

Jürgen Oelkers

Die Entwicklung des deutschen Schulsystems^{)}*

Das Tagungsthema ist der Realität weit voraus, was kein Nachteil sein muss, aber eingangs festgehalten werden sollte. „Partizipation“ von Eltern und Schülern ist für die deutsche Schule bislang kaum ein Thema, das sie ernst nehmen würde; was international zu einem unübersehbaren Trend geworden ist, nämlich die freie Wahl des Schulbesuchs, ist an der deutschen Bildungspolitik weitgehend vorbei gegangen; und die Rede nach mehr „Effizienz“ bestimmt die Rhetorik der Qualitätssicherung, nicht jedoch den Alltag der Schulen. Nach wie vor haben wir es mit einer verwalteten Schule und einem staatlichen Monopol zu tun, das erste und noch sehr zaghafte Schritte unternimmt, flexibler und leistungsfähiger zu werden.

Der „grosse Ruck,“ den Bundespräsident Roman Herzog am 5. November 1997 in Berlin gefordert hat, ist ausgeblieben; zehn Jahre später ist klar, dass er so, wie verlangt, auch gar nicht stattfinden kann. Appelle verändern das System nicht, und die Kernthese, dass wir genug wissen und endlich handeln müssen, trifft für die Systemsteuerung kaum zu, wie nicht zuletzt die seinerzeitigen Kommentare zur Rede des Bundespräsidenten eindrucksvoll gezeigt haben (Rutz 1997). Die Kommentare waren ebenso weit gespannt wie unpraktisch; sie reichten von der Kritik des Staatsmonopols (ebd., S. 85ff.) über die „wertbezogene Bildung“ ((ebd., S. 139ff.) bis zum Ende der Gesamtschule (ebd., S. 42ff.). Konkretes Know How, wie der Wandel durch Ruck bewerkstelligt werden soll, findet sich in all den Kommentaren nicht. Offen bleibt, wie das Problem gelöst werden soll, was für bildungspolitische Debatten geradezu ein Markenzeichen ist.

Eine Bildungsreform *zwischen* „Partizipation“ und „Effizienz“ ist nicht absehbar, wenn die Parameter der Steuerung identisch bleiben. Dafür spricht einiges. Die neuen Bildungsstandards sind umgeschriebene und nicht sehr weit abgespeckte Lehrpläne. Die Veränderung der Schulaufsicht in Inspektorate führt keine unabhängige Agentur ein, sondern belässt es bei einer weisungsgebundenen Behörde. Die in einigen Bundesländern vorangetriebene Schulautonomie kommt ohne wirkliche Accountability aus; was genau in der Verantwortung der Schule liegt und was nicht, ist so unklar wie immer. Eine neue, selbstverantwortliche Rolle der Schülerinnen und Schüler ist kaum angedacht, wobei nicht absehbar ist, wie erwünscht sie wirklich ist. Und die neuen Leistungstests haben derzeit noch keine qualifizierten Rückmeldesysteme.

Das könnte man positiv auch als *Entwicklungsaufgaben* verstehen, die das Bildungssystem antreiben können. Die Aufgaben lassen wie folgt beschreiben: Bildungsstandards im Sinne von verbindlichen Leistungserwartungen müssen entwickelt und mit hohem Aufwand implementiert werden. Lehrpläne steuern nicht den Unterricht, sie müssen durch geeignete Lehrmittel ergänzt und in Teilen auch ersetzt werden. Die

^{*)} Vortrag auf der „Tagung Bildungsreform zwischen Partizipation und Effizienz - gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Anforderungen an die Bildungspolitik,“ veranstaltet von der Heinrich-Böll-Stiftung und dem Institut der deutschen Wirtschaft am 24. Mai 2007 in Berlin.

Inspektorate müssen in unabhängige Evaluationsagenturen mit eigenem Leistungsauftrag und Fachpersonal verwandelt werden. Die Schulautonomie muss soweit gehen, dass sie auch die Budgets, die Anstellung der Lehrkräfte sowie die Personalentwicklung umfasst. Die Qualitätssicherung muss von echten Zielen ausgehen, für deren Erreichung oder Nichterreichung Verantwortung übernommen wird. Lehrkräfte, Schüler und Eltern sind dabei gleichermaßen gefordert. Und die Resultate von Tests müssen für die Leistungsbeurteilung genutzt werden können, ohne in Datenfriedhöfen zu enden.

