



Zur Debatte über die Schulstruktur in Niedersachsen von Saldern, Matthias

Published in:
Chancengleichheit ohne Wenn und Aber!

Publication date:
2002

Document Version
Begutachtete Fassung (Peer reviewed)

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):
von Saldern, M. (2002). Zur Debatte über die Schulstruktur in Niedersachsen. in A. Slood, & U. Nordhoff (Hrsg.), *Chancengleichheit ohne Wenn und Aber!: Reform der Schulstruktus - wohin geht die Reise?; Dokumentation der 57. Pädagogischen Woche der GEW in Cuxhaven vom 5. bis 9. November 2001.* (S. 55-78). Schulze-Soltau Verlag.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Zur Debatte über die Schulstruktur in Niedersachsen

Matthias v. Saldern

Erschienen in A. Sloat & U. Nordhoff (Hrsg.).
Chancengleichheit ohne Wenn und Aber. Moisburg, 2002

In Zeiten der Veränderung wird der Lernende die Ernte erben, während die Erfahrenen auf das Beste gerüstet sind für eine Welt, die es nicht mehr gibt! (Eric Hofer)

1 Einleitung

Die Diskussion um die zukünftige Schulstruktur in Niedersachsen ist von einer merkwürdigen Zerrissenheit gekennzeichnet. Liest man einerseits den Kabinettsbeschluss vom 13.11.2001, so findet man dort Aussagen, die hoffen lassen. Unter anderem heißt es in den bildungspolitischen Grundsätzen:

1. „Wir werden für jedes Kind die bestmögliche Förderung ermöglichen – unabhängig von seiner Herkunft, seinem Wohnort oder seinem Geschlecht.“
2. Wir werden die Durchlässigkeit unseres Schulsystems verbessern.“

Weiterhin wird die Steigerung der Abiturquote in Niedersachsen angestrebt. Andererseits liegt ein Gutachten über die Zukunft der Orientierungsstufe vor, das von der Landesregierung in Auftrag gegeben wurde und das eigentlich hätte Grundlage dieses Kabinettsbeschlusses sein sollen. Stellt man den Kabinettsbeschluss und das Gutachten dem Anschreiben an alle Eltern- und Schülervereine und –vertreterinnen gegenüber, dann könnte man vermuten, dass weder der Ministerpräsident des Landes Niedersachsen noch seine Kultusministerin das Gutachten gelesen haben. In diesem Schreiben heißt es: „Es ist bemerkenswert, dass die ersten ablehnenden Reaktionen zum Inhalt des immerhin fast 100 Seiten starken Gutachtens schon vorlagen, als der Text noch nicht einmal im Internet zur Verfügung stand – geschweige denn vollständig gelesen werden konnte. Begriffe wie „Schulkrieg“ haben in der bildungspolitischen Beratung nichts verloren und erscheinen angesichts der aktuellen Weltlage auch zynisch“. Das Witzige an diesem Satz ist, dass der Begriff *Schulkrieg* im Gutachten selber auftaucht, nämlich an der Stelle, als über das OECD-Modell und die Gesamtschule geschrieben wurde (S. 95). Diese Schulformen seien zwar erfolgreich, würden aber nicht gefordert, weil sie eben ein „Schulkrieg“ nach sich ziehen würden.

Nach ständig wechselnden Äußerungen aus Hannover scheint aber eines klar beschlossen zu sein: Die Orientierungsstufe wird als selbstständige Schulform abgeschafft. Diese Entscheidung ist vor dem Hintergrund des vorliegenden Gutachtens nicht zu verstehen, weil die Hälfte aller Befragten die Orientierungsstufe so belassen wollen, wie sie ist, und die andere Hälfte in ihren Alternativmodellen völlig zerstritten sind.

Es scheint daher angebracht, an die eigentlichen wissenschaftlichen Grundlagen für die Gestaltung von Schulsystemen zu erinnern: Es liegen inzwischen zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen vor, die zeigen, dass das deutsche dreigliedrige Schulsystem international nicht wettbewerbsfähig ist.

2 Wissenschaftliche Eckpunkte

Es müssen mehrere Themenkreise diskutiert werden, die handlungsleitend für unser Schulsystem im Allgemeinen sind und die im Besonderen unmittelbaren Einfluss auf die Diskussion um die Orientierungsstufe haben.

2.1 Begabung und Leistung werden verwechselt

Im Zuge der Schuldiskussion wird immer der Begabungsbegriff herangezogen, ob statisch oder dynamisch. Dazu gilt es zweierlei anzumerken:

1. Ob Kinder von Geburt an zu etwas begabt sind, oder nicht, spielt für Schule keine Rolle. Entscheidend ist (und hiermit sei an eine Haltung Karl-Josef Klauers erinnert), ob man etwas verändern kann oder nicht. Alleine dies sei die pädagogische Frage. Aber dazu gibt es eine Antwort eines anderen Psychologen, der sicher auch nicht als pädagogischer Utopist gilt: „Unabhängig von den unterschiedlichen Fähigkeiten und Talenten der Schüler muss alles gelernt werden, was später gewusst und gekonnt wird“ (Weinert, 2001, S. 85).
2. Begabungstheoretiker machen einen Fehler, der gemeinhin als *Naturalistischer Fehlschluss* bezeichnet wird. Dieser meint, dass man von der Beschreibung der Wirklichkeit zu Sollensforderungen kommt. Ein schönes Beispiel dafür ist die (falsche) Annahme, dass unterschiedlich begabte Kinder zwangsläufig zu dem dreigliedrigen Schulsystem führen müssten (so Trembl). Wie unhaltbar diese Aussage ist, zeigt sich an der Frage, wieso nicht eine Vierer-, Fünfer- oder gar Sechser-Gliederung ableitbar sein könnte. Zudem ist der Weg der äußeren Differenzierung gegenüber der inneren damit auch nicht begründet. Die Anthropologie arbeitet vorwiegend mit Übertragungen aus der Tierwelt sowie Plausibilitäten und lassen dabei oft außer Acht, dass Menschen Sozialwesen sind, die (in Grenzen) erziehbar sind.

Überhaupt wird bei dieser ganzen Diskussion ein Kategorienfehler gemacht: Man verwechselt Leistung und Begabung. In der Begabungsdiskussion war man lange Zeit so naiv anzunehmen, dass Begabung sich schon zeige. Erst als klar wurde, dass hochbegabte Kinder auch Leistungsversager sein können, wurde deutlich, dass es wohl einen Unterschied gibt zwischen Begabung und Leistung. Das Hochbegabungsmodell von Heller & Hany hat diesen Gedanken sehr verständlich ausgedrückt. Von der Zwillingforschung zum dreigliedrigen Schulsystem – so einfach ist eben nicht.

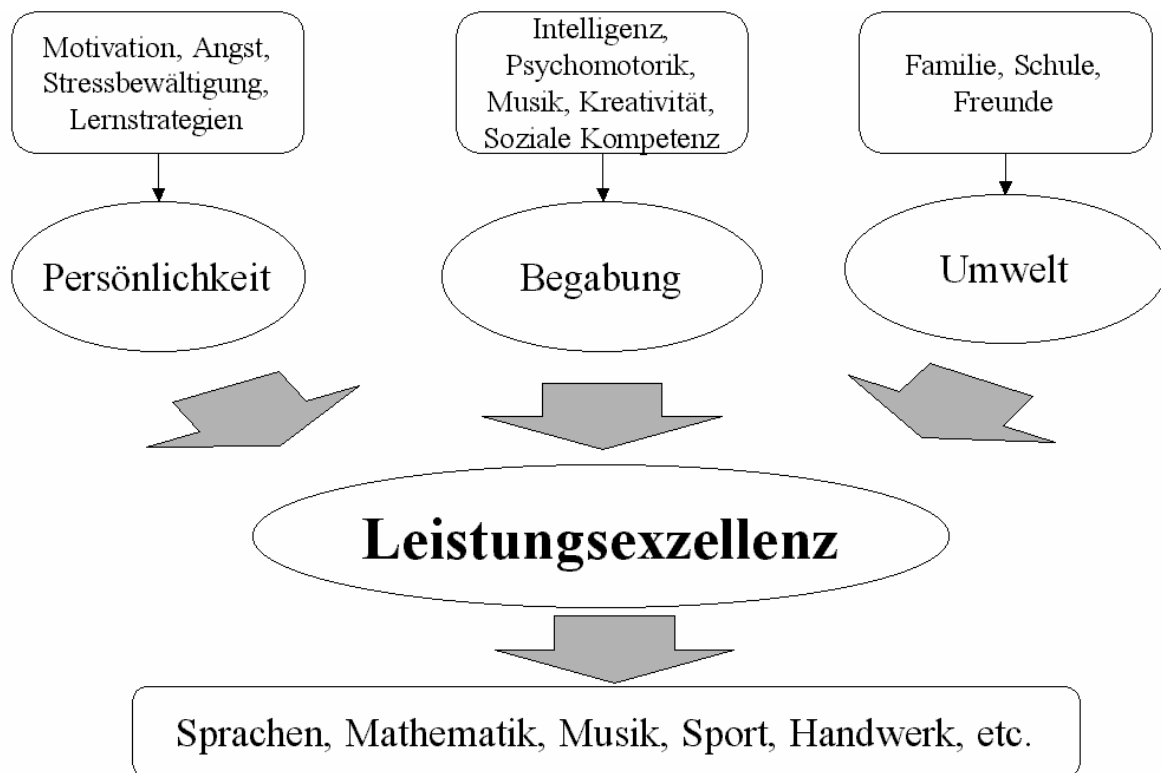


Abbildung 1: Modell der Begabung nach Heller & Hany (nach Heller, 1998)

Heller unterscheidet das Zusammenspiel, die Interaktion zwischen Begabungsfaktoren (Intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität, Soziale Kompetenz, Musikalität, Psychomotorik), nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Arbeits- und Lernstrategien, Angst, Kontrollüberzeugungen), Leistungsbereiche (Sport, Sprachen, Naturwissenschaften, Kunst, Technik, Abstraktes Denken, Mathematik, Soziale Beziehungen) und Umweltmerkmalen (Familienklima, Klassenklima, Kritische Lebensereignisse). Das Leistungsverhalten wird als Produkt von Begabungsfaktoren, Umwelt und (nicht-kognitiven) Persönlichkeitsmerkmalen gesehen. Wir versuchen nach Begabung einzuteilen, sehen aber nur die Leistung!

