

Jürgen Oelkers

Über die Zukunft des gegliederten Schulwesens^{)}*

„Bildung ist Bürgerrecht“ - das war Ralf Dahrendorfs lakonische Formel aus dem Jahre 1968, die die Hinwendung zu einer „aktiven Bildungspolitik“ anzeigen sollte und sich gegen ein Schulsystem richtete, das auf soziale Stände oder Schichten zugeschnitten war. Der Ausdruck „Bürgerrecht“ war nicht juristisch gemeint, er sollte vielmehr einen Wandel im gesellschaftlichen Verständnis von Bildung anzeigen. Jeder künftige Bürger und jede Bürgerin hat ein Anrecht auf eine ausreichende Bildung, unabhängig vom Geschlecht, der sozialen Herkunft oder der Glaubenszugehörigkeit. Das Mass der Bildung sollte ausschliesslich von der Begabung und der persönlichen Leistungsfähigkeit abhängig gemacht werden. Begabte Arbeiterkinder sollten das Gymnasium besuchen können, unbegabte Kinder aus bürgerlichen Familien sollten das nicht.

Vor allem das war mit „Bildungsgerechtigkeit“ gemeint. Die Formel hatte der Berliner Volksbildner Johannes Tews 1916 geprägt; sie lautete: „Freie Bahn jedem Tüchtigen!“ (Tews 2001) Diese Formel prägt noch immer die Diskussion, während es auf der anderen Seite nie gelungen ist, eine Theorie nicht einfach der Chancenverteilung sondern auch der Chancennutzung zu entwickeln, die den politischen Slogans materiellen Gehalt gibt. Der Hinweis auf Begabung und Leistung genügt nicht. Insofern bewegt sich die Diskussion auf dünnem Eis, und vielleicht ist es kein Zufall, dass dieses Thema nicht von der Pädagogik, sondern von der liberalen Ökonomie weiter entwickelt wurde. „Chancengleichheit“ in irgendeinem wörtlichen Sinne kann es nicht geben, aber die Nutzung des schulischen Angebotes setzen Ressourcen voraus, die nach bestimmten Standards angeglichen werden können.

In den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts hiess „aktive Bildungspolitik“ in Deutschland vor allem Öffnung und Differenzierung der Zugänge zur Hochschulreife. Die Förderung der Begabungen wurde dem nachgeordnet oder darauf zugeschnitten. Die Öffnung setzte die Anhebung der Abiturientenquote voraus und wurde mit dem „Ausschöpfen von Begabungsreserven“ begründet. Tatsächlich stand dahinter eine andere Idee, nämlich die Bildungspolitik als Instrument der Sozialpolitik zu verstehen. Diese Idee hatte der Labour-Abgeordnete Anthony Crosland 1956 in seinem Buch *The Future of Socialism* entwickelt (Crosland 1956). Das Godesberger Programm der deutschen Sozialdemokratie übernahm die These im November 1959, unterstützt besonders von Bildungsökonomern wie Friedrich Edding.

Crosland formulierte die Grundlinien des sozialistischen Revisionismus. Er ging davon aus, dass ständiges Wirtschaftswachstum nur mit einer gemischten Wirtschaft zu erreichen sei, was einem Verzicht auf das Modell des Staatssozialismus und der Planwirtschaft gleichkam. Die sozialistische Ökonomie der Zukunft sollte Privat- und Staatsbetriebe gleichermaßen umfassen, ohne einem reinen Marktmodell das Wort zu reden.

^{*)} Vortrag auf dem Symposium „Welche Folgen haben Schulstrukturen: Gesamtschule vs. gegliederte Schule?“ in der Universität Wien am 25. Juni 2007.

Der Staat sollte für eine politische Steuerung in Richtung sozialer Gleichheit sorgen. Die Mittel dafür waren

- höhere Steuern,
- Umverteilung der Ressourcen,
- breiter Zugang zu den Konsumgütern
- und die Reform des Erziehungswesens.

1944 hatten England und Wales ein gegliedertes Schulsystem erhalten, Crosland sorgte 1965 als Secretary of State of Education and Science im ersten Kabinett Wilson dafür, dass eine Gesamtschule eingeführt wurde, die bis heute Bestand hat.

Diese Entwicklung galt als fortschrittlich, sie war Teil der sozialdemokratischen Modernisierung in Europa, die auch in Deutschland zu einem Politikprojekt wurde. Heute wird dieses Projekt erneut diskutiert, mit unerwarteten Schüben durch die PISA-Studien einerseits und die demographische Entwicklung andererseits. Dabei wird häufig auf die Diskussion der deutschen „Bildungskatastrophe“ vor mehr als vierzig Jahren verwiesen, und dies in zweifacher Hinsicht: Zum einen scheint eine erneute „Bildungskatastrophe“ konstatiert werden zu müssen, zum anderen soll die Diskussion einen anderen Ausgang nehmen, nämlich nun endlich zu einer Gesamtschule führen. Dabei wird oft übersehen, dass es in Deutschland mehrere Jahrzehnte lang eine Gesamtschule gab, allerdings in der DDR, was seinerzeit jeden Versuch blockierte, auch in der Bundesrepublik eine gleiche Verschulung für alle einzuführen.

Lohnt sich eine erneute Diskussion über die Gesamtschule, die in der Vergangenheit immer mit einer Kulturkampfsituation verbunden war? Und kann die Gesamtschule halten, was ihre Befürworter versprechen? Ich werde diese beiden Fragen in drei Schritten diskutieren: Zunächst stelle ich den Wandel der deutschen Schule dar, die entgegen der Rhetorik nicht mehr dieselbe ist wie zur Zeit der ersten „Bildungskatastrophe“ (1). In einem zweiten Schritt ziehe ich einen internationalen Vergleich: Hinter dem Ausdruck „Gesamtschule“ verbergen sich Bildungssysteme, die in ihrer Qualität und Leistungsfähigkeit ganz unterschiedlich sind (2). Abschliessend mache ich im Blick auf das deutsche Bildungssystem einen Vorschlag, der einer Annäherung an den europäischen Standard der Schulstruktur gleich kommt (3).

1. Der Wandel der deutschen Schule

Seit 1812 wird in Deutschland die Frage diskutiert, ob das Bildungswesen sich nicht am besten dadurch entwickeln lässt, dass eine „Nationalschule“ für alle eingeführt wird. Aus der „National-“ wurde später die „Einheitsschule“ und noch später die „Gesamtschule“, die heute als „Gemeinschaftsschule“ in verschiedenen Varianten neu thematisiert wird (Oelkers 2006). Es gab in diesen fast zweihundert Jahren nur einen wirklichen Versuch, nämlich wie erwähnt die DDR-Einheitsschule, die 1950 als zunächst achtklassige „Grundschule“ eingeführt und 1959 zur zehnklassigen „Polytechnischen Oberschule“ erweitert wurde. Diese Form der Verschulung wurde einerseits als sozialer Fortschritt in Richtung Egalität gefeiert, andererseits als „Gleichmacherei“ verteufelt, mit Standardargumenten, die bis heute abrufbar sind.