Diese Aufgaben sind derart komplex, dass kaum Zeit für Anderes bleibt. Die Entwicklung folgt keinem nationalen Masterplan, nach dem Föderalismusentscheid sind die deutschen Bundesländer mehr denn je geneigt, eigene Wege zu gehen, auch weil sich Landespolitik vor allem mit Bildung profilieren lässt. Das zeigt sich in der Neugestaltung der Lehrerbildung ebenso wie in den Kerncurricula oder der konkreten Ausgestaltung der Personalentwicklung. Man kann positiv von einem Wettbewerb zwischen den Ländern um die besten Lösungen sprechen, aber mehr Lehrerstellen ergeben noch keinen besseren Unterricht, Kerncurricula sind Veränderungen in Papierform und die Umstellung der Lehrerbildung auf Bachelor- und/oder Masterstudiengänge ergibt von sich aus keinen Gewinn für die Ausbildungsqualität.

Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen ergeben ein klares Bild. Reformen, die die Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos. Die zentrale Ebene ist die der Akteure, was hier nicht ankommt, geht verloren. Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht, wie es im Beamtendeutsch heisst, „umgesetzt,“ sondern müssen aufwändig kommuniziert werden und Akzeptanz finden. Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen. Was diese Bedingungen nicht erfüllt, wird Makulatur (Oelkers/Reusser 2007).

Erfahrungen aus so unterschiedlichen Ländern wie Schweden und England zeigen auch, dass die Bildungspolitik über die Legislatur- und Parteigrenzen hinweg konsistent sein muss, wenn der langwierige Prozess der Bildungsreform Fortschritte machen soll. Die Administration Blair hat fortgesetzt, was unter der Administration Thatcher begonnen wurde, obwohl Thatchers marktwirtschaftliche Bildungsreform die frühere Labourpolitik auf den Kopf stellte. Damit plädiere ich nicht für ein Nachahmen des englischen Weges, sondern verweise nur darauf, dass keine Bildungspolitik Erfolg haben kann, die ihre Prämissen ständig ändert und keinen langen Atem hat. Das Thema der Tagung ist die Gestaltung der nächsten zwanzig Jahre. Wie schwierig es aber ist, eine konsistente Politik zu gestalten, zeigt sich an den Bildungsstandards.

Bislang hat sich die deutsche Bildungspolitik auf „Regelstandards“ verständigt, deren Erreichung oder Nichterreichung an den beiden entscheidenden Selektionsstellen einer Schülerkarriere, nämlich am Ende der vierten und neunten Klasse, getestet werden soll. Wie das geschieht, ist weitgehend offen. Auch wie die Resultate der nationalen Tests verwendet werden, ist unklar oder unbestimmt. Regelstandards müssen - wie die heutigen Lehrpläne - von allen Schülern gleich erreicht werden können, was nicht möglich ist. Lehrpläne sind keine konkreten Leistungserwartungen, die nur gestuft beschrieben werden können, weil jede Lerngruppe Unterschiede im Leistungsverhalten hervorbringt. Lehrpläne sind Ländersache, entsprechend unterscheiden sie sich. Auch die Ressourcen der Länder sind verschieden, getestet werden kann so nur, wenn die Unterschiede keine Beachtung finden.

Zum Vergleich: Im Schweizer Projekt HarmoS, das so heisst, weil endlich die kantonalen Schulsysteme harmonisiert werden sollen, werden Mindeststandards vorgegeben, die auf Kompetenzstufen abgebildet werden. Nationale Tests finden an den Übergängen statt, um den Förderbedarf zu ermitteln. Solche Tests wird es am Ende der Basisstufe, der Primarschule und der Sekundarschule geben. Die Basisstufe ist neu, sie umfasst in Zukunft die beiden Kindergartenjahre sowie die beiden Eingangsklassen der jetzigen Primarschule. Am Ende dieser Stufe wird der je erreichte Lernstand getestet und an die Schulen zurückgemeldet; das Gleiche gilt für die verbleibenden vier Primar- und die darauf folgenden drei Sekundarschuljahre. Die Tests dienen ausdrücklich nicht der schulischen Selektion, sondern der Verbesserung der Unterrichtsarbeit.

Der Aufbau von regelmässigen Leistungstests wird Jahre dauern, ebenso die Etablierung von wirksamen Rückmeldesystemen und die Anpassung des Unterrichts an die Resultate. Tests, die mit starken Folgen verbunden sind, also High Stakes Tests, werden von den Lehrkräften abgelehnt. Das Gleiche gilt für Rankings, wie sie vor allem in den angelsächsischen Ländern üblich sind. Wer aber Tests in der Breite einführt und sie zum Regelfall erklärt, erhebt die Frage der Schulqualität zum Politikum. Die Resultate stellen de facto ein Ranking dar, weil die Schulen unterschiedliche Qualität haben, und wie sollte begründet werden, dass es zwar solche Ergebnisse gibt, sie aber nicht öffentlich werden?

