pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Mitter, Wolfgang

Ansätze eurozentrierter Reformen im Sekundarschulwesen

Schleicher, Klaus [Hrsg.]: Zukunft der Bildung in Europa: nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1993, S. 175-197

urn:nbn:de:0111-opus-18636

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Wolfgang Mitter

Ansätze eurozentrierter Reformen im Sekundarschulwesen

Abstract

Der Beitrag enthält eine Problemanalyse der gegenwärtigen Sekundarbildung in Europa. Im Mittelpunkt steht eine Bestandsaufnahme der strukturellen und curricularen Grundfragen, mit denen Sekundar-Bildungsreformen konfrontiert sind. Durchführbarkeit und Erfolg laufender und geplanter Neuerungen werden danach beurteilt, wieweit die Reformer fähig und bereit sind, die gesellschaftlichen Herausforderungen aufzugreifen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen; diese Herausforderungen werden unter den Schlüsselbegriffen 'Wertewandel', 'Interkulturalität' und 'Mobilität' thematisiert. Die besondere Bedeutung der Sekundarbildung – mit ihrer institutionellen Verankerung in den Sekundarbereichen I und II – innerhalb des Bildungssystems wird mit ihrer 'Brückenfunktion' zwischen der elementaren Allgemeinbildung (Primarbereich) und der beruflichen Tätigkeit (entweder unmittelbar nach dem Sekundarabschluß oder mittelbar über weiterführende Bildungsstufen, vor allem im Hochschulbereich) erklärt.

Einleitung

Ein historischer Rückblick auf die Entwicklung des Schulwesens in diesem Jahrhundert zeigt, daß der Sekundarbereich nicht nur in ständiger Bewegung ist, sondern auch die größten und *weitreichendsten Veränderungen* erfahren hat (Holmes/Ryba 1969; Katz 1974; Lawson 1987; Mitter 1976). Die Gründe hierfür sind vielfältig. Dabei ist ein Blick auf die voraufgehenden und nachfolgenden Bereiche des Bildungswesens hilfreich.

Der *Primarbereich* ist seit Jahrzehnten relativ stabil, nämlich seit der Errichtung von Primarschulen mit einheitlicher Bildung und Erziehung für alle Altersjahrgänge von 6 (7) bis 10 (12). Natürlich wurden diese Schulen in den vergangenen Jahrzehnten von den Curriculumreformen entschei-

dend beeinflußt, die sowohl den Inhalten als auch insbesondere den Methoden galten. Auch ist die Struktur des Primarbereichs bis heute nicht konsolidiert, und zwar in bezug auf das Verhältnis zur Vorschulerziehung und das damit verbundene Einschulungsalter sowie auf die Abgrenzung zum Sekundarbereich. Aber selbst diese Abgrenzungsfragen haben die Stabilität des Primarbereichs nicht wesentlich berührt.

Im Vergleich zum Primarschulbereich ist der an die Sekundarstufe anschließende Bildungssektor mit weitreichenden Problemen konfrontiert. Soweit er das Hochschulwesen berührt oder umfaßt, hat er sich als besonders resistent gegen Veränderungen erwiesen, was sich vor allem in seinen traditionellen, vergleichsweise festgefügten Strukturen zeigt. Außerhalb der Hochschulen (im weitesten Wortsinn), d.h. im Bereich der Weiter- und Erwachsenenbildung, ist der *Tertiärbereich* demgegenüber sehr offen für Reformen. Hier erlauben die rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen vielfältige lokale Entwicklungen, ohne daß dadurch die bildungspolitischen und allgemeinpolitischen Kontroversen auf nationaler Ebene nachdrücklich berührt werden.

Gegenüber den beiden Nachbarbereichen ist der *Sekundarbereich* von Politikern, Lehrern, Eltern und der Öffentlichkeit stets als reformbedürftig angesehen worden, und daran dürfte sich in absehbarer Zukunft nichts ändern. Er hat grundlegende bildungspolitische Kontroversen auf sich konzentriert und ist darüber hinaus vielfach zum Vehikel allgemeinpolitischer Entscheidungen geworden (Tulasiewicz 1989). Sowohl die Reformbedürftigkeit als auch die Position als Brennpunkt politischer Auseinandersetzungen kennzeichnen die Brückenfunktion des Sekundarbereichs zwischen der elementaren Allgemeinbildung des Primarbereichs und dem Beschäftigungssystem, in das der Absolvent der Sekundarbildung entweder unmittelbar oder mittelbar auf dem Wege über eine postsekundäre Hoch- bzw. Fachschulbildung eintritt.

