

Jürgen Oelkers

*Gymnasium und Gesamtschule:  
Bemerkungen zur deutschen Bildungspolitik<sup>\*)</sup>*

Wie man ihren Fest- und Jubiläumsschriften entnehmen kann, sind deutsche Gymnasien immer noch der Meinung, dass die Bildung, obwohl sie doch für alle da ist, im Wesentlichen ihnen gehört. Gemeint ist das in dem Sinne, dass die Gymnasien der *Idee* der Bildung nahe sind, was empirisch nicht so ganz leicht sein dürfte, aber der bildungstheoretischen Rede keinen Abbruch tut. Diese Rhetorik war und ist ideal gestimmt, wobei nie untersucht worden ist, wie weit diese Stimmung vom Anlass her, den Feiern und Jubiläen, geprägt wurde. Schon die Betonung des Wortes „Bildung“ hat etwas Weihevollendes, und es passt zu diesem Ton, dass man selbst in Gesangsschulen für die Volksschule des 19. Jahrhunderts lesen kann, sie trügen zur Bildung bei, also zum Guten, Wahren und Schönen. Am realen Gesang kann man so etwas nicht ablesen.

Was passiert nun aber, wenn die deutsche Bildungsidee zur *Anklage* des Schulsystems verwendet wird? Es ist heute vergessen, dass die heftigsten Kritiker der Gymnasien immer die Gymnasiallehrer selbst gewesen sind, wie nicht nur an Friedrich Nietzsche gezeigt werden kann, der am Basler Gymnasium Latein und Griechisch unterrichtete und - nebenbei bemerkt - ein sehr guter Lehrer war. Aber die Praxis spielte bei der Kritik keine Rolle. Nicht erst Nietzsche, sondern viele Autoren vor und nach ihm stellten ihre Kritik in den Dienst einer höheren Idee oder mindestens einer Skala von Werten, die zu befolgen eine Wende oder wie man heute auch sagt: einen Ruck bewirken würde. „Wende“ oder „Ruck“ sind Metaphern, die den Vorteil haben, nichts Genaues zu sagen und trotzdem Eindruck zu machen.

Heutige Anklagen machen sichtbar, was alle wissen, nämlich dass kein Bildungssystem in einem philosophischen Sinne „gerecht“ sein kann, nur dass die Bildungsidee nahe legt, genau das könne irgendwann einmal ausgeschlossen werden. Genauer muss ich sagen, nicht die Idee legt das nahe, sondern die Berufung auf sie. Wer sich heute auf die Idee der „Menschenbildung“ beruft, hat anderes im Sinn als zu Pestalozzis Zeiten. Die Idee lässt sich mit der Forderung nach gleichen Chancen verbinden und daneben mit allen Idealen, die die Pädagogik hat, Emanzipation, Mündigkeit, ein gutes Leben, Freiheit von Herrschaft und eine Gesellschaft, die gerecht ist, weil Bildung für Chancengleichheit gesorgt hat.<sup>1</sup> Das ist eine gewaltige Kausalannahme, die im politischen Diskurs nicht bezweifelt werden darf, wenn die Forderung plausibel bleiben soll.

Solche Kritik wird in aller Regel von denen geübt, die sich „gebildet“ nennen können und das Schulsystem erfolgreich durchlaufen haben. Von dem, was sie ideell fordern, muss

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf dem Jahreskongress 2008 des Philologenverbandes Schleswig-Holstein am 14. Februar 2008 im Conventgarten Rendsburg.

<sup>1</sup> Diese Bildung - und nur sie - wird der Aufklärung zugerechnet. Der Lehrsatz eines grossen deutschen Aufklärers, nämlich Peter Villaume (1746-18925) aus Berlin, wird regelmässig vergessen. Der Satz ist einfach und besagt: „Wenn es von mir abhinge, so möchte ich die ganze Menschheit veredeln, alle Glieder derselben zu Newtonen und Sokraten machen - allein, es ist unmöglich“ (Blankertz 1965, S.71).

die Wirklichkeit, die sie anklagen, möglichst weit entfernt sein, sonst wären Verdacht und Schuldzuschreibung gar nicht möglich. Davon aber lebt die Kritik. „Chancengleichheit ist unerwünscht“, behauptet eine gerade erschienene Streitschrift (Preisendörfer 2008), die sich schon das Lob des Feuilletons zugezogen hat.<sup>2</sup> Gefordert wird eine neue Bildungsbewegung zur Abschaffung des gegliederten Schulsystems, eine Forderung, die seit einigen Jahren auch bildungspolitisch wieder im Raum steht. Die Streitschrift ist um keine Folgenabwägung bemüht und macht Eindruck allein durch die Berufung auf die Bildungsidee.