Sobald Daten der Schulqualität öffentlich werden, ist die Diskussion der freien Schulwahl unvermeidlich. Damit wird auch die Finanzierung durch Bildungsgutscheine zu einem Politikum, das sich nicht dadurch in Schach halten lässt, dass auf mögliche soziale Ungerechtigkeit verwiesen wird. In den Vereinigten Staaten sind Bildungsgutscheine oft ein Mittel der Sozialpolitik, das gegen soziale Ungerechtigkeit eingesetzt wird, mit welchem Erfolg auch immer. Schliesslich, wie soll ohne neue Modi der Bildungsfinanzierung mehr Effizienz im Bildungsbereich erreicht werden? Mit einem Monopol, das keinen wirklichen Wettbewerb kennt, ist das nicht möglich.

Ich erwähne diese Problemkonstellationen, um auf eine eigenartige Schiefelage der deutschen Diskussion über die Zukunft von Erziehung und Bildung hinzuweisen. Diese Probleme sind nämlich kein Thema, vielmehr geht es um zwei ganz andere Fragen. Auf der einen Seite steht eine ebenso erbitterte wie überflüssige Debatte über den Zerfall der „Disziplin“ und die Rolle der Achtundsechziger am Untergang der deutschen Bildung. Auf der anderen Seite steht die erneute Wiederaufnahme der Gesamtschuldiskussion, die seit 1812 mit einer Ausnahme ohne jeden Erfolg geführt worden ist. Die Ausnahme war die DDR-Einheitsschule, die nach 1989 auf der Linie der westdeutschen Schulgeschichte und ohne grosses Federlesen abgeschafft worden ist (Oelkers 2006). Fragen nach den Vorzügen oder der Qualität der Einheitsschule brauchten dabei nicht gestellt zu werden oder wurden überhört.

Erlauben Sie mir zu dieser Diskussionslage einige Anmerkungen. Die Achtundsechziger werden demnächst pensioniert. Niemand weiss, wie viele dieser Alters- und Studienkohorte Lehrerinnen und Lehrer geworden sind, und noch weniger ist bekannt, wie viele ihr Ausbildungswissen und die damit verbundenen Mentalitäten bewahrt haben. Aus der Forschung ist bekannt, dass gerade die Lehrerbildung als transferschwach angesehen werden muss. Das Ausbildungswissen übersteht oft die Ausbildung nicht, und das gilt umso mehr, je weniger Unterrichtsformen und Methoden betroffen sind. Bei der konkreten Durchführung von Unterricht spielt die Gesinnung ebenso wenig wie das Geschlecht eine zentrale Rolle, und die Radikalität des Studiums schleift sich schnell ab, wenn konkrete Probleme gelöst werden müssen.

Wenn heute mit kritischem Blick auf die Achtundsechziger das „Lob der Disziplin“ angestimmt wird, dann ist kaum mehr im Spiel als der allerdings zählebige Verdacht der Unterwanderung. Auf der anderen Seite sehen sich Schulen Problemen gegenüber, die sich nicht lösen lassen, indem Schuldige gesucht werden, die sich ja konkret nie fassen lassen. Die Probleme sind aller Regel solche des Klassenzimmers, also der konkreten Gestaltung des Lehrens und Lernens, die Probleme hängen mit der Ausbildung zusammen und sie haben mit der wenig entwickelten Unterrichtskultur an deutschen Schulen zu tun. Dennoch sollte man davon ausgehen, dass sich Schulen fortlaufend auf neue Situationen einstellen und sich in den vergangenen vierzig Jahren nicht lediglich zu ihrem Nachteil entwickelt haben.

Dagegen sprechen die Schlagzeilen, aber auch nur sie. Der Fall der Berliner Rütli-Schule ist erklärbar, aber er ist kein Symptom für ein krankes System, wobei man sich fragt, wer einen Vorteil hat, wenn solche Bilder die öffentliche Wahrnehmung bestimmen. Zutreffend ist allerdings, dass die Verhältnisse örtlich sehr unterschiedlich sind und längst nicht alle Schulen sich auf die neuen Formen der Qualitätsentwicklung eingelassen haben. Aber kein System dieser Grösse bewegt sich auf Kommando in eine neue Richtung. Es gibt so berechnete Klagen neben respektablen Neuansätzen, die zumeist nicht die Öffentlichkeit erreichen, weil deren Wahrnehmung anders gesteuert wird.

