: Lehrermangel, Ärztemangel, Ingenieursmangel etc. Der Ruf nach „mehr Abiturienten“ wurde immer lauter, dabei wurde auch der Zusammenhang zwischen dem selektiven Schulsystem und einem angeblich gefährdeten Wirtschaftswachstum angeprangert. Georg Pichts Schlagwort von der „Bildungskatastrophe“ scheuchte die Politiker in allen Lagern auf und produzierte eine Bereitschaft zum Überdenken schulischer Inhalte und Strukturen bis hin in die Chefetagen der Arbeitgeberverbände. Vor diesem Hintergrund ließen sich alternative Schulmodelle – so die in Schweden und England gut etablierte Gesamtschule – zunächst einmal offen diskutieren (vgl. Tillmann 1987).

Als zweites zentrales Argument wurde auf die massive Bildungsbenachteiligung von breiten Kreisen der Bevölkerung verwiesen. Mitte der sechziger Jahre besuchten nur knapp 7% aller Arbeiterkinder ein Gymnasium, der Anteil studierender Arbeiterkinder war noch geringer (vgl. Rolff 1980, S. 21ff.). Ähnliche, allerdings nicht ganz so krasse Diskriminierungsraten wurden für Mädchen, für Katholiken für die Landbevölkerung ermittelt. Dies widersprach in eklatanter Weise der grundgesetzlich garantierten Gleichheit der Bildungschancen; neue bildungsprogrammatische Überlegungen in der SPD – vor allem von Carl-Heinz Evers betrieben – knüpften hier an. Ein Kernstück war dabei die Forderung nach Einführung der Gesamtschule, um auf diese Weise bisher benachteiligten Gruppen bessere Bildungschancen zu bieten (vgl. Evers/ Frommberger 1969.)

Die Initiierung der Gesamtschulreform und die hohe öffentliche Zustimmung in der Anfangsphase erklärt sich vor allem aus der historisch kurzen Interessenkoalition zwischen den Vertretern des Ökonomie- und des Chancengleichheits-Arguments. Denn wenn es Ende der sechziger Jahr richtig war, dass das Beschäftigungssystem mehr qualifizierte Arbeitskräfte brauchte und diese qualifizierten Kräfte vor allem in dem „unausgeschöpften Begabungspotential“ bei den Mädchen und bei den Arbeiterkinder zu finden waren, dann war es zugleich im Sinne des

Wirtschaftswachstums richtig, für mehr Bildung und eine bessere Förderung dieser Kinder einzutreten.

Am Start der Gesamtschulbewegung stand somit die Absicht, das gegliederte Schulsystem abzuschaffen und an seine Stelle eine gemeinsame Schule für alle zu setzen. Es handelte sich um die Einheitsschul-Programmatik, nur unter anderem Namen. Dabei bildete die Forderung nach der Gleichheit der Bildungschancen, nach dem Abbau der sozialen Auslese „den Ausgangspunkt aller Begründungen für die Notwendigkeit von Gesamtschulen“ (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 21). Doch der Gesamtschule ging es nicht nur um den Abbau sozialer Barrieren. Vielmehr strebte sie von Anfang an auch eine Erneuerung der pädagogischen Arbeit in Schule und Unterricht an: Abbau des Frontalunterrichts, Individualisierung des Lernens, Abschaffung des Sitzenbleibens, systematische Förderung des sozialen Lernens sind hierzu die zentralen Stichwörter.

1969 ist das Jahr, in dem aus den vielen Planungspapieren, Entwürfen und Konzepten in größerer Zahl wirkliche Schulen entstanden sind. In Hamburg öffneten 1968/69 die ersten fünf Gesamtschulen als Versuchsschulen ihre Tore: Alter Teichweg, Horn, Heinrich Hertz, Albert Schweitzer und Peter Petersen. Auch in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hessen gingen die ersten Schulen an den Start. Das Jahr 1969 ist auch deshalb als Geburtsjahr der Gesamtschule zu bezeichnen, weil in diesem Jahr die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur „Errichtung von Schulversuchen“ mit Gesamtschulen erschien. Die KMK lehnte sich an diese Empfehlung an, indem sie noch im gleichen Jahr ein umfassendes Experimentalprogramm beschloss. Zugleich waren viele örtliche Bürgerinitiativen aktiv, viele Gemeinden hatten Gesamtschul-Planungsausschüsse eingesetzt, so dass es in den frühen siebziger Jahren zu einer großen Zahl von Neugründungen kam: Im Schuljahr 1976 gab es bundesweit bereits 157 integrierte Gesamtschulen, davon standen 65 in Hessen und 7 in Hamburg (vgl. Rolff 1979, S. 37). Dieser anfängliche Gründungsboom wurde durch günstige Rahmenbedingungen gestützt – durch Babyboom und Schülerberg. Überall wurden die Schulträger vor die Anforderung gestellt, weiteren Schulraum zu schaffen. Deshalb wurden für die neuen Gesamtschulen häufig Neubauten errichtet. So entstanden in vielen Städten große Gesamtschulen in Trabantenstädte, so etwa in Dortmund-Scharnhorst oder in der Frankfurter Nordweststadt, aber auch in Hamburg-Steilshoop und Mümmelmannsberg.