Was folgt aus diesem Modell? Eine wichtige Erkenntnis ist die Rolle der Umwelt. Wenn Schüler aus einer anregungsreichen Umwelt kommen (meist Mittel- und Oberschicht; akademische Milieus), dann haben sie einen Vorsprung, wenn sie in die Schule kommen. Es geht hier jetzt nicht darum, der kompensatorischen Erziehung das Wort zu reden. Wichtig ist aber folgende Erkenntnis: Am Ende der vierten Klasse werden (was ja auch in Niedersachsen geplant ist) leistungsstarke und leistungsschwache Schüler den weiterführenden Schulformen zugewiesen. Selektion findet statt nach gezeigter *Leistung*, nicht nach *Begabung*! Dies führt dazu, dass (um ein deutliches Beispiel zu geben) das mittelmäßig begabte Oberschichtkind mit guter Förderung von zuhause bessere Chancen hat als ein hochbegabtes Kind aus der Unterschicht. Dieses Kind wird aber nun nicht in eine anregungsreiche und anspruchsvolle Umwelt gesetzt (wo es hätte zur Entfaltung kommen können), sondern in eine, die es unterfordert. Dies bedeutet: Je früher die Selektion, desto weniger begabungsgerecht ist sie und desto höher ist der soziale Faktor. Dies ist nun auch keine Hypothese mehr: Die Studien von Lehmann in Hamburg (LAU) haben gezeigt, dass der beste Prädiktor für Schulerfolg die soziale Schicht ist. Bestätigt wurde dieses Ergebnis durch PISA: Deutschland ist bei der sozialen Selektion an der Spitze.

Aber es gibt noch weitere Probleme mit der frühen Selektion.

2.2 Der Zeitpunkt ist verfrüht

Nach Helmut Fend ist Selektion eine der zentralen Aufgaben unseres Schulsystems. Besondere Bedeutung im Zusammenhang mit der Diskussion der OS ist die Frage nach dem Zeitpunkt der Selektion. Trotz Orientierungsstufe, Förderstufe usw. erfolgt die Selektion mit anschließender externer Differenzierung nach der vierten Klasse am Ende der Grundschule (außerhalb Niedersachsens). Die spannende Frage, warum unbedingt extern und nicht intern differenziert werden soll, kann im Folgenden nicht diskutiert werden.

Die Selektion am Ende der vierten Klasse hat die folgenden Annahmen zur Voraussetzung:

1. Die Leistungsfähigkeit ist bei 9-10-jährigen erkennbar und prognostizierbar.
2. Die Leistungsfähigkeit bleibt über 9 Jahre stabil.
3. Die Leistungsfähigkeit ist über alle Fächer in etwa gleich verteilt.

Die Frage ist nun, ob diese Annahmen stimmen. An dieser Stelle helfen TIMSS-Studie und PISA, die derzeit ja heftig herangezogen werden, wenn es um Verbesserungen unseres Schulsystems gehen soll. Aber ihre Ergebnisse werden nur sehr selektiv und ausschnitthaft berücksichtigt. Schaut man sich beispielweise die Mathematikwerte der 8. Klassen an und trennt sie nach den Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems, dann kommt man zu folgender Abbildung.

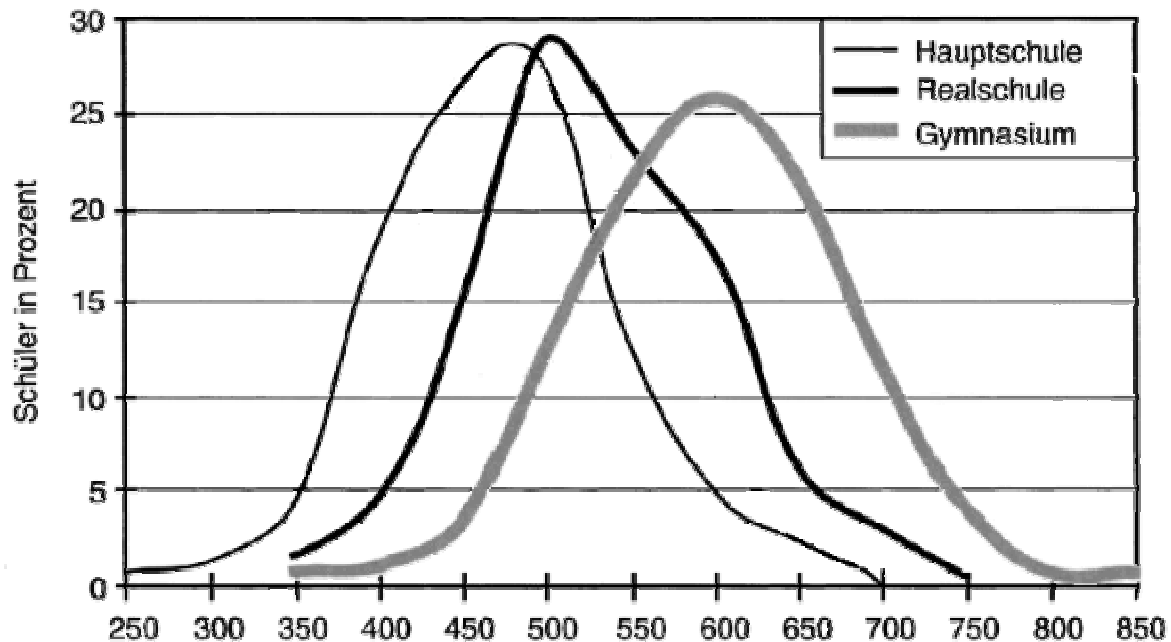


Abbildung 2: Verteilungen in Mathematik für drei Schularten (TIMSS; 8. Klasse)

Dieses Ergebnis ist eigentlich erschreckend, zeigt es doch, dass die ersten beiden der o.g. Annahmen falsch sind: Die Leistungsentwicklung nach der Selektion ist so unterschiedlich, dass es in der 8. Klasse

- in der Hauptschule und Realschule Jugendliche gibt, die auf das Gymnasium gehören, weil sie besser sind als der Durchschnitt der Gymnasiasten
- im Gymnasium Jugendliche gibt, die auf die Haupt- oder Realschule gehören, weil sie schlechter sind als der Durchschnitt von Haupt- bzw. Realschule

Die Ursachen für diese Fehlentscheidung sind vielfältig. Die beiden Hauptgründe sind sicherlich darin zu suchen, dass die Leistungsprognose noch nicht hinreichend gut entwickelt ist, und dass die Entscheidung im Sinne der noch möglichen Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler entwicklungspsychologisch zu früh erfolgt. Man muss hier nicht einmal das schon allein zentrale pädagogische Argument der Förderung anführen, dass

diese frühe Entscheidung sinnlos macht. Es kostet den Staat viel Geld, diese Fehlentscheidungen, die auch auf Selbstselektion beruhen, später wieder auszugleichen. Im Übrigen ist die zähe horizontale Mobilität eine Verschwendung von Potenzial verbunden, die sich Deutschland zukünftig nicht mehr leisten kann. Der Fachkräftemangel wirkt sich bereits heute aus.

Aus deutscher Sicht ist an den Ergebnissen der TIMS-Studie interessant, dass zu dem oberen Leistungsviertel in der mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung nicht nur ausschließlich Schüler eines Bildungsganges gehören, die zur Hochschule oder Fachhochschule gehören. D.h., dass die Selektion nach Leistung in unserem Schulwesen nur ungenügend funktioniert, was ja bereits oben bei der Diskussion des Unterschiedes Begabung und Leistung diskutiert wurde.

Die dritte der o.g. Annahmen kann durch TIMSS nur eingeschränkt geprüft werden: Im Falle der Naturwissenschaften (*science*) ist die Verteilung allerdings ähnlich. aber hier hilft PISA.

Denn PISA (2001) hat diese Aussagen bestätigt. Es heißt dort: „Hinsichtlich der mittleren Leistungen der 15-Jährigen im Leseverständnistest gibt es große Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsgängen. In Gymnasien liegt die mittlere Leistung naheliegenderweise mit 582 Punkten erheblich über dem OECD-Durchschnitt und in Realschulen mit 494 Punkten geringfügig darunter. In Integrierten Gesamtschulen und in Hauptschulen werden Mittelwerte von 459 bzw. 394 Punkten erreicht. Die Differenzen zwischen den Bildungsgängen zeigen sich in allen Fähigkeitsbereichen. Diese Unterschiede sind zu einem erheblichen Teil Ergebnis der auf Leistung beruhenden Verteilung auf die Schulformen. Dennoch gibt es in allen drei Leistungsbereichen, die in PISA untersucht werden, Überlappungen zwischen den Leistungsverteilungen der 15-Jährigen, die verschiedene Bildungsgänge besuchen. Die Überlappungen sind nicht nur im Falle der Integrierten Gesamtschule beträchtlich. Dies ist kein Fehler des Systems, sondern folgt aus der Tatsache, dass es – schon aufgrund der Plastizität der menschlichen Entwicklung – keine wirklich zuverlässige Übergangsdagnostik geben kann. Die Überlappungen der Leistungsverteilungen weisen darauf hin, wie wichtig es ist, Schullaufbahnen im Hinblick auf Abschlüsse offen zu halten.“ (PISA, 2001, S. 43) Letzteres ist ein frommer Wunsch. Derzeit werden gerade in Hessen die Schulformen wieder über Lehrplandifferenzierung auseinanderentwickelt.¹

¹ Ein Ergebnis von PISA war ja, dass wir Texte nicht mehr sinnennehmend lesen können. Dies scheint für Politiker und Gutachten besondere Gültigkeit zu haben.

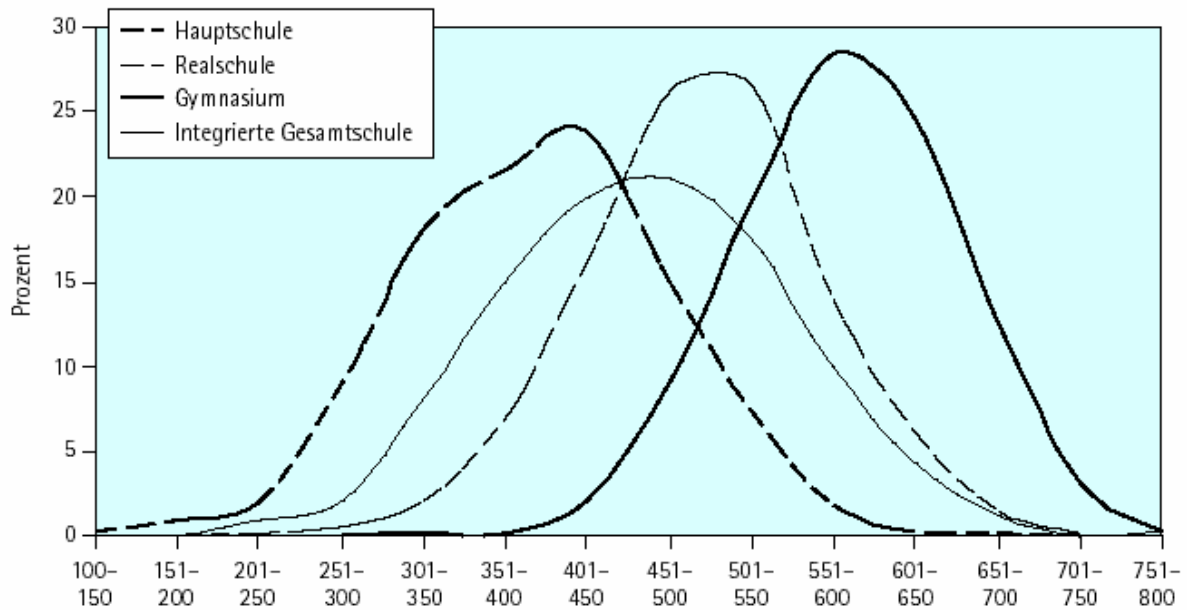


Abbildung 3: Leistungsverteilungen Leseverständnis (15-jährige; PISA, 2001)

Im Übrigen wurde inzwischen mehrfach nachgewiesen, dass selektive Schulstrukturen nicht zu einer Elite führen. Aktuell trägt PISA dazu bei, dass es in der BRD im Gegensatz z.B. zum Vereinigten Königreich, keine Elite z.B. in Mathematik gäbe. Auch werden Fehlprognosen nicht ausgeglichen: Lehmann (in Weinert, 2001) schreibt dazu: „Für Realschulen etwa besteht wenig Anreiz, ihre besten Schülerinnen und Schüler zum Übertritt in das Gymnasium zu bewegen“.