Das war in Deutschland in den letzten zweihundert Jahren ziemlich oft der Fall, wobei die Kritik unterstellt, dass sich im Prinzip seit den Freiheitskriegen nicht viel geändert hat. Erst diese a-historische Voraussetzung macht die Kritik scharf. Sie legt gewollte Unbeweglichkeit nahe, die dem deutschen System in seiner politischen Anlage eigen sei; erst unter dieser Voraussetzung kann die Kritik radikal werden und für Abschaffung des Systems plädieren, als könne man *tabula rasa* machen. Ruck und Wandel sorgen dann endlich für gerechte Verhältnisse. Aber sind Bildungsverhältnisse dann gerecht, wenn alle Schüler möglichst lange zusammenbleiben und jeder den gleichen Abschluss macht? Einer der grossen Verfechter der Bildungsgerechtigkeit, der amerikanische Soziologe James Coleman, hat vor mehr als dreissig Jahren darauf hingewiesen, dass „Chancengleichheit“ kein positives Ziel sei. Man könne nicht Gleichheit herstellen, sondern nur Ungleichheit bekämpfen, und auch das sei schwieriger, als die Politik meint (Coleman 1975).

Als vor sechs Jahren die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht wurden, war klar, dass es zu einer Neuauflage der beinahe schon vergessenen Diskussion über die Gesamtschule kommen würde. Sie ist heute Wahlkampfthema, wobei wieder die Positionen eingenommen werden, die auch vor mehr als dreissig Jahren die Auseinandersetzung bestimmt haben. Die Linke ist für die Einführung einer integrierten Gesamtschule, die nicht wie heute vier Jahre, sondern neun Jahre umfasst. Die Konservativen sind dagegen und wollen das gegliederte Schulsystem beibehalten. Die einen bringen Gründe vor, die mit Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu tun haben, die anderen verweisen auf Begabungsunterschiede und die Notwendigkeit einer frühen Homogenisierung der Schülerschaft. Diese Argumente bestimmen erneut den Wahlkampf, obwohl sie sich auf eine ganz andere Situation beziehen und sich das Objekt - die deutsche Schule - stark verändert hat.

Das kann man stabil nennen oder auch eingeschränkt lernfähig. Die heutige Diskussion unterscheidet sich von der vor vierzig Jahren in mindestens drei Hinsichten.

- Zu Beginn der siebziger Jahre gab es internationale Leistungsvergleiche erst im Ansatz,
- die Bevölkerungsentwicklung war nicht, wie heute, stark rückläufig
- und die nationalen Bildungssysteme standen in keiner Wettbewerbssituation.

Der internationale Vergleich zeigt offenbar die Überlegenheit von Gesamtschulsystemen, die im PISA-Ranking die obersten Plätze belegen. Auf der anderen Seite scheint angesichts der stark rückläufigen Schülerzahlen gar nichts anderes übrig zu bleiben, als die Schulen zu fusionieren. 1970 betrug in Deutschland der Anteil der unter 20-Jährigen an der Gesamtbevölkerung 31.4%, der Anteil sinkt bis 2020 auf 18.7%.<sup>3</sup> Warum also, lautet die zentrale Frage, führt man in Deutschland keine Gesamtschule ein, wenn sie

<sup>2</sup> Ein „wichtiges Buch“ (Süddeutsche Zeitung Nr. 29 v. 4. Februar 2008, S. 11).

<sup>3</sup> Angabe gemäss Bundeszentrale für politische Bildung.

doch erfolgreicher ist, im internationalen Wettbewerb bestehen kann und zudem das demographische Problem löst?

Diese Frage werde ich allgemeiner und zugespitzter so stellen: Welche Probleme soll die Gesamtschule lösen, wenn sich die politischen Versprechen der Linken wie der Konservativen *nicht* realisieren lassen? Wer davon ausgeht, die Schülerinnen und Schüler liessen sich rein nach ihren Begabungen einteilen, sitzt einem Mythos auf und unterstellt, nur die Gymnasien verdienen die Besten. Auf der anderen Seite kann der Staat nicht einfach gleiche Bildungschancen verordnen, weil „Bildung“ keine Menge darstellt, die sich irgendwie verteilen liesse. Mit Quoten ist dem Problem nicht beizukommen, wie man von den Vereinigten Staaten lernen kann. Lohnt sich also eine erneute Auseinandersetzung über die Gesamtschule, die in der Vergangenheit immer mit einer Kulturkampfsituation verbunden war? Und kann die Gesamtschule halten, was ihre Befürworter versprechen?

