

Jenseits der Gräben

Ein Beitrag zur Schulstrukturdebatte von Gabriele Behler, Staatsministerin a.D. (Vortrag vor der Friedrich-Ebert-Stiftung) am 07.09.2006

Geboren 1951 in Werne an der Lippe, verheiratet. Abitur 1969. Studium der Germanistik und Geschichte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster für das Lehramt an Gymnasien von 1969 bis 1975. Anschließend bis 1977 Referendariat am Städtischen Gymnasium Gütersloh (Seminar Paderborn). Von 1977 bis 1981 Studienrätin am Kreisgymnasium Halle/Westfalen, von 1981 bis 1986 Pädagogische Mitarbeiterin im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, von 1986 bis 1990 Leiterin des Gymnasiums Bielefeld-Heepen, von 1990 bis 1995 Abteilungsleiterin im Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW. Vom 17.7.1995 bis 8.6.1998 Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, vom 9.6.1998 bis 6.7.2000 Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, anschließend bis 12.11.2002 Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. Vom 1.9.1996 bis 24.1.2005 Mitglied des Landtags NRW.

Meine Damen und Herren,

Sie führen in Hamburg einen offenen bildungspolitischen Diskurs in der SPD. Dies ist sinnvoll, aber nur dann, wenn damit zielgerichtet auch kritische Fragen einer Klärung zugeführt werden. Mein Eindruck ist, dass „sich der Knoten schürzt“, dass der seit über dreißig Jahren einmal virulente, dann lange Zeit verdeckte Streit über die Schulstruktur in Deutschland einer Entscheidung zustrebt und dass alle, die ihn beeinflussen wollen, jetzt gut daran tun, Position zu beziehen.

Hamburg hat durchaus seine eigene bildungspolitische Tradition:

- Diskussion um die Grundschulzeit in den 50ern,
- Diskussion um die Friedenserziehung zu Anfang der 80er,
- Hamburg hat als erstes Land der alten Bundesrepublik die Entscheidung für die Gesamtschule als zusätzliches Angebot neben dem dreigliedrigen Schulsystem getroffen.
- Hier gab es – noch zur SPD-Zeiten - die ersten empirischen Untersuchungen flächendeckend vor PISA (LAU), und damit schon relativ früh die Diskussionen, die seit PISA in der gesamten Republik mit unterschiedlichen Akzenten geführt werden – vom „bildungspolitischen Blindflug“ zur „empirischen Wende“.

- Eine weitere besondere Chance für HH ist der Stadtstaat: Er kennt ein Maß an Übersichtlichkeit, dass geordnete Reformprozesse eigentlich leichter machen muss, und auch die (relativ) einheitliche Besoldungsstruktur für die Lehrkräfte kann bei den Folgeproblemen von Schulstrukturentscheidungen, auf die ich noch eingehen werde, einiges erleichtern.

- Ich will für solch geordnete Reformprozesse plädieren und das in vier Schritten tun:
 1. die aktuellen empirischen Befunde zur Schulstrukturfrage skizzieren und einige Anmerkungen zum Hin- und Her der Einschätzungen und Bewertungen machen
 2. einige traditionelle und neue Diskurse um die Schulstrukturfrage analysieren und einordnen,
 3. Perspektiven für eine Veränderung der Schulstruktur entwickeln,
 4. und diese in die Trends des gesellschaftlichen und politischen Umfeldes der Bildungspolitik einordnen.

1. Aktuelle empirische Befunde zur Schulstrukturdebatte

Wir haben derzeit die Situation, dass aus dem „bildungspolitischen Blindflug“ ein Überfütern der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit mit angeblich gesicherten empirischen Daten wird. Auf diesem Hintergrund ist es wohl verständlich, dass man bei den verwirrenden empirischen Befunden zur Schulstrukturdebatte den Überblick verlieren kann. Verbände und Parteien zitieren gern „ihren“ Wissenschaftler und seine Ergebnisse. Zudem gibt es dann - grundsätzlich verdienstvolle - Analytiker wie den PISA-Beauftragten der OECD Andreas Schleicher, die bei dieser Debatte längst den Rubikon von der Darstellung gesicherter empirischer Ergebnisse zu politischen Prophetien überschritten haben.

Wichtiger: Auch die empirische Befundlage hat sich seit TIMSS (1997) deutlich verändert. Ich will das in wenigen Strichen nachzeichnen. Noch 1998 schrieb Jürgen Baumert in einem Zeitschriftenaufsatz zu den Ergebnissen aus TIMSS für die Schulstrukturdebatte: „Aus den Befunden von TIMSS lässt sich kein strukturelles Argument für oder gegen integrierte Schulformen gewinnen. Dies gilt für beide Argumentationsrichtungen gleichermaßen (er verweist auf Protagonisten des gegliederten Schulsystems wie den Vorsitzenden des deutschen Lehrerverbandes Kraus auf der einen und die damalige GGG-Vorsitzende Anne Ratzki auf der anderen Seite). Strukturdebatten verfehlen die zentrale Problemstellung der Optimierung vorhandener Bildungsgänge.“