Die „Polytechnische Oberschule“ wurde nach 1989 ohne grosse öffentliche Diskussionen aufgelöst und durch das westliche System der gegliederten Schule ersetzt, wengleich nicht überall im Sinne einer Dreigliederung. Heute sehen manche Autoren darin einen historischen Fehler, gefragt wird, ob nicht die „Polytechnische Oberschule“ das bessere System war und zu Unrecht abgewickelt wurde. Ein Grund dafür ergibt sich aus dem Tatbestand, dass die Polytechnische Oberschule in den sechziger Jahren das Vorbild für den Aufbau der Gesamtschule von Finnland war. Das Argument des „besseren Systems“ suggeriert, dass Deutschland den finnischen Platz im PISA-Ranking hätte einnehmen können, wenn nach 1989 der Systemumbau in umgekehrter Richtung erfolgt wäre.

Irgendwelche Zahlen für diese Annahme gibt es nicht, und es ist müssig, sich darüber Gedanken zu machen, wie wohl die DDR-Einheitsschule im PISA-Test abgeschnitten hätte. Was das Argument attraktiv macht, ist die Frage der Chancengleichheit. In Finnland erhalten so gut wie alle Schüler einen Abschluss am Ende der Sekundarstufe II, mehrheitlich ist das ein Abschluss im gymnasialen Zweig. Allerdings ist der Gegenwert ein anderer, weil es - im Unterschied zur DDR - keine allgemeine Hochschulreife gibt. Für den Vergleich ist nicht einfach der Abschluss, sondern die damit verbundene Berechtigung entscheidend. Über den Hochschulzugang entscheiden in Finnland die Universitäten, während in Deutschland immer noch weitgehend die preussische Kabinettsorder vom 25. Juni 1834 gilt, die den Zugang zum Studium von einer gymnasialen Prüfung abhängig machte.

Seitdem ist eine Diskussion entstanden, die das Abitur zum Mass aller Dinge erklärt. Jeder soll gleiche Chancen haben, das Abitur zu machen und zum Studium zugelassen zu werden. Die tatsächliche deutsche Schulentwicklung muss in enger Verbindung mit der jeweiligen Gesellschaft gesehen werden. Die Volksschule des Kaiserreichs war im Kern eine Institution für die Industriearbeiterschaft, die allerdings in ihrer Qualität ständig verbessert wurde. Die Weimarer Republik brachte gegen heftige Widerstände den Kompromiss der Grundschule zustande, also eine vierjährige gemeinsame Verschulung für alle Kinder. Die Bundesrepublik setzte auf Expansion des Abiturs und auf differenzierte Wege, es zu erreichen. Eine Systementwicklung über die Grundschule hinaus ist bislang nicht erfolgt, ausgenommen die Einführung von kooperativen und integrierten Gesamtschulen *neben* dem System der drei allgemeinbildenden Schulformen.

In den sechziger Jahren schwebte Reformern wie Georg Picht oder Ralf Dahrendorf ein Anstieg der Abiturientenquote vor, der 15 bis 20% eines Jahrgangs nicht überschreiten sollte. In einer IEA-Studie¹ zu den Leistungen im Mathematik-Unterricht ist bereits 1964 dokumentiert worden, dass die soziale Selektion in Deutschland so stark ist wie in keinem anderen Bildungssystem (Postlethwaite 1968), ein Befund, der unmittelbar auf die Frage der Chancengleichheit führte. Entsprechend fiel 1971 das OECD-Examen für die Bundesrepublik Deutschland aus: Die Arbeiterkinder haben so gut wie keinen Hochschulzugang und sind in ihren Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, extrem behindert. Arbeiterkinder bildeten Mitte der sechziger Jahre mehr als 50% der Schülerschaft, während gemäss einer Studie von Dahrendorf (1965) nur 5% der Studierenden aus der Arbeiterschicht stammte.

¹ *International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. An der Mathematikstudie beteiligt waren die Länder Australien, Belgien, England, die Bundesrepublik Deutschland, Finnland, Frankreich, Israel, Japan, die Niederlande, Schottland, Schweden und die Vereinigten Staaten. Die internationalen Kosten wurden finanziert durch das US-Office of Education. Leiter der Projekts war Torsten Husén (Universität Stockholm), die Koordination übernahm das Hamburger UNESCO-Institut, die deutschen Daten wurden vom DIPF erhoben. Die Tests wurden federführend von R.L. Thorndike (1910-1990) (Teachers College Columbia University) entwickelt. Auf diese Weise entstand der Nukleus für die späteren TIMSS und PISA-Studien.

„Chancengleichheit“ im Blick auf eine akademische Ausbildung, also, war nicht gegeben (Kaelbe 1976).

Daher ist verständlich, wenn der Deutsche Bildungsrat 1969 die „Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen“ an die Spitze der politischen Agenda gestellt und diese Forderung mit Gesamtschulen erprobt wissen wollte (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 21). In diesem Gutachten zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ findet sich keine genauere Definition von „Chancengleichheit,“ die Forderung schien angesichts der sozialen Daten für sich selbst zu sprechen. Allerdings hatte schon der Konstanzer Soziologe Hansgert Peisert (1967) darauf hingewiesen, dass Bildungsbenachteiligung auch konfessionelle oder geographische Faktoren kennt, also nicht nur solche der sozialen Herkunft. Mitte der sechziger Jahre war auch das Geschlecht noch ein Faktor der Benachteiligung. Von Peisert stammte die sprichwörtlich gewordene Formel des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande,“ also die Metapher für die Summe aller Bildungsbenachteiligungen. Diese Formel spielte in der öffentlichen Diskussion der sechziger Jahre eine erhebliche Rolle und - sie hatte Folgen.

Es ist sicher kein Zufall, dass der Bildungsrückstand der Mädchen am schnellsten beseitigt wurde. Im Schuljahr 1978/1979 besuchten im Bundesland Nordrhein-Westfalen erstmals mehr Mädchen als Jungen die Gymnasien (Köhler/Zymek 1981). Nach Auflösung der Bekenntnisschulen als Pflichtschulen fiel es auch nicht schwer, die Benachteiligung durch Konfessionszugehörigkeit aufzulösen. Die Nachteile im Siedlungsraum wurden durch Gemeindereformen, Bildung grösserer Schuleinheiten und den regionalen Ausbau der weiterführenden Schulen beseitigt.² Aber diese Erfolgsgeschichte ist nur eine Momentaufnahme, die zahlreichen Massnahmen der siebziger und achtziger Jahre stellten keine nachhaltige Lösung des Problems der Chancengleichheit dar. Das hat auch damit zu tun, dass die Politik der Chancengleichheit nie eine kohärente Strategie war, die gebündelt und mit Prioritäten versehen umgesetzt wurde. Der Begriff selbst wurde nie klar definiert.