Diese beiden Fragen werde ich 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 deutschen „Bildungskatastrophe“, die vor mehr als vierzig Jahren ausgerufen wurde und immer noch eine mächtige rhetorische Figur ist (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 gehe ich mit einem Schweizer Blick - also pragmatisch - auf das Verhältnis von Gymnasium und Gesamtschule ein, das nicht wie ein Dualismus betrachtet werden muss (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* politischen Systemwechsel, nämlich die DDR-Einheitsschule, die 1950 als zunächst achtklassige „Grundschule“ eingeführt und 1959 zur zehnklassigen „Polytechnischen Oberschule“ erweitert wurde. Diese Form der gemeinsamen Verschulung wurde einerseits als sozialer Fortschritt in Richtung Egalität gefeiert, andererseits als „Gleichmacherei“ verteufelt, mit Standardargumenten, die bis heute abrufbar sind, wie man gerade wieder im hessischen Wahlkampf gesehen hat.

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 eines der Modelle war, die den Aufbau der Gesamtschule in Finnland angeregt haben. 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 spielt die soziale Herkunft bei den Schulleistungen eine geringere Rolle als in Deutschland, die Geschlechtsdifferenz ist bezogen auf fächerspezifische Leistungen weit weniger ausgeprägt und der Unterricht basiert auf einer Kultur des Förderns, nicht der sozialen Selektion. Statt nach der vierten Klasse auf drei Schultypen verteilt zu werden, deren Ansehen und Ausstattung höchst unterschiedlich ist, werden die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der neunten Klasse gemeinsam verschult.

Allerdings, die finnische Gesellschaft ist wesentlich weniger segregiert, die Herkunft kann also keine so grosse Rolle spielen wie in anderen Ländern. Die Kultur ist immer noch protestantisch-homogen, der Anteil der Ausländer liegt bei 2% und die Einwanderung konzentriert sich auf den Grossraum Helsinki. Die grösste Gruppe der Einwanderer sind Nachbarn, nämlich Russen, die bei einer zurückgehenden Arbeitslosigkeit, die Ende 2007 bei 7.5% lag, im unteren Lohnsegment Beschäftigung finden. Finnland selbst ist ländlich, mit allen Folgen für öffentliche Kontrolle und Homogenisierung der Verschulung. Bei der Erklärung der Vorbildlichkeit finnischer Schulen wird in aller Regel unterschlagen, wie gross die Schulen sind. „Gross“ erweckt bereits eine falsche Vorstellung. Die finnischen Schulen sind oft klein und dörflich: Von den rund 3.180 Gesamtschulen in Finnland haben tausend weniger als 50 Schüler und ebenfalls tausend zwischen 100 und 300 Schüler (Daten nach Oelkers 2007).<sup>4</sup>

Es dürfte also nicht so leicht sein, die finnische Gesamtschule nach Deutschland zu bringen. Historisch ist anzumerken, dass die Volksschule des Kaiserreichs de facto eine Gesamtschule war, weil sie von mehr als 90% der Schülerinnen und Schüler besucht wurde. Die Gymnasien hatten nie mehr als 3% Schüleranteil, sie waren Standesschulen, was so von der Volksschule nicht gesagt werden kann. Ihre Qualität ist von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg ständig verbessert worden. Die Weimarer Republik brachte dann 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 höchstens 20% eines Jahrgangs nicht überschreiten sollte. In einer IEA-Studie<sup>5</sup> 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 hatten so gut wie keinen Hochschulzugang und waren in ihren Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, extrem behindert. Arbeiterkinder bildeten Mitte der sechziger Jahre mehr als 50% der

<sup>4</sup> Nur 130 finnische Gesamtschulen hatten 2004 mehr als 500 Schüler.

<sup>5</sup> *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.

Schülerschaft, während gemäss einer Studie von Ralf Dahrendorf (1965) nur 5% der Studierenden aus der Arbeiterschicht stammten. „Chancengleichheit“ im Blick auf eine akademische Ausbildung war also 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 dem 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. Das ist bis heute so.