Mit dem letzten Satz war der Ansatz angedeutet, den ich als „nachholende Modernisierung“ des deutschen Bildungswesens bezeichnet habe. Es gibt unverändert – so sehe ich es auch heute noch – diesen Modernisierungsbedarf, und ich will hier bewusst nur ein paar Stichworte nennen, die ich zusammen mit vielen Anderen – auch aus dem Bereich der CDU – nach den Ergebnissen von PISA 2000 im Frühjahr 2002 in die Debatte gebracht habe: frühkindliche Förderung und Bildung, gezielte Förderung der Problemgruppen, der Kinder mit Migrationshintergrund, regelmäßiges Bildungsmonitoring sowohl auf Bundesebene im internationalen Vergleich, auf Länderebene und auf Schulebene, mehr Selbstständigkeit der Schulen und regulierte Wettbewerbsanreize ohne einen Marktradikalismus in der Bildungspolitik in Verbindung mit einer inhaltlichen Modernisierung der staatlichen Steuerung und Unterstützung (Stichwort: Schulaufsicht), gezielte Leistungsorientierung bei gleichzeitiger besonderer Unterstützung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern und Schulen mit besonderen Problemen, Verbesserung des Unterrichts u.a.

All diese Punkte werden auch in den nächsten Jahren mit Sicherheit die bildungspolitische Agenda bestimmen, und sie werden noch viel Kraft und Engagement erfordern. Es bleibt richtig: Eine Veränderung der Schulstruktur ist nicht der Schlüssel zur Lösung all unserer Bildungsprobleme.

Neuere empirisch gewonnene Erkenntnisse zu den Problemen der deutschen Schulstruktur hat es dann bei den Ergebnissen des Ländervergleichs von PISA 2000 gegeben, die zunächst im Herbst 2002 erschienen. Diese ergaben sich – wie gesagt – nicht aus dem immer wieder von der OECD und Verbänden wie der GEW angeführten internationalen Vergleich: Deutschland hat als Land mit einem gegliederten Schulsystem mäßige PISA-Ergebnisse, Länder mit integrierten Schulsystemen wie Finnland haben gute Ergebnisse, also liegen die schlechten Ergebnisse von Deutschland an dem gegliederten Schulsystem. Hier werden Korrelationen mit Kausalitäten verwechselt –

etwa nach dem „Joke“, den schwedische Bildungsforscher zu diesem Thema beigesteuert haben: Im Jahre 1920 gab es in Schweden viel mehr Klapperstörche als in anderen Jahren, gleichzeitig stieg die Geburtenrate deutlich an. Vor der Annahme von Zusammenhängen ist jedoch zu warnen.

Jürgen Baumert analysierte vielmehr die Daten des innerdeutschen PISA-Ländervergleichs, und formulierte einige Befunde, die an unhinterfragten Lebenslügen des gegliederten Schulsystems in Deutschland ansetzen. Er stellte z.B. fest, dass der Erfolg des bayerischen Schulsystems bei PISA u.a. gerade darauf beruhte, dass es trotz entgegengesetzter Absichten gerade nicht gelungen war, die Schüler begabungs- oder besser leistungsgerecht auf verschiedene Schulformen aufzuteilen, sondern dass es zu massiven Überschneidungen der Leistungen in den Schulformen und der Leistungsfähigkeit der entsprechenden Schülerinnen und Schüler gekommen war und dass diese Überschneidung leistungsfördernd für die gesamte Population der Schülerschaft war.

Daneben – das sei nur am Rande vermerkt – hatte Bayern bis zur Einführung der sechsjährigen Realschule 2003 ein de facto zweigliedriges Schulsystem. Die Unsinnigkeit vor allem einer begabungsgerechten Aufteilung auf Schulformen hat zudem im Dezember letzten Jahres später Elsbeth Stern in der ZEIT aufgezeigt, was z.B. die neue nordrhein-westfälische Landesregierung nicht daran gehindert hat, weiter das „begabungsgerechte“ Schulsystem zu propagieren.

Eine weitere grundlegende Erkenntnis von Jürgen Baumert aus dem innerdeutschen PISA-Vergleich war, dass sich in Deutschland sehr unterschiedliche Schulformkulturen herausgebildet haben, die in unterschiedlicher Weise ihre Schülerinnen und Schüler fördern. Dabei spielen Leistungserwartungen, Lehrerqualifikationen, Unterrichtspraxis, usw. eine Rolle. Es ist z.B. – ausgehend von Daten für NRW - gut belegt, dass bei einer bestimmten Ausgangsbasis in der Klasse 7 die Fördereffekte und die Leistungsentwicklung bis zum Ende der Klasse 10 zwischen Hauptschulen und Gymnasien zu Gunsten des Gymnasiums massiv differieren. Die spannende Frage war nur, ob dieser so genannte „Schereneffekt“ unvermeidlich durch die differentielle Zusammensetzung der Schülerschaft (so genannter Kompositionseffekt) entsteht oder durch eine ungünstige, jedoch ggf. beeinflussbare Schulformkultur innerhalb der Schulformen mit ungünstiger Leistungsentwicklung (so genannter institutioneller Effekt).