Zugleich wurden immer mehr Menschen beim Aufbau des Gesamtschulsystems tätig: Als Lehrer/innen und Schulleitungen in den neuen Gesamtschulen, als Begleitforscher/innen, als Politiker/innen in den Kommunen, als Planer/innen bei den Schulträgern, als Eltern. Diese Menschen formten die neue entstehende „Gesamtschulbewegung“, die sich in der

„Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule“ organisierte.

Damit komme ich zu meiner zweiten Etappe, die etwa 1976 beginnt und die ich mit

## **2. Stagnation und massive bildungspolitische Kontroverse**

überschreibe.

Die bisherige Erfolgsbilanz lässt zunächst nicht erkennen, dass sich in den siebziger Jahren die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Schulreform völlig verändert hatten (vgl. Tillmann 1987, S. 9ff.). Die Bundesrepublik geriet immer stärker in eine langfristige Wirtschaftskrise, in deren Folge sich Dauerarbeitslosigkeit etablierte. Zugleich wuchsen die Jahrgänge des „Baby-Booms“ durch die Sekundarstufe I, so dass seit Mitte der 1970er Jahre immer mehr Schulabsolventen auf einen stagnierenden oder gar schrumpfenden Arbeits- und Ausbildungsmarkt drängten. Diese Lage wurde der breiten Öffentlichkeit durch Schlagzeilen zu jeweils neuen Problemen mehr und mehr bewusst: Numerus Clausus (etwa seit 1973), Jugendarbeitslosigkeit (etwa seit 1974), Lehrstellenmangel und Ausbildungskrise (etwa seit 1975) – und schließlich auch die Akademiker-, vor allem die Lehrerarbeitslosigkeit (etwa seit 1976). Fast all diese Erscheinungsformen der Überfüllungskrise haben das Leben in der Bundesrepublik bis weit in die 1990er Jahre begleitet.

Unter diesen drastisch geänderten Bedingungen war der Ruf nach „mehr Abiturienten“ zur Sicherung des Wirtschaftswachstums ökonomisch sinnlos geworden. Damit wurde eine Programmatik der Öffnung und der Reform des Bildungswesens sozialpolitisch gefährlich – und zwar für die sozialen Schichten, die bisher in angestammter Weise ihre Kinder über traditionelle Bildungswege wieder in hohe soziale Positionen brachten. Mehr und bessere Bildungschancen konnten jetzt nicht mehr aus einem Zuwachs gewährt werden, sondern führten zu einer verschärften Konkurrenz um immer knapper werden Plätze. Damit änderte sich die Interessenlage von weiten Teilen der Mittelschicht: Nicht die Öffnung für Arbeiterkinder, sondern die Abschottung für die Chancen der eigenen Kinder wurde zur – freilich nie offen eingestandenen – politischen Maxime. Entsprechend änderten sich die bildungspolitischen Positionen der „bürgerlichen“ Parteien: CDU und FDP sperrten sich etwa seit 1973 gegen die Neuerrichtung von Gesamtschulen. Die Gesamtschule war von nun an in eine politische Kampffront eingebunden – sie galt als eine „linke“ Schule, die von Konservativen massiv bekämpft wurde. Es kam hinzu, dass ab 1976 die Schülerzahlen in der Sekundarstufe I sanken. Dies bedeutete zu allererst, dass es – von örtlichen Besonderheiten abgesehen – keinen Neubaubedarf mehr gab. Neue Gesamtschulen konnten nur noch in bereits bestehenden Schulgebäuden entstehen, und zwar durch die Umwandlung von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Dies verschärfte

auch den örtlichen Widerstand, so dass zwischen 1976 und 1978 in der gesamten Bundesrepublik nur drei integrierte Gesamtschulen neu errichtet wurde.