- 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 gemessen in Abschlüssen 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.<sup>6</sup>

Aber diese Erfolgsgeschichte ist nur eine Momentaufnahme, die zahlreichen Massnahmen der siebziger und achtziger Jahre stellten keine nachhaltige Lösung des Problems 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. Auch der Begriff selbst wurde nie klar definiert. Er wurde seinerzeit vor allem auf die Öffnung der Gymnasien bezogen, mit negativen Folgen für die damaligen Volksschulen, die einem Attraktivitätswettbewerb ausgesetzt wurden, den sie nicht gewinnen konnten. Keiner der damaligen Reformer hat bemerkt, dass es auch Modernisierungsverlierer geben wird. Die Forderung nach Chancengleichheit kann naturgemäss nur prospektive Gewinner unterstellen.

Die Wahrnehmung der schulischen Lernchancen durch die Mädchen scheint heute ein umgekehrtes Gender-Problem eröffnet zu haben, nämlich die Chancenminderung der Jungen. 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 der Facharbeiter 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 Migrantenkinder aus

---

<sup>6</sup> 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.

bildungsfernen Schichten 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, schon 1970 vor, als 0.5% aller Absolventen eines Jahrgangs diesen Abschluss erreichten. Der Wert stieg bis 1991 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.<sup>7</sup> Die zunehmende Krise der Hauptschule ist in dieser Entwicklung deutlich erkennbar. Aus der Volksschule wurde die „Restschule“.

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 Vorjahr<sup>8</sup> 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.

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 weitgehend stabil ist.<sup>9</sup> 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

---

<sup>7</sup> 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 die 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.).

<sup>8</sup> Am Ende des Schuljahres 2004/2005 betrug die Studienberechtigten-Quote 42,5 Prozent. Alle Angaben gemäss Bundesamt für Statistik in Wiesbaden.

<sup>9</sup> 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.

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, allerdings müssen grosse regionale und sogar lokale Unterschiede in Rechnung gestellt werden. Die blossе Zahl der Abschlüsse ist nicht sehr aussagekräftig, wie sich am Problem nicht der gleichen, sondern 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. Keine Gesamtschule wird das ändern.

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 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 den 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. 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. Systementwicklung im internationalen 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 70 Prozent die *maturità*. Die Zahlen sind bis 2006 weiter angestiegen. Im Vergleich damit wäre Deutschland sehr rückständig und so auf einem gefährlichen Weg. Die Begründung bezieht sich auf „Wissengesellschaft“ der Zukunft, von der behauptet wird, sie brauche ständig steigende Studierendenzahlen. Diese Theorie entwickeln Akademiker für Akademiker, und die Theorie kommt, wie im Bildungsdiskurs üblich, ohne Grenzwert aus. 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 (zum Folgenden Oelkers 2008). 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 entscheiden 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 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, wenn jede Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird.

Das Problem lässt sich an Finnland gut zeigen: 2005 veröffentlichte die OECD einen Länderbericht zur Equity-Situation in Finnland, also zum Zustand der Chancengleichheit. Das Urteil über die finnische Gesamtschule fällt fast hymnisch aus:

„Finnish comprehensive education has devised a more consistent and comprehensive approach to preventing students from falling behind than any other country we know of“ (OECD 2005, S. 22).

Der OECD-Report hält dann aber fest, dass sich das günstige Bild der Gesamtschule auf die späteren Stufen nicht übertragen lässt. Erwähnt werden die hohe Jugendarbeitslosigkeit, die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei getrennte Zweige auf der Sekundarstufe II und auch die unterschiedliche Bewertung dieser Zweige in den Augen der Betroffenen. Die Wahl am Ende der Gesamtschule, so die Kommission, besteht zwischen einer „high-status“ und einer „low-status option.“ Der eine Zweig ist das Gymnasium, der andere die Berufsschule, beide sind alles andere als gleichwertige Alternativen. Entsprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schaffen, an einer Universität zu studieren (ebd., S. 24/25).

Wer den Gymnasialzweig besucht, hat zur Voraussetzung Schulen mit ganz unterschiedlicher Reputation und Ausstattung. Das Angebot ist selbst im obligatorischen Bereich nicht gleich, weil die Gemeinden die Gesamtschulen verschieden ausstatten und auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen grosse Unterschiede bestehen. Für den Gymnasialzweig verweisen finnische Daten darauf, dass hier der Bildungsstand und das

Einkommen der Eltern eine zentrale Rolle spielen (Asplund/Leijola 2005). Die scharfe Differenz zwischen dem Gymnasial- und dem Berufsbildungszweig wird im OECD-Report auch damit in Verbindung gebracht, dass in Finnland kein duales System der Berufsbildung existiert (OECD 2005, S. 26).