Diese und weitere Gründe mag andere europäische Länder davon überzeugt haben, das Selektionsalter nicht so früh anzusetzen wie in Deutschland. Die nächste Abbildung zeigt die Altersgrenzen in Teilen Europas.

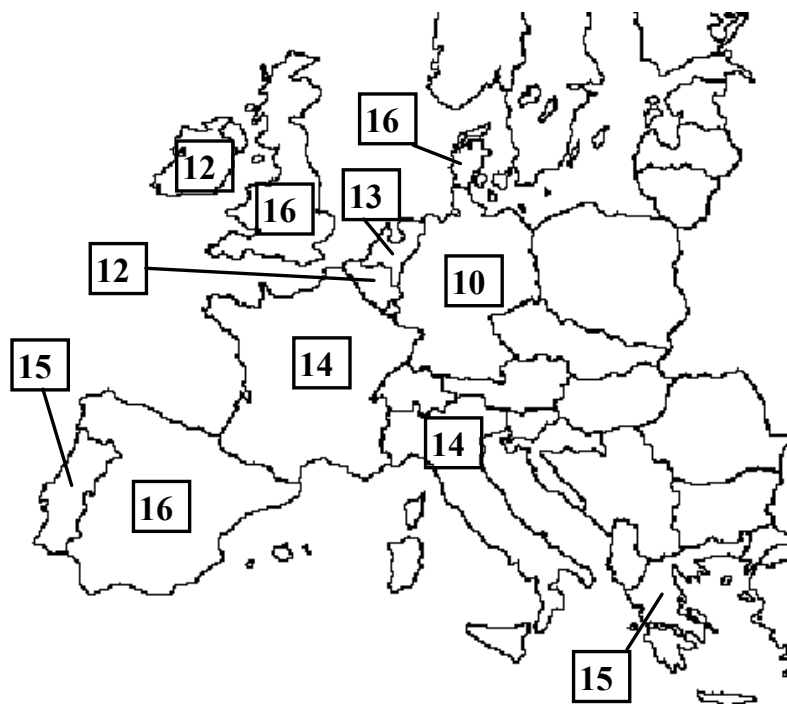


Abbildung 4: Selektionsalter in Europa

Allgemein gesprochen bilden können sich diejenigen, die für das OECD-Modell plädieren, auf folgende zwei Feststellungen berufen, die von der IEA mehrfach hervorgehoben wurden:

- Schulsysteme mit selektiven Strukturen bilden keine breitere intellektuelle Elite heran.
- Ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler mit guten Leistungen und dem Anteil der Schüler mit schwachen Leistungen ist nicht zu beobachten.

2.3 Das deutsche System verschwendet Intelligenz und Begabung

Äußerungen der Schulpolitik unterliegen oft dem Ideologievorwurf. Deshalb sollen im folgenden Zitate aus unstrittigen Untersuchungen vorgestellt werden. So schreiben Baumert, Roeder & Köller im Jahre 2001 nach einer falschen Darstellung der Ergebnisse der TIMS-Studie in der „Welt“: „Aus der Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen zu Effekten der Leistungsgruppierung ergibt sich keine Befundlage, die eindeutig für eine frühe Differenzierung in getrennte Schulformen sprechen. ... Die Gestaltung der Schulstruktur ist bis heute in erster Linie eine Frage der Tradition und der politischen Präferenz.“ PISA hat zu dem gezeigt: Integrierte Systeme sind besser.

Helmut Fend kam bereits 1984 zu den beiden folgenden Feststellungen:

- "Mehr als ein Viertel aller hochintelligenten Schüler besucht die Hauptschule, 10 - 15 % der weniger intelligenten Schüler sind im Gymnasium. (...) Vergleichsweise befinden sich insgesamt weniger schwache Schüler ungerechtfertigter Weise in höheren Schulformen, als intelligente Schüler zu niedrig eingruppiert sind." "Nach dem (...) strengen Maßstab, dass den gleichen Intelligenzwerten auch gleiche Zuordnungen zu einzelnen Schulformen entsprechen müssen, sind etwas über 40 % der Schüler richtig eingestuft." (Fend, 1984)

In der Untersuchung in Hamburg heißt es: „In Mathematik zeigte sich, dass zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 „24,6 % der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Realschulen und 31,1 % derjenigen von Schülerinnen und Schülern der Gesamtschulen (...) in den typisch gymnasialen Leistungsbereich" fallen. Während 18,7 % der Schülerschaft an Gymnasien schwächere Testleistungen erreicht haben, erreichen sogar noch 5,7 % an HR-Schulen und 9,2 % an Gesamtschulen bessere Leistungen als der gymnasiale Durchschnitt“ (LAU 7, S. 64).

Fazit: Das deutsche Schulsystem verschenkt Begabungen zu Gunsten bestimmter sozialer Schichten.

2.4 Das deutsche System züchtet Erlebnisse des Schulversagens

Im Juni 1992 fand auf Initiative der portugiesischen Präsidentschaft der EU ein Treffen hoher Beamter der Bildungsministerien statt, das gänzlich dem Thema „Bekämpfung des Schulversagens“ gewidmet war. Schon damals wurde der Nachweis geführt, dass Sitzenbleiben unsinnig und zudem auch noch teuer ist.

2001 heißt es im PISA-Bericht: „Zusätzlich zu den Zurückgestellten und den Wiederholern gibt es einen nicht zu übersehenden Anteil an Jugendlichen, die mit hohen Bildungsaspirationen in eine anspruchsvolle Schule aufgenommen wurden und diese aufgrund nicht ausreichender Leistungen wieder verlassen mussten. Zu diesen „Rückläufern“ zählen rund 16 Prozent der in Hauptschulen erfassten, rund 9 Prozent der in Realschulen und mindestens 10 Prozent der in Integrierten Gesamtschulen erfassten 15-Jährigen. Fasst man Rückläufer und Wiederholer zusammen, muss man zu dem Ergebnis kommen, dass mindestens ein Drittel der in Deutschland erfassten Schülerinnen und Schüler eine Schullaufbahn hinter sich hat, die durch Misserfolgserlebnisse gekennzeichnet ist; Zurückgestellte bleiben bei dieser Berechnung unberücksichtigt. Erwartungsgemäß häufen sich die Jugendlichen, deren Schullaufbahn nicht glatt verlaufen ist, in den weniger anspruchsvollen Schulen des Systems. Die nachfolgende Tabelle zeigt dies für die Gruppe der Zurückgestellten und Wiederholer und stellt ihre durchschnittlichen Testleistungen dar.

Vergleicht man die Testergebnisse der ersten Gruppe mit denen der Neuntklässler, die die Schule glatt durchlaufen haben, wird deutlich, dass Zurückstellungen und Klassenwiederholungen keineswegs in allen Fällen zu besseren Lernvoraussetzungen bzw. zum Aufholen von Leistungsrückständen führen.

| Fachleistung | | Schulform | | | | |
|--------------|---|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| | | Hauptschule Mittelwert Anzahl | Realschule Mittelwert Anzahl | Gymnasium Mittelwert Anzahl | Schule mit mehreren Bildungsgängen Mittelwert Anzahl | Integrierte Gesamtschule Mittelwert Anzahl |
| Lesen | Wiederholer und Zurückgestellte 9. Jg. | 76,72 256 | 99,73 305 | 124,68 203 | 85,93 84 | 84,82 89 |
| | Regulärer Durchlauf 9. Jg. | 83,13 371 | 104,40 565 | 124,10 714 | 97,51 190 | 95,33 181 |
| | Regulärer Durchlauf 10. Jg. | 89,30 47 | 115,06 217 | 134,25 427 | 111,79 85 | 103,04 109 |
| Mathematik | Wiederholer und Zurückgestellte 9. Jg. | 78,73 153 | 100,39 167 | 122,45 120 | 89,55 41 | 88,90 50 |
| | Regulärer Durchlauf 9. Jg. | 84,06 197 | 104,88 307 | 124,97 387 | 99,97 106 | 96,68 102 |
| | Regulärer Durchlauf 10. Jg. | 89,14 26 | 113,83 120 | 134,36 242 | 109,75 47 | 102,27 62 |

Abbildung 5: Fachleistungen (Mittelwerte) bei „Wiederholern und Zurückgestellten“ und bei „regulären Durchläufen“ (PISA)

2.5 Kindesentwicklung und Schulstruktur harmonisieren nicht

Der Grund für diese Ergebnisse ist eigentlich schon jedem Lehramtsstudenten deutlich, wenn er oder sie sich mit entwicklungspsychologischen Fragen auseinandersetzt. Um dies nur an einem Beispiel zu verdeutlichen, sei Jean Piaget herangezogen, der bekanntermaßen vier Stufen der Entwicklung des kognitiven Denkens aus zahlreichen Beobachtungen konzipieren konnte. (Die Stufen selbst sollen hier nicht mehr erläutert werden, sie gehören zum Standardwissen einer Lehrkraft). In der nächsten Abbildung sind diese vier Stufen und die Altersgrenzen (die individuell andersverlaufenden Entwicklungen auch zulassen) den Übergangsstellen im deutschen Schulsystem gegenübergestellt.

| | | |
|----|-----------------------------|-------------|
| 13 | Formallogische Operationen | |
| 12 | | OS |
| 11 | Konkrete Operationen | |
| 10 | | |
| 9 | | Grundschule |
| 8 | | |
| 7 | | |
| 6 | Präoperantes Denken | |
| 5 | | Kiga |
| 4 | | |
| 3 | | |
| 2 | Sensumotorische Intelligenz | |
| 1 | | Krippe |
| 0 | | |