Die *Brückenfunktion* erklärt die doppelte Aufgabe, die der Sekundarbereich (bei den Bildungs- und Ausbildungswegen der Sechzehn- bis Neunzehnjährigen) in den Industriegesellschaften der Gegenwart einnimmt:

- In ihm erhalten Jugendliche (der Altersjahrgänge 10/12 bis 15/19) eine weiterführende Allgemeinbildung, deren Umfang und Inhalt sich nach dem Verhältnis von verbindlichem Kern und zu wählendem Angebot differenziert.
- Zugleich erhalten die Jugendlichen entweder ihre berufliche Qualifizierung für 'niedere' oder 'mittlere' Tätigkeiten im Beschäftigungssystem oder eine vorberufliche Bildung, und zwar auch dann, wenn sie 'allgemeinbildende' Schulen besuchen.

Eine 'Brücke' ist der Sekundarbereich schließlich auch insofern, als er zum einen die im Primarbereich eingeleitete Vermittlung einer Allgemein-

bildung fortführt und zum anderen die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen verstärkt. Obwohl in den gegenwärtigen Bildungssystemen die Jugendlichen ihre Sekundarbildung mit formalen Abschlüssen und Zeugnissen beenden, geht ihr Bildungsprozeß weiter. Insofern sind Vorstellungen, wie sie sich im Deutschen noch in traditionellen Begriffen wie 'Hochschulreife' oder 'Mittlere Reife' ausdrücken, unter theoretischen wie praktischen Aspekten weithin obsolet geworden. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf die Aneignung von Kenntnissen und Tätigkeiten, sondern auch hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung der Absolventen.

I. Europäischer Kontext und übergreifende Entwicklungen

Die Probleme und Aufgaben, mit denen die Sekundarbildung gegenwärtig konfrontiert ist, sind vor dem Hintergrund der revolutionären Veränderungen in Europa zu sehen. An dieser Stelle kann zwar nicht näher auf die umfassenden sozioökonomischen, politischen und kulturellen Veränderungen in Europa eingegangen werden, die die Sekundarbildung unmittelbar beeinflussen, es sei jedoch daran erinnert, daß *Europa ein offener Kontinent* ist. Aufgrund seiner Entwicklung seit dem Zweiten Weltkrieg pflegt man – selbst nach den jüngsten Wandlungen – noch an Abgrenzungen festzuhalten, die unter nationalstaatlichen, rechtlichen und sozioökonomischen Aspekten gewisse Berechtigung haben mögen, in absehbarer Zukunft aber an Bedeutung verlieren dürften (Mitter/Weiß/Schäfer 1991). Es geht dabei nicht nur um die bestehende Untergliederung der Europäischen Gemeinschaft in Mitgliedstaaten, sondern auch um Beziehungen zu den Staaten der Europäischen Freihandelszone und denen des ehemaligen 'sozialistischen' Ostens. Die Menschen in der Europäischen Gemeinschaft werden sich im letzten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts primär mit der *Dimensionierung ihrer politischen Identität* auseinandersetzen müssen, wenn sie sich zugleich als Bürger dieser Gemeinschaft, des 'westlichen Europa', und darüber hinaus eines 'größeren Europa' (das das ehemalig 'sozialistische' Osteuropa einschließt) begreifen und danach ihre Entscheidungen treffen wollen.