Am Ende der dreijährigen Gymnasialzeit steht das Matrikulationsexamen. Viele der Schüler bereiten sich darauf in privaten Klassen vor, die von den Eltern bezahlt werden müssen. Wer im Examen schlechtere Leistungen zeigt, kann nur an einer Fachhochschule studieren. In den Universitäten sind Studierende aus einkommensstarken Familien überrepräsentiert, in Finnland studieren weit mehr Kinder aus Akademikerfamilien (higher education) als in allen anderen EU-Ländern. In einem Report, der die Studentensituation in Europa vergleicht, wird das so gesagt:

„Finland easily has the highest proportion of students from families with higher education certificates with a value of 48% of fathers and 50% of mothers”  
(Eurostudent 2005, ebd., S. 65).

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. 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 (Isengard 2001). 2005 lag diese Quote bei etwas über 10 Prozent,<sup>10</sup> während sie in Finnland im gleichen Jahr bei etwas unter 20% lag.

In der Schweiz betrug die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im Dezember 2007 3.2 Prozent und war damit leicht höher als die der arbeitslosen Erwachsenen, die im gleichen Monat bei 2.8 Prozent lag.<sup>11</sup> Den niedrigsten Wert aller EU-Ländern halten die Niederlande mit 2004 6.6 Prozent arbeitslose Jugendliche. Der Wert liegt um mehr als drei Prozent *höher* als in der Schweiz, einem Land mit einem gegliederten Schulsystem und einer geringen Maturitätsquote. Die Jugendarbeitslosigkeit betrug in der Schweiz im Jahre 2005 noch 5.1%, sie sinkt seitdem, ohne irgendetwas am Schulsystem geändert zu haben. Die Zahl der Lehrstellen ist in den letzten zehn Jahren konstant geblieben, was auch damit zu tun hat, dass sich die Einstellung lohnt (Schweri et. al.2003).

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern haben viele Gründe. Die Situation kann nicht monokausal 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,

<sup>10</sup> <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

<sup>11</sup> NZZ Nr. 5 v. 8. Januar 2008, S. 19. Zum Vergleich die Zahlen in: EVD (2005).

- 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.<sup>12</sup> Wer eine dieser Hochschulen besuchen will, muss anspruchsvolle *classes préparatoires* besuchen, die zwei bis drei Jahre dauern und die Studenten auf den Leistungsstand bringen, der im Studium erwartet wird. Das Baccalauréat reicht dafür nicht.

Die allgemeine Studienberechtigung, die mit allen Baccalauréat-Abschlüssen gegeben ist, besteht nur in formaler Hinsicht. Faktisch existiert ein enger Zusammenhang zwischen Maturtyp und Studienfach. Zwar kennen die meisten französischen Universitäten keine Eingangsprüfungen, wohl aber zum Teil scharfe interne Selektionen. Wer über ein *baccalauréat général* verfügt, besteht oft die Eingangskurse der naturwissenschaftlichen Studiengänge nicht, die mit vergleichsweise guten Berufsaussichten verbunden sind. Das zwingt zum Studienwechsel in weniger attraktive Fächer, was einer drastischen Chancenminderung gleichkommt. Die meisten Schüler machen ein- und denselben Abschluss, die Chancen werden danach verteilt. 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, Fachhochschulen gibt es nicht. Die Chancen werden von den Schulen vorsortiert. Studenten, die aus bestimmten Lyzeen kommen, haben die besten Chancen, 66 Prozent von ihnen beenden 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.

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 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 und ihre Philosophie gehen davon aus, dass einer hohen Qualität der Allgemeinbildung ein hoher Nutzwert auf dem Arbeitsmarkt entspricht. Dramatisch ist die Frage der Gesamtschule aus diesem Grunde, und nur deswegen kann von Chancenminderung durch den Besuch der Hauptschule die Rede sein. Aber die Theorie wird auf einen sehr akademisch gedachten Arbeitsmarkt bezogen, auf hochwertige Beschäftigungen, die lange Ausbildungszeiten verlangen.

Diese Gleichung ist von der englischen Bildungsökonomin Alison Wolf in Frage gestellt worden. Es gibt natürlich gute Gründe, sagt sie, warum mehr Bildung für viele

---

<sup>12</sup> 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.

Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die - englische - Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das an grossen Teilen des realen Arbeitsmarkts 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 exists, 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).

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. Die PISA-Philosophie erfasst den Fall nicht, dass angelernte Tätigkeiten keine Ausbildung verlangen und aber deswegen nicht minderwertig sind. Doch 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 bestimmte Chance für den Anschluss, aber er stellt keine Garantie mehr dar.

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, die ja nicht einfach schon deswegen einen Vorteil hat, weil alle Kinder zusammen verschult werden. Eine solche neue Form löst nicht die bestehenden Probleme.

- 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.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und aussortiert. 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. Es ist ein sehr vage Hoffnung, dass die Einführung von

Gesamtschulen diesem Trend zur Auslagerung von Problemfällen entgegen wirken kann. Gesamtschulen sind nur in der Rhetorik einer bestimmten Politik das pädagogisch Gute an sich.

Eine Diskussion über die Systementwicklung macht nur Sinn, wenn damit Lösungen für Probleme wie Lernstandsentwicklung oder den Ausschluss von Auffälligkeiten 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. Gute Förderkulturen, zum Beispiel, entstehen nicht einfach durch Schulfusion. 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.

Mein zweiter Teil lässt sich so zusammenfassen. 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 zu markieren und die Bildungspolitik anzutreiben. Aber ausländische Systeme haben immer auch eigene Defizite, wie sich nicht nur an der Jugendarbeitslosigkeit zeigen lässt.

Bedeutet das aber, dass in Deutschland keine Systementwicklung nötig ist? Ich werde abschliessend auf den politischen Dualismus von „Gesamtschule“ und „Gymnasium“ eingehen und dabei ein Entwicklungsprojekt aus der Schweiz ins Spiel bringen. Das Projekt zeigt, dass ein Dualismus überflüssig ist, wenn ein pragmatisches Vorgehen gewählt wird. In der Schweiz ist das ratsam, weil die Macht der Politik begrenzt ist. Wenn die Schweiz als langsam erscheint, dann weil die Politik nichts überstürzen darf, weil sie immer vom Volk zurückgepiffen werden kann. Vielleicht ist es kein Zufall, dass in der Schweiz kein politisches Programm existiert, das mit Gesamtschulen Heilserwartungen verbindet. So etwas würde auffallen.

### 3. *Gesamtschule und Gymnasium: Ein Schweizer Vorschlag*

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. Bei stark rückläufigen Schülerzahlen sind zwei Schultypen, die nebeneinander existieren, nicht mehr bezahlbar. Zugleich haben die Gemeinden aus Gründen der Standortentwicklung ein Interesse daran, ihre Schulen zu erhalten, was dann Fusionen vor Ort nahe legt. Fusion heisst nicht, auch die Berechtigungen anzugleichen. Erst das wäre eine „Gemeinschaftsschule.“

Die qualitative Verbesserung der Hauptschule ist ein Versuch, diese Entwicklung zu vermeiden. Dieser Versuch wird aus nahe liegenden Gründen besonders von den Gymnasien propagiert. Letztlich entscheidet sich das Problem aber nicht in der Schule, sondern am Arbeitsmarkt. Wenn die Lehrstellen zurückgehen und Berufsschulen für immer mehr Branchen der Ausbildung zu Vollschohlen werden, dann wird das duale System ausgehebelt und alle heutigen Berechtigungen entwertet. In der Schweiz ist das bislang nicht der Fall, auch weil massiv in die Berufsbildung investiert wird, die als die zentrale Achse des Systems verstanden wird. Obwohl das die OECD nicht einsieht, man kann eine Quote von unter 20% Maturanden haben, wenn hochstehende Berufslehren zur Verfügung stehen, deren Schüler nicht von den Gymnasien abgeschöpft werden.

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. 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 mehr möglich ist. Das heisst im Übrigen nicht, dass heutige Hauptschulen nicht zum Teil beeindruckende Lösungen für ihre Probleme gefunden haben, die auch in neuen Schulformen Beachtung finden müssen.

Die Geringschätzung der Hauptschule, ihre Abwahl durch die Eltern, hat neben der Qualitätsbewertung 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 hin 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 und Profile, die nachgefragt werden, 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 im Übrigen eine vergleichsweise aufwändige Schulentwicklung hinter sich, was in den klassischen Gymnasien bislang nicht 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 Kriterien waren nicht angepasst. Die abgebenden Schulen können ihre Schüler auf eine Prüfung vorbereiten, die nunmehr für alle identische Anforderungen stellt. Faire und transparente Aufnahmeprüfungen sind so ein echter 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 Eignungstests 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 Beginn 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.

