

Ingrid Wenzler¹

Differenciálási formák a Gesamtschulében²

Komprehenzív iskolát? Igen, hiszen a komprehenzív iskolaszervezetek mellett érvek és élmények sokasága szól. De miért nem győzünk meg jelentőségéről azonnal mindenkit? Miért oly makacsul nagyok az ellenirányú erők Németországban? A tanulmány erre a kérdésre keresi a választ.

Carl-Heinz Evers, a Gesamtschule egyik alapító atyja Németországban (korábban berlini oktatási szenátor), 1992-ben így foglalta össze a 12 évfolyamos iskola elutasításáról véleményét:

„A Gesamtschule útjában álló nehézségek végül is azzal hozhatók összefüggésbe, hogy a társadalomnak és domináns rétegeinek az egyenlőtlenség iránti szükségletét lebecsültük. (...) Lássuk be, a rendszer érdekelt az egyenlőtlenség fennmaradásában – bármennyire deklarálja is ugyanakkor az egyenlőség alapvetőnek hirdetett elveit.”

Nos, valóban, a „rendszerben” bizonyára él ez az érdek. Mi, a Gesamtschule szószólói mégsem adjuk fel a magunk ezzel ellentétes érdekeit.

Válaszra váró kérdések

Az említett konferencia dokumentációjában felbukkan a Gesamtschulével kapcsolatos két olyan valós problémakör, amelyekre megfelelő válaszokat kell találnunk.

Az első kérdéscsoport *Torsten Husén*-i³ megállapítása szerint: „Educators are caught in a dilemma between equality and meritocracy”, azaz „a nevelők az egyenlőség és az előmenetel közötti dilemma harapófogójába kerülnek”. *Husén* bemutatja, hogy az Atlanti-óceán mindkét partján egyre inkább aszerint méri a nevelés minőségét, hogy milyen jól vagy rosszul képzik, nevelik az „akadémiai szempontból” tehetséges gyermekeket és fiatalokat. Ezzel az iskolán belüli differenciálás problémáját fejezi ki.

*Boudewijn van Velzen*⁴ a komprehenzivitással szemben Hollandiában érzékelhető ellenállást nagymértékben a tanárok elutasító magatartására vezeti vissza. Ők az együttes tanácskozás és kooperáció követelményében hivatásuk autonómiájának veszélyeztetését látták, amelyet védelmükbe vettek. A tanárok együttműködése nélkül azonban hiányoznak olyan fontos „koordináló mechanizmusok”, amelyekről egy differenciált oktatási rendszerben nem mondhatunk le. Az innovációs lépés sok tanár számára túl nagyknak bizonyult volna.

¹ Ingrid Wenzler a düsseldorfi Hulda Pankok Gesamtschule igazgatónöje, annak az 1988/89-es tanévben történt megalakulása óta. Az iskola 1993-ban vette fel *Hulda Pankok*nak, az 1985-ben 90 éves korában elhunyt neves antifasiszta újságírónőnek és könyvtárnőnek a nevét.

² a budapesti nemzetközi konferencián 1995. február 11-én tartott előadás szövege

³ Lásd: *Torsten Husén: A komprehenzív oktatásról. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. szám*

⁴ Lásd: *Boudewijn van Velzen: A probléma megoldása: a komprehenzív iskolarendszer. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. szám*

Másként szólva: a Gesamtschulének válaszokat, alkalmazható elveket kell adnia az alábbi kérdésekre:

– Hogyan képes a *komprehenzív* iskola egyaránt megfelelni a tehetséges és a gyengén tanuló gyerekeknek? Miként lehet valamennyiőjüket optimálisan, egyéni lehetőségeiknek megfelelően, ám mégis együttesen fejleszteni?

– Hogyan sikerülhet a tanároknak ez a valósággal művészi teljesítmény?