Die Wahrnehmung der schulischen Lernchancen durch die Mädchen scheint ein umgekehrtes Gender-Problem eröffnet zu haben, nämlich die Chancenminderung der Jungen in bestimmten Lernbereichen. Die soziale Benachteiligung blieb erhalten, wenngleich stark verschoben von den klassischen Arbeitermilieus hin zu neuen Unterschichten, die vor allem in der Folge von Arbeitsmigration entstanden sind und die jahrzehntelang keine Beachtung fanden. Die Verminderung der Bildungschancen durch eine Kombination aus sozialen, kulturellen und religiösen Faktoren hat die am sozialen Aufstieg orientierte Programmatik der sechziger und siebziger Jahre nicht interessiert. Aufmerksam auf dieses Problem wurde die Bildungspolitik erst nach Verschiebung der Relationen, also der Konzentration von Migrantenkindern aus bildungsfernen Milieus in den Haupt- und Sonderschulen. Mit diesem Effekt hat die Politik nicht gerechnet und dann auch zur Minderung des Effekts wenig getan.

Die Politik der Öffnung war dagegen erfolgreich. 1960 erwarben nur 6.1% der Schulabgänger die allgemeine Hochschulreife und dies ausschliesslich an Gymnasien. Die Quote stieg bis 1991 auf 26.9%, schwankte dann leicht um diesen Wert, der exakt im Jahr 2002 wieder erreicht wurde. Immer noch ist das Gymnasium der Hauptträger, aber die allgemeine Hochschulreife kann inzwischen auch an anderen Schulen erworben werden. Neben dem gymnasialen ist ein zweiter Weg zur Hochschulreife etabliert worden, nämlich die Fachhochschulreife. Die ersten Abschlüsse lagen, seinerzeit fast unbeachtet, 1970 vor, als 0.5% aller Absolventen eines Jahrgangs diesen Abschluss erreichten. Der Wert stieg bis 1991

² In den Hessenplänen war die Rede von der „sozialen Aufrüstung des Dorfes“, worunter neben dem Schulbau auch die Errichtung von Bürgerhäusern oder Gemeindezentren zu verstehen war.

auf 10.4% an und erreichte 2002 die Marke von 11.5% (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 91). Für das gleiche Jahr zeigen die Schulabschlüsse insgesamt eine Dominanz der mittleren Abschlüsse, die Voraussetzung für attraktive Berufslehren sind und dann auch weitere Bildungswege eröffnen.³ Die zunehmende Krise der Hauptschule ist in dieser Entwicklung deutlich erkennbar.

Im Blick auf den Hochschulzugang spricht man heute im unvergleichlichen Behördendeutsch von der „Studienberechtigten-Quote.“ Diese Quote beschreibt den Anteil der Absolventen eines Jahrgangs, die die Fachhochschulreife *und* die allgemeine Hochschulreife erworben haben, im Verhältnis zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung. Im Jahr 2006 betrug diese Quote 43,1 Prozent, sie ist gegenüber dem Vorjahr⁴ leicht gestiegen. Die Quote besagt, wer den Zugang zu den Fachhochschulen und den Universitäten erhalten hat, wobei ein Studienabschluss an Fachhochschulen in aller Regel ein Weiterstudium an den Universitäten gewährleistet. Oft wurden die Abschlüsse als Zwischenprüfung anerkannt, im neuen System der Bachelor- und Masterstudiengänge müssen vergleichbare Lösungen angestrebt werden.

Die „Abiturientenquote“ bezieht sich, was oft übersehen wird, nur auf den gymnasialen Abschluss und so auf die allgemeine Hochschulreife. Diese Quote betrug im Jahre 2006 bundesweit 29,7 Prozent und ist gegenüber dem Vorjahr leicht gestiegen, während die Fachhochschulquote unmerklich gesunken ist.⁵ Beide Quoten zusammen ergeben die Zahl von Schülerinnen und Schülern, die nach Abschluss ihrer Schulzeit ein Studium aufnehmen können. Hinzugefügt werden muss, dass die anderen Schulabschlüsse nicht einfach nichts wert sind, nur weil sie mit keiner Studienberechtigung verbunden sind. Dass anspruchsvolle Berufslehren auch ohne Abitur möglich sind und zum Erfolg am Arbeitsmarkt führen, geht in der Diskussion regelmässig unter.

Angenähert die Hälfte der Absolventen deutscher Schulen kann also studieren, wobei allerdings grosse regionale und sogar lokale Unterschiede in Rechnung zu stellen sind. Die blosse Zahl der Abschlüsse ist nicht sehr aussagekräftig, wie sich am Problem der ungleichen Chancen leicht zeigen lässt. Die Chance, in Hamburg Abitur zu machen ist weitaus grösser als in Bayern, allerdings ist auch die Chance, mit einem Hauptschulabschluss keine Lehrstelle zu finden und arbeitslos zu werden, in Hamburg weit grösser als in Bayern. In Regionen mit einem hohem Anteil an handwerklichen Betrieben sieht die Lehrstellensituation sehr anders als in Grossstädten mit einem stark zurückgehenden Anteil von Industrieunternehmen. Der Dienstleistungssektor reagiert auf Bildungsabschlüsse nochmals anders.

Die Beurteilung der Situation ist zwischen den politischen Lagern naturgemäss sehr unterschiedlich. Tatsache ist, dass die Studienberechtigten-Quote, fast unbemerkt von der Öffentlichkeit, in den letzten fünfzehn Jahren ständig angestiegen ist. Sie betrug 1992 noch

³ Von den 894.420 Schulabgängerinnen und Schulabgängern der allgemeinbildenden Schulen machten in Deutschland im Jahre 2002 237.893 einen Hauptschulabschluss, 376.202 machten einen Realschulabschluss oder einen damit vergleichbaren Abschluss, 223.249 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 12.076 die Fachhochschulreife. An den Beruflichen Schulen betrug der Gesamtzahl der Abgänger im Jahre 2002 251.799 Schülerinnen und Schüler. Von ihnen machten 50.186 einen Hauptschul- und 75.440 einen Realschulabschluss, 30.063 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 96.110 die Fachhochschulreife (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 96f.).

⁴ Am Ende des Schuljahres 2004/2005 betrug die Studienberechtigten-Quote 42,5 Prozent. Alle Angaben gemäss Bundesamt für Statistik in Wiesbaden.

⁵ Die Quote für die allgemeine Hochschulreife betrug am Ende des Schuljahres 2007/2005 42,5 Prozent. Die Fachhochschulreife sank von 13,7 Prozent im Jahr 2004/2005 auf 13,4 Prozent im Jahre 2005/2006, also ist nahezu konstant.