Folgt man 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 basiert auf Entwicklungen in der Schweiz, ein Land mit bekanntlich hohem föderativen Eigensinn, der sich vor allem im Bildungsbereich zeigt. Historisch hat jeder Kanton die Entwicklung seines Bildungssystems selbst geregelt, wobei

die Kleinheit der Verhältnisse in Rechnung gestellt werden muss. Kantone wie die beiden Appenzell zählen zusammen keine 70.000 Einwohner - Innerhoden 15.000, Ausserhoden 52.000. Das hat bislang zu keinen Fusionen geführt, was vielleicht auch damit zusammenhängt, dass die Einwohnerzahl der Schweiz durch die Einwanderungen wächst und nicht sinkt.

Wie auch immer, die Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, abgekürzt EDK, hat am 14. Juni 2007, also vor etwas mehr als einem halben Jahr, die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* verabschiedet. Das ist ein Projekt zur Systementwicklung. Die EDK gilt als Pendant zur KMK, aber sie hat klugerweise keine Entscheidungsmacht. Der Vereinbarung müssen die Kantone je einzeln beitreten, es handelt sich um einen Staatsvertrag, der ratifiziert wird. Die Chancen dafür stehen gut, weil im Vorfeld das durchgeführt wurde, was in der Schweiz immer gemacht wird, wenn eine Abstimmung bevorsteht, nämlich eine Vernehmlassung bei den Betroffenen. Die Ergebnisse lagen Ende 2006 vor und sie waren für die Eckwerte der Reform zustimmend, und zwar hoch bis sehr hoch. Allerdings setzt jetzt, vor der Ratifizierung eine politische Diskussion ein, die auch Gegenstimmen kennt. Aber das ist in einer Demokratie nicht anders zu erwarten.

Das Abkommen heisst abgekürzt „HarmoS“. Die Eckwerte beziehen sich vor allem auf eine weitgehende Reform der Primarschule.

- Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängern wird.
- Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen.
- Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe.
- Der Kindergarten wird mit der Schule fusioniert.

De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe. Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen.

- Die Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen,
- es soll sprachregionale Lehrpläne geben,
- zudem Blockzeiten
- sowie Tagesstrukturen
- und landesweit verbindliche Mindeststandards.

Der grösste Schritt ist die Basisstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist. Was heute auch in der Schweiz primär diskutiert wird, nämlich die Einführung von Standards und Tests, ist - nochmals gesagt - Teil eines grösseren und sehr ambitionierten Projekts der Systementwicklung. Angesichts der kantonalen Bildungshoheit ist das tatsächlich ein grosser Schritt, der alles übertrifft, was in der Vergangenheit an Abstimmung zwischen den Kantonen erreicht wurde (HarmoS 2004).

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 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.

Das Ziel in der Schweiz ist nicht, wie in Frankreich oder Italien, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler den obersten Bildungsabschluss erreichen, sondern dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt, dies auf verschiedenen Wegen und dabei auf möglichst hohem Niveau. Aber höchste Niveaus kann nicht jeder erreichen, so dass es als grosser Vorteil angesehen werden kann, wenn ein differenziertes System der Eingliederung vorhanden ist. „Chancengerechtigkeit“ ist kein abstraktes Ideal, sondern muss vor dem Hintergrund auch der Beschäftigungsverhältnisse verstanden werden. Wesentliche Anstrengungen in der Schweiz gelten, wie gesagt, der Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung, das es so nur im deutschen Sprachraum gibt. In Italien und Frankreich findet die Ausbildung in Berufsschulen statt, die ausser Praktika keinen wirklichen Zugang zu den Betrieben haben. Entsprechend schwer ist es dann, eine Stelle zu finden.

Nach der in Zukunft achtjährigen Primarschule folgt in der Schweiz eine dreijährige, gegliederte Vertiefung der Allgemeinbildung gemäss Neigung und Leistungsstand, wobei die Niveaus oder Stufen nicht diskriminierend verstanden werden dürfen. Der Vorteil des dualen Systems ist die frühe Eingliederung des weitaus grössten Teils der Jugendlichen in Berufslehren, die abgeschlossen werden, wenn in anderen Ländern die Jugendarbeitslosigkeit beginnt. Dieser Vorteil ist mit der HarmoS-Lösung gewahrt. Was vermieden werden muss, sind Sackgassen. Vor dem Hintergrund eines lebenslangen Lernens und rotierender Beschäftigungen müssen Bildungskarrieren auf verschiedenen Niveaus erlauben, dass ständig neue Anschlüsse gesucht werden können.