Abbildung 6: Stufen der kognitiven Entwicklung und Selektionszeitpunkte

Es zeigt sich sehr deutlich, dass der Eintritt in den Kindergarten mit 3 Jahren (dies sollte ja bundesweit möglich sein) Sinn macht. Aber bereits beim Eintritt in die Grundschule zeigen sich Probleme mit der unterschiedlichen Entwicklung. Im Gegensatz zu anderen Ländern, die alle Kinder einschulen, wird in Deutschland bereits beim Eintritt in die Grundschule Schulfähigkeit überprüft. Da für viele Kinder die Phase der konkreten Operationen noch nicht erreicht wurde, ist es nicht verwunderlich, dass in Deutschland Kinder von der Grundschule zurückgestellt werden können. Äußerst problematisch wird es allerdings bei dem Übergang von der Grundschule zum dreigliedrigen Schulsystem. Niedersachsen hatte hier den „Puffer“ in der Orientierungsstufe dazwischen geschoben, weil klar ist, dass eine Selektion nach der Grundschule nicht sinnvoll ist. Die relativ schwachen Prognosewerte der Grundschulempfehlung außerhalb Niedersachsens sind darauf zurückzuführen, dass eine Prognose aus entwicklungspsychologischen Gründen einfach schlecht möglich ist. Dies liegt vorwiegend daran, dass die Kinder die Stufe der formallogischen Operationen noch nicht erreicht haben. Hier ist auch der Grund darin zu sehen, dass die Herkunft bzw. soziale Schicht immer noch den besten Vorhersagewert für die weitere Schullaufbahn hat (empirisch bestätigt bei LAU und PISA).

2.6 Der Einfluss des Elternhauses

Man muss also festhalten, dass die Selektion insbesondere nach der Grundschule (sowie es ja auch in Niedersachsen nun geplant ist) entwicklungspsychologisch zu früh ist und die soziale Schieflage in unterschiedlichen Bildungsgängen weiter verstärken wird. In der nächsten Abbildung soll dieser Sachverhalt erläutert werden. Nimmt man beispielsweise die Entwicklung zweier Kinder, eines davon aus einer Familie, die bildungsnah ist und ein anderes, das nur eine geringere Förderung durch die Familie erfährt, dann verlaufen die Leistungsentwicklungen dieser beiden Kinder in etwa wie folgt: In der 1. Klasse (X-Achse) ist bereits ein Leistungsunterschied festzustellen (Kinder aus höheren sozialen Schichten können teilweise schon lesen usw.). Beide Kinder erfahren eine Leistungssteigerung bis zu ihrem 10. Jahr (Abschluss Grundschule), wobei das Kind aus bildungsfernen Schichten zwar erheblich dazu lernt (untere Gerade), aber bis zum Abschluss der 4. Klasse das Kind aus bildungsnahen Schichten nicht mehr einholen kann. Wenn man nun am Ende der 4. Klasse

eine Selektion vornimmt wie es ja de facto in den meisten Bundesländern der Fall ist, dann wird immer noch ein Abstand zwischen den Kindern aus beiden Familien zu erwarten sein.

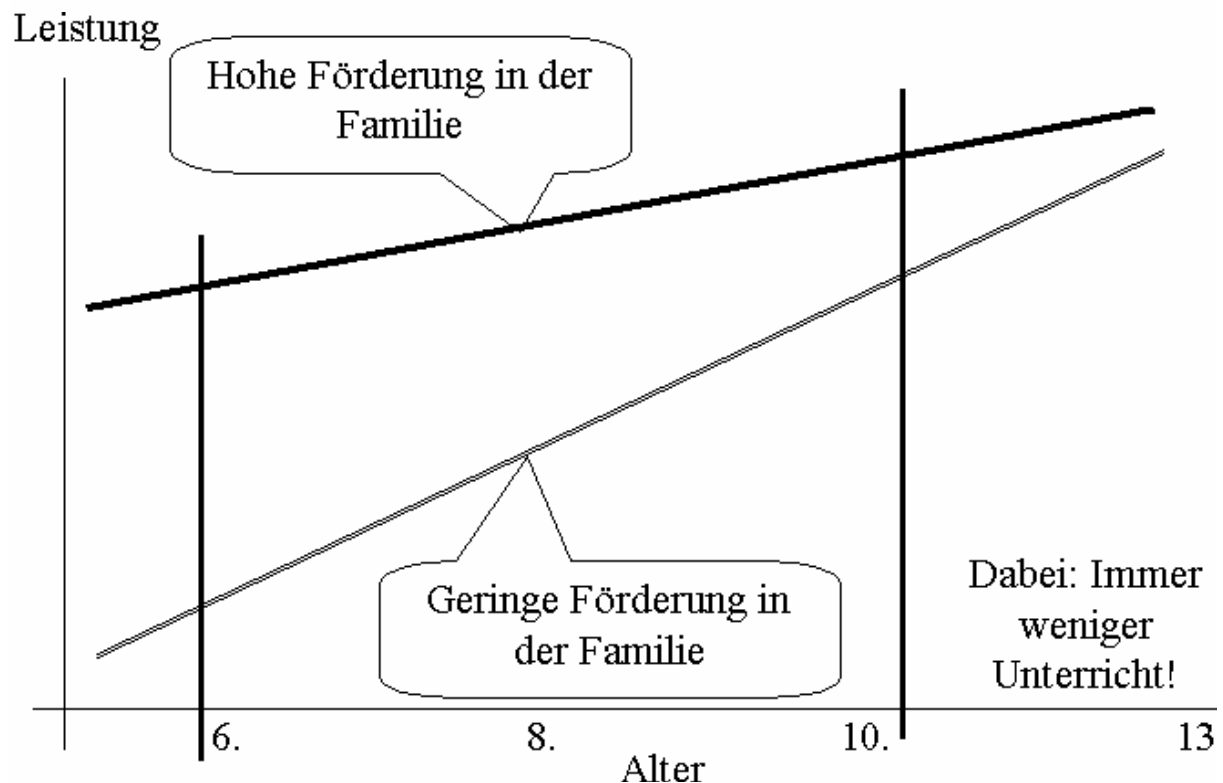


Abbildung 7: Zwei Bildungskarrieren in der Grundschule

Die Effekte sind klar. So heißt es in der PISA-Studie: „Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation der Jugendlichen. Die folgende Abbildung belegt, wie ähnlich die zur gleichen Schulform gehörigen Schulen einander in der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft sind und wie stark sich die Schülerpopulationen in den Schulen der verschiedenen Schulformen in dieser Hinsicht voneinander unterscheiden. Besonders deutlich ist die soziale Segregation im Falle der Gymnasien auf der einen und der Sonderschulen auf der anderen Seite: Über 40 Prozent der Gymnasien haben eine Schülerschaft, die in der Mehrheit der oberen Mittelschicht angehört; ihre Väter oder Mütter sind Akademiker, Führungskräfte und selbstständige Unternehmer mit mindestens zehn Angestellten. Umgekehrt konzentrieren sich in Sonderschulen und einem Teil der Hauptschulen Jugendliche aus sozial schwachen Familien.“ (PISA, 2001, S. 45; Der Einfluss der sozialen Schicht auf den Schulerfolg ist übrigens Japan am geringsten.) Es gibt nur eine Möglichkeit, diesen sozialen Faktor auszuschließen: das Modell der OECD. Wie bereits betont, werden in den meisten Industriestaaten die Kinder bis zur 8. bzw. 10. Klasse (bei innerer Differenzierung!) gemeinsam beschult.

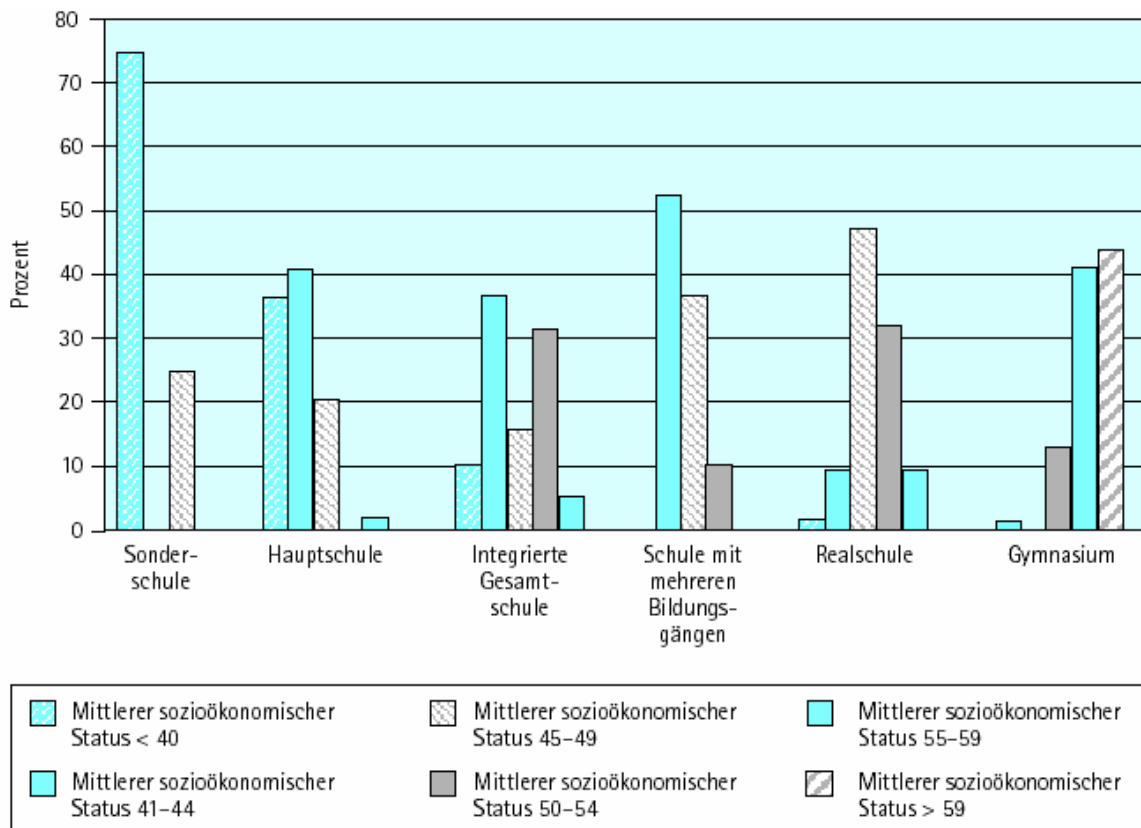


Abbildung 8: Schulen nach Schulform und mittlerer Sozialschicht (in %; PISA 2001)