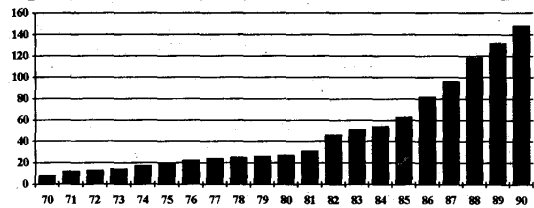
– Milyen új szakmai képességeket és viselkedési módokat követel tőlük az új helyzet? Készek-e az új elemek elsajátítására?

Nagyon sok tanárnak késznek kell mutatkozni erre az együttműködést követelő munkára, hiszen nem másról, mint az egész közoktatási rendszerről, az általános képzés egészéről, annak minél nagyobb hatékonyságáról van szó.

Mennyiségi fejlődés a Szövetségi Köztársaságban

A Német Szövetségi Köztársaságban csak akkor működhetnek Gesamtschulék, ha elég nagy irántuk a szülői igény. A tizenkét évfolyamos iskolák utáni érdeklődés növekedése arra mutat, hogy a tartományokban lassan teret nyer ez a koncepció.

1. ábra — A Gesamtschulék száma Észak-Rajna-Vesztfáliában 1969-től 1990-ig



A Gesamtschulék száma 1980-tól 1990-ig a 32 kísérleti intézményről 150 megvalósult iskolára emelkedett. Az 1995/96-os tanévben átlépjük a 200-as számot.

Több városban a Gesamtschule az adott korcsoport esetében (úgynevezett Sekundarstufe I. = alsó középiskola) már a legkedveltebb iskolatípusnak számít. Az új iskolák létesítésének jelenleg a finanszírozás korlátai szabnak határt, mivel évente még mindig mintegy 4000 gyereket nem tudnak helyhiány miatt felvenni.

A sikernek ez a külső jele veti fel igazán az imént feltett kérdéseket, azaz: valójában miként is csinálják most?

Mindenekelőtt: csak az 5–10. évfolyamokról fogok beszélni, mivel ezt a 10-től a 16. életévig terjedő iskolai időszakot nevezzük Gesamtschulének. Igaz, a legtöbb Gesamtschuléhez a gimnázium felső osztályai is csatlakoznak. Így az általánosan képző iskolarendszer valamennyi végbizonyítványa megszerezhető egyetlen iskolán belül, a Hauptschule végbizonyítványa, a középfokú érettségi (felső szakiskolai) bizonyítvány és a gimnáziumi érettségi.

A Gesamtschulének ez a struktúrája nem a Gesamtschulével kapcsolatos eredeti eszmények megvalósulása, hanem a vele rokonszenvező és a vele szemben elutasító tartományi kormányzatok között létrejött politikai kompromisszum eredménye. Fontos volt megkötni ezt a megegyezést, mivel Németországban egy bizonyos iskolatípus végbizonyítványa csak akkor érvényes, ha egyenlő, meghatározott feltételek mellett jött létre. A döntéshozó testület az úgynevezett kultuszminiszteri konferencia (az összes tartomány kultuszminiszterei tanácskozása). Iskoláink szerkezete tehát olyan, hogy minden tanuló számára garántáltan lehetővé teszi az általános és mindenütt érvényes záró iskolai minősítés megszerzését.

Az állami iskolát tehát sok minden szabályozza, mielőtt még a tulajdonképpeni pedagógia megkezdődhetne. Bár sok szempontból messze járunk még ideáljaink megvalósulásától, mégis óriási lépést tettünk a hármas tagolódású, szociálisan szelektív iskolarendszertől a komprehenzivitás felé.

A Gesamtschule strukturális ismérvei és pedagógiai elvei

A német Gesamtschulét a következők jellemzik:

Az első négy osztály elvégzése után 28-30, egymástól igen különböző *kis személyiség* jön a Gesamtschuléba osztályonként. Minden osztálynak reprezentálnia kell a gyerekek sokféleségét, méghozzá olyan gyermekekét, akik a Gesamtschule nélkül különféle iskolatípusokba kerültek volna. Ezért minden osztály tanulmányi teljesítmény és nemzetiségi származás szerint heterogén összetételű.