Was mit dem HarmoS-Projekt angestrebt wird, 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. 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. Die guten Absichten müssen im System untergebracht - neudeutsch sagt man „implementiert“ - werden. Was gefunden werden muss, sind neue Formen der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Oelkers/Reusser 2008), die auch wirklich für Wandel sorgen und nicht bloss einen „Ruck“ postulieren, der schon wegen der Grösse des Systems gar nicht eintreten kann. 650.000 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland geben sich nicht *einen* Ruck. Das Bildungssystem ist weit stabiler, als es bildungspolitisch den Anschein hat, und Fusionen allein sind noch kein Wandel. Unter der Hand bleiben die bestehenden Schulkulturen auch dann erhalten, wenn man alles daran setzt, sie abzuschaffen. In der DDR gab es eine Abiturprüfung und nicht nur die „Polytechnische Oberschule“, und die wiederum war eine sehr deutsche Version eines sowjetischen Modells.

Eine wichtige Erfolgsbedingung ist die Konsistenz der Bildungspolitik über die Legislatur- und Parteigrenzen hinweg. Es ist zutreffend, dass politische Reformen die Belastungen erhöhen und heutige Lehrkräfte mehr als früher unter Stress stehen, aber damit sind immer auch Chancen verbunden. Kein Schulhaus hat ausschliesslich negative Faktoren. Allerdings müssen die Reformen lohnend erscheinen und keine überflüssige Belastung darstellen. Ich könnte das auch als Bedingung formulieren: Die Sprache der Reformen klingt immer verlockend, aber die Reformen selbst müssen daran gemessen werden, ob sie Verbesserungen mit sich bringen oder nicht. Selbstverständlich ist das nicht, weil Reformen Versuche darstellen, die sich erst im Verlaufe eines Prozesses als tauglich und so auch als untauglich erweisen können.

James Coleman fragte 1966: „Does school make a Difference?“ Bewirkt die Schule etwas gegenüber der Herkunft oder der Begabung? Die Antwort ist heute klar. Schulen *machen* einen Unterschied, aber nicht als Institution oder weil sie einem Typ zugerechnet werden, sondern weil die Lehrkräfte guten oder schlechten Unterricht geben. In bestimmten Klassen werden Nachteile aufgeholt, in anderen vergrössern sich die Abstände zwischen den Schülern, und die Herausforderung besteht darin, diesen Effekt zu verstehen und sinnvoll einzusetzen.

Systemfragen müssen vor dem Hintergrund solcher Aufgaben diskutiert und bearbeitet werden. Sie dürfen sich nicht verselbständigen. Andererseits ist ein ernsthaftes Problem, mit welchem Modell die Experten die Politik munitionieren und ob wirklich neue Argumente nicht nur ins Spiel kommen, sondern auch 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. Es hat schon ganz andere Attacken überlebt.

*Literatur*

- Asplund, R./Leijola, L.: Education and Wage Inequality in Finland: A Review of the Empirical Evidence. In: R. Asplund/E. Barth (Eds.): Education and Wage Inequality in Europe. Helsinki: ETLA 2005.
- Blankertz, H. (Hrsg.): Bildung und Brauchbarkeit. Texte zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig: Westermann Taschenbuch 1965.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT: Berufsbildung in der Schweiz 2006. Fakten und Zahlen. Bern: BBT 2006.
- Coleman, J.S.: What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.
- 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)
- 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.
- Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Synopsis and Indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, The Netherlands and United Kingdom (England and Wales). Hannover: HIS 2005.
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.
- HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.
- 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.
- OECD: Equity in Education. Thematic Review. Finland. Country Note. Paris: OECD 2005.
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Oelkers, J.: Expertise Freie Schulwahl und Bildungsgutscheine. Ms. Zürich 2007.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Technologie 2008.
- 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.
- Preisendörfer, B.: Das Bildungsprivileg: Warum Chancengleichheit unerwünscht ist. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag 2008.
- Schweri, J./Mühlemann, S./Pescio, Y./Walther, B./Wolter, St./Zürcher, L.: Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung. Chur/Zürich: Rüegger 2003.
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.