Diese Frage hat Jürgen Baumert zunächst offen gelassen und sich – in ähnlicher Form wie nach TIMSS – nur sehr vorsichtig zu den Konsequenzen für die Schulstruktur in Deutschland geäußert.

Noch 2003 wiederholt er in einem Aufsatz seine Einschätzung, dass sich „aus den internationalen Leistungsvergleichen kein zwingendes Argument für oder gegen Strukturentscheidungen gewinnen“ lässt. Er warnt in der Konsequenz davor, „Strukturdebatten aufleben und die Bataillone erneut Stellung beziehen zu lassen.“ ... und stützt dann – wie schon 1998 – die systemimmanente Modernisierungsoption.

Ich will offen sagen, dass ich diese Option während meiner Regierungsverantwortung in NRW lange ebenfalls favorisiert habe. Es ist die Option für ein intensives Bemühen um eine Verbesserung der Arbeit in den Schulformen mit den schlechteren

Leistungsergebnissen und die gezielte Förderung von durch ihre Herkunft benachteiligten Schülerinnen und Schülern.

Doch die entsprechende Forschung und die Erkenntnisse gehen weiter. Baumert hat sich noch einmal an die PISA-Daten herangemacht, um die entscheidende Streitfrage zu klären: Sind die deutschen Negativergebnisse im unteren Leistungsbereich unvermeidliche Kompositionseffekte durch die deutsche Schulstruktur oder handelt es sich um ggf. beeinflussbare institutionelle Effekte, die z.B. durch eine Schulkultur der Hauptschule (z.B. Ganztagsbeschulung, besondere Förderung usw.) kompensiert werden können?

In dem im Mai 2006 erschienenen Aufsatz in einem weiteren Ergebnisband zu PISA mit dem Titel „Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen“ kommt er nun nach weiterführenden Analysen der PISA-Ergebnisse zu eindeutigen Feststellungen. Ich zitiere einige Sätze wörtlich und versuche dann meine Erkenntnisse aus dieser manchmal etwas sperrigen Wissenschaftssprache zu verdeutlichen.

„Die Schulstruktur hat in gegliederten Systemen einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten, die ihre Wirkung unabhängig von und zusätzlich zu den Effekten unterschiedlich individueller Lernumwelten entfalten.“ Aber, so Baumert weiter, dieser Einfluss vermittele sich zum einen über „institutionelle“ Faktoren wie „unterschiedliche bildungstheoretische, curriculare und didaktische Traditionen der Schulformen“. (Das kann man dann durch eine Veränderung innerhalb der jeweiligen Schulform verbessern.) Zum anderen seien sie aber auch auf „Kompositionseffekte“ zurückzuführen, „die insbesondere an Haupt- und Realschulen in erschwerten Arbeitsbedingungen sichtbar werden.

Schließlich konnten an einem jeweils kleinen Teil von Haupt- und Realschulen, die aber quantitativ keineswegs zu vernachlässigen sind, kumulativ wirkende Problemkonstellationen festgestellt werden, deren Entstehung nicht zuletzt von der Struktur des Schulangebots im Einzugsbereich abhängt. Eine zunehmende schulstrukturelle Differenzierung erhöht intentionswidrig das Risiko, dass an einzelnen Schulen Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die zu einer kumulativen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern führen. Diese Problemgruppe ist in zweigliedrigen Schulsystemen praktisch nicht anzutreffen.“ (S. 177) „Die Kumulation von Kompositions- und Institutionseffekten führt zu einer schwer zu rechtfertigenden strukturellen Benachteiligung einer quantitativ nicht zu vernachlässigenden Gruppe von Jugendlichen.“ (S. 171)

Mit anderen Worten: Es gibt eindeutig belegbare Negativeffekte in stark gegliederten Systemen, die nicht durch innerschulische Maßnahmen und damit noch so viel Förderung und Ganztagsbeschulung zu beseitigen sind. Bei zweigliedrigen Systemen wie in den ostdeutschen Bundesländern gibt es diese Probleme nicht. Schlussfolgerungen im Hinblick auf eine Veränderung der Schulstruktur formuliert Baumert jedoch nicht.

Die Analyse der Problemlage des gegliederten Schulsystems in Deutschland und der Verzicht auf die Formulierung von unmittelbaren Konsequenzen machen ernst mit einer sauberen Trennung zwischen einer wissenschaftlichen Politikberatung und einer politischen Entscheidung. Baumert nimmt der Politik ihre ureigenste Aufgabe nicht ab, politische Entscheidungen nach politischen Gesichtspunkten zu treffen.