Damit bin ich auch schon bei meiner dritten Etappe, der

### **3. Gesamtschule im viergliedrigen Konkurrenzsystem**

Ende der 1970er Jahre befand sich die Gesamtschulbewegung somit in einer schwierigen Phase. Es gab zwar intensive Entwicklungsarbeit in den bestehenden Gesamtschulen (vgl. z. B. Rolff 1979, Drenkelfort 1980), aber der Ausbau des Gesamtschulsystems stagnierte: Zugleich gab es aber in fast allen Bundesländern viele Eltern, die ihr Kind auf eine Gesamtschule schicken wollten, dort aber keinen Platz fanden.

Diese Blockade wurde 1979 durchbrochen – und zwar in Hamburg. Damals spielte Hamburg für die bundesweite Gesamtschulentwicklung eine ganz entscheidende Rolle: Die Hamburger SPD setzte mit einer Schulgesetzänderung durch, dass die Gesamtschule nicht länger Versuchsschule blieb, sondern Regelschule wurde. Zugleich wurde das individuelle Elternrecht bei der Wahl der Schulform installiert: Die Eltern konnten für ihr Kind zwischen den verschiedenen Regelschulformen wählen – und das Land musste die entsprechende Zahl von Schülerplätzen zur Verfügung stellen. Mit diesem Gesetz wurde auf den Elternwillen als Motor der weiteren Gesamtschulentwicklung gesetzt – zunächst mit deutlichem Erfolg: 20% der Eltern in Hamburg wollten 1979 ihr Kind auf eine Gesamtschule schicken, das Land Hamburg musste deshalb 13 neue Gesamtschulen eröffnen (vgl. Rösner/Tillmann 1980). Mit dieser Schulgesetzänderung wurde in Hamburg das viergliedrige Schulsystem in die Welt gesetzt: Die Gesamtschule trat als weitere Schulform hinzu – und zwar neben Hauptschule, Realschule und Gymnasium.

Das Hamburgische Konzept von Elternwillen und Viergliedrigkeit wurde in den Folgejahren von vielen Bundesländern übernommen. Fast alle „alten“ Bundesländer (außer Baden-Württemberg und Bayern) stellten in den achtziger und neunziger Jahren auf die viergliedrige Struktur um (vgl. Tillmann 2012). Damit verbunden war zunächst eine massive quantitative Expansion der Gesamtschulen. Erhebliche Zuwächse gab es vor allem in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Berlin und Schleswig-Holstein, aber auch der vorher schon hohe Stand in Berlin und Hessen wurde noch einmal ausgebaut.

Dieser Wandel von den relativ wenigen Schulversuchen hin zu deutlich mehr Gesamtschulen als Regelschulen bedeutete aber auch: Die Gesamtschulen befand sich nun in einem Konkurrenzsystem unterschiedlicher Schulformen und mussten sich dort als attraktives Ange-