30,7 Prozent und liegt heute fast 13 Prozent höher. Das ist der Einführung von Fachhochschulen zuzuschreiben, jedoch auch der Nachfrage nach den Gymnasien. Bei nach wie vor starker Binnenselektivität in den Gymnasien stieg die Quote der allgemeinen Hochschulreife von 22,7 Prozent im Jahre 1992 auf die genannten 29,7 Prozent im Jahre 2006 an, ein langsamer Trend, bei dem niemand sagen kann, wann eine Sättigungsgrenze erreicht sein wird. Die berühmte Frage, ab wann das akademische Proletariat beginnt, entstammt einer Zeit, in der weniger als 5 Prozent eines Jahrgangs studierten.

Die Kritiker dieser Entwicklung gehen davon aus, dass die Steigerungsraten weitaus zu langsam sind und Deutschland aus diesem Grunde hinter dem sehr viel höheren EU-Standard zurückfällt. Aber man kann nicht lediglich die Zahlen vergleichen, weil die Systeme verschieden sind. Die deutschen Hochschulberechtigungen steigen, aber damit steigt nicht automatisch auch die Bildungsgerechtigkeit, ein Begriff, der nicht allein quantitativ zu fassen ist. Die Steigerung der Abschlüsse ist die eine Seite, die Nutzung der Abschlüsse und der Verwendungswert der Berechtigungen die andere. Dabei spielen auch demografische Faktoren eine Rolle, bei rückläufigen Geburtenraten und steigenden Bildungsabschlüssen vergrößern sich die Chancen, was im Prinzip auch umgekehrt gilt. Doch die Zusammenhänge sind international sehr verschieden, wie ich in einem zweiten Schritt aufzeigen werde. Er führt ein vergleichendes Argument ein, das über Finnland hinausgeht. Gesamtschulen gibt es nicht nur dort.

2. Internationaler Vergleich

Zunächst etwas zur Magie der Zahlen: In Frankreich absolvierten im Jahre 2000 60 Prozent eines Jahrgangs die Prüfung zum *baccalauréat général*, in Italien machten fast 80 Prozent die *maturità*. Die Zahlen sind bis 2006 weiter angestiegen. Im Vergleich damit wäre Deutschland sehr rückständig und so auf einem gefährlichen Weg. Mit einer geringen Abiturientenquote sollen in der Wissensgesellschaft der Zukunft mehr oder weniger dramatische Nachteile verbunden sein. Es käme darauf an, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum Abitur zu führen, die sich dann mit einem Studium auf die Wissensgesellschaft vorbereiten können. Nur im Studium wird qualifiziertes Wissen erworben und von dem hängen der Erneuerungsprozess und so der künftige Wohlstand der Gesellschaft ab.

Nach dieser Logik müsste die Schweiz ein armes Land sein (Oelkers 2007). Die Quote der gymnasialen Maturität betrug im Jahre 1980 schweizweit etwas über 10% und stieg bis 2000 auf etwa 19 Prozent an, wobei grosse kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden müssen. Eine Prognose des Bundesamtes für Statistik bis 2015 sieht keinen dramatischen Zuwachs. Nach einer leichten Delle zwischen 2000 und 2005 wird zehn Jahre später eine Quote um 21 Prozent erwartet, wobei eine von zwei Varianten näher bei 20 Prozent liegt. Die Quote der Berufsmaturität, mit der die Fachhochschulreife erworben wird, betrug im Jahre 2005 12,2 Prozent. Rund zwei Drittel der Jugendlichen entscheidet sich für eine Berufslehre, die überwiegend in Betrieben stattfindet (Bundesamt 2006). Die Schweiz unterschreitet also die deutschen Zahlen bei weitem, und wenn die schlecht sind, müssen unsere noch weit schlechter sein.

Warum trügen die blossen Zahlen? Eine Antwort ergibt sich aus der Art und Weise, wie bildungspolitisch diskutiert wird. In Deutschland wird die Frage der Chancengleichheit seit dem 19. Jahrhundert, wie gesagt, zugespitzt auf die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht. Nur das scheint Chancengleichheit auszumachen, also nicht

zum Beispiel Chancen, im Falle von Lernrückständen effizient gefördert zu werden oder Chancen, einen Abschluss zu machen und einen Arbeitsplatz zu finden. Gemeint ist immer die möglichst hohe Verteilung der obersten Abschlüsse, wobei selten mitbedacht wird, dass die Chancen für den Einzelnen sinken, wenn unbestimmt viele den obersten Abschluss erreichen und keine weitere Differenzierung stattfindet. Mit Abschlüssen sind im deutschen wie im schweizerischen Schulsystem Berechtigungen verbunden, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt darstellen. Diese Chancen werden nicht dadurch besser werden, dass die jede Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird.

Das Problem lässt sich an Finnland gut zeigen: Zum Studium an den Universitäten müssen anspruchsvolle Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.⁶ Die zwanzig finnischen Universitäten bieten Studienplätze für fast ein Drittel eines Jahrgangs, die Selektion erfolgt hier und sie ist scharf. Von den etwa 66.000 Bewerberinnen und Bewerbern des Jahres 2002 wurden nur 23.000 aufgenommen. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Fachbereiche einen Numerus Clausus, wobei zwischen 1992 und 2002 die Zahl der Studierenden um 40% angestiegen ist.⁷ In allen übrigen Ländern der Europäischen Union stagniert oder sinkt diese Zahl.

In Finnland ist nur die durchschnittliche Qualität der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I höher als in Deutschland, und dies auch nur soweit, wie der PISA-Test reicht, der ja weder musische noch sprachliche Kompetenzen misst. Die Qualität der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit sagt über die Verwendbarkeit des Gelernten auf dem Arbeitsmarkt wenig aus, wie überhaupt fraglich ist, von schulischen Kompetenzen mehr oder weniger direkt auf deren nachschulische Nutzung zu schliessen. Um nur die PISA-Testbereiche zu nehmen: Lesen ist allgemein verwendbar und verlangt fast überall hohe Kompetenzen, das ist in Mathematik und in den Naturwissenschaften nur dort der Fall, wo wirkliche Anschlussverwendungen gegeben sind. „Use it or lose it,“ sagen die Neurophysiologen.

Eine hohe Allgemeinbildung garantiert keine Beschäftigung. Ein Indikator dafür ist die Jugendarbeitslosigkeit, also die Arbeitslosigkeit von beschäftigungsfähigen Personen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Die Jugendarbeitslosigkeit steigt europaweit an, unabhängig davon, ob das Schulsystem gegliedert ist oder nicht. Interessant ist, dass Gesamtschulsysteme offenbar in dieser Hinsicht keine besseren Chancen bieten. In Finnland, also dem System mit der besten Allgemeinbildung, lag die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Jahre 2000 bei 21,4 Prozent und ist bis heute nur unwesentlich gesunken. Italien, ein Land mit einem Gesamtschulsystem, hatte im Jahre 2004 26,3 Prozent Jugendliche ohne Beschäftigung. Der EU-Durchschnitt beträgt immerhin 15 Prozent.