Itt van például a nyugodt, jó teljesítményű, öntudatos Petra és a kreatív, vicces, de borzasztóan széteső Bülent. És itt van Sven, akibe az elemi iskolában beleszuggerták, hogy üresfejű, ezért fölösleges is strapálnia magát. Így az osztály bohócaként remél némi elismerést szerezni. És itt van a félénk, visszahúzódó Sarah, akit észre sem lehet venni. Ők később majd ugyanannak az államnak egyenrangú polgáraiként fognak együtt élni, miközben ezt az államot mindannyiuk számára kellemessé és lakhatóvá kell tenniük. Hogyan és hol ismerjék meg egymást és tanulják meg ennek az együttélésnek a módját, ha nem az iskolában?

Ebből a szándékos és óhajtott *sokszínűségből* kell tehát *egy tanulni és dolgozni képes csoportot* kialakítani. Mindehhez legalábbis az alábbi *feltételekre* van vélemény szerint feltétlenül szükség:

– A Gesamtschulében dolgozóknak *meggyőződésük*, hogy a 10-12 éves gyerekek fejlődésére lehetetlen megbízható prognózist készíteni. Ennélfogva mindegyik gyermek megérdemel egy fair, hat évre kiterjedő esélyt a közösen eltöltött és a fejlődés iránt nyitott iskolai szakaszban. Pedagógiai munkájukat a tanárok is hatéves távlat tudatában folytatják.

– A tanítás nem frontális tananyagközvetítés, melynek során minden tanulóknak azonos idő alatt ugyanazt az ismeretanyagot kínálják, amelyet aztán saját idejükben, saját felelősségükre el kell sajátítaniuk. Szükség van a tanulás céljainak, ütemének és lépéseinek differenciálására. Az idevágó irányelvek megfogalmazása szerint: „A tanulók a tanítás során egyéni sikerélményekben részesülhetnek.”

A gyerekek differenciálására csak az 5. és 6. osztályban, és csak vallási szempontból, felekezetek szerint kerül sor. Egyébként a teljes tanítás heterogén összetételű osztályokban folyik. Az ilyen jellegű osztályokban folytatott munka számára fejlesztették ki az „integratív pedagógia” koncepcióját. Ennek az elgondolásnak a magva egy olyan tanulói egység, amelyet 4-6 gyermek heterogén összetételű, ugyanakkor stabil és állandó tanulmányi csoportja alkot. Nagyon gondos

fejlesztő és gyakorló munka kell ahhoz, hogy ez a tanulói egység létrejöjjön. A gyerekeknek megtanítják, hogy mi a jelentősége a tanulási folyamatok önálló és egyszersmind közös megszervezésének.

Anne Ratzki így írja le az „együttműködés dialektikáját”: „Megbizonyosodni a feladat egészéről, meghatározni a munkamenetet és a megoldáshoz vezető utat, szétosztani a feladatokat, elvégezni a feladatokat, majd azok közös ellenőrzését és az eredmény bemutatását – nos, mindez a teamunka általánosan bevethető módszereit adja a tanulók kezébe.”

A tanárnak kell az ehhez hasonló tanulási folyamatokat kezdeményezni, kísérni, irányítani. Az ő feladata egyre növekvő mértékben a tanácsadás, megfigyelés, segítségnyújtás.

A tanulók nemcsak tárgyi tudás birtokába jutnak, nem csupán szakmai kompetenciájuk erősödik. Egész személyiségüket teszi próbára a csoportmunka, melynek során társaik ellenőrzik és szükség esetén rendre is utasítják őket. A tárgyi ismeretszerzésen, a szakmai tanuláson túl adott a szociális tapasztalatszerzés lehetősége is.