bot ausweisen. Dabei mussten sie zunächst einmal dafür sorgen, dass genügend Grundschulleitern ihr Kind an den Gesamtschulen anmeldeten, damit diese Schulen weiter existieren konnten. Zugleich bezieht sich diese Konkurrenz aber auch auf die Zusammensetzung der Schülerschaft. Denn die Gesamtschule hat ja den Anspruch, eine heterogene Schülerschaft – bis hin zu künftigen Spitzenabiturienten – in ihren Lerngruppen zu beschulen. Doch schon Anfang der 80er Jahre zeigte sich, dass die Gesamtschule hier massiv unter einem Selektionsprozess zu leiden hatte: Die leistungsstärkeren Grundschüler, die eher aus der Mittel- und Oberschicht stammen, wurden von ihren Eltern vor allem auf das Gymnasium geschickt, während Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen (mit im Durchschnitt schwächeren Schulleistungen) verstärkt die Gesamtschule besuchen. Eine Betrachtung landesweiter Daten zeigt, dass die Gesamtschule seit vielen Jahren kontinuierlich mit dieser Selektionsproblematik zu kämpfen hat (vgl. z. B. Neumann u.a. 2017, S. 141). Die durchschnittlichen Leistungsabstände in Lesen und Mathematik, wie sie etwa bei PISA 2000 zwischen Gesamtschule und gegliedertem Schulsystem festgestellt wurden (vgl. Baumert et al. 2001, S. 456), lassen sich darüber sehr gut erklären. Allerdings sind die Konsequenzen dieser Konkurrenzsituation für die einzelne Gesamtschule – je nach örtlicher Lage – sehr unterschiedlich (vgl. Köller 2003, S. 467f.). So gibt es einige Gesamtschulen, die sich mit einem besonderen pädagogischen Programm profiliert haben und mit diesem Alternativangebot auch bei Eltern leistungsstärkerer Kinder auf Zuspruch stoßen. Dazu gehören z. B. die Lichtenberg-Gesamtschulen in Göttingen-Geismar, die Offene Schule in Kassel-Waldau (vgl. Köller/Trautwein 2003) – aber auch die Hamburger Max-Brauer-Schule. Erhebliche Probleme gibt es hingegen in einigen Ballungsgebieten (so z. B. im Ruhrgebiet). Hier befindet sich die Gesamtschule in einem scharfen Wettbewerb mit den Schulformen des traditionellen Schulsystems. Dies führt zu einer massiven sozialen Selektion insbesondere nach Sozialschicht und Ethnien (vgl. Baumert/Schümer 2001). Solche großstädtischen Gesamtschulen haben besonders stark unter der Creaming-Problematik zu leiden. Damit zeigt sich, dass die Konkurrenzsituation im viergliedrigen Schulsystem für die Gesamtschulen auch mit vielen Nachteilen verbunden ist. In etlichen Bundesländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) besteht diese viergliedrige Struktur (mit leichten Variationen) bis heute fort, in den meisten Bundesländern hat jedoch – beginnend mit der deutschen Vereinigung – die Entwicklung zum zweigliedrigen Schulsystem eingesetzt.

Damit bin ich bei meiner 4. Etappe,

#### **4. Der Weg zum zweigliedrigen Schulsystem**

In den 1980er Jahren sah es so aus, als hätte sich die schulpolitische Landschaft in der Bundesrepublik in gewisser Weise stabilisiert: 9 von 11 westdeutschen Bundesländern führten in den 1980er und 1990er Jahren das viergliedrige Schulsystem ein, es wurde zum politisch breit akzeptierten Normalfall.

##### **4.1. Zweigliedrigkeit im Osten**

Diese kurzzeitige westdeutsche Stabilität der Schulentwicklung wurde Anfang der 1990er Jahre gestört – und zwar durch die deutsche Vereinigung und die daran anschließende eigenständige Entwicklung in Ostdeutschland. Zunächst führten alle ostdeutschen Bundesländer das Gymnasium ein – der Erwartungsdruck der Bevölkerung war hier sehr groß. Deshalb hatten alle Bemühungen zur modifizierten Weiterführung der zehnjährigen DDR-Einheitsschule – etwa als integrierte Gesamtschule für alle – politisch keinerlei Chancen (vgl. Baumert et al. 2013, S. 11). Bei der Übernahme des gegliederten westdeutschen Schulsystems gab es aber erhebliche Vorbehalte gegen die (auch in Westdeutschland schon siechende) Hauptschule, so dass in den meisten neuen Ländern, nicht drei, sondern nur zwei Schulformen installiert wurden. Geboren wurde damit in Ostdeutschland ein zweigliedriges Schulsystem, in dem das Gymnasium (bis zur Klasse 12) weiterhin das Abiturmonopol besitzt und daneben eine H/R-Kombination (bis zur Klasse 10) besteht. Gesamtschulen spielten bestenfalls eine Nebenrolle. Das bedeutete, dass etwa seit 1991 in der erweiterten Bundesrepublik vor allem zwei Schulsysteme existierten: Im Westen das viergliedrige Schulsystem jeweils mit einem erheblichen Gesamtschulanteil, im Osten das zweigliedrige Schulsystem zunächst (fast) ohne Gesamtschulen.