Weiter heißt es diesem aktuellen Bericht: „Unübersehbar ist, dass der Gymnasialbesuch, der bei 15-Jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse 50 Prozent beträgt, mit niedriger werdender Sozialschicht auf 10 Prozent in Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern sinkt. Das Pendant dazu ist der Hauptschulbesuch, der von gut 10 Prozent in der oberen Dienstklasse auf rund 40 Prozent in der Gruppe der Kinder aus Familien von ungelerten Arbeitern ansteigt. Dagegen zeigt sich eine annähernde Gleichverteilung im Realschulbesuch.“

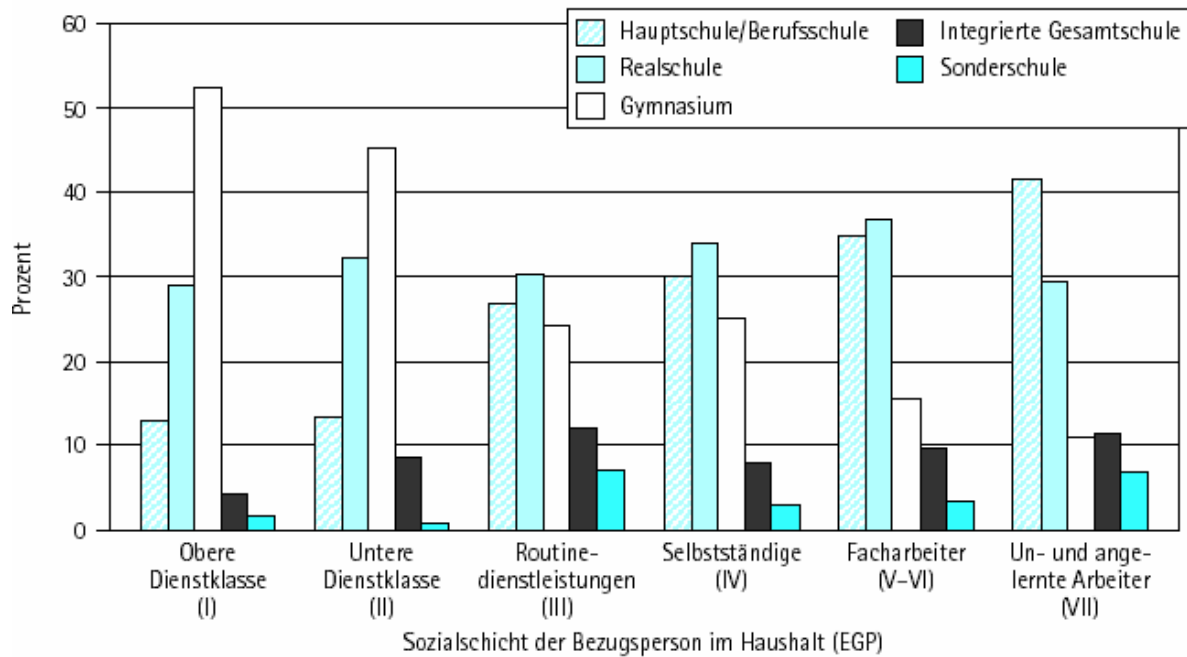


Abbildung 9: Schulart und Sozialschicht (PISA, 2001)

„Deutschland und die Schweiz gehören zu den Ländern mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten. Die Differenz beträgt in Deutschland mehr als eineinhalb Kompetenzstufen oder 1,2 Standardabweichungen.“ Selbst die Vereinigten Staaten, die immer wieder als Beispiel für große soziale Disparitäten in den Bildungschancen angeführt werden, weisen zwar immer noch beträchtliche, aber signifikant niedrigere sozial bedingte Leistungsunterschiede auf. Wie groß der Spielraum für die Entkopplung von sozialer Herkunft und dem Erwerb zentraler Basisqualifikationen wie Lesekompetenz international ist, zeigt ein Blick auf das andere Ende der Verteilung, an dem sich zwei europäische und zwei südostasiatische Staaten befinden. In Finnland und Island – zwei Staaten mit überragenden bzw. guten Leistungsergebnissen – betragen die sozialen Disparitäten, wenn man Jugendliche aus Familien des oberen und unteren Quartils der Sozialstruktur vergleicht, etwa 50 Punkte oder eine halbe Standardabweichung – also weniger als die Hälfte des deutschen Werts. In Korea sinken die Disparitätswerte auf 36 Punkte und in Japan auf 27 Punkte, wohlgerneht bei gleich großer sozialer Heterogenität der Elternhäuser.“ (Pisa, 2001, S. 40)

Man kann im politischen Raum an harten empirischen Daten vorbeigehen, an politischen Vorgaben müsste man sich doch halten. Die KMK regelte 1966 (!) Folgendes (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08./09.12.1960 in der Fassung vom 23.03.1966; Hervorhebung durch den Vf.)

„Für die verschiedenen Arten von Übergängen gelten einheitlich folgende Grundsätze:

1. Jedem Kind muss - **ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern** - der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht.
2. Abgebende und weiterführende Schulen wirken bei der Entscheidung zusammen. Das Verfahren muss bei beiden von dem Willen zu verständnisvoller und fruchtbarer Zusammenarbeit getragen sein.
3. Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule sind die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen; es sind aber auch Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten.

4. In dem Verfahren werden die **Erkenntnisse der Pädagogik und Psychologie berücksichtigt**. Auf jede schematische und mechanische Gestaltung des Verfahrens ist zu verzichten.
5. Da sich die geistige Entwicklung des Kindes in verschiedenen Phasen von unterschiedlicher Dauer vollzieht, kann der Übergang nicht bei jedem Kind zum gleichen Zeitpunkt erfolgen, er muss vielmehr auf verschiedenen Altersstufen möglich sein. **Ein verfrühter Übertritt ist zu vermeiden.**“

Nach den Erkenntnissen der Pädagogik und Psychologie (also die TIMS-Studie und und nun auch PISA) ist eine Selektion nach der vierten Klasse verfrüht. Der geplante niedersächsische Weg (und der der anderen Bundesländer auch), die Selektion nach der vierten Grundschuleklasse zu wollen, ist **politisch und fachlich falsch**. Erstaunen muss die Reaktion der Bildungspolitikern und Bildungspolitikern auf die PISA-Studie: Die Selektionsfrage wird bisher nicht thematisiert. Es wird über Ganztagschulen und Lehrerbildung nachgedacht. Mehr nicht.

3 Bemerkungen zum DIPF-Gutachten

3.1 Meinungen der Betroffenen

Das Gutachten des DIPF basiert vorwiegend auf den Meinungen der beteiligten Gruppen. Die Schülerinnen und Schüler wurden allerdings nicht befragt. Die Konsequenzen für ein neues Schulsystem in Niedersachsen, wie sie aus dem Gutachten durch den Ministerpräsidenten und die Kultusministerin in dem erwähnten Brief gezogen werden, lassen sich kaum durch die Daten rechtfertigen. Betrachtet man z.B. die Abbildung der **Eltern**, dann fällt auf, dass 50 % der Eltern für eine eigenständige Orientierungsstufe sind. Dieser Wert wird bestätigt durch den Wunsch nach Erhaltung des Status quo, der nahe an 60 % liegt. Spitzenwerte haben die Eltern (Markierung durch die Pfeile) der Wunsch nach Ganztagschulen (ganz rechts) sowie die Angliederung der Orientierungsstufe an Realschule oder Gymnasium. Auffällig an dieser Analyse ist auch, dass 30 bis 35% der Eltern dem Modell der OECD nahe stehen, dass eine gemeinsame Beschulung bis zur Klasse 7, 8 bzw. 10 vorsieht. Obwohl das Modell der OECD der Gesamtschule recht nahe kommt, ist erstaunlich, dass in diesem Gutachten die Gesamtschule selbst nicht abgefragt worden ist. Dies ist ein handwerklicher Fehler.

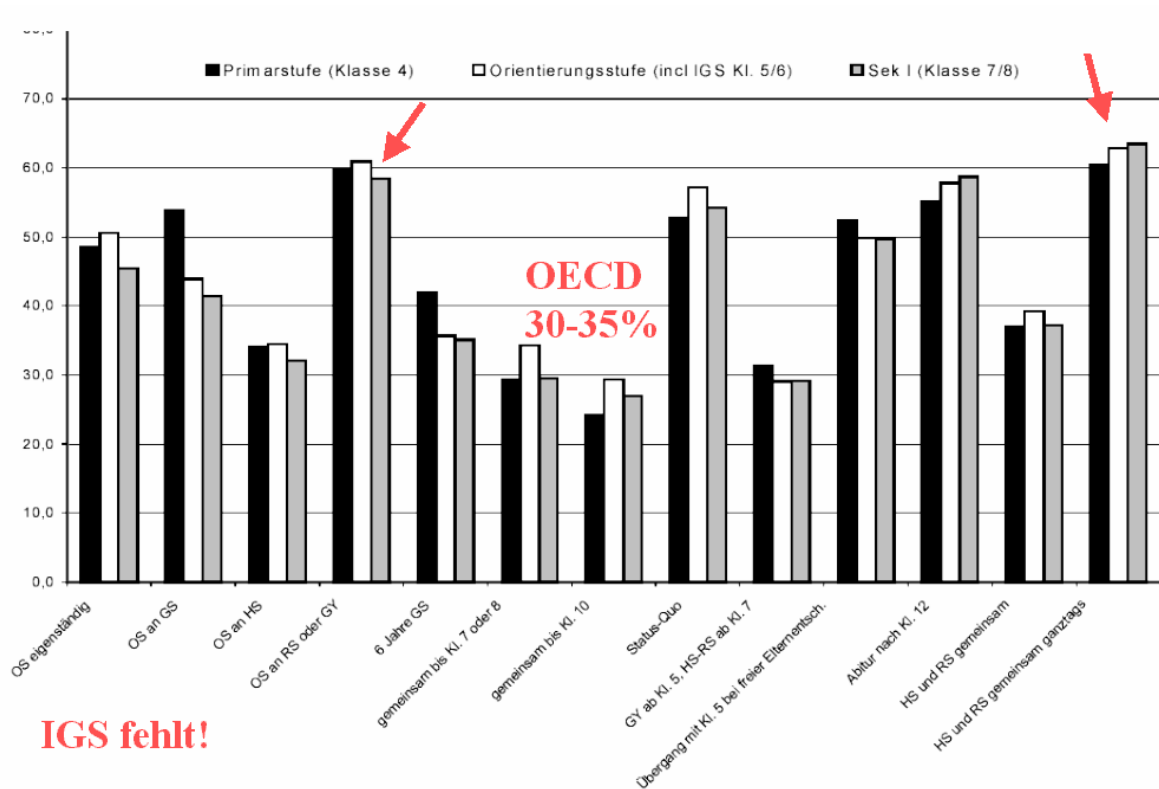


Abbildung 10: Meinungen der Eltern im DIFP-Gutachten

Dies gilt auch (s. nächste Abbildung) für die Gruppe der **Lehrerinnen und Lehrer**, die immerhin auch um die 20% dem OECD-Modell zugestimmt haben. Auffällig bei den Antworten der Lehrerinnen und Lehrer ist, dass sie im Gegensatz zu den Antworten der Eltern abhängig davon sind, an welcher Schulart eine Lehrerin bzw. ein Lehrer unterrichtet. Die stärksten Befürworter für die Orientierungsstufe liegen eindeutig bei denjenigen Lehrerinnen und Lehrern, die an Orientierungsstufen arbeiten. Abgesehen von der Zustimmung zur Ganztagschule, liegen hier mit knapp 70% die höchsten Werte vor. Grundschullehrkräfte hingegen wünschen sich eine Ankopplung der Orientierungsstufe an die Grundschule. Dies ist ein Modell, das in der Meinungsbildung des Ministerpräsidenten bzw. der Ministerin überhaupt gar keine Rolle zu spielen scheint.