Aus meiner Sicht ist damit der Ball endgültig im Spielfeld der Politik. Der Spielraum begrenzt sich wissenschaftlich nicht auf ein zweigliedriges System, sondern schließt Möglichkeiten einer einheitlichen Sekundarstufenschule bis zur Klasse 9 oder 10 durchaus ein. Ein 4- oder gar 5-gliedriges System ist aus wissenschaftlicher Sicht eindeutig schädlich. Ob aber einheitliches System oder Zweigliedrigkeit – das ist eine politische Entscheidung. Sie ist nicht ableitbar aus den empirischen Ergebnissen der Wissenschaft im Pisa- und Nach-Pisa-Zeitalter.

Deshalb soll es jetzt um die politischen Diskurse gehen, die wir aus der Vergangenheit und aktuell kennen. Und da können wir alle hier mit gleicher Berechtigung mitreden und unsere begründeten politischen Entscheidungen treffen.

2. Problemlagen der Schulstrukturfrage

Im Grundsatz geht es der SPD schulpolitisch um zwei Ziele: eine qualitativ hochwertige Bildung für alle je nach individuellem Leistungsvermögen, und um soziale Gleichheit bei Zugang und Erwerb von Bildung (und das ist eben mehr als die formale Gleichheit der Chancen!).

Konkretisiert lautet die Frage: Wie können beide Ziele gleichermaßen am ehesten erreicht werden? Wie erhalten bzw. erreichen wir hohe Standards in den Lernergebnissen? Wie verhindern wir depravierende Milieus, die Lernen massiv erschweren, wie sie massiert an einer nennenswerten Zahl von Haupt- und etlichen Realschulen anzutreffen sind? Wie verbessern wir massiv und zügig die Lernergebnisse bei den über 20 Prozent Lernschwachen eines Altersjahrgangs?

Wenn wir jetzt eine politische Entscheidung im Kern zwischen den beiden Grundmodellen „einheitliche Gesamtschule bzw. Gemeinschaftsschule“ auf der einen Seite oder eine Zweigliedrigkeit von Gymnasium und einem noch näher zu bezeichnenden Parallelsystem treffen wollen, stoßen wir wieder legitimerweise auf eine ganze Reihe von Problemkreisen. Auf drei von ihnen gehe ich näher ein: die demografische Entwicklung, historische Erfahrungen und Argumente rund um die Schulstruktur, Qualität des Lernens und Chancengleichheit in ihrem Zusammenhang.

Zur demografischen Entwicklung: Von der demografischen Entwicklung geht so etwas wie unmittelbare materielle Gewalt für eine Veränderung der Schulstruktur aus. Sie macht es auf absehbare Zeit unmöglich, die jetzige Schulstruktur in den westdeutschen Ländern aufrecht zu erhalten. Man kann mit Verbundlösungen zumindest zeitweise die größten Probleme eingrenzen. Auf Dauer kann man bei den schrumpfenden Schülerzahlen vor allem funktionsfähige Hauptschulen und Realschulen nicht mehr aufrechterhalten.

In NRW unterschritten im Schuljahr 2005/2006 68 Prozent der 730 Hauptschulen die vorgeschriebene Zweizügigkeit in der 5. Klasse. Auch wenn bis zur 7. Klasse noch Schulformwechsler z.B. aus der Realschule hinzukommen, wird angesichts der demografischen Entwicklung die Dramatik der Entwicklung in den nächsten Jahren deutlich. Ich denke, im Grundsatz ist die Situation in Hamburg nicht anders, auch wenn in einem Stadtstaat die Spielräume etwas größer sind. Die neuen Bundesländer sind jetzt heilfroh, dass die Problematik der zu schließenden Schulstandorte nicht durch eine

noch stärkere Ausdifferenzierung ihrer bisherigen Regel- oder Mittelschule noch größer wird.

Zu den Erfahrungen mit der Schulstrukturfrage in der deutschen Bildungsgeschichte seit den 60er Jahren: In allen bildungspolitischen Lagern wird die Schulstrukturfrage eher mit spitzen Fingern angefasst. Das ist auf der Seite der CDU genauso wie bei der SPD: Diese Vorsicht hat ihre gute Begründung aus dem jahrelangen fruchtlosen Streit um die Alternative von der Gesamtschule als einziger Schulform und dem gegliederten Schulsystem. Dieser Streit hat jahrelang die Entwicklung des deutschen Bildungssystems gelähmt.

Die Verletzungen und Verdächtigungen in den beiden großen bildungspolitischen Lagern sind nach wie vor relativ hoch. Beide Seiten sehen sich auch moralisch im Recht. Auf der einen Seite beruft man sich z.B. auf zu Recht gepflegte Gleichheits- und Gerechtigkeitspostulate in der Tradition der Französischen Revolution. Auf der anderen Seite z.B. auf die konsequente Betonung des Leistungsprinzips, die Vermeidung von Leistungsneivellierung und die Anerkennung von Leistungsunterschieden bzw. die differenzierte Leistungsförderung.

Und es findet sich auch immer noch die Primitivvariante dieses Arguments, nämlich der Verweis auf das angeblich begabungsgerechte Schulwesen wie derzeit bei Rüttgers und Sommer in NRW. Andererseits ist das Argument noch nicht sehr alt, dass jeder Leistungsvergleich von Schülern unpädagogisch sei.