##### **4.2 Das „Zwei-Säulen-Modell“ im Westen**

Die Zweigliedrigkeit blieb jedoch nicht auf die ostdeutschen Bundesländer beschränkt. Vielmehr zeigten sich seit Beginn der 2000er Jahre in vielen westdeutschen Bundesländern zunehmende Erroderungstendenzen der Hauptschule. Immer weniger Eltern schickten ihre Kinder dort hin, viele Hauptschulen mussten schließen, und die Schülerschaft an den verbliebenen Hauptschulen wurde immer problematischer (vgl. Rösner 2007). Als erstes mussten hier die Stadtstaaten durchgreifende Konsequenzen ziehen. Denn dort wurde die Hauptschule schon um 2005 herum nur noch von 10% des Altersjahrgangs besucht. 2010 führten Hamburg, Berlin und Bremen gleichgerichtete Schulreformen durch, bei der Haupt- und Realschulen zu einer neuen Schulform weiterentwickelt wurden. Zur „Stadtteilschule“ in Hamburg, zur „Oberschule“ in Bremen, zur „integrierten Sekundarschule“ in Berlin. Gemeinsam ist diesen Schulformen,

dass sie nun als einzige neben dem Gymnasium existieren und dass auch sie das Abitur anbieten. Diese Schulstruktur wird als „Zwei-Säulen-Modell“ bezeichnet. Die vielen Gesamtschulen, die es vor der Reform in allen drei Stadtstaaten gab, wurden in dieses Modell integriert. Sie blieben als Schulen (mit ihren bisherigen pädagogischen Profilen) zwar erhalten, heißen aber nicht mehr „Gesamtschulen“, sondern – je nach Bundesland – ebenfalls Stadtteilschule oder Oberschule oder Sekundarschule. Eine solche Reform wurde wenige Jahre später auch in Schleswig-Holstein und im Saarland (vgl. Tillmann 2012b) durchgeführt, auch hier wurde die Gesamtschule Teil des Zwei-Säulen-Modells. In beiden Ländern heißt die zweite Schulform „Gemeinschaftsschule“.

## **5. Fazit nach fünfzig Jahren**

Zunächst einmal fällt bei der Betrachtung der 50jährigen bildungspolitischen Entwicklung auf, dass dieser Reformprozess alles andere als linear und kontinuierlich fortschreitend verlaufen ist. Die ursprüngliche Absicht, eine Gesamtschule für alle zu errichten, geriet in den verschiedenen Phasen in unterschiedliche Turbulenzen und hatte mit erheblichen Widerständen zu kämpfen; sie konnte bis heute in keinem Bundesland durchgesetzt werden.

### **5.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und quantitative Entwicklung**

Dabei zeigte sich, dass vor allem ökonomische und auch demographische Rahmenbedingungen großen Einfluss auf die jeweiligen bildungspolitischen Auseinandersetzungen genommen haben. Dabei gab es in all diesen Jahren eine politische Konfrontation zwischen den Verteidigern des alten Systems mit seinen Bildungsprivilegien auf der einen und den Verfechtern der Gesamtschule und ihren offenen Bildungswegen auf der anderen Seite. Diese Konfrontation war in bestimmten Phasen besonders scharf, in anderen nahm sie eher ab. Die jüngere Entwicklung hin zum zweigliedrigen Schulsystem hat diese Kontroverse deutlich entschärft, wenn auch die Konkurrenz zwischen Gymnasium und Gesamtschule geblieben ist.

„Nichts ist so gekommen, wie es geplant war“ – könnte man als ironisches Fazit der historischen Entwicklung formulieren: Die Gesamtschulbefürworter der 1970er Jahre kannten kein zweigliedriges Schulsystem, sie wollten die Gesamtschule für alle und nicht eine Schulform neben dem Gymnasium. Die damaligen Verteidiger des gegliederten Schulwesens wollten keinesfalls eine Abschaffung von eigenständigen Hauptschulen und Realschulen – und sie wollten auch keine Gesamtschulen mit einem Jahrganganteil von mehr als 50%. Doch die geschilderte bildungspolitische Entwicklung hat genau diese Schulstrukturen erbracht – und zwar als hart erfochtener Kompromiss zwischen zwei bildungspolitischen Kampflinien. Und die heutigen

Vertreter dieser beiden Linien (die es in ihren Grundausrichtungen nach wie vor gibt) müssen mit diesem (vorläufigen) Ergebnis leben und davon ausgehend in den real existierenden Schulen eine gute pädagogische Arbeit entwickeln.

Quantitativ betrachtet ist die integrierte Gesamtschule trotz aller Expansion in der Minderheit geblieben; denn mehr als drei Viertel aller Schüler/innen besucht bundesweit nach wie vor eine Schulform des selektiv-gegliederten Systems – seien es Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen oder H/R-Kombinationen. Andererseits ist die integrierte Gesamtschule alles andere als ein Randphänomen. Sie ist so weit verbreitet und auch pädagogisch und bildungspolitisch so präsent, dass sie erheblichen Einfluss auf die Schulentwicklung nimmt. In der Mehrzahl der Bundesländer ist die Gesamtschule trotz ihres Minderheiten-Status so stark vertreten, dass die meisten Eltern, die das wünschen, ihr Kind auf eine solche Schule schicken können. Für die Stadtstaaten gilt, dass dort mehr als 50% der Kinder eine Gesamtschule besuchen.