Die heutige Bildungsdiskussion ist in erheblichem Masse nostalgisch. Sie geht davon aus, dass es früher besser war, etwa weil „mehr Disziplin“ geherrscht hat und die Verhältnisse übersichtlicher waren. Studiert man allerdings die historischen Akten der Schulbehörden, dann entdeckt man eine kaum bezifferbare Anzahl von Ordnungsverstößen, Regelverletzungen und Disziplinlosigkeiten aller Art, und man sieht auch, wie schwer sich Schulen und Behörden getan haben, damit sinnvoll umzugehen (Hürlimann 2006). Auch die viel beschworene Übersichtlichkeit muss mit der Enge der Erfahrung in ein Verhältnis gesetzt werden.

Wichtiger aber ist, dass frühere Disziplinierungstechniken den Lernerfolg massiv beeinträchtigt haben. Zudem löst jede Disziplinierung Subversionen aus, wie man nicht nur an alten Schulbänken studieren kann. Der Blick in die Geschichte stützt die Zerfallstheorie nicht. Es sind eher die *Bilder* der früheren Erziehung, die den Eindruck nahe legen, die Disziplin sei hoch und die Subversion niedrig gewesen. Selbst wenn die Bilder der braven und angepassten Kinder *nicht* trügen würden - wer wollte oder könnte in einen solchen Zustand zurück? In diesem Sinne ist die Diskussion überflüssig, weil sie keine zukunftsfähigen Lösungen bereitstellt, sondern nur die alten Fronten neu belebt.

Der Blick in die Geschichte lehrt noch etwas: Das deutsche Schulwesen hat sich nachhaltig entwickelt, aber nicht in Richtung einer Gesamtschule, die für alle Kinder über die gesamte Schulzeit gleich angeboten wird. Das wird heute erneut als Nachteil hingestellt, zumeist mit Blick auf skandinavische Gesamtschulen und deren Stellung in der PISA-Rangliste. Diese Gesamtschulen gelten als schülerorientiert und bringen zugleich - oder aus diesem Grunde - eine hohe Qualität in den Leistungstests hervor. Der Test erlaubt allerdings keine Aussagen darüber, wie weit die Schulform als Ursache für die hohe Qualität angesehen werden kann. Zudem sind Schulsysteme, deren Qualität die der skandinavischen Schule nicht erreichen, oft auch Gesamtschulen.

Es gibt in Europa ganz verschiedene Bildungssysteme, die formal dem Kriterium von „Gesamtschulen“ entsprechen, sich im Blick auf Qualität und Leistungsstand aber massiv unterscheiden. Die Forderung, dass alle Kinder die gleiche Schule besuchen sollen, wird

höchst verschieden realisiert, wobei nationale Traditionen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Der historische Trend weg von den gegliederten und hin zu den gestuften Systemen hat nicht dazu geführt, die Qualität anzugleichen, was vielfache Gründe hat, vor allem solche, die mit den Ressourcen, den Steuerungstechniken und den Bildungskulturen zu tun haben, die sich im europäischen Vergleich stark unterscheiden. Ich versuche, das an einigen Beispielen zu erläutern.

England und Italien haben Gesamtschulen, aber in England gibt es breiten Sektor von Privatschulen für privilegierte Eltern und in Italien entscheidet das jeweils besuchte Lyzeum über den Verwendungsnutzen des Schulabschlusses. Seit dem ersten Elementary Education Act von 1870 ist es in England nie gelungen, die Macht der Privatschulen zu brechen, eine allgemeine Grundschule, wie in Deutschland nach der Reichsschulkonferenz von 1920, hat es nie gegeben. In Japan wurde nach 1945, anders als in Deutschland, die amerikanische High School eingeführt, aber niemand besteht die Aufnahmeprüfungen zu den besten Sekundarschulen ohne Jukos, also ohne abendliche Paukschulen, die privat bezahlt werden müssen. Das System sorgt formal für Gleichheit und ist zugleich ungerecht.

Auch nationale Besonderheiten müssen beachtet werden. In Finnland ist es möglich, die Schulpflicht um ein Jahr zu verlängern, wenn bestimmte Ziele nicht erreicht wurden. Die Kosten trägt der Staat. In Frankreich sind betriebliche Ausbildungen Abstiegserfahrungen, aber wer studiert, muss bestimmte Universitäten besuchen und die Eingangsselektion in aussichtsreichen Studiengängen überstehen, wenn die formale Berechtigung einen Gegenwert erhalten soll. In Italien sind die Universitäten überfüllt, fast zwei Drittel eines Jahrgangs studiert, aber davon hat nur die Hälfte auch wirkliche Chancen. Der Ausdruck „Gesamtschule“ allein besagt also wenig, weil die nationalen Lösungen mit ganz unterschiedlichen Vorteilen und Handicaps verbunden sind. Und der Vergleich mit dem Ausland hilft auch insofern wenig, als nur das eigene System weiterentwickelt werden kann.