Mit dieser dreistufigen Dimensionierung ist die Frage nach der geographischen Ein- und Abgrenzung Europas freilich noch nicht beantwortet. *Offene Grenzen* gibt es nach Asien insofern, als die Türkei zwei Kontinenten angehört und die asiatischen Republiken der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten in die Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa aufgenommen sind. Offenheit im weiteren Sinn besteht aber auch gegenüber dem von europäischen Einwanderern eroberten und gestalteten nordamerikanischen Kontinent; politisches Indiz dafür ist, daß Kanada und die

USA der 'UNESCO-Region Europa' zugeordnet sind. Daß darüber hinaus auch die 'Europäisierung' der Welt (mit all den hieraus abzuleitenden ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Folgen und Konflikten) unsere Aufmerksamkeit fordert, zeigen die gegenwärtigen Industrialisierungstendenzen in Ostasien, obwohl die kulturellen Muster, nach denen diese Prozesse ablaufen, sich mit den technologischen und ökonomischen Mustern Europas nicht decken.

Wenn wir den Sekundarbereich in Europa als ein Feld derzeit praktizierter und darüber hinaus wünschenswerter *Reformen* betrachten, können wir immerhin davon ausgehen, daß die Ausgangsbedingungen dafür nicht ungünstig sind. Dies ist darauf zurückzuführen, daß ungeachtet vorhandener Kontroversen und ungeklärter Probleme folgende *übergreifende Grundfaktoren* zu beobachten sind:

1. Die *Abgrenzung* des Sekundarbereichs zum *Primarbereich* ist trotz der erwähnten Einschränkung als weitgehend stabil zu betrachten. Dies trifft auch für Bildungssysteme zu, in denen 'Grundschulen' entstanden sind, welche die Primar- und ersten Sekundarjahre (Sekundarstufe I) in administrativer und organisatorischer Hinsicht umfassen, so z. B. in den skandinavischen und früheren 'sozialistischen' Staaten. Auch in diesen Bildungssystemen ist die Grenze zwischen den beiden Stufen dadurch bestimmt, daß der Schüler vom gefächerten Gesamtunterricht im Primarbereich in eine Schulform mit differenziertem Fachunterricht übertritt. Dieser Unterschied spiegelt sich in der Lehrerausbildung, und zwar einem breitausgebildeten Primarschullehrer, dem der Fachlehrer des Sekundarbereichs gegenübersteht. Besonders groß ist dieser Unterschied – den Schüler oft schmerzvoll erfahren – bei Bildungssystemen, in denen die beiden Bereiche administrativ und organisatorisch – gewöhnlich auch räumlich – voneinander getrennt sind.

2. In den europäischen Bildungssystemen hat sich innerhalb des Sekundarbereichs eine *Zweistufung* herausgebildet, die zwar die traditionelle vertikale Gliederung nicht beseitigt, wohl aber zurückgedrängt hat (Brinkmann 1987; Mitter 1984; Pirgiotakis 1988; Trouillet 1977). Dieses traditionelle Strukturprinzip fußte, solange es das System prägte, auf dem Grundsatz, daß für den in die Sekundarbildung eintretenden Schüler der weitere Bildungsweg im großen und ganzen vorgezeichnet war, nämlich entweder über ein Gymnasium (Lyzeum) zur Hochschule oder von einer nichtselektiven 'Hauptschule' zu einer beruflichen Ausbildung (früher oft sogar in eine berufliche Tätigkeit mit einer Anlernzeit). Im Zwischenfeld hatte sich zudem eine Schullaufbahn herausgebildet, die in 'mittlere' Berufe führte. Im ausgehenden 20. Jahrhundert ist dieses Strukturprinzip weniger wichtig geworden, aber bei weitem noch nicht verschwunden. Die Horizontalstufung wird in den meisten Ländern noch dadurch untermauert, daß der Übergang

von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II bislang auch das *Ende der Schulpflicht* markiert. Nun besteht in einer wachsenden Zahl von Staaten die Tendenz zu einer Erweiterung der Schulpflicht in den Sekundarbereich II hinein. In Belgien und den Niederlanden sind bereits entsprechende politische Konsequenzen gezogen worden (BLK 1985; Elvin 1981; Kommission der EG 1987; Mitter 1990). Deutschland nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als die Vollzeit-Schulpflicht zwar im Alter von 14 bis 15 Jahren endet, der Jugendliche aber verpflichtet ist, sofern er nicht von sich aus eine weiterführende Vollzeit-Schule besucht, neben seiner betrieblichen Berufsausbildung eine berufsbegleitende Schule zu besuchen.