Die Quote lag in Österreich, also einem Land mit einem gegliederten Schulsystem, im Jahre 2000 bei 4,4 Prozent. Sie stieg bis 2005 auf 7,5 Prozent an. Deutschland hatte im Jahr 2000 9,0 Prozent Arbeitslose in der Altersgruppe unter 25 Jahren (Isenhard 2001). 2005 lag diese Quote bei etwas über 10 Prozent.⁸ In der Schweiz betrug die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Februar 2007 3,9 Prozent und war damit leicht höher als die der arbeitslosen

⁶ Die Fachhochschulen wurden in den neunziger Jahren eingeführt. Ihr Träger ist nicht, wie bei den Universitäten, der finnische Staat. Fachhochschulen werden unterhalten entweder von den Gemeinden oder von privaten Anbietern. Der Staat übernimmt etwas mehr als die Hälfte der Kosten.

⁷ Daten nach: *Higher Education in the Nordic Countries* (2003).

⁸ <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

Erwachsenen, die im gleichen Monat bei 3,2 Prozent lag.⁹ Den niedrigsten Wert aller EU-Ländern halten die Niederlande mit 2004 6.6 Prozent arbeitslose Jugendliche. 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. Allein das spricht gegen die Steuerung allein durch Anhebung der Abschlüsse. Worauf es ankommt, ist die Erreichung von Mindeststandards, bei gleichzeitiger Differenzierung der Bildungswege, die nicht diskriminiert werden dürfen und für unterschiedliche Interessen attraktiv sein müssen.

In Frankreich gilt eine Berufsausbildung immer noch als sozialer Abstieg. Aus diesem Grunde versuchen die Eltern alles, ihren Kindern den Weg zum *baccalauréat général* zu öffnen, mit der Folge, dass die Selektion erst danach einsetzt. Die besten Chancen vergeben bestimmte *grandes écoles* wie die *Ecole normale supérieure* in Paris; sie haben sehr strenge Aufnahmeverfahren und sind hoch selektiv.¹⁰ Die allgemeine Studienberechtigung, die mit allen Baccalauréat-Abschlüssen gegeben ist, besteht nur formaler Hinsicht. Faktisch existiert ein enger Zusammenhang zwischen Maturtyp und Studienfach. Zwar kennen die meisten französischen Universitäten keine Eingangsprüfungen, wohl aber eine zum Teil scharfe interne Selektion. Wer über ein *baccalauréat général* verfügt, besteht oft die *classes préparatoires* der naturwissenschaftlichen Studiengänge nicht, die mit vergleichsweise guten Berufsaussichten verbunden sind. Das französische System ist so egalitär und zugleich hoch selektiv.

Italien kennt bislang keinen Unterschied zwischen der allgemeinen Hochschulreife und der Berufsmaturität. Es gibt - ausser in Südtirol - auch keine betrieblichen Berufslehren. Die Ausbildung in den technischen und beruflichen Fachschulen führt zur gleichen Berechtigung wie die Ausbildung in den Gymnasien, nämlich zur *maturità* oder zur allgemeinen Hochschulreife. Die Bedingung ist der erfolgreiche Abschluss eines fünfjährigen Lehrgangs an einer staatlichen Sekundarschule mit einer einheitlichen Prüfung. Wer studieren will, muss eine Universität besuchen. Die Chancen werden von den Schulen vorsortiert. Die Studenten, die aus bestimmten Lyzeen kommen, haben die besten Chancen, 66 Prozent von ihnen beendet mit Erfolg das Studium. Wer den Abschluss des Studiums erreicht, hat damit aber nicht schon gute Aussichten; nur etwas mehr als die Hälfte aller Akademiker hat echte Karrierechancen.

Auch in England ist der öffentliche Bereich als Gesamtschule organisiert, aber es gibt daneben einen breiten Sektor von Privatschulen für privilegierte Eltern. 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. Ein Beispiel aus Fernost ist für die

⁹ NZZ Nr. 56 v. 8. März 2007, S. 21. Zum Vergleich die Zahlen in: EVD (2005)..

¹⁰ Die *Conférence des Grandes Ecoles Française* listet über 180 Schulen auf, die landesweit verteilt sind. (Vgl. <http://www.cge.asso.fr>) Nicht alle dieser Schulen sind staatliche Elitehochschulen. Daneben gibt es in Frankreich 86 Universitäten sowie drei nationale Polytechnische Institute.

deutsche Entwicklung ebenfalls aufschlussreich: In Japan wurde nach dem Zweiten Weltkrieg, 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 hochgradig ungerecht.

Das Vorbild aller Gesamtschulmodelle ist die amerikanische High School, die von 1892¹¹ an entwickelt wurde. Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Rhetorik betrachtet worden. Eine Studie aus dem Jahre 1999 kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung seit 1892 vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann: Das demokratische Postulat der Chancengleichheit wurde umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, das zugeschnitten war auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen. Gleich war nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Zweitens hatte und hat das Angebot keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anboten.

„Despite claims by educators that they were building ‚democracy’s high school,‘ the institutions they created were deeply undemocratic, providing only a small percentage of students with the opportunity to master the knowledge and skills that might lead to power and success in American society”
(Angus/Mirel 1999, S. 198).

Und mehr noch, weil die Schüler unterschiedlich gruppiert werden und das jeweilige Curriculum nach verschiedenen Gesichtspunkten organisiert ist, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem Geschlecht, wird die Spaltung der Gesellschaft vertieft und nicht etwa überwunden. Die Differenzierung und soziale Stratifizierung wird durch zwei Faktoren verstärkt, den Einsatz von Intelligenztests und den Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitiert (ebd.). Die Schule für alle ist also ein Erfolg nur für wenige, jedenfalls soweit Leistungsdaten reichen.

Der Ausdruck „Gesamtschule“ allein besagt wenig, weil die nationalen Lösungen mit ganz unterschiedlichen Vorteilen und Handicaps verbunden sind. Und der Vergleich mit dem Ausland hilft insofern nicht weiter, als nur das eigene System weiterentwickelt werden kann. Und das kann dann auch nicht allein mit Blick auf die PISA-Daten geschehen. Die 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 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.

„Es ist schwierig, ein überzeugendes Argument zu konstruieren, dass mehr gymnasiale Abschlüsse und mehr akademische Grade gebraucht werden, damit Leute über eine genügende Ausbildung verfügen, Einbauplatten zu stapeln, eine Kreditkarte durchzuziehen oder eine Cappuccino-Maschine zu bedienen.

¹¹ Im Sommer des Jahres 1892 setzte der National Council of Education ein Committee of Ten an, dessen Report über die Entwicklung der Secondary Schools 1894 veröffentlicht wurde. Der Bericht leitet die Entwicklung der High Schools ein, die allerdings eine gänzlich andere Richtung nehmen sollte als die, die empfohlen wurde. Der Bericht setzte auf akademische Standards und effizienten Unterricht.

Und es ist wichtig, sich daran zu erinnern, wie viele solche Jobs heute existieren. Denn wer nur der Bildungsrhetorik folgt, kann leicht den Glauben gewinnen, dass jede angelernte oder auch ungelernete Tätigkeit bereits morgen verschwunden ist, wenn nicht heute noch im Laufe des Nachmittags“ (Wolf 2002, S. 49).