Im Blick auf die skandinavischen Gesamtschulen darf nicht einfach nur der Platz im PISA-Ranking gesehen werden. Betrachtet man die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Finnland und die scharfen Aufnahmeprüfungen der Universitäten, dann stellt sich der Spitzenplatz in einem Test zur Allgemeinbildung anders dar, weil ein hoher Durchschnitt am Ende der obligatorischen Schulzeit über die Verwendbarkeit der Bildung wenig aussagt. Die PISA-Tests gehen davon aus, dass einer hohen Qualität der Allgemeinbildung ein hoher Nutzwert auf dem Arbeitsmarkt entspricht.

Diese Gleichung ist etwa von der englischen Bildungsökonomin Alison Wolf hat das Problem in Frage gestellt worden. Es gibt natürlich gute Gründe, sagt sie, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die englische - Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist.

„I find it difficult to construct a convincing argument that more six-form qualifications and more degrees are needed so that people will be educated enough to stack shelves, swipe credit-cards, or operate a cappuccino machine effectively. And it is important to remember just how many jobs like this exist, because to listen a lot of the rhetoric you would think that every semi-skilled or unskilled job was going to vanish tomorrow, if not early this afternoon“ (Wolf 2002, S.49).

Nimmt man die Jugendarbeitslosigkeit zum Kriterium, dann müsste eigentlich die Schweiz das Musterland sein. In der Schweiz lag die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im

Februar 2007 bei 3.9% und war damit leicht höher als die der arbeitslosen Erwachsenen, die im gleichen Monat bei 3.2% lag.¹ Den niedrigsten Wert aller EU-Ländern halten die Niederlande mit 6.6% arbeitslose Jugendliche im Jahre 2004, der Wert liegt um fast drei Prozent *höher* als in der Schweiz, einem Land mit einem gegliederten Schulsystem und einer geringen Maturitätsquote.

Diese Unterschiede haben viele Gründe. Die Situation kann nicht kausal verstanden werden. Die Zahlen belegen einfach, wie fragwürdig es ist, von der Allgemeinbildung auf den Arbeitsmarkt zu schliessen, also pauschal Chancengleichheit in der Schule mit gleichen Abschlüssen und diese wiederum mit Lebenschancen in Verbindung zu bringen. Wenn es schon um Lebenschancen gehen soll, dann muss beachtet werden, dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt diese Chancen wesentlich bestimmt. Wer als Jugendlicher arbeitslos ist, wird in seinen Lebenschancen massiv beeinträchtigt, und sei seine Allgemeinbildung noch so hoch. Das würde gegen eine Steuerung durch Anhebung der Abschlüsse sprechen und dafür, ein differenziertes System der Berechtigungen, darunter möglichst vielen mit einem direkten Zugang zum Arbeitsmarkt, beizubehalten.

Lohnt also eine erneute Debatte über Gesamtschulen? Und was wäre ihr Ziel, wenn das nicht einfach eine abstrakte Bildungsgerechtigkeit sein kann? Wenn bereits bei Schuleintritt der Lernstand weit auseinander liegt, wenn der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern nicht geringer sondern grösser wird, wenn bestimmte Gruppen von Schülern im Verlaufe ihrer Schulerfahrungen ihren Lernstand nicht verbessern, sondern auf dem einmal erreichten Niveau stehen bleiben, dann fragt sich, wie die Schulen auf dieses Problem der negativen Differenzierung reagieren sollen. Das Gleiche gilt für die ungleichen Unterstützungssysteme. Wenn Schüler dadurch benachteiligt sind, dass sie bestimmte Lernressourcen nicht haben oder nicht nutzen können, dann fragt sich, wie die Schule für Ausgleich sorgen kann, wenn ihr Kerngeschäft Unterricht ist.