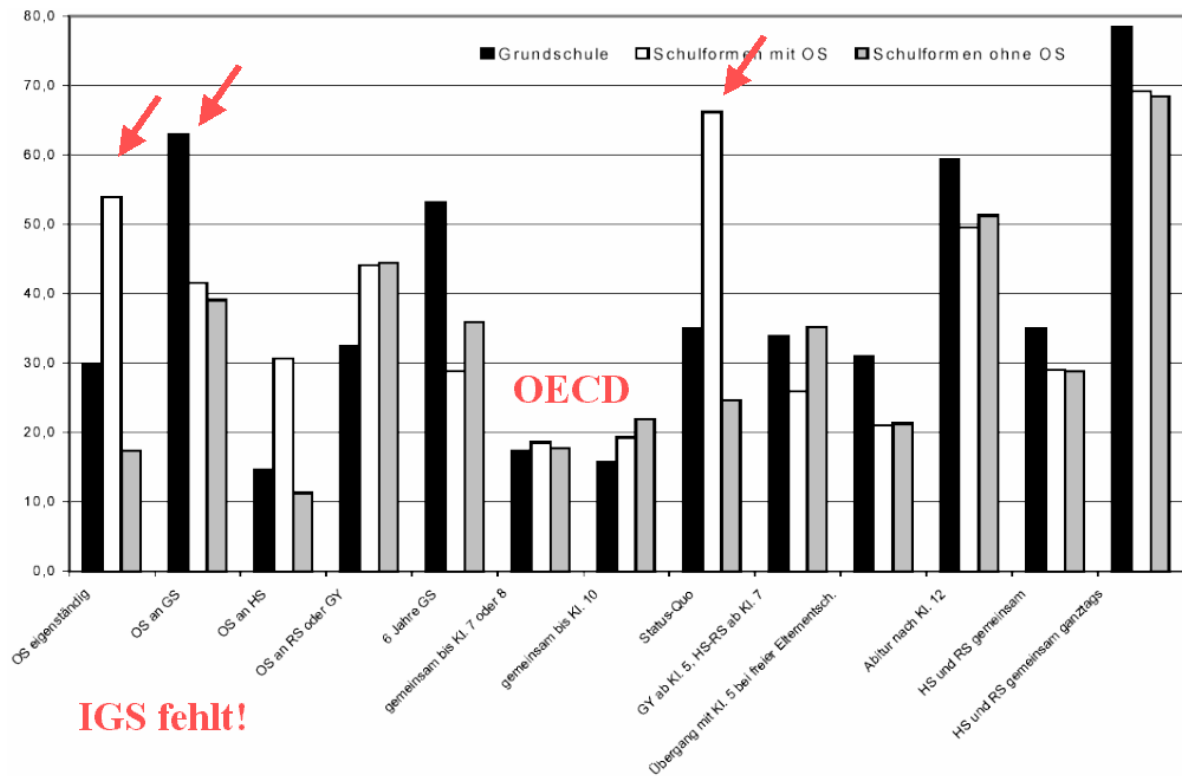


Abbildung 11: Meinungen der Lehrkräfte im DIPF-Gutachten

Die Zustimmung der **Schulleiterinnen und Schulleiter** für eine Ganztagschule ist extrem stark ausgeprägt. Die Verteilung der Antworten der Schulleiterinnen und Schulleiter ist bemerkenswert. Diese Gruppe, die in ihrer Qualifikation innerhalb des praktischen Schulsystems am Weitesten gekommen ist, bevorzugen eine eigenständige Orientierungsstufe, die Anbindung der Orientierungsstufe an die Grundschule, die sechsjährige Grundschule und die Beibehaltung des Status quo. Alle die bevorzugten Modelle werden offensichtlich durch die Kultusministerin und dem Ministerpräsidenten nicht für diskussionswürdig gehalten.

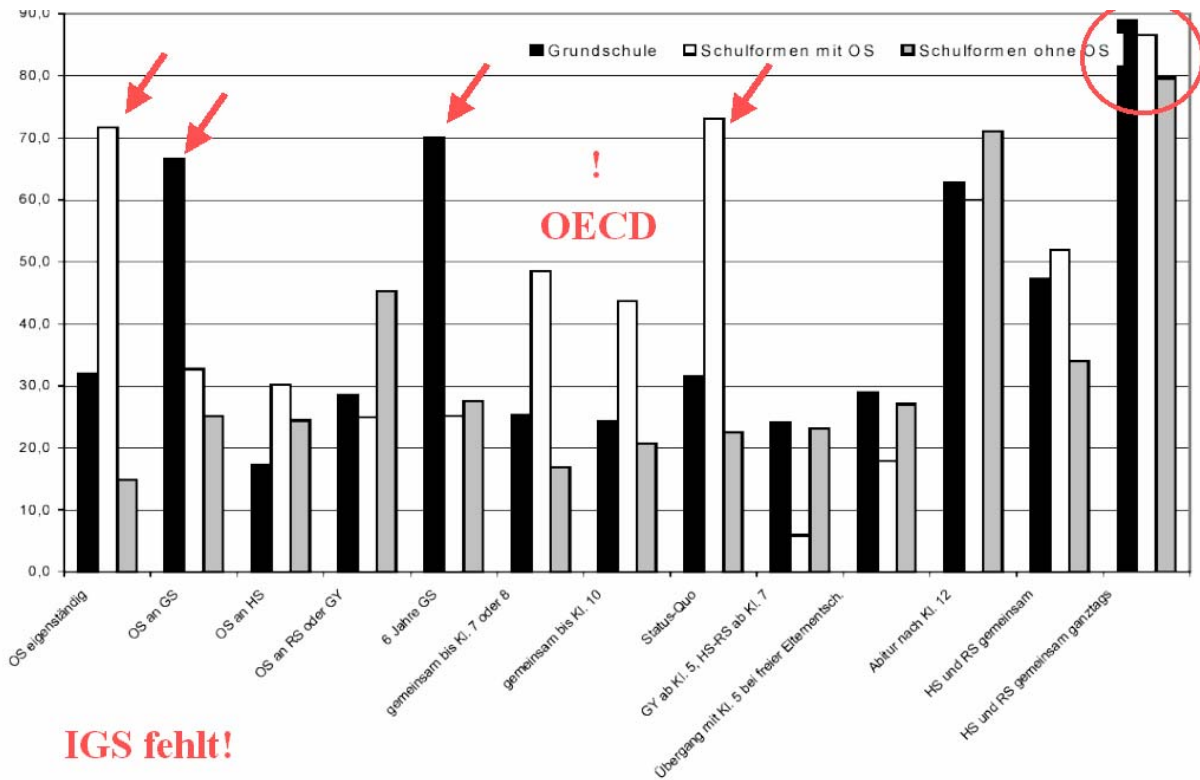


Abbildung 12: Meinungen der Schulleitungen im DIPF-Gutachten

Die Meinungsbilder lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Eltern antworten unabhängig vom Schultyp, aber heterogen
- Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen: kein eindeutiges Votum; Arbeitsort entscheidet meist über eigene Haltung;

Gemeinsam ist den Befragten:

- pro OS (egal welche Form; trotz erkannten Mängeln),
- pro Ganztagsbetrieb,
- Zustimmung zum Modell der OECD: bei 20-50%.
- Zur Gesamtschule wurden sie nicht befragt, konnten also keine Meinung äußern

3.2 Handwerkliche Mängel

Bedauerlicherweise zeichnet sich dieses umfangreiche Gutachten auch durch handwerkliche Mängel aus. Wie bereits erwähnt, wurde z.B. die Integrierte Gesamtschule, die an entsprechender Stelle ja gelobt wurde, nicht als alternatives Modell abgefragt. Es wurde zwar das Modell der OECD berücksichtigt, dieses wurde aber bei der Gegenüberstellung des Modells der Gutachter mit diesem weder pädagogisch, noch rechtlich oder fiskalisch diskutiert. Es gab im Gutachten nur einen Hinweis darauf, dass dieser Schultyp nicht durchsetzbar sei und ein Schulkrieg vermieden werden sollte:

„Wie man auch immer die integrierte Gesamtschule einschätzen mag und trotz der Tatsache, dass sie in vielen Mitgliedstaaten der OECD als flächendeckende Schulform der vorherrschende Schultypus ist, so kommt man doch an der Feststellung nicht vorbei, dass ein integratives Schulsystem in Deutschland nicht mehrheitsfähig ist; im Gegenteil: Längst überwundene bildungspolitische Konflikte würden wieder aufleben, ein „Schulkrieg“ ließe sich kaum vermeiden.“ (OS-Gutachten, 2001, S. 95)

Eine derartige Aussage ist sicherlich kein Bestandteil eines wissenschaftlichen Gutachtens. Die Gutachterinnen und Gutachter haben es hier an der nötigen Neutralität fehlen lassen. Wenn aber derartige politische Kriterien als zulässig erachtet werden sollten, dann hätte man nach den Studien von Fend und TIMSS (und nun auch noch PISA) das OECD-Modell politisch durchsetzen können. Nach Pichs Buch über die deutsche Bildungskatastrophe hat sich auch einiges getan.

Es bleibt daher festzuhalten, dass die Ergebnisse des Gutachtens und die Schlussfolgerungen nicht kompatibel zueinander sind. Gänzlich unverbunden zum Gutachten und zu TIMSS und PISA scheinen die bildungspolitischen Vorstellungen der Landesregierung zu sein.

4 Die Alternativen

Drei Alternativen sollen im folgenden diskutiert werden: das *DIPF-Modell*, das *Gabriel-Modell* und im Sinne von TIMSS und PISA *angemessene Modell*.