Die bildungspolitische Diskussion klammert diese Realitäten oft aus, sie ist orientiert an einem zweckfreien Verständnis von „Bildung“ und hat für Fragen der Verwendbarkeit wenig Sinn. Wer eine Cappuccino-Maschine bedient, um sein Geld zu verdienen, hat im Bildungsdiskurs mit Sicherheit keine Stimme. Bildung ist aber nicht nur gymnasial zu verstehen, und nur weil alle „Gebildeten“ Gymnasien besucht haben, verfügen sie nicht über ein Monopol. Heute gewährleistet der erfolgreiche Abschluss eines Gymnasiums eine Chance, aber stellt keine Garantie mehr da. Danach beginnt ein neuer Abschnitt mit sehr unterschiedlichen Chancen.

Andererseits ist unstrittig, dass Gymnasien immer noch wesentlich die Schulen des Bürgertums sind, das allerdings im Vergleich mit den sechziger Jahren grösser und differenzierter geworden ist. Der neue Sammelbegriff dafür lautet „bildungsnahe Schicht.“ In der Diskussion erhält man gelegentlich den Eindruck, dass damit ein Makel verbunden sei, weil andere Gruppen der Gesellschaft vom Besuch des Gymnasiums fern gehalten werden. Die „bildungsfernen Schichten“ werden weitaus häufiger thematisiert als die „bildungsnahe“, die Debatte hat oft einen anklagenden Ton der Debatte, aber es gibt kaum Hinweise, wie mit dieser Kluft konkret umgegangen werden soll. Die „Bildungsferne“ ist dann leicht wie ein soziales Schicksal zu verstehen, das mangels Ideen hingenommen werden muss, ohne den Betroffenen viel zu bieten, ausgenommen dass ihr Status durch Benennung verstärkt wird. Und sollen sich die „bildungsnahe Schichten“ - was immer sie sind - in Zukunft bei der Förderung ihrer Kinder zurückhalten?

Die Diskussion sollte sich auf die echten Probleme der Schule beziehen, die deutlich benannt werden und dann aber auch Bearbeitung finden müssen. Wenn bereits bei Schuleintritt der Lernstand der Schülerinnen und Schüler 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 der Schulerfahrung 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. Das gilt auch für alle Formen von Gesamtschule.

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 Systementwicklung macht nur Sinn, wenn damit Lösungen für solche Probleme gefunden oder die vorhandenen Lösungen signifikant verbessert werden können. Das ist der Test für die Forderung nach Gesamtschulen, sie dürfen nicht nur formal für Egalität sorgen, sondern müssen die Probleme besser lösen können. Das heisst auch, Gesamtschulen dürfen nicht nur von ihren Vorteilen, sondern müssen auch von ihren Nachteilen her analysiert werden. Der internationale Vergleich zeigt, dass die Idee einer möglichst langen Verschulung für alle, die im Kern gleich ist, nicht nur sehr verschieden realisiert wird, sondern auch neue Formen der Ungleichheit schaffen kann. Die politischen Forderungen verdecken diesen Tatbestand zugunsten einer Problemlösungsverheissung.

Strategische Konzepte der Bildungspolitik sind Zukunftsentwürfe, die sich dem normalen Politik- und Wahlrhythmus entziehen. Wenn Reformen Erfolg haben sollen, muss die Politik über die Legislaturgrenzen hinweg konsistent sein. Sie muss aber zugleich die Besonderheiten des eigenen Systems beachten, die auch Unterschiede zum Ausland voraussetzen. Oft wird das Ausland nur deswegen als möglichst glänzendes Vorbild hingestellt, um die eigenen Defizite besser markieren und die Bildungspolitik anzutreiben. Aber ausländische Systeme haben immer auch eigene Defizite, wie sich nicht nur an der Jugendarbeitslosigkeit zeigen lässt. Es gibt nicht das *eine* „beste System“,¹² von dem alle anderen lernen können, wie sie es machen müssen. Diese Einsicht liegt meiner abschliessenden Empfehlung zugrunde.

3. Ein Vorschlag zur Systementwicklung

Die Strukturvorschläge in der heutigen deutschen Diskussion reichen von der Einführung eines Gesamtschulsystems über die Schaffung von Gemeinschaftsschulen bis hin zur Entwicklung der Hauptschule. Im ersten Fall sollen die Erfahrungen mit integrierten Gesamtschulen generalisiert werden, die vergleichsweise gute Werte bei der Durchlässigkeit haben, allerdings kaum Spitzenwerte in der Leistungsmessung erhalten. Im zweiten Fall sollen die Haupt- und Realschulen zu einer neuen Schulform fusioniert werden, mit der Option einer späteren Entwicklung zur integrierten Gesamtschule. Im letzten Fall wird das dreigliedrige System verteidigt. Die Bereitschaft einiger Bundesländer, Gemeinschaftsschulen einzuführen, hat vor allem demographische Gründe. Die stark rückläufigen Schülerzahlen machen zwei Schultypen, die nebeneinander existieren, nicht mehr bezahlbar. Zugleich haben 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, diese Entwicklung zu vermeiden. Der Versuch wird aus nahe liegenden Gründen besonders von den Gymnasien unterstützt. Letztlich entscheidet sich das Problem aber nicht in der Schule, sondern am Arbeitsmarkt. Wenn die Lehrstellen zurückgehen und Berufsschulen zu Vollschulen werden, dann werden sich die Berechtigungen zwischen Real- und Hauptschulen 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 Abschluss mit einem hohen Makel erweist, hat in Ingolstadt noch beträchtlichen Verwendungswert.

¹² David Tyack (2005) hat die These vertreten, dass die amerikanische Schulentwicklung des 20. Jahrhunderts vom bürokratischen Besterben gekennzeichnet ist, *ein* System zu errichten.

Der Befund zur Hauptschule ist also nicht einheitlich finster, während auf der anderen Seite die demographische Entwicklung nur mit einer drastischen Veränderung der Familien- und Schulpolitik umkehrbar sein dürfte. Bei gleich bleibender demografischer Entwicklung ist die Fusion oder Annäherung der beiden nicht-gymnasialen Schularten in Deutschland die wahrscheinlichste Variante. Sie ermöglicht eine Profilierung des Angebots, die in vielen Bundesländern mit der Hauptschule allein nicht möglich wäre. Das heisst im Übrigen nicht, dass heutige Hauptschulen nicht zum Teil beeindruckende Lösungen für ihre Problem gefunden haben, die auch in neuen Schulformen Beachtung finden müssen.