Jeder Unterricht und alle Lehrmittel gehen davon aus, dass ein durchschnittlicher Schüler vorhanden ist, der dem Fortgang des Lernens mit einem ungefähr angepassten Lerntempo folgen kann und nicht zurück bleibt. „No child left behind“ ist geradezu ein Slogan der Bildungspolitik geworden, aber es bleiben immer Kinder zurück (Meier/Wood 2004), weil fortlaufender Unterricht, der zu einem bestimmten Zeitpunkt Ziele erreichen soll, nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen kann. In der Schweiz wächst die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Primar- und Sekundarschule eine Sonderschulung erhalten, ständig an (Kronig 2005), was deren Chancen erheblich mindert. Betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten oder Lernstörungen, also definitionsabhängigen Handicaps, die leicht ausgedehnt werden können, weil die Kriterien schwammig sind.

Eine Diskussion über die Systemfrage macht nur Sinn, wenn damit Lösungen für solche Probleme gefunden oder die vorhandenen Lösungen signifikant verbessert werden können. Die Strukturvorschläge in der heutigen Diskussion reichen von der Einführung von Gemeinschaftsschulen bis zur Entwicklung der Hauptschule. Im ersten Fall sollen die Haupt- und Realschulen zu einer neuen Schulform fusioniert werden, im zweiten Fall wird das dreigliedrige System verteidigt. Die Bereitschaft einiger Bundesländer, Gemeinschaftsschulen einzuführen, hat vor allem demographische Gründe. Die stark rückgängigen Schülerzahlen machen zwei Schultypen, die nebeneinander existieren, nicht mehr bezahlbar. Zugleich haben

¹ NZZ Nr. 56 v. 8. März 2007, S. 21. Zum Vergleich die Zahlen in: EDV (2005)..

die Gemeinden aus Gründen der Standortentwicklung ein Interesse daran, ihre Schulen zu behalten, was dann Fusionen vor Ort nahe legt.

Die qualitative Entwicklung der Hauptschule ist ein Versuch, der besonders von den Gymnasien unterstützt wird, diese Entwicklung zu vermeiden. Letztlich entscheidet sich das aber nicht in der Schule, sondern am Arbeitsmarkt. Wenn die Lehrstellen zurückgehen und Berufsschulen zu Vollschulen werden, dann werden sich die Berechtigungen angleichen. Das Schicksal der Hauptschule, will ich sagen, entscheidet sich mit der Entwicklung des dualen Systems der Berufsbildung. Im Blick auf Lehrstellen spielt die heutige Hauptschule eine durchaus unterschiedliche Rolle. Was sich in Berlin als Anschluss mit einem hohen Makel erweist, hat in Ingolstadt noch beträchtlichen Verwendungswert. Der Befund zur Hauptschule ist also nicht einheitlich düster, während auf der anderen Seite die demographische Entwicklung nur mit einer drastischen Veränderung der Familien- und Schulpolitik umkehrbar sein dürfte.

Vermutlich haben Sie mich eingeladen, weil Sie einen Vorschlag hören wollen. Radikale Lösungen werden sich nicht durchsetzen lassen. Selbst wenn, was nicht absehbar ist, die Einführung einer Gesamtschule konsensfähig wäre - sie hat auch Nachteile. Zunächst überzeugt das Argument nicht, allein damit sei das Problem des Rückganges der Schülerzahlen zu bearbeiten. Lösungen sind auch unterhalb der Systemschwelle möglich. Die lokale Entwicklung braucht vertretbare Schulgrößen, nicht zwingend eine Gesamtschule. Und gerade als Standortfaktor müssen die Schulen für verschiedene Bedürfnisse attraktiv sein.

Es ist auch nicht zu sehen, wie angesichts der Zuständigkeit der Länder eine bundesweite Gesamtschule entstehen soll. Solange es die aber nicht gibt, wird schon aus Gründen der Anerkennung von Abschlüssen jede lokale Schulkooperation gezwungen sein, das Curriculum nach Schulart spezifischen Anforderungen zu unterscheiden. Man kann also Hauptschule und Realschule fusionieren, ohne die Abschlüsse zu verändern, das Konstrukt wäre dann ähnlich den heutigen Gesamtschulen, die es ja in vergleichsweise grosser Zahl gibt. Gleiche Abschlüsse für wirklich *alle* Schüler kennen im übrigen auch skandinavische Gesamtschulen nicht.

Auch die bessere Lösung des Problems der Durchlässigkeit setzt nicht zwingend eine Gesamtschule voraus. Mit der Ausbreitung des Zugangs zum Gymnasium hat sich die Abschottung des oberen Leistungssegments verstärkt. Soziale Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I ist derzeit nur noch von oben nach unten gegeben, also vom Gymnasium über die Realschule zur Hauptschule, nicht oder nur minimal in umgekehrter Hinsicht. Das Problem entsteht, weil Selektionsentscheide keinerlei inhaltlichen Kontrollen unterliegen, Standards fehlen und die aufnehmenden Schulen aufgrund der Schulpflicht kein Verweigerungsrecht haben. Wären die Kriterien transparent und würden die Schulen kooperieren, liesse sich die Durchlässigkeit auch in umgekehrter Hinsicht verbessern, ohne aus diesem Grunde einen Systemwechsel vornehmen zu müssen.