Die innere Horizontalstufung des Sekundarbereichs ist dadurch gekennzeichnet, daß zum einen die *Sekundarstufe I* Teil des allgemeinbildenden Schulwesens ist (Mitter 1990a), während die *Sekundarstufe II* eine Doppelaufgabe zu erfüllen hat. Einem Teil ihrer Schüler bietet sie einen weiterführenden allgemeinbildenden Unterricht an, der auf das Hochschulstudium vorbereitet oder auf besondere Formen einer 'höheren' Berufsbildung. Der andere Teil erhält auf dieser Stufe bereits eine berufliche Bildung, entweder auf Vollzeitbasis (d.h. in Fachschulen in weitem Wortsinn) oder im 'dualen' System, d.h. in einer Verbindung von betrieblicher und schulischer Ausbildung.

3. Ungeachtet der Tatsache, daß dem Sekundarbereich I und den beiden Sektoren des Sekundarbereichs II besondere Funktionen zugewiesen sind, hat sich weithin die Vorstellung durchgesetzt, daß im gesamten Sekundarbereich dem Jugendlichen eine *allgemeine Bildung* zu vermitteln ist, die seine Entwicklung zum Bürger einer demokratischen Gesellschafts- und Staatsordnung und zur mündigen Persönlichkeit fördert. Daß diese Allgemeinbildung *Elemente einer Berufsvorbereitung* einschließt, ist im Grundsatz unbestritten. Selbst dort, wo diese Aufgabe der 'allgemeinbildenden Schulen' aufgrund von Traditionen oder aus ideologischen Motiven negiert wird, sieht die Praxis oft moderater aus. Hinzu kommt, daß theoretisch wie praktisch von einer zunehmenden Interdependenz und Verzahnung beider Bildungsbereiche in der modernen und postmodernen Gesellschaft ausgegangen werden muß. Dies gilt ebenso für den Bildungsprozeß des Individuums wie auch für die Konzipierung und Praktizierung von Curricula. Es trifft auch zeitlich zu: Was der Schüler als Teil 'allgemeiner Bildung' lernt (z.B. Fremdsprachen), kann sich für ihn im späteren Leben, häufig sogar nach seiner beruflichen Ausbildung, als 'berufsnotwendig' erweisen (Mitter 1984).

4. Wie verschieden die Inhalte, die in Schulen gelehrt werden, nach ihrem Umfang und hinsichtlich ihrer Intensität auch sein mögen, so gehört es doch zu den übergreifenden Veränderungen, daß sich alle Curricula an Erfordernissen orientieren, die durch die Entwicklung von Wissenschaft und Technologie gekennzeichnet sind. Die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche

bedingt eine *Wissenschaftsorientierung* als Grundlage aller schulischen Bildungsbereiche. Einstige Vorstellungen, man könnte eine 'volkstümliche' Bildung von einer 'wissenschaftlichen' abtrennen, waren schon zu Beginn ihrer Genese überholt. Heute können sie erst recht nicht akzeptiert werden. Orientierung an der Wissenschaft bedeutet aber nicht Egalisierung der Bildungsvermittlung und des Lernens. Auch entbindet ihre Anerkennung weder Didaktiker noch Curriculumforscher von der Aufgabe, die Grenzen einer wissenschaftsorientierten Bildung zu identifizieren und die Komplexität des Verhältnisses von Wissenschaft und 'Leben' zu erhellen. An dem Postulat der Wissenschaftsorientierung selbst ändern diese Vorbehalte freilich nichts.

5. Alle Einrichtungen des Sekundarbereichs haben in den vergangenen Jahrzehnten *Instrumentarien* geschaffen, *nach denen die Leistungen* des Schülers während und zum Abschluß seiner Schullaufbahn *geprüft werden* (Kommission der EG 1987). Besonders die Frage der Schulabschlüsse ist in Europa zu einem zentralen Problem mehrschichtiger Überlegungen geworden – gegenwärtig insbesondere in der Europäischen Gemeinschaft, worauf