Ein solches Fazit bedeutet aber auch: Die Gesamtschule hat ihr zentrales Reformziel der 1960er und 1970er Jahre – das gegliederte Schulsystem abzuschaffen und zu ersetzen – nicht erreicht. Der Einheitsschul-Gedanke ist weiter Idee und Hoffnung, aber (noch) nicht Realität. Unser historischer Abriss hat gezeigt, dass der politische Wille zur Verteidigung des gegliederten Systems (und der damit verbundenen Bildungsprivilegien) über all die Jahre stark geblieben ist. Dabei galt (und gilt) insbesondere das Gymnasium bei der Mehrheit der Bevölkerung als eine erhaltenswerte Einrichtung. Das liegt auch daran, dass das Gymnasium seit den 1970er Jahren kräftig expandiert hat und inzwischen (2017) bundesweit von 43% aller Fünftklässler – in Hamburg sogar von 50% – besucht wird (vgl. Behörde 2019, S. 15). Deshalb sehen immer mehr Eltern im Gymnasialbesuch ihrer Kinder eine Aufstiegschance. Schulstrukturreformen, wenn sie denn stattfanden, begaben sich auf den Weg zur Zweigliedrigkeit und ließen dabei das Gymnasium unangetastet. Das bedeutet: In welcher Konstellation die Gesamtschule auch immer existierte, sie stand stets neben dem Gymnasium, sie war (und ist) stets nur Ergänzung, nie aber ersetzende Alternative. Und das bedeutet für ihre pädagogische Arbeit, dass sie stets den Konkurrenzkampf mit dem gegliederten Schulsystem zu bestehen hatte – und dass dies weiterhin gilt. Deshalb konnten auch alle Vergleichsuntersuchungen stets nur die Ergebnisse einer Gesamtschule unter Konkurrenzdruck ermitteln. So gesehen hat das Gesamtschul-Zielmodell, das Ende der 1960er Jahre entworfen wurde, real nie existiert – es hat immer nur verschiedene Annäherungen gegeben.

## **5.2 Pädagogische Arbeit und Modernisierung des Schulsystems**

Mag dieses Fazit für die Anhänger der Gesamtschulbewegung auch enttäuschend sein, so darf man doch nicht übersehen: Mit der Existenz dieser vielen Gesamtschulen und ihrer relativ erfolgreichen Arbeit sind viele früheren „Selbstverständlichkeiten“ des traditionellen Schulsystems ins Wanken geraten. Und zu diesen Selbstverständlichkeiten gehörte in den 1970er Jahren: dass man Schüler/innen am besten fördert, wenn man sie nach Leistungsfähigkeit (und sozialer Herkunft) in gesonderte Schulformen einweist; dass der Frontalunterricht im Klassenverband unhinterfragter Normalfall ist; dass das „Sitzenbleiben“ den Kindern und der Schule nutzt; dass eine Ganztagschule familienfeindlich ist; dass Lehrerarbeit weitgehend ohne Kooperation auskommt; und dass die Schule für das Lernen der Schüler/innen, nicht aber für ihre sozialen Probleme zuständig ist.

Mit all diesen Selbstverständlichkeiten hat die Gesamtschule nicht nur in ihrer Programmatik, sondern über weite Strecken auch in ihrer Praxis gebrochen. In einer z. T. mühsamen Entwicklungsarbeit (vgl. z. B. Keim 1973, Drenkelfort 1980) haben die Gesamtschulen konkrete Alternativen zu dieser tradierten Schulpädagogik entwickelt – von der Binnendifferenzierung über die Jahrgangsteams bis hin zu alternativen Formen der Leistungsbeurteilung.

Die meisten dieser Reformaktivitäten sind nicht im Feld der Gesamtschulen verblieben, sondern haben auch das gegliederte Schulwesen beeinflusst. Die Arbeitsformen der Gesamtschulen brachten somit auch „entscheidende Impulse für die Modernisierung des dreigliedrigen Schulsystems mit sich“ (Köller 2003, S. 484f.). So stößt man auch in den Schulen des gegliederten Systems immer häufiger auf Teammodelle und Ganztagsangebote, differenzierende Arbeitsformen, Gruppenarbeit, Förderkurse, Hausaufgabenhilfen und Projektwochen.