4.1 Das DIPF-Modell

Das Modell des Gutachtens strukturiert sich wie folgt: Nach einer vierjährigen Grundschulzeit stehen den Kindern und Jugendlichen (abgesehen von speziellen Schulen) drei Wege offen: den Einstieg in die Orientierungsstufe, den direkten Weg auf ein Gymnasium mit Abitur nach 12 Jahren und der Weg in eine integrierte Gesamtschule. Dieses Modell scheint auf den ersten Blick eine richtige Konsequenz aus dem Gutachten zu sein. Es wird allerdings übersehen, dass auf dem Lande ein derartiges System nicht finanzierbar ist. Dies erkennen auch die Gutachterinnen und Gutachter, die für die Oberstufe von sogenannten „Zentren“ sprechen, die dann die Oberstufenschüler in der Fläche zusammenzieht. Vorteil des Modells könnte es durchaus sein, dass ein gymnasialer Gang bei Abitur nach 13 Jahren auch für Spätzügler möglich ist. Aber diese Annahme gilt wahrscheinlich nur für dichtbesiedelte Gebiete. Das angestrebte Verbundsystem hätte allerdings den Vorteil, dass die OS (wenn auch nur für diese bestimmte Schülerklientel) erhalten bliebe und ein Ganztagesbetrieb flächendeckend eingeführt würde.

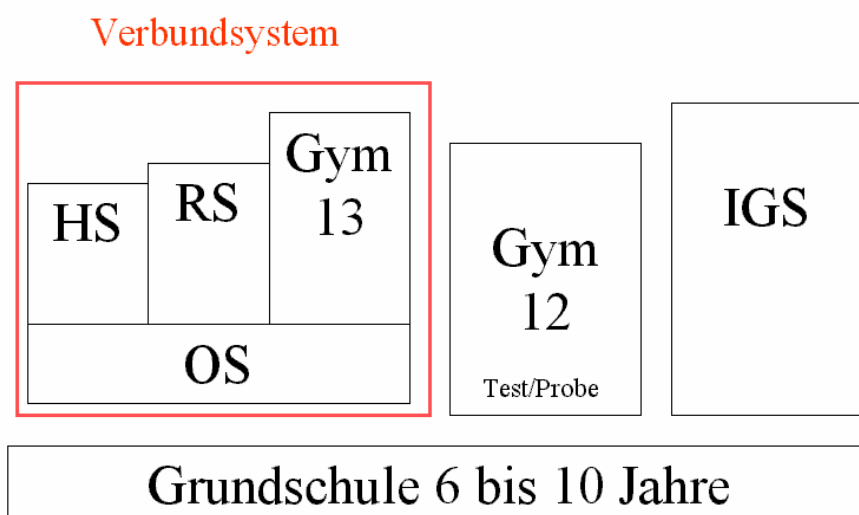


Abbildung 13: Das DIPF-Modell

Man muss aber allerdings deutlich sehen, dass dieses Schulsystem eines mit höchster sozialer Selektion sein wird (PISA würde dramatisch fortgesetzt!). Die meisten Eltern aus höheren sozialen Schichten werden versuchen, ihre Kinder und Jugendlichen auf das Gymnasium zu schicken, das das Abitur nach 12 Jahren erlaubt. Da in Ballungsgebieten ein eigenständiges Gymnasium von vielen Seiten gewünscht wird, wird das

Verbundsystem de facto zu einer Sekundarschule. Außerdem stellen sich Fragen wie z.B., ob gute Schülerinnen und Schüler aus dem Verbundsystem heraus noch auf ein Gymnasium wechseln können, dass das Abitur nach 12 Jahren vergibt. Die Frage nach einer gegenläufigen Bewegung ist auch durchaus zu stellen. Zudem gibt es im Gutachten keinerlei Informationen über das Innenleben des Verbundsystems bzw. des alleinstehenden Gymnasiums.

4.2 Das Gabriel-Modell

Beim sog. Gabriel-Modell ergibt sich die Schwierigkeit, dass es chamäleonartig wechselt. Hier wird die Fassung der Internetseite der Staatskanzlei vom Dezember 2001 diskutiert. Dieses Modell könnte man wie folgt darstellen:

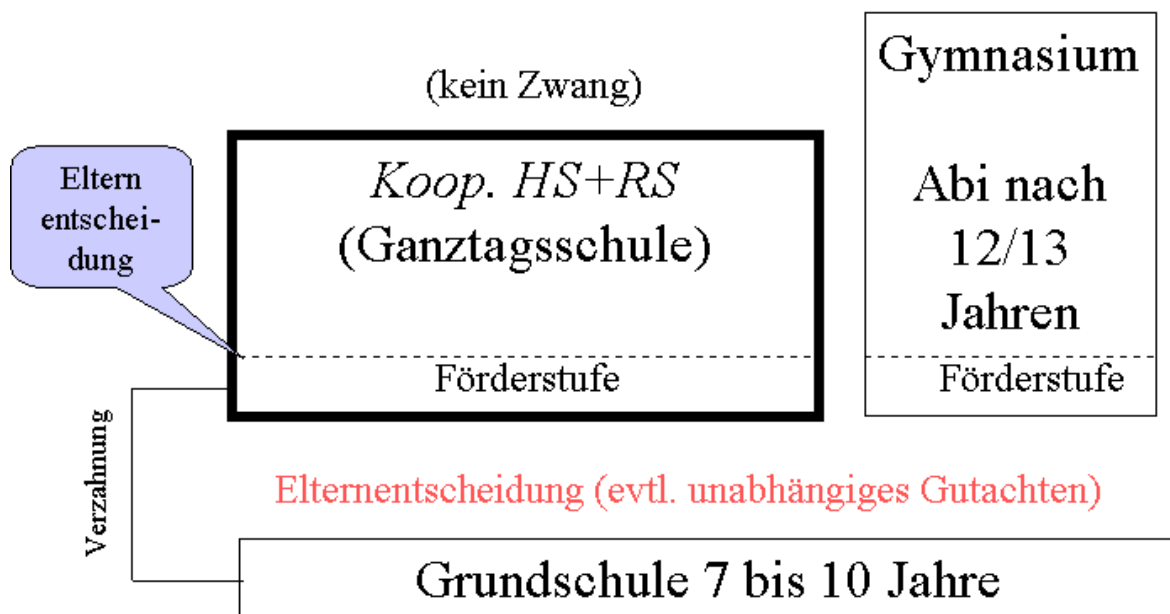


Abbildung 14: Gabriel-Modell (Dezember 2001)

Dieses Modell hat die folgenden Merkmale (mit Bemerkungen):

- Die Orientierungsstufe wird trotz des OS-Gutachtens abgeschafft. Hier stellt sich die Frage, warum das Gutachten eingeholt wurde.
- Der Elternwille bleibt nach der 4. und 6. Klasse frei. Entscheiden sich die Eltern nach der vierten Klasse gegen die Empfehlung, wird ein Gutachten eingeholt. Eine Empfehlung oder ein Gutachten ist aber – was ja auch PIS bestätigt – in diesem Alter nicht valide.
- Es wird eine Kooperation zwischen abgebenden und aufnehmende Schulen geben. „Die Grundschule und die aufnehmende Schule vereinbaren eine organisatorische Verzahnung. Lehrkräfte der Grundschule sollen die Kinder bis Klasse 6 begleiten.“ Das wird es zu erheblichen Problemen in der Praxis kommen.
- Der Sekundarbereich I trennt zwischen Kooperativen Haupt- und Realschulen und Gymnasien. Eine Integration im Sinne des OECD-Modells, die bei TIMSS und PISA so erfolgreich war, wird also abgelehnt. Auch taucht eine Schulform des ersten Gabriel-Vorschlages (die Integrierte Sekundarschule) nicht mehr auf.

- Kooperative Haupt- und Realschulen kooperieren mit Berufsschulen. Dies ist an sich eine gute Idee. Wieso aber überhaupt noch zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulsystem unterschieden wird, bleibt unklar.
- Kooperative Haupt- und Realschulen werden Ganztagschulen. Eine gute Idee, die allerdings nicht für die Gymnasien zutreffen soll. Hiermit wird zugegeben, dass unser Schulsystem sozial selektiv ist und nicht nach Leistung differenziert.
- Das Abitur kann nach 12 oder 13 Jahren abgelegt werden: „Die Schulen entscheiden eigenständig darüber, welchen Schülerinnen und Schülern sie die Abiturprüfung im 12. Jahrgang und welchen Schülern sie die Prüfung im 13. Jahrgang anbieten.“ (Internetseite der Staatskanzlei). Offen bleibt, wie das genau geschehen soll.
- Es wird ein Förderplan von der 3. zur 10. Stufe erstellt. Auch dies ist an sich ein guter Ansatz. Aber nach der vierten Klasse fällt dennoch eine gravierende Entscheidung.

Was bleibt im Vergleich zum bisherigen System? Teilweise Ganztagschule, keine OS, teilweise Abitur nach 12 Jahren und völlige Freiheit, ob der Schulträger das alles will.

Es heißt nämlich: „Es wird weder eine „Schulreform von oben“ geben noch einen landesrechtlich ausgelösten Zwang zu Schulneubauten.“ Und: „Es besteht kein landesrechtlicher Zwang zur Umwandlung bestehender Haupt- oder Realschulen“. (Internetseite der Staatskanzlei). Kann also auch die OS bleiben? Können Schulträger die Ganztagschule torpedieren? Man fragt sich: Wieso die ganze Debatte? Wieso das Geld für ein Gutachten?

Wie das Ziel, „den Schüleranteil mit höherwertigen Schulabschlüssen deutlich zu steigern“ (Staatskanzlei) mit diesem Modell erreicht werden soll, bleibt ein Rätsel. Selbst Bayern (M-Klassen in Hauptschulen) und Baden-Württemberg (Werkrealschule) weichen das dreigliedrige System auf (auch wenn sie das offiziell nie zugeben würden).

4.2.1 Effekte der Veränderungen unterhalb der Orientierungsstufe

Angenommen, die OS würde in Niedersachsen als eigenständige Schulform abgeschafft (sofern es doch zu einer „Schulreform von oben“ kommt) und die Grundschule erhält wieder die Selektionsfunktion. In diesem Falle hätte dies folgende Konsequenzen, die sich gut von den Erfahrungen aus anderen Bundesländern ableiten lassen:

a. Die Prognosewerte verschlechtern sich.

Die in Niedersachsen vergleichsweise guten Prognosewerte für die weitere Schullaufbahn würden sich verschlechtern. Dies bedeutet in der Folge, dass es wieder mehr Sitzenbleiber geben wird. Auch wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler zunehmen, die nach Leistungsabfall auf eine „darunterliegende“ Schulform verwiesen werden. Zudem wird es auch mehr Schülerinnen und Schüler geben, die trotz späterer guter Leistungsfähigkeit kaum noch Chancen haben, auf eine höhere Schulform zu wechseln.

b. Neuere Modelle des Schulanfangs sind kaum möglich.

Deutschlandweit wird derzeit die Frage diskutiert, wie der Schulanfang anders strukturiert werden kann. Die bisher in Modellversuchen geprüften Überlegungen gehen gestalterisch dahingehend, dass alle Kinder zum gleichen Zeitraum eingeschult werden, so dass es keine Kann-Kinder oder zurückgestellten Kinder mehr geben soll. Dies setzt aber voraus, dass die Eingangsphase unterschiedlich schnell durchlaufen werden kann. Sollte die OS abgeschafft werden, wird durch die neue Selektionsaufgabe keine Zeit sein, derartige Modelle in die Praxis umzusetzen.

c. Die Integration ist kaum möglich

Aus den eben genannten Gründen wird eine Integration von behinderten Kindern noch weniger möglich. Die Integrationsprogramme müssten drastisch zurückgefahren werden.

Dies liegt aber weniger an den neuen pädagogischen Verhältnissen, sondern an den Eltern, die fälschlicherweise meinen, in Integrationsklassen würde weniger gelernt.

d. Die soziale Selektion steigt noch mehr

Je früher eine Selektion, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Unterschichtkinder eine höhere Bildung erlangen. Lehmann schrieb in dem Sammelband von Weinert (2001, S. 139), dass sich zeige, „dass sowohl die Entscheidungspraxis der Eltern als auch die Empfehlungspraxis der Grundschulen in vergleichsweise hohem Maße im Sinne der Benachteiligung von Unterschichtkindern sozial bedingt ist“. Dies bedeutet, dass fähige Kinder der Unterschicht zu ihren Ungunsten selektiert werden. Die damit verbundene Verschwendung von Begabungen paart sich mit der Tatsache, dass weniger starke Kinder der Mittel- und Oberschicht größere Chancen haben, höhere Bildung zu erlangen. Hintergrund ist die Tatsache, dass die elterliche Förderung in diesen Schichten stärker ist. Frühe Selektion führt also zur Chancenungleichheit.

4.2.2 Die Orientierungsstufe selbst

Die OS hatte mit ihrer Gründung als Kompromiss zwischen 4- und 6-jähriger Grundschule eine klare pädagogische Aufgabe erhalten, die den Fördercharakter besonders hervorhob. Es ist unstrittig, dass derartige Vorgaben hin und wieder überprüft werden müssen (was übrigens für andere Schulformen auch Geltung hat). Derzeit hat man den Eindruck, dass ohne Not über die OS diskutiert wird.

Man darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit der OS auch Probleme verbunden sind. Einmal sind da nicht wenige Hauptschullehrer zu nennen, die durchaus berechtigt meinen, dass sie „ihre“ Schülerinnen und Schüler früher haben wollen, um der Karriere des „Bildungsversagers“ besser entgegenwirken zu können. Dieses Argument ist stichhaltig, gilt allerdings nur in einem gegliederten System. (Überhaupt muss man feststellen, dass die OS Probleme zu lösen sucht, die durch die Entscheidung für ein gegliedertes System überhaupt erst auftreten.) Mit der Einführung des Verbundsystems dürfte sich dieses Argument aber abschwächen (sofern innen gut kooperiert wird).

4.2.3 Effekte durch die neue Mittelstufe

Einen entspannenden Effekt auf den Selektionsprozess kann die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule haben. Im dreigliedrigen Schulsystem braucht das Gymnasium die Realschule und die Realschule die Hauptschule als Abnehmerin für die schwächeren Schüler. Nur so können sich die beiden höheren Schulformen der Verantwortung für ihre schwächeren Schülerinnen und Schüler entziehen.

Problematisch ist „Komprimierung“ der Mittelstufe für den Fall, dass ein Gymnasium sich für das Abitur nach 12 Jahren entscheidet. Dies führt einerseits dazu, dass die neue sog. „Förderstufe“ auf jeden Fall weniger fördern kann als die heutige OS. Zudem können Schüler nach der 10. Klasse der Kooperativen Haupt- und Realschule nicht mehr in die 11. Klasse des Gymnasiums gehen. Der Mittlere Abschluss beider Schulformen ist nicht mehr gleichwertig, was geltenden KMK-Regeln widerspricht. Auch werden gute Schülerinnen und Schüler kaum noch Möglichkeiten haben, vorher „nach oben“ zu wechseln. Die Probleme kumulieren sich, wenn man z.B. die zweite Fremdsprache bereits ab der 6. Klasse einführt.

Die heutige OS stört dieses Modell der komprimierten Mittelstufe.

4.2.4 Oberstufe

Ein Abitur in 12 Jahren (übrigens wegen des Zeitverlustes im letzten Halbjahr genauso unsinnig wie ein Abitur in 13 Jahren) führt entweder zu Kürzungen des Stoffes (ca. 500 Unterrichtsstunden) oder zu Beschleunigungen (32/33 Schulstunden pro Woche bzw. Samstagunterricht). Intelligenter wäre es, die Abiturprüfungen mit Ende März abzuschließen und den Studierwilligen die Möglichkeit zu geben, zum 1.4. eines Jahres mit dem Studium zu

beginnen. Dies setzt selbstverständlich voraus, dass die Studierenden von NC-Fächern zum 1.4. der Universität zugewiesen werden können. Wer eine duale Ausbildung beginnen will (August) kann die Zeit zumindest besser nutzen als auf Abiturprüfungen zu warten (Auslandsaufenthalte usw.). Ein Nebeneinander von beiden Möglichkeiten sollte zumindest nicht in der gleichen Schule vorhanden sein (Organisation Stundenplan usw.), was allerdings auch heißt, das Schulen auf dem Lande benachteiligt sein würden.

4.3 Das OECD-Modell

Vor dem Hintergrund, dass auf dem Land das gliedrige Schulsystem bei sinkenden Schülerzahlen kaum zu bezahlen ist und der Tatsache, dass ca. 30% dem OECD-Modell zustimmen sowie der Wertung der Gutachterinnen und Gutachter, dass sich die integrierte Gesamtschule in Niedersachsen als Angebotsschule bewährt habe (S. 95) muss man festhalten, dass die flächendeckende Einführung des OECD-Modells die einzig richtige Antwort aus den Daten des OS-Gutachtens, von TIMSS und zuletzt PISA ist.

Generell lässt sich sagen, dass die Diskussion über die Schulstruktur in Deutschland immer noch zu sehr von Vorurteilen und ideologischen Grundhaltungen geprägt ist. Lobbygruppen haben einen ungesunden Einfluss. Die Faktenlage ist inzwischen allerdings eindeutig. Zwei Zitate aus der TIMS-Studie seien herangezogen:

- „Bei einem Vergleich normierter Jahrganganteile zwischen Deutschland und Schweden wird deutlich, dass Schüler des schwedischen Gesamtschulsystems im Fach Mathematik - bemerkenswerterweise bei eher geringerem Wochenstundenaufkommen - höhere Leistungsstandards erreichen. Dabei nehmen die Unterschiede in der Leistungsspitze zu.“ (Baumert, Bos & Lehmann, 2000 S. 145)
- „Schweden und Norwegen sind gute Beispiele dafür, dass man in einem Gesamtschulsystem mit differenzierter Oberstufe, in dem für inhaltliche Konsistenz von Programmen und Kontinuität des Lernens gesorgt wird, Spitzenleistungen erreichen kann, die weit über dem Niveau gymnasialer Leistungskurse liegen.“ (Baumert, Bos & Lehmann, 2000 S. 167).

Die Daten der PISA-Studie legen noch eins drauf: Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen sind wir (teilweise dramatisch) unter dem Durchschnitt. Deutsche Schüler mögen das Lesen am allerwenigsten.

Der starre Blick auf den Abschluss verhindert zudem jene Flexibilität, die wir von den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern von der Industrie und anderen Ausbildungsorganisationen (insbesondere das Berufsbildungssystem und die Universitäten) verlangen. Die Abschlüsse in Deutschland haben schon lange nicht mehr die Berechtigungsfunktion, die sie einmal historisch hatten: Es gibt bereits Lehrberufe, bei denen kein einziger Absolvent mit Haupt- oder Realschulabschluss zu finden ist (z.B. Medienelektroniker). 30% der Abiturientinnen und Abiturienten studieren nicht. Auch ist das Abitur für den Zugang zur Universität schon längst nicht mehr hinreichend (Numerus clausus). Warum ist es in Deutschland nicht möglich, ein Turbodurchgang auch für Nichtgymnasiasten Richtung Haupt- oder Realschulabschluss zuzulassen? Wieso wird nicht darüber nachgedacht, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, „wilde“ Bildungsbiographien zuzulassen. Warum kann man nicht in einem Fach schneller lernen als in einem anderen?

Das OECD-Modell ist keineswegs eines, das sich unter dem Leistungs- oder Begabungsaspekt von den Gleichheitsgedanken leiten lässt (wohl aber von dem Gedanken der Gleichheit aller Menschen). Es ist ein Modell mit innerer Differenzierung, mit unterschiedlich schnellen Bildungsgängen, mit Wahlpflichtangeboten, mit Modulen, so dass ab der Mittelstufe neben Kernbestandteilen höchst individuelle Wege begehbar sind.

Deutschland muss ein flexibles Schulsystem erhalten, bei dem es auf der einen Seite recht offene Wege zu einem Abschluss gibt, auf der anderen Seite aber auch Sicherheit in der Qualität der Abschlüsse gewährleistet ist. Dabei gilt das Ziel, möglichst viele Kinder und Jugendliche an das Maximum ihrer Leistungsfähigkeit heranzuführen. Wir können es uns

nicht mehr erlauben, durch einen zu frühen Selektionszeitpunkt weiterhin Kinder und Jugendliche von Bildungsgängen abzuhalten, die ihnen von ihrer prinzipiellen Leistungsfähigkeit her zugeordnet sind.

5 Fazit

Die derzeit in Niedersachsen diskutierten Veränderungen sind durch keines der Gutachten bzw. internationalen Vergleichsstudien gedeckt. Das OECD-Modell ist seit Jahrzehnten das erfolgreichste. In keinem anderen Bereich reagiert Deutschland so wenig auf Misserfolgsmeldungen. In der Wirtschaft wäre das undenkbar.

Oft wird argumentiert (so im OS-Gutachten, so auch Tilmann), dass das OECD-Modell „politisch nicht durchsetzbar“ sei. Dies ist ein schwaches Argument. Die Gesetze zur inneren Sicherheit wären auch vor zwei Jahren nicht denkbar gewesen. Die PISA-Studie und ihre Vorläufer sind für Deutschland eine bildungspolitische Katastrophe, auf die es zu reagieren gilt.

6 Literatur

Heller, K.A. (1998). Begabungsspezifische Schüler- und Unterrichtsmerkmale. Konsequenzen für die Begabungsförderung in der Schule. In: Urban, K. K./Josewig, H. (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. Bern: Huber, 17-22.
Saldern, M.v. (2000). Schulleistung in Diskussion. Schneider: Hohengehren.
Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Da kommen die Gutachten des DIPF, TIMSS und PISA.