Ähnliches gilt für die Verbesserung der Leistungsförderung. Sie lässt sich auch mit gemässigt selektiven Systemen erreichen, weil der frühe Zeitpunkt entscheidend ist und nicht der gemeinsame Abschluss. Die Schülerinnen und Schüler bilden Einstellungen zur Schule aus, entwickeln Strategien und haben Generalisierungen ihrer Schulerfahrungen vor Augen, die sich umso weniger korrigieren lassen, je länger die Schulzeit dauert. Sie sind im Blick auf ihre Lerneinstellungen vor allem in den ersten Jahren nachhaltig zu beeinflussen. Das gilt ähnlich für inhaltliche Schwerpunkte und Interessen, die sich nicht allmählich und kumulativ,

gestreut über die gesamte Schulzeit, entwickeln, sondern für die von Anfang an und mit dem Kontakt des jeweiligen Lernfeldes Präferenzen bestehen. Das würde einen früheren Beginn sprechen, nicht für eine Gesamtschule, die für alle möglichst lange dauert.

Weiter würde sich das Selektionsproblem nur verschieben, nicht auflösen. Die Probleme lassen sich gut am finnischen System ablesen: In Finnland gibt es ein Zentralabitur und danach eine Eingangsprüfung zur Universität, also kein Privileg der Gymnasien, mit dem Abitur für den Hochschulzugang zu sorgen. Aus Gründen der Qualität des Zentralabiturs können oder wollen die Universitätsleitungen in Finnland auf eigene Eingangsprüfungen nicht verzichten, die stark selektiv sind. Wenn das Ziel der obligatorischen Schule gleiche Bildung für alle ist, lässt sich diese Verschiebung der Selektion vertreten. Das Zentralabitur wäre dann keine Berechtigung, sondern nur ein Qualitätsnachweis, den jeder mit eigenen Investitionen aufbessern und anreichern kann, etwa um Universitätseingangsprüfungen zu bestehen.

Die Auflösung der Schultypen und so des dreigliedrigern Systems würde einen Kraftakt voraussetzen, der politisch unabsehbar ist und bei dem sich zugleich fragt, ob er wirklich notwendig ist. Jeder Versuch, eine halbe Übertragung des skandinavischen Systems vorzunehmen, löst genau das Problem nicht, das gelöst werden soll, nämlich das der Selektion. Eine selektionsfreie Gesamtschule müsste im Endeffekt das Abiturprivileg der deutschen Gymnasien aufheben, also die Zugangsberechtigung zum Studium den Universitäten zu überlassen. Das aber würde mangels anderen Angeboten den Drift der Schülerströme in Richtung Gymnasien nicht minimieren, sondern maximieren und eigentlich frei geben.

Man kann sich aber auch ganz andere Massnahmen überlegen. Ein vielleicht etwas ungewöhnlicher Vorschlag entkoppelt die Leistungsbewertung vom Schultyp. PISA hat gezeigt, dass bereits heute Tests möglich sind, die identische Standards und so Kompetenzstufen für unterschiedliche Schultypen anlegen. Dabei können Hauptschulklassen aufgrund ihrer Zusammensetzung und ihrer bisherigen Leistungserfahrungen besser abschneiden als Gymnasialklassen. Sie müssten dann aber auch den Gymnasialkredit erhalten, was eine Umstellung der Leistungsbewertung verlangen würde, weg vom Schultyp und hin zur individuellen Leistung, die quer zu den Schultypen gemessen und dann auch verrechnet werden kann. In diesem Sinne folgt aus den PISA-Untersuchungen nicht einfach die Forderung nach Gesamtschulen, sondern der Einstieg in ein objektives Verfahren der Leistungsbewertung, dem sich alle Typen von Schulen unterziehen.

Eine solche Flexibilisierung wäre eine sehr weitgehende Neuordnung des Systems, die erreicht wird durch Einführung neuer Instrumente und unter Inkaufnahme von Privilegienabbau. Abschlüsse wären von unterschiedlichen Schulen aus mit einem Punktesystem erreichbar, das unterschiedliche Formen und Niveaus von Zielerreichung zulässt, aber nicht die Berechtigung an die Schulart bindet. Im Prinzip könnte jeder Schüler in allen Schulen jeden Abschluss erreichen, Die Lehrgänge auf der Sekundarstufen wären modularisiert und am Ende stünde ein differenzierter Leistungsnachweis, der von externen Prüfungsbüros abgenommen wird. Der Lernerfolg wäre transparent, ohne vorher bereits negativ oder positiv privilegiert zu sein. Das Abitur wäre so nicht nur auf dem Gymnasium erreichbar, sondern wäre einfach eine Spitze der Leistungserwartung.