A tanárok felkészítése a Gesamtschuléra

A legtöbb tanár korábbi képzése során nem sajátíthatta el a szükséges képességeket. A tanárképzés a fő hangsúlyt a tananyag didaktikai feldolgozására helyezte, miközben messzemenően figyelmen kívül hagyott egyéb szempontokat.

A tanároknak feltett kérdések mindössze az alábbiakra szorítkoztak:

– Hogyan választom ki a tananyagot?

– Hogyan csökkentem a tananyagot didaktikai szempontból úgy, hogy érthető legyen?

– Hogyan juttatom el az anyagot a gyerekek látóterébe?

Azt a kérdést, hogy miként ismerem meg a „gyerek látóterét”, nem vagy igen ritkán tették fel.

Hogyan tanulja meg új szerepét a tanár?

Saarlandban alighanem sikerült a felkészülés helyes módját megtalálni. Azokat a tanárokat, akik Gesamtschulében fognak dolgozni, féléves továbbképzés keretében készítik fel későbbi tevékenységükre. Az állami továbbképzési intézetben ezenkívül teamvezetői oktatás is folyik. Az erre kiképzett tanárok munkaidejük egy részében más Gesamtschulékban segítik a tantestületeket a csoportmunka megszervezésében. Ezért a Gesamtschulék kiépítése ebben a szövetségi tartományban sokkal hozzáértőbb, kreatívabb és problémamentesebb módon zajlott, mint sok más tartományban. Az előkészítő kurzus és a munka révén történő képzés tehát olyan követelmények, amelyeket nem szabad feladnunk.

Már kezdeményeznek a tanárok

Le kellett volna-e mondanunk nekünk, tanároknak Észak-Rajna-Vestfáliában Gesamtschulék létrehozásáról, mivel nem kaptunk szükséges és alapos idevágó képzést? Saját példámon szeretném bemutatni, milyen volt sokunk helyzete. Mint számos kolléga és kolléganő, én is szívesen továbbfejlesztettem volna pedagógiai képességeimet. Első kísérleteim, amelyek arra irányultak, hogy az *Anne Ratzki*-féle idézet szellemében tanítsak, részben igen rossz eredményekre vezettek. Az ilyesféle tapasztalatokból a tanárok gyakran azt a következtetést vonják le, hogy a

gyerekek még nem tudnak ilyen új módon dolgozni, sokan nem tanulnak vagy éppen semmit sem csinálnak.

Ma már azonban valóban jó eredményei vannak az újfajta tanítási módszernek; nem egy sikeres bemutatót is meg tudunk szervezni.

Mi változott meg?

A tanulói munka gyengéiből igen jól lehetett a tanári instrukciók gyengeségeire következtetni. A diákok pontosan azt csinálták meg, amit a feladatok megértettek. Ugyanakkor gyakran előfordult, hogy fontos szempontokat nem közöltem velük, például azt, hogy egész pontosan mit várnak el tőlük, és milyen kritériumok szerint értékelik a teljesítményüket.

Most már minden elvégzett feladatot követően megkérdezem a tanulócsoporthoz véleményét, érdeklődöm tapasztalataikról. Többnyire a következőket említik: 1. nagyon sok örömet szerez ez a munkaforma; 2. többet tanulunk, többet értünk meg; 3. jó, hogy átmehetünk a többi asztalhoz, ahol ötleteket kaphatunk.

A felmerülő problémák és a tanulók visszajelzései hasznosíthatóak információkat jelentenek az én tanuláshoz. Én voltam az elsősorban, akinek tanulnia kellett és aki tanult is. Mindezzel nem a dilettantizmus mellett kívánok holmi védőbeszédet mondani, hanem amellett szeretnék érvelni, hogy merjünk belevágni az új dolgokba akkor is, ha erre nem kaptunk előzetes felkészítést. A „Learning by doing” – „tanulni a dolog kivitelezése által” elv érvényesül a tanárok számára is. Ha ugyanis csak akkor változtatunk oktatómunkánkon az integratív pedagógia irányába, ha mindenki vagy a legtöbben már így csinálják, akkor sohasem válunk kezdeményezőkké. Fontos, hogy az, akiben megvan a kezdeményező szándék, vágjon bele, és saját gyakorlatán keresztül bizonyítsa, hogy mire képes a csoportpedagógia. Észak-Rajna-Vesztfáliában azt is tapasztaltuk, hogy egyes állami és magán továbbképző-intézetek alkalmazkodtak a tanárok megváltozott érdeklődéséhez, és ennek megfelelően szélesítették programkínálatukat.