Die Geringschätzung der Hauptschule, ihre Abwahl durch die Eltern, hat neben der Qualitätseinschätzung und der Dominanz des gymnasialen Leistungsprofils mit Abstiegsängsten und oft auch mit ethnischen Vorurteilen zu tun. Es sind soziale Wahlen, die nicht dadurch anders werden, wenn die Hauptschule mit der Realschule fusioniert wird. Ein Imagegewinn wird sich nur mit einem überzeugenden und unterscheidbaren Leistungsprofil erreichen lassen, das nicht am Meinungsmarkt der Abnehmer vorbei gedacht ist. Daher hilft es wenig, die Hauptschule irgend „retten“ zu wollen, sie muss vollwertig erscheinen und sich nur im Auftrag unterscheiden, was ohne entschiedene Öffnung zur Berufsbildung kaum möglich sein dürfte.

Die andere Variante ist die Auflösung der bisherigen Schulformen und die Einführung einer Gesamtschule für alle. Selbst wenn eine solche Vision, was derzeit nicht absehbar ist, konsensfähig wäre - die Gesamtschule hat auch Nachteile. Zunächst überzeugt das Argument nicht, allein damit sei das Problem des Rückganges der Schülerzahlen zu bearbeiten. Produktive 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 und Erwartungen attraktiv sein. Die Attraktivität ist nicht einfach dadurch gegeben, dass alle den gleichen Abschluss machen.

Es ist auch nicht zu sehen, wie angesichts der Zuständigkeit der Länder in Deutschland 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 Hauptschule und Realschule einander annähern, ohne die Abschlüsse zu verändern, das Konstrukt wäre dann ähnlich den heutigen integrierten Gesamtschulen, die es ja in vergleichsweise grosser Zahl gibt. Sie bieten verschiedene Abschlüsse unter einem Dach, das Ziel ist nicht, alle Schüler zu ein- und demselben Abschluss zu führen. Gesamtschulen dieser Art haben eine vergleichsweise aufwändige Schulentwicklung hinter sich, was in den klassischen Gymnasien nicht annähernd der Fall gewesen ist.

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.

Im Kanton Zürich sind in diesem Jahr erstmalig einheitliche Aufnahmeprüfungen für die sechsjährigen Gymnasien durchgeführt worden. Die Kriterien waren für alle Schüler, die sich zur Prüfung angemeldet haben, gleich. Vorher führte jede Schule eigene Prüfungen durch. Die abgebenden Schulen konnten ihre Schüler auf eine Prüfung vorbereiten, die nunmehr für alle identische Anforderungen stellte. Faire und transparente Aufnahmeprüfungen sind so ein Beitrag zur Chancengleichheit. Der *Abschluss* eines Lehrgangs setzt ungleiche Leistungen voraus, keine Lerngruppe erreicht gleiche Ziele; die *Zulassung* zu einem Lehrgang kann gleich geprüft werden. Und warum sollte es keine Eignungstest für Gymnasien und andere Schulen geben? Auch der Verbleib im Gymnasium kann sich auf Standards beziehen, die erreicht oder verfehlt werden können, ohne damit notwendigerweise einen sozialen Abstieg zu verbinden.

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 für einen früheren Beginn sprechen, nicht für eine Gesamtschule, die für alle möglichst lange dauert.

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 Schüler in Hauptschulen aufgrund der Zusammensetzung ihrer Lerngruppen und ihrer bisherigen Leistungserfahrungen besser abschneiden als Gymnasiasten. 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.

Das Abitur und überhaupt alle Berechtigungen sind heute unabhängig vom je erreichten Notendurchschnitt gültig. Sie haben auch keinerlei Befristung. Die Ausnahme sind Studienfächer mit einem Numerus Clausus, die es in der Schweiz etwa gar nicht gibt. Jedes Maturitätszeugnis berechtigt zur allgemeinen Hochschulreife, also zum Studium aller Fächer, ausgenommen Medizin, für die ein Eingangstest absolviert werden muss. Die Noten kommen weitgehend ohne Referenzrahmen zustande, der Gegenwert ist ein weltweit ziemlich einmaliges Privileg, dessen Qualität extern nicht überprüft werden kann. Auch das spricht dafür, die Leistungsbewertung neu zu gestalten und die Berechtigung zu überdenken. Das faire Bewerten von Leistungen ist nicht einfach damit gegeben, dass Vergleichsarbeiten geschrieben werden.

Folgt man nur dem Argument der verstärkten und möglichst frühen Förderung, dann sind auch im Blick auf die Schulstruktur neue Lösungen denkbar, die allmählich entwickelt werden können. Mein Vorschlag geht dahin, keine Gesamtschule einzuführen, sondern eine erweiterte Primarschule für alle und zwei daran anschliessende Sekundarstufen, wie dies in vielen Kantonen der Schweiz ziemlich problemlos der Fall ist. Aus dem Postulat der

möglichst frühen Förderung würde für die Systementwicklung folgen, die Einschulung vorzuzulegen und die Selektion zu verschieben. Ein gleicher Abschluss für alle wird nicht angestrebt, auch weil nicht alle gleiche Ziele erreichen wollen. Was so entstehen würde, wäre eine achtjährige Gesamtschule, in der die heutige Grundschule um je zwei Jahre nach unten und oben verlängert werden würde.

Der Kindergarten würde Teil dieser neuen Schulform, die sich ihrerseits in Stufen unterteilen lässt. Für diese Lösung spricht auch der internationale Vergleich. Europäisch üblich sind curricularisierte Vorschulen oder Basisstufen, die mit dem vierten oder fünften Lebensjahr beginnen und die auf unterschiedliche Tempi der Entwicklung der Kinder 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. Nach der verlängerten Grundschule würde ein Teil der Schüler Gymnasien besuchen mit dem Ziel, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Der andere Teil würde nicht wie heute auf zwei oder drei Schultypen verteilt, sondern würde *eine* Schule besuchen, die auf Berufslehren vorbereitet. Zwischen beiden Schulzweigen besteht Durchlässigkeit, die modulförmig organisiert werden kann.

In der Folge dieses Vorschlages würde sich die Gymnasialzeit um zwei Jahre 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 allein auf die Sekundarstufe II und dauern vier oder drei Jahre. Geschlossene achtjährige Lehrgänge gibt es nur noch in Deutschland und Österreich. Diese Lösung geht davon aus, dass es keine curriculare Arbeitsteilung geben kann, aber dass kann nicht mit der „Besonderheit“ der Schulform begründet werden.

Nach der Sekundarstufe I beginnt in meinem Modell ein Teil der Schülerschaft, vermutlich der grössere, mit einer Berufslehre, das duale System also bleibt erhalten. Berufsschulen sind gegenüber Gymnasien keine Schulen zweiter Klasse, sondern Schulen mit einem anderen Auftrag, der als gleichwertig angesehen wird. Das Prinzip der Nicht-Diskriminierung ist grundlegend für meinen Vorschlag. Es gibt weiterhin drei Übergänge, die aber anders als heute geordnet sind. Nach der gemeinsamen Primarschule wechseln die Schüler in die Gymnasien und Sekundarschulen. Die Sekundarschulen bieten dreijährige Lehrgänge, an die sich die betriebliche und Berufsschulbildung anschliessen. Nach sechs Jahren Gymnasium erfolgt der Übertritt zur Universität. Alle Übergänge setzen das Erreichen von Standards voraus, auf die sich auch die Leistungsbewertung bezieht.