Folgt man nur dem Argument der verstärkten und frühen Förderung, dann sind auch im Blick auf die Schulstruktur neue Lösungen denkbar. Am Ende würde es keine Gesamtschule geben, sondern eine erweiterte Primarschule für alle und zwei daran anschliessende Sekundarstufen, wie dies in vielen Kantonen der Schweiz ziemlich problemlos

der Fall ist. Für diese Lösung spricht auch der internationale Vergleich. Aus dem Postulat der Chancengleichheit würde für die Systementwicklung folgen, die Einschulung vorzuzerlegen und die Selektion zu verschieben. Ein gleicher Abschluss für alle wird nicht angestrebt.

Europäisch üblich sind curricularisierte Vorschulen oder Basisstufen, die mit dem vierten Lebensjahr beginnen und die auf unterschiedliche Tempi der Entwicklung eingestellt sind. Die meisten kontinentaleuropäischen Bildungssysteme sind gestuft, also führen nach der Vorschule eine sechsjährige Primarschule, an deren Ende die Übertritte in zumeist zweizügige Sekundarschulen erfolgen. Das liesse sich als Entwicklungsperspektive auch in Deutschland einführen.

In der Folge würde sich die Gymnasialzeit um zwei Jahr verkürzen, was sich curricular ausgleichen liesse. In der Schweiz haben nur noch bestimmte Kantone sechsjährige Gymnasien, der Regelfall sind vierjährige Lehrgänge, die auf der Sekundarstufe vorbereitet werden. In den Niederlanden gibt es sechsjährige Gymnasiallehrgänge, die ebenfalls auf der Sekundarstufe I beginnen, die meisten Gymnasialzweige im EU-Bereich beziehen sich demgegenüber nur noch auf die Sekundarstufe II und dauern vier oder drei Jahre. Nach einer achtjährigen Grundschule würde ein Teil der Schüler Gymnasien besuchen mit dem Ziel, die allgemeine Hochschulstufe zu erwerben. Der andere Teil würde nicht wie heute auf zwei Schultypen verteilt, sondern würde *eine* Schule besuchen, die auf Berufslehren vorbereitet. Zwischen beiden Schulzweigen besteht Durchlässigkeit, die modulförmig organisiert werden kann.

Dieser Vorschlag vollzieht nach, was europäischer Standard ist, ohne die deutschen Besonderheiten aufzulösen. Er erlaubt eine Entzerrung der Diskussion von Chancengleichheit, die nicht darauf abzielt, dass möglichst alle Schüler den höchsten Abschluss erreichen. Der Vorschlag erhält die Vorteile des dualen Systems der Berufsbildung und gewährleistet eine bessere Vorbildung für Lehrberufe. Auf der anderen Seite wird das Abitur nicht in Frage gestellt und so das Privileg der Gymnasien gewahrt. Was auf diesem Wege erreicht werden kann, sind faire Chancen für das Erreichen von Lernzielen in einem grundlegenden Lehrgang für alle sowie eine Neugestaltung der Übergänge unter der Voraussetzung, dass alle Schüler am Ende der Grundschule über Mindeststandards verfügen.

Das klingt, wie ich zugebe, zu schön, um wahr zu sein. Aber Visionen können schlecht auch die möglichen Dissonanzen in den Mittelpunkt stellen und vom eigenen Scheitern ausgehen. Und wer sich auf Systemfragen einlässt, führt - anders als beim Thema „Disziplin“ - keine überflüssige Diskussion. Im Übrigen spricht es für die deutsche Schule, dass sie die periodisch wiederkehrenden Bildungskatastrophen eigentlich immer ganz gut überstanden hat. Das System ist stabiler und gutwilliger, als die meisten Kritiker wahrhaben wollen.

Literatur

Hürlimann, W.: Zur Geschichte von Schulausschlüssen in der Schweiz. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.
Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Schulklassen. Habilitationsschrift Université de Fribourg. Ms. Freiburg 2005.

- Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Ms. Zürich: Pädagogisches Institut 2007.
- Rutz, M. (Hrsg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München: Wilhelm Goldmann Verlag 1997.
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.