A belső és külső differenciálás munkaformái

Az oktatási folyamat egésze természetesen nem képzelhető el csoportmunka formájában. Az osztálykeretben zajló oktatásnak is számos differenciálási formája lehetséges. Egyetlen alapszabály létezik csupán: nincs egyforma mérce minden tanulóra. A lényeg az, hogy mindannyian előrehaladjanak – akár különböző mértékben. Vonatkozik ez például a fogalmazásra is. Sok gyerek jól és helyesen ír. Másokat viszont a helyesírás hibáktól való félelem úgy leblokkol, gondolkodásukat annyira megbénítja, hogy szinte semmit vagy csak értékelhetetlen szöveget képesek papírra vetni. Ezeknek a gyerekeknek gyakran segít, ha nem kell fogalmazás közben a helyesírásra koncentrálniuk. A fogalmazvány első változatának hibáit a tanár javítja, a javított szöveget a gyerek lemásolja, és ezután kerül sor az értékelésre. Így megszabadul béklyóitól a fantázia, a másolás során rögződik a helyes íráskép – azaz visszatér az írás öröme.

A rituálészerűen megoldott órakezdések főleg a lassúbb észjárású, gyengébb tanulónak adnak alkalmat arra, hogy kezdetben néhányszor megfigyelhessék a tennivalókat. Csak néhány órával később, gyakran többszörös önbiztosítással (tényleg értem a feladatot?) jelentkeznek valamely feladat megoldására, de aztán valóban sikerrel is oldják meg azt. Az ilyesmit aztán többnyire az egész osztály sikereként élik meg.

Az ábrázolás különféle formái, rajz vagy szöveg, vázlat vagy vers inkább nyújt lehetőséget a gyerekek számára az absztraháló és differenciáló képességeiknek megfelelő munkára, mint a tanár által megadott különféle témák. A képi kifejezés sok tanulónál megelőzi a verbálisat. Miért ne biztosítanánk tehát nekik ezt a közbűlső lépcsőfokot?

Az eltérő szintű elvonatkoztató képességet a tanár azon a módon is elfogadhatja, ha bizonyos rendszerezési feladatoknál egyes gyerekeknek megengedi, hogy olloval dolgozzanak, míg mások már fogalmi-absztrakt úton jutnak el a helyes megoldáshoz.

Ha a tanulók a már elért képességeiknek megfelelően tanulhatnak, olyan intézményként élük meg az iskolát, amely az *ő sikereikben*, nem pedig kudarcika megállapításában érdekelt.

Eddig elsősorban az 5. és a 6. évfolyamban folytatott pedagógiai munkáról szóltam. Hetedik osztályban kezdődik a tanulócsoporthoz *külső differenciálása*. A Gesamtschule sok tanára szívesen folytatta és fejlesztette volna az előbbieken bemutatott módszereket a hagyományos osztálykeretekben, ehelyett azonban ezen a szinten már megindul a külső differenciálás két formája: a *tantárgyi kurzusok*, illetőleg a *kötelező tantárgyválasztás* szerinti differenciálás (2. ábra).