Historisch gesehen sind wir aber nicht – noch nicht – bei der einen Schule für alle, sondern beim Zwei-Säulen-Modell angekommen, bei dem die Gesamtschule – in Hamburg die Stadtteilschule – sich neben dem Gymnasium behaupten muss. Zwar umfassen beide Schulformen etwa 50% der Schülerschaft, zwar führen beide Schulformen zum Abitur, aber sie sind dennoch Teil eines gegliederten Systems: Denn das Gymnasium ist ausschließlich auf den Abitursabschluss orientiert, die Stadtteilschule umfasst hingegen alle Bildungsgänge und Abschlussperspektiven der Sekundarstufe. Das Gymnasium schickt weniger erfolgreiche Schüler/innen zur Stadtteilschule, um sich von ihnen zu entlasten. Und der Stadtteilschule fällt in hohem Maße die Aufgabe der Inklusion und der Beschulung von Zuwanderern und Flüchtlingen zu. An all diesen Punkten wird deutlich: Die Stadtteilschule hat eine hohe Integrationsleistung zu vollbringen. Sie will und muss eine fördernde Schule für all die Heranwachsenden sein, die mit Lern- und Lebensproblemen zu kämpfen haben. Sie muss aber

auch ihre leistungsstärkeren Schüler/innen angemessen fördern. Gefordert wird also ein „Spagat“, ein pädagogisch angemessener Umgang mit einer zunehmend sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität. Dabei ist die Förderung sozialer Kompetenzen nicht weniger wichtig als das fachliche Lernen. Für diese schwierige Aufgabe muss die Stadteilschule aber auch entsprechend ausgestattet sein. Zu nennen sind hier: Möglichkeit zu Doppelbesetzungen im Unterricht, hinreichendes Personal für den Ganzttag, Einsatz von Sonderpädagogen/innen und Schulsozialarbeiter/innen.

So richtig es ist, auf die schwierigen Arbeitsbedingungen der Stadteilschule zu verweisen, so ist es genauso wichtig, die pädagogischen Fortschritte zu benennen, die auch schon mit der Zweigliedrigkeit erreicht wurden: Nach der Grundschule ist in der Stadteilschule für alle der weitere Bildungsweg offen. Ob der Weg zur Berufsreife oder zum Abitur führt, hängt von den individuellen Lernergebnissen ab. Die Schulformbarrieren, die in etlichen Bundesländern bis heute existieren, sind abgeschafft. Im Jahre 2012 haben an den Hamburger Stadteilschulen 1.333 Schüler/innen das Abitur abgelegt. Das sind 30% aller Hamburger Abiturprüfungen (Maritzen 2012, S. 55). Unter ihnen sind sicher sehr viele, die nicht aus bildungsbürgerlichen Elternhäusern stammen. Blickt man hier einmal in einer Langfristperspektive auf die späten 1960er Jahre zurück: Wer damals nach der 4. Klasse nicht aufs Gymnasium wechselte, hatte nur eine minimale Chance, noch zum Abitur zu kommen. Heute bietet die Stadteilschule all ihren Schüler/innen einen inzwischen gut etablierten Weg zur Hochschulreife in der eigenen gymnasialen Oberstufe an.

Betrachtet man dies alle zusammen, so lässt sich damit eine ambivalente Bilanz der Gesamtschulentwicklung ziehen: Die durchgreifende Strukturreform ist nicht gelungen, aber das gegliederte Schulsystem wurde deutlich modifiziert. Durch die Arbeit der Gesamtschulen ist das deutsche Schulsystem in vielen Bereichen sozialer, kreativer und schülerfreundlicher geworden. Davon profitiert haben nicht nur die Gesamtschüler/innen, sondern auch die Heranwachsenden in den Schulformen des gegliederten Systems. Aber auch angesichts dieser Entwicklung, an deren vorläufigem Ende Gesamtschulen und Gymnasium neben einander stehen, gilt: Das bisher uneingelöste Ziel, eine Schule für alle zu schaffen, ist keineswegs obsolet geworden, sondern ist vielmehr genauso berechtigt wie in den 1970er Jahren (und davor). Denn jede frühe Sortierung von Kindern verschärft die soziale Ungleichheit und behindert die soziale Integration in unserer Gesellschaft. Deshalb ist es notwendig, dass die Forderung nach einer gemeinsamen Schule für alle als bildungspolitische Langfristperspektive immer wieder betont wird – auch wenn wir gegenwärtig kaum eine Umsetzungschancen sehen.