Die Schulen werden regelmässig evaluiert und werden danach beurteilt, ob und wie sie ihre Ziele erreichen. Der Lernstand der Schüler wird ebenso regelmässig getestet, die Daten werden an die Schulen zurück gemeldet und für den Unterricht genutzt. Postulate zur Förderung der Schüler lassen sich anderes nicht objektivieren, und das Gebot der Chancengleichheit hat vor allem mit effektiver Förderung zu tun. Ohne verbindliche Ziele und ohne Überprüfung der Ergebnisse kann davon nicht gesprochen werden. Das setzt einen politischen Konsens voraus, wonach tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler bestimmte Standards erreichen müssen und die Ressourcen auf dieses Ziel eingestellt sind.

Das Bildungssystem entwickelt sich aufgrund örtlicher und regionaler Gegebenheiten, nicht mit Planungsphantasien. Mein Modell ist hoffentlich mehr als das, aber es geht nicht von der Idee einer *tabula rasa* aus. Die Forderung nach einem radikalen Neubeginn behindert die Diskussion mehr, als dass sie sie befördert. Dort wo Hauptschulen gute Chancen am Lehrstellenmarkt haben, bleiben sie bestehen, auch wenn sie einen anderen Namen erhalten. Sie können örtlich Kooperationen bilden und mit anderen Schulformen zusammenarbeiten. Entscheidend ist, dass sie attraktive Lernprogramme für ihre Schülergruppe entwickeln, die zu Kompetenzen führen, mit denen der Lehrstellenmarkt und die Berufsschulen etwas anfangen können. Das gilt natürlich auch für den gymnasialen Abschluss, der sich dem Test der Universitäten stellen muss, was wiederum nur mit Standards möglich ist.

Die neue Optik ist nicht mehr nur die Berechtigung, sondern die von den Schülern tatsächlich erreichten Kompetenz. Fachliche und überfachliche Kompetenzen wachsen nicht mit jedem Schuljahr bei jedem Schüler linear an, das ist nur eine Illusion des Lehrplans. Der Lernstand entwickelt sich je nach Erfahrung unterschiedlich, ich wiederhole diesen zentralen Punkt. Wer hier Fortschritte machen will, muss auch neue Wege gehen, vor allem solche der Unterrichtsentwicklung. Die Systemdebatte versperrt den Blick darauf, dass mit einer neuen Struktur nichts gewonnen ist, solange sich nicht der Unterricht verbessert. Gezielt fördern kann man nur mit verbindlichen Massstäben, also im Blick auf Ziele und Standards. Neue Lernkulturen sind dazu kein Widerspruch, wie oft behauptet wird. Ob der Unterricht seine Ziele erreicht, muss geprüft werden, auch Tests sind kein Widerspruch zur neuen Lernkultur, was immer diese in der Praxis dann sein mag.

Was auf diesem Wege angestrebt 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 obligatorischen Schulzeit über Mindeststandards in möglichst allen Fächern verfügen. Sie erreichen nicht alle den gleichen Abschluss. Bei der Zuweisung spielen Interessen und Leistungen eine Rolle, nicht jedoch eine Unterscheidung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Das Gymnasium erhält nicht automatisch die leistungsstarken Schüler, sondern diejenigen, die sich für die gymnasialen Angebote interessieren und im Blick darauf Leistungen zeigen. Aus diesem Grunde bin ich für Aufnahmeprüfungen, Eignungstests und fortlaufende Standortgespräche mit den Schülern und Eltern.

Die komplette Auflösung des heutigen 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. Und es gäbe noch andere Folgen. Eine weitgehend selektionsfreie Gesamtschule bis zum Ende der Sekundarstufe II müsste nicht nur das Abiturprivileg der deutschen Gymnasien aufheben, also die Zugangsberechtigung zum Studium den Universitäten zu überlassen, sondern würde auch den Anschluss an den Lehrstellenmarkt grundlegend verändern. Berufslehren nach dem Abschluss der Sekundarstufe I würden ersetzt durch eine Vollverschulung, was die Vorteile des dualen Systems ohne Not und nur aus Systemzwang preisgeben müsste.

Daher hilft nur eine Gesamtsicht, die Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht trennt, sondern von gemeinsamen Entwicklungsaufgaben bis zum Ende der Sekundarstufe II ausgeht. Der bisher erreichte Differenzierungsgrad des Gesamtsystems wird nicht aufgehoben, vielmehr kommt alles darauf an, ob und wie er sich intelligent nutzen lässt. Das ist eine Aufgabe, die verlangt, dass alle Kräfte gebündelt werden und die mit dem heftigen Gegenwind der Besitzstandswahrung rechnen muss. Politische Rhetorik hilft dabei nicht

weiter. Was gefunden werden muss, sind Formen der Implementation, die Schul- und Unterrichtsentwicklung frei setzen (Oelkers/Reusser 2007).

Systemfragen müssen vor dem Hintergrund dieser Aufgabe diskutiert und bearbeitet werden. Sie dürfen sich nicht verselbständigen. Andererseits ist ein ernsthaftes Problem, mit welchem Modell die Experten die Politik munitioniert und ob wirklich neue Argumente ins Spiel kommen und gehört werden. Die Postulate der Pädagogik sind sortiert nach „konservativ“ und „progressiv;“ wenn nicht mehr geschieht, als diese Postulate auszutauschen, ist das bestehende System schlauer als wir.

Literatur

- Angus, D.L./Mirtel, J.E.: The Failed Promise of the American High School, 1890-1995. New York/London: Teachers College Press 1999.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT: Berufsbildung in der Schweiz 2006. Fakten und Zahlen. Bern: BBT 2006.
- Crosland, A.: The Future of Socialism. London: Jonathan Cape 1956.
- Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1965. (= Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. Eine Sammlung von Vorträgen und Schriften aus dem Gebiet der gesamten Staatswissenschaften, Heft 302/303)
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Christian Wegner 1968.
- Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1969.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD): Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz – Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung. Bern: EVD 2005.
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.
- Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).
- Kaelble, H.: Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland. In: K. Hörning (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung. Darmstadt: Luchterhand 1976.
- Köhler, H./Zymek, B.: Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansatz zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschule und Gymnasien. In: Die Deutsche Schule Heft 1 (1981), S. 50-64.
- 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 Universität 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.: Expertise gymnasiale Mittelschulen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Ms. Zürich: Pädagogisches Institut 2007.
- Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper Verlag 1967.

- Postlethwaite, T.H. (Hrsg.): IEA-Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn/München: Verlag Moritz Diesterweg 1968.
- Tews, J.: Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Hrsg. v. K. Düsseldorf. Heinsberg: Agentur Dieck 2001. (erste Ausgabe 1916)
- Tyack, D. B.: The One Best System: A History of American Urban Education. New Edition. Cambridge/Mass./London: Harvard University Press 2005.
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.