2. ábra — Külső differenciálási formák a Gesamtschulében

10				Ek	Ak	Ek	Ak	Ek	Ak	Ek	Ak	Technika Világga- zdasz. Háztartás	Francia v. Termt. v. Technika ...	Spanyol Informat. Sport Művészet
9				Ek	Ak	Ek	Ak	Ek	Ak	Ek	Ak		Francia v. Termt. v. Technika ...	Színház ...
8				Ek	Ak	Ek	Ak						Francia v. Termt. v. Technika ...	KVT2
7				Ek	Ak	Ek	Ak						Francia v. Termt. v. Technika ...	
6														KVT1
5														
Évf.	Vallás:	Matema-	Angol	Német	Termtud.	Munkai.								
	R. k.,	tika			Biológia	Technika								
	Prot.,				Kémia	Világga- zdasz.								
	Egyéb				Fizika	Háztartás								

Jelmagyarázat:

Ek emelt szintű kurzus

KVT1 kötelezően választható tárgy 1.

Ak alapkurzus

KVT2 kötelezően választható tárgy 2.

Természettudomány (Termt.): biológia, kémia, fizika

Munkaismeretek (Munkai.): technika, világgazdaság, háztartási ism.

Az egyes évfolyamokon a tanulócsoportok szervezése tantárgyanként két szintre történik: van *emelt szintű* (Ek) vagy *alapkursus* (Ak). A gyermek besorolásáról valamennyi tanára közösen dönt a szaktanár javaslata alapján. A 10. osztály végén a látogatott kurzusok és az elért jegyek kombinációja dönt a záróminősítésről, ami mindig annak a függvényében alakul, hogy milyen típusú végbizonyítványt célzott meg a tanuló. Így az egyes tanulók tantárgyanként azon a szinten tanulhatnak, amely számukra a legmegfelelőbb.

A külső differenciálás másik formája a *hajlam* vagy a *kötelező tantárgyválasztás* alapján történő differenciálás. Hetedik osztályban első választható (negyedik) fő tárgyként legalább a francia nyelv, a természettudomány és az úgynevezett „munkaismeretek” (technika, gazdaság, háztartási ismeretek) állnak a tanulók rendelkezésére, valamennyi egyforma jogosítványokkal. Így nemcsak a nyelvi tehetséggel megérett gyerekek juthatnak el az érettségig, hanem a természettudományokban vagy műszaki téren tehetségesek is. (Ugyanis gyakran éppen a második idegen nyelv megkövetelése a gimnáziumi siker fő akadályja.) A 9. osztályban a fentiekhez a második kötelezően választható tárgy társul. Egyetlen feltétel egy további idegen nyelv megajánlása azért, hogy vele elérhető legyen a kétnyelvűség is, ami változtatlanul szükséges lesz magához az érettségéhez. Egyébként az iskola mindazt kínálhatja, amit tud, és amire a diákoknak igényük van.

Válasz a kérdésekre

Az előadás elején feltett első kérdés az volt, hogy milyen a helye az úgynevezett „tehetséges” gyerekeknek a Gesamtschulék rendszerében.

Ezeket a gyerekeket két csoportra osztanám. Az első csoport tagjai igen erősen fűgenek a tanáruktól. Ők szinte mindent jól és gyorsan oldanak meg, de csak azt, és semmi mást, amit a tanár követel tőlük. További ismeretek iránti igényüket a pedagógus szívesen elégíti ki, mert kellemes érzés tapasztalnia, milyen magas szintű teljesítményre képesek ezek a gyerekek. Én szkeptikus vagyok a tehetséges tanulók tekintetében. Iskolámban a „nem kellően leterhelt” tehetséges gyerekek szüleivel folytatott beszélgetések során mindig meg kellett állapítanom, hogy ezek a tanulók nem használják ki, vagy esetleg nem is ismerik azokat a lehetőségeket, amelyeket az iskola tartogat a számukra: könyvtár, agytornaversenyeket, egyéb pluszmunka-lehetőségeket. Megállapítottam, hogy csak az érdemjegyeken mérik önmagukat, csak annyit tesznek, amennyi egy jó osztályzat eléréséhez segíti őket. Nem kellene-e megváltoztatnunk az ilyen viszonyulást a tanuláshoz annak meggyökereztetése helyett? Nem arra volna-e szükség, hogy ezeket a gyerekeket olyan tanulói magatartás kialakításában segítsük, amely saját képességeikre és érdeklődésükre, nem pedig a tanár nekik nyújtott szolgáltatásaira orientálódik?