Sie ist und bleibt aber der Orientierungspunkt unserer pädagogischen und bildungspolitischen Arbeit.

Zugleich ist klar, dass sich kurz- und mittelfristig die Arbeit der Reformakteure vor allem auf die Ausgestaltung der real existierenden Gesamtschule, das sind in Hamburg die Stadtteilschule konzentrieren muss. Denn nur wenn es uns gelingt, durch die pädagogische Arbeit in diesen Gesamtschulen zu überzeugen, lassen sich vielleicht neue bildungspolitische Optionen gewinnen. Für diese wichtige, schwierige aber auch chancenreiche Arbeit wünsche ich uns allen viel Schwung, viel Kreativität – und einen langen Atem.

- Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit!

### **Zitierte Literatur**

- Bastian, Johannes/Brümmer, Felix./Herrmann, Joachim/Killus, Dagmar/Nikolova, Roumiana/Vieluf, Ulrich (2016): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin, Abschlussbericht. hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/ Neubrandt, Michael/ Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/(Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.))(2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/ Neubrandt, Michael/ Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und
- Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael/Dumont, Hanna (2013): Die Berliner Schulstrukturreform, Hintergründe, Zielsetzungen und theoretischer Rahmen. In: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Neumann, Marko/Becker, Michael/Dumont, Hanna (Hrsg.): Die Berliner Schulstrukturreform. Münster/W.: Waxmann, S. 9-34
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.)(2019): Hamburger Schulstatistik Schuljahr 2018/19. Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler in Hamburg.
- Bösch, Manfred (2006): Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider
- Deutscher Bildungsrat (1969): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart: Klett
- Drenkelfort, Günter (1980): Gesamtschule – Zielsetzungen, Entwicklung, Perspektiven. In: Baßmann, W./Dehnpostel, K./Drenkelfort, G. (Hrsg.): Gesamtschule – Lernen ohne Angst.
- Evers, Carl-Heinz/Frommberger, Herbert (1996): Zehn Fragen zur Bildungspolitik der sechziger Jahre (1969) In: Gudjons, Herbert/Köpke, Andreas (Hrsg.) 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33 – 37
- Herrlitz, Hans-Georg/Weiland, Dieter/Winkel, Klaus (Hrsg.)(2003): Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Konflikte. Weinheim: Juventa

- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut, Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa, 9. Aufl.
- Horstkemper, M./Klemm, K./Tillmann, K.J.(1982): Gesamtschule im viergliedrigen Schulsystem. In: Rolff, Hans-G./Hansen, Georg/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen. (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 2, Weinheim: Beltz, S. S. 75 – 100
- Keim, Wolfgang (Hrsg.)(1973): Gesamtschule, Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Köller, Olaf (2003): Gesamtschule: Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, Kai S./ Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/ Mayer, Karl-Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 458 – 493
- Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich (2003): Schulqualität und Schülerleistung: Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen. Weinheim: Juventa.
- Maritzen, Norbert (2012): Stadtteilschule: eine Frage der Gerechtigkeit. Power-Point-Präsentation auf dem 2. Herbstempfang der Stadtteilschulen am 14.11.2012. Hamburg
- Neumann, Marko/Becker, Michael/Baumert/Jürgen/Maaz, Kai/Köller, Olaf (Hrsg.)(2017): Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin. Münster: Waxmann
- Oelkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim: Beltz
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter
- Rolff, Hans-G.(1979): Brennpunkt Gesamtschule. Studententext FernUniversität: Weinheim: Juventa
- Rolff, Hans-G. (1980): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer (9.Aufl.)
- Rösner, E. (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster/W.: Waxmann.
- Rösner, Ernst/Tillmann, Klaus-Jürgen (1980): Strukturelle Entwicklung: Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I? In: Rolff, Hans-G./Hansen, Georg/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen. (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1, Weinheim: Beltz, S. 73 -104
- Sander, T./Rolff, H. G./Winkler, G. (1971): Die demokratische Leistungsschule, Hannover, Schroedel, 3.Aufl.
- Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2017/18, Wiesbaden
- Tillmann, K.-J. (1987): Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Tillmann, K.J. (2012a): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg zur Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: Pädagogik Heft 5, S. 8 – 12