Aus Sicht des konservativen Lagers geht es um die Bewahrung schulkultureller Traditionen, wie sie z.B. in vielen Gymnasien zum Teil seit über 400 Jahren gepflegt werden. Man sieht solche sprachlichen, literarischen, musikalischen und längst auch gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Traditionen bei einer Veränderung der Schulstruktur gefährdet.

Und wenn dann noch die Forderung nach der Abtrennung der gymnasialen Oberstufe von der Sekundarstufe I des Gymnasiums kam, gingen sofort sämtliche Alarmlampen an. Schule hat nun mal - nicht nur für das klassische Bildungsbürgertum - auch eine kulturelle und mentale Bedeutung, und ich glaube, wir müssen in der SPD bei allen gut begründeten Chancengleichheitsargumenten zugeben, dass wir solche Problemfragen nicht immer richtig berücksichtigt haben.

Und auch das müssen wir meines Erachtens inzwischen anerkennen: Das Gymnasium ist heute nicht mehr die hochselektive Eliteschulform der 50er und 60er Jahre, die nur herzlose und altväterliche pädagogische Konzepte vertritt. In NRW ist derzeit das Gymnasium die Schulform, die deutlich geringere Selektionsquoten als die Realschule und die Hauptschule hat. Das Schulklima und die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler werden im Regelfall sehr gut beurteilt, und bestimmte gymnasiale Traditionen feiern unter veränderten Perspektiven eine fröhliche Wiederauferstehung.

Dazu gehört z.B. die lange geschmähte fachliche Schwerpunktsetzung der unterrichtlichen Arbeit an den Gymnasien. Aus der Standardsicherung entwickeln sich die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen nicht „im Allgemeinen“, sondern nur durch systematischen Aufbau, intelligente Vernetzung und variierende situative Einbettung von Wissen in bestimmten fachlich eingegrenzten Lernbereichen: Mathematik, Schreiben in Deutsch und Fremdsprache, Naturwissenschaften usw. So die

klare Ansage der zentralen Expertise zu diesem Thema von Prof. Klieme. In die Defensive geraten heute eher die in der Vergangenheit als so progressiv eingeschätzten globalen Unterrichtsentwicklungskonzepte nach Klippert oder das Modell des „cooperative learning“, auch wenn es die Bertelsmann-Stiftung bis heute nicht wahr haben will.

Zudem sollten wir ehrlich die Erfahrungen mit zu viel Leistungsheterogenität in den Schulen berücksichtigen: Diese hat auch ihre Grenzen. Bereits seit Ende der neunziger Jahre liegen die Belege dafür vor, dass ein zu weitgehender Verzicht auf äußere Leistungsdifferenzierung jedenfalls bei älteren Schülerinnen und Schülern durch Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen nicht kompensiert werden kann (Peter M. Roeder). Dies überfordert Schulen und Lehrkräfte. Schwächere Schülerinnen und Schüler werden zudem bei einer zu großen Leistungsspanne demotiviert, was wieder Konsequenzen für die Leistungsentwicklung hat. Es geht also – das bestätigt die Alltagserfahrung aller Lehrerinnen und Lehrer – um eine Balance von Leistungsheterogenität und Leistungshomogenität, wobei wir in Deutschland einen Nachholbedarf im Umgang mit größerer Leistungsheterogenität haben.

Auf der Leistungsebene haben wir zudem – das zeigen alle wiederkehrenden Untersuchungen – den Anspruch, mit der Gesamtschule in der Breite – die „demokratischen Leistungsschule“ (Klafki) umzusetzen, nicht einlösen können. Gute Gesamtschulen unter guten Standortbedingungen bilden da selbstverständlich eine Ausnahme. Auf der kulturellen Ebene bleibt es bei einer hohen Distanz des klassischen Bildungsbürgertums und zum Teil auch des akademischen Teils des progressiven Lagers. Die jahrelangen Berichte über die Funktionäre und Mandatsträger aus SPD und Grünen, die politisch sich für die Gesamtschule einsetzen, ihre Kinder aber zum Gymnasium schicken, sind ein klassisches Indiz dafür. Da nützen alle Argumente, dass die Gesamtschulen auf Grund des Creaming-Effekts keine Chance hatten, überhaupt nichts. Ich erinnere an den Bildungstourismus aus dem Kreis Wetzlar in Hessen heraus, als es dort nur noch Gesamtschulen gab.

Nicht unterschätzen sollte man in dem politischen Diskurs über die Schulstrukturfrage auch die selbstverständlichen und natürlich auch - begrenzt legitimen - Affekte der politisch handelnden Lager. Man möchte Recht behalten – auch historisch – und man möchte vor allem Erfolg haben und keine Niederlagen einstecken.

Nun ist die SPD derzeit bildungspolitisch im Hinblick auf die Machtfrage in der Mehrzahl der Länder in der Defensive. Langjährige bildungspolitische Kernländer wie NRW, Hessen und Hamburg werden von der CDU regiert. Die „Leuchttürme“ auf der SPD-Seite in der KMK sind mit Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein zwei Länder mit eher konservativen Traditionen. Rheinland-Pfalz – immerhin das Land des SPD-Vorsitzenden – agiert in der Schulstrukturfrage bisher sehr vorsichtig und konsensorientiert. Was an dem SPD-Experiment mit der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein sich wirklich durchsetzen lässt, was es an realen und politischen Effekten bringt, scheint mir sehr offen. Genützt hat diese Orientierung der SPD in Schleswig-Holstein bei der letzten Wahl nach meiner Kenntnis jedenfalls nicht. In der Wählerstimmung in Schleswig-Holstein dominiert im Augenblick die CDU. Sehr rosig sind die Erfolgsaussichten der SPD hier also auch nicht.

Nur vordergründig komfortabler ist die Situation in der CDU. Die konservative Seite spürt die schwindende Legitimation des klassisch gegliederten Schulsystems – in den ostdeutschen Bundesländern mit einem zweigliedrigen Schulsystem ist eine solche Legitimationskrise allerdings nicht zu beobachten. Die CDU sieht sich relativ ohnmächtig und orientierungslos insbesondere in den Ländern, in denen durch die SPD-Politik der quantitative Anteil der Gesamtschulen so hoch geworden ist, dass man sie nicht mehr einfach marginalisieren kann. Gleichzeitig beklagt man die jahrelange angebliche Vernachlässigung der Hauptschulen – in NRW hatten sie unter der SPD-Führung allerdings immer die besten Bedingungen bei Lehrerausstattung und Klassengrößen– und startet mit viel Geld eine Hauptschuloffensive, bei der alle Experten, auch die aus den entsprechenden Verbänden (GEW und VBE), äußerst skeptisch im Hinblick auf die Erfolgsaussichten sind.

Das Paradoxe in einer solchen Lage, in der beide großen bildungspolitischen Lager relativ wenig Spielräume und Handlungsmöglichkeiten haben, ist, dass beide Lager in der Gefahr sind, sich noch weniger zu bewegen als ohnehin. Erst einmal will man nicht nachgeben und der anderen Seite einen Erfolg gönnen.

Zudem will man sich für die Zukunft alle Optionen offen lassen, um zu einem späteren Zeitpunkt bei einer eigenen Mehrheit doch die eigenen Kernvorstellungen durchzusetzen. Ich will um diesen Punkt nicht herumreden. Ich halte es für beide Seiten weder für Erfolg versprechend noch für verantwortlich, sich nicht zu bewegen.

Zur Frage der Verantwortlichkeit: Jeder internationale Bildungsbericht wird uns über die nächsten Jahre die Notwendigkeit einer großen Bildungsreform in Deutschland bescheinigen. Die Öffentlichkeit ist des ewigen bildungspolitischen Streits müde. Er führt eher zu einem weiteren Vertrauensverlust in das öffentliche Bildungswesen. Die publizistischen und verbandlichen Lager verharren in ihren traditionellen Schützengräben. Eine politische Entscheidung und eine entsprechende politische Führung ist überfällig.

Zudem kann keine Seite auf absehbare Zeit ihre Maximalvorstellungen durchsetzen. Es wird im Bildungsföderalismus immer bei einer bildungspolitisch unterschiedlichen Landschaft bleiben. Die SPD und die von ihr lange regierten Länder werden zudem in den Ergebnissen der nächsten Vergleichsstudien noch auf unabsehbare Zeit hinter den süddeutschen Bundesländern zurückbleiben. Meine Prognose ist zugleich, dass die CDU in Ländern wie NRW und Niedersachsen ebenso nicht zu einem durchschlagenden Erfolg kommen wird. Das zeigen die am Anfang dargestellten Ergebnisse von Prof. Baumert, aber auch zu viele der traditionellen Hypothesen der konservativen Bildungspolitik.

Dies alles spricht aus meiner Sicht für einen „historischen Kompromiss“ im Sinne eines zweigliedrigen Schulsystems. Ich wiederhole: Dieser Vorschlag ist nach den empirischen Ergebnissen nicht zwingend, aber möglich. Er scheint mir aber die einzige mögliche Veränderungsoption aus SPD-Sicht. Die Verlängerung der Grundschulzeit, als vermeintlicher Kompromiss häufig ins Spiel gebracht, macht nur dann Sinn, wenn sich ein integriertes System anschließt. In der weit überwiegenden Zahl der Länder ist diese klassische SPD-Linie der Gesamt- oder Gemeinschaftsschule jedoch nicht realisierbar.

Es sollte daran erinnert werden, dass nicht nur in den CDU-regierten Ländern die Schritte zu einem zweigliedrigen Schulsystem durch die Schulzeitverkürzung und damit die Veränderungen zu einem achtjährigen Gymnasium längst eingeleitet wurden. Die grundsätzlichen Entscheidungen dazu sind in NRW noch zu SPD-Zeiten gefallen. Die CDU-Landesregierung hat dann nur das Modell geändert. Soll das alles zurückgedreht werden?

Außerdem würde diese Option die schulkulturellen Kämpfe mit allen auch politischen Risiken massiv vergrößern. Ebenso wie in der hier nicht anwesenden konservativen Szene gibt es auch eine verdrängte Vergangenheit in der progressiven Szene, beides ist im kulturellen Gedächtnis der westdeutschen Gesellschaft durchaus verankert.

Die Gesamtschullösung würde in der Folge auch die Problematik der Umsteuerung eines tradierten Bildungssystems deutlich vergrößern. Die Bildungsforscher weisen immer wieder darauf hin, dass grundlegende Traditionsbrüche die Risiken, zu einem Einbruch bei den Bildungsergebnissen zu kommen, massiv erhöhen. Das Hin und Her bei den Leistungsergebnissen in Sachsen-Anhalt, das wiederholte Systemwechsel vollzogen hat, sind ein Beweis dafür.

Aus Sicht der SPD brächte eine Zustimmung zu diesem Modell und seine positive Ausgestaltung eine Reihe von Vorteilen:

- Wir können - empirisch abgesichert - erwarten, dass die Leistungen in den traditionellen SPD-Ländern sich im unteren Leistungsbereich und damit im Gesamtergebnis verbessern, und wir können erwarten, dass die hohe Abhängigkeit der Leistung von der sozialen Herkunft deutlich verringert wird. Nach PISA 2003 sind die Länder mit der geringsten Abhängigkeit der Leistung von der sozialen Herkunft (so genannter sozialer Gradient) Brandenburg, Bayern, Sachsen, Thüringen und das Saarland. Wir erreichen dies u.a. durch eine größere Leistungsheterogenität.

- Wir setzen das langfristige Anliegen um, das traditionelle gegliederte Schulsystem in einem wesentlichen Teil zu verändern. Dies wird auch die Traditionsländer im Süden Deutschland langfristig unter Druck setzen und dort Handlungsspielräume für diese SPD-Politik eröffnen.

- Es trägt dem Faktum einer 12-jährigen Schulzeit bis zur AHR Rechnung – siehe dazu die Überlegungen an früherer Stelle.

- Wir begrenzen die Risiken eines erbitterten Kulturkampfes, der – darüber möge man sich keiner Illusionen hingeben – bei einer Abschaffung des Gymnasiums unvermeidlich wäre. Wir sind nun mal nicht in einer Situation wie in Finnland, wo neben dem Druck der geringen Bevölkerungsdichte eine Verständigung zwischen dem damaligen Bildungsminister und dem NOKIA-Chef die Einheitsschule beförderte oder in einer Situation wie in Schweden, wo eine erdrückende politische Mehrheit auf nationaler Ebene die Schaffung der einheitlichen „Grundschule“ bis zur Klasse 9 möglich machte.

Welchen Preis zahlen wir bei einer solchen Lösung? Wir verzichten auf langjährige und bei der Entstehung auch gut begründete Maximalforderungen und werden uns mit all denjenigen auseinandersetzen müssen, die dann „Verrat“ schreien. Wir müssen uns sowohl mit überzeugten und honorigen Traditionsbewahrern vieler Gesamtschulen und

des Einheitsschulgedankens als auch aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium auseinandersetzen. Wir müssen manche schwierigen Entscheidung zur Ausgestaltung insbesondere der zweiten Säule und des Hochschulzugangs für Alle treffen. Aber was ist eine realisierbare Alternative?

3. Praktische Umsetzung

Die Liebe zum großen Schnitt, zur großen Lösung, wenn es sein muss, auch brachial, ist in diesen Zeiten modern, nicht nur in der Wirtschafts- und Finanzpolitik. Sie hilft aber weder da noch in der Bildungspolitik wirklich weiter.

Worauf käme es in den nächsten Schritten an?

- die sukzessive Zusammenführung von Haupt-, Realschule und Gesamtschule zur Sekundarschule, mit allen Abschlüssen nach 10,
- von dort müsste der Übergang in die gymn. Oberstufen an Gymnasien möglich sein.
- durchaus bewusst und im Schwerpunkt sollte auf die Sekundarschule ein BBS anschließen, mit den verschiedenen Abschlüssen einschl. einer eigenen AHR mit eigenem Profil (nach drei Jahren),
- Fort- und Weiterentwicklung tragfähiger eigener Oberstufen (3jährig) von Gesamtschulen (mit ggf. besonderen Profilen wie den BBS?)
- Viel könnte dafür sprechen, in dieser Schulform in einem ersten Schritt eine gemeinsame Stufe der Klassen 5 und 6 einzuführen und in den Klassenstufen 7 – 9 den Schulen unterschiedliche Differenzierungen zu ermöglichen, also den klassischen Realschulzweig ebenso wie eine Fachleistungsdifferenzierung in bestimmten Fächern. Hier wie in den anderen Punkten kann und soll man lokale Bedingungen berücksichtigen.
- Entscheidend für die Bildungschancen und den Bildungserfolg im Gesamtsystem ist die jeweilige Anschlussfähigkeit nach den erreichten Abschlüssen, die materiell und rechtlich abgesichert sein muss.
- Als 2. paralleles System stünde das Gymnasium, das sich offen versteht und durch politische Rahmenbedingungen auch entsprechend gesteuert wird.

4. Das politische und gesellschaftliche Umfeld

Die Privatisierung des öffentlichen Sektors betrifft nicht nur Wasser, Energie, Wohnungen, Straßen, sie ist auch ein bildungspolitisches Thema. Das können Sozialdemokraten nicht wollen. Ich plädiere für ein öffentlich verantwortetes Bildungswesen mit staatlicher Steuerung und Verantwortung (was ausdrücklich gemeinwohlorientierte Ersatzschulträger mit umfasst). Nur da sehe ich eine Garantenstellung für ein umfassendes Bildungsverständnis mit einer normativen Orientierung, mit einer fachlichen Fundierung und damit klarer Leistungsorientierung, mit klar ausgewiesenen und selbstverständlich akzeptierten erheblichen Freiheits- und Entscheidungsspielräumen bei der einzelnen Schule. Dies allen zugänglich zu machen und es nicht an einen Bildungsmarkt auszuliefern, halte ich für das oberste Gebot.

In der Realität ist aber die Akzeptanz staatlicher Verantwortung längst ausgehöhlt: In den öffentlichen Debatten der letzten Jahre zeigt sich ein starker antistaatlicher Affekt. Die staatlich entwickelten Instrumente zeigen ihre Wirkung nicht sofort, folglich misstraut eine Öffentlichkeit ihrem Erfolg, folglich soll der Staat sich lieber vollkommen zurückziehen und die Bildungseinrichtungen sich selbst überlassen. Dieser aktuelle

Trend zur Entstaatlichung des Bildungssektors hat Wurzeln bei grünen antistaatlichen Affekten, bei neoliberalen Gesellschaftsvorstellungen, liberalem Marktradikalismus, bei konservativer Bürokratiekritik, in sich pluralisierender Gesellschaft usw., er zeigt sich am Zulauf zu Privatschulen, der rechtlichen Absicherung von Schulen außerhalb des öffentlichen Systems, mit der Entwertung der Abschlüsse (Aufnahmeprüfungen an Hochschulen). Wenn man diese Entwicklung, anhalten, ja vielleicht auch umkehren will, muss jede bildungspolitische Weichenstellung auf die Akzeptanz des Systems achten, d. h. die Eltern und Beschäftigte überzeugen.

Auch deshalb mein Plädoyer für den gangbaren Weg: Wir begrenzen die deutlichen Risiken, dass es zu einem weiteren – zumindest – schleichenden Legitimationsverlust des öffentlichen Schulsystems kommt. Es sollte daran erinnert werden: Das Grundgesetz enthält ein massives Privatschulprivileg, bei dem der Staat außer der Steuerung und Kontrolle der Bildungsabschlüsse und der Sicherung der Qualifikationsanforderungen des lehrenden Personals praktisch nichts mehr zu sagen hat. Die FDP treibt im Augenblick die Privatisierung des Bildungswesens mit allen Konsequenzen im Hinblick auf gesellschaftliche Separierung voran. Es besteht die reale Gefahr, dass in absehbarer Zeit das öffentlich gesteuerte Bildungswesen funktionsunfähig wird. Diesem Risiko wird bei einem zweigliedrigen Schulsystem in gewisser Weise vorgebeugt. Denn hier können und müssen Systembrüche und Hauruckverfahren vermieden und stattdessen kontinuierliche Entwicklungen gestaltet werden.

Der öffentliche Bildungssektor in Deutschland ist ein Großsystem. Wenn man große Systeme weiter entwickeln will, braucht man eine langfristige Strategie. Das geht nicht mit „ex und hopp“, das geht aber auch nicht nach einem Masterplan. Diese Erfahrung machten die Bildungsplaner in den siebziger Jahren, deren Erwartungen in der Regel nicht eingelöst wurden, was dann zum Verzicht auf Bildungsplanung generell führte. Sie kennen vielleicht den bösen Spruch, dass Bildungsplanung die Ersetzung des Zufalls durch den Irrtum ist. Nein, eine solch langfristige Strategie muss meines Erachtens verstanden werden als flexible und offene Steuerung eines Systems, auch, um ungeplante und ungewünschte Nebeneffekte möglichst zu vermeiden.

Sozialdemokratische Politik heute heißt, den Weg in die Privatisierung des Bildungssektors durch ein akzeptiertes, weil leistungsfähiges und allen zugängliches öffentliches Bildungssystem überflüssig zu machen. Es heißt, die bildungspolitische Blockade zu überwinden und endlich die große Bildungsreform in einem möglichst breiten Konsens in Gang zu setzen.