Az igen tehetséges gyerekek másik csoportját így jellemezhetjük: gyorsan és jól elvégzik a feladatukat, a fennmaradó időt pedig a legkülönbözőbb tevékenységekre fordítják: sportra, egyházi ifjúsági csoportokban való részvételre, iskolai újságkészítésre, vöröskeresztes munkára, zenére. A szülők arról számolnak be nekünk, hogy gyerekeik elégedettek.

Mindkét csoport szívesen segít másoknak a tanulásban. Hogy ez nem mindig sikerül nekik, az – tapasztalatom szerint – főként azon múlik, hogy sok gyerek attól fél, hogy elveszti arculatát, önállóságát, ha segítséget fogad el. A felsőbb

osztályokban ez pozitív irányban megváltozik, megköveteli azonban a „segítés didaktikájának” a tökéletesítését.

A következő kérdés az volt, hogy miként találja meg a helyét a tanár a Gesamtschulében. Néhányan szigorúan elzárkóznak attól, hogy megfeleljenek ezen integrált iskolák követelményeinek. Észak-Rajna-Vesztfáliában mégis megfigyelhető egyfajta fejlődés a pedagógiai teammunka irányában. A tantestületek rendelkezésére állnak a két legfejlettebb iskola (Köln-Holweide és Göttingen-Geismar) kics csoportos teammodelljének (KTM) tapasztalatai, ahol 6-8 tanár alkot egy kis oktatói csoportot, amely az ötödiktől a tizedik évfolyamig többnyire három osztályt kísér és tanít. Ez a team sok szempontból autonóm (órarend, helyettesítés, segítőmunka stb.). Ebben a formában magas szintű kompetencia és fokozott felelősségérzet alakul ki a tanároknak, ezáltal pedig lehetővé válik a tanulók különösen intenzív és színvonalas oktatása, segítése. Ezen az úton válnak a tanárok – egyre többen – fogékonnyá a komprehenzív iskola követelményeire, és találják meg az együttműködés legmegfelelőbb formáit.

Am a tanárok más tekintetben is változnak. Saját maguk tapasztalhatják, mi valhat hat év alatt az „ő gyerekeikből”. Olyan fejlődést láthatnak sokuknál, amelyet saját bevallásuk szerint kezdetben elképzelhetetlennek tartottak. Ezek a tapasztalatok kölcsönzik az erőt a pedagógusoknak a hosszú távú kitartáshoz, ezek képezik az alapját a türelemnek, bizalomnak és makacs állhatatosságnak, amelyek nélkül nem érhet el sikert a tanítvány sem. És ezek a tapasztalatok intenek elővigyázatosságra és óvatosságra a gyerekek fejlődésével kapcsolatos elhamarkodott prognózisokkal szemben.

A Gesamtschule-rendszer eredményei

A komprehenzív iskola fő pozitívumai az eddigi tapasztalatok alapján a következőkben foglalhatók össze:

- Kevesebben hagyják el záróbizonyítvány nélkül a Gesamtschulét, mint a tradicionális hármas tagozódású iskolarendszert.
- Több diák ér el magasabb kvalifikációt, mint ahogy azt tízéves korukban megjósolták nekik, sőt, a háromágú rendszer átlagához viszonyítva is – méghozzá fiatalabb átlagéletkorban.
- A szociális kompetencia, a társadalomba való beilleszkedés terén is kiemelkednek a Gesamtschulében végzett gyerekek.

A Gesamtschule ugyan még távolról sem tökéletes, de eredményei révén pedagógiai és oktatáspolitikai szempontból meggyőző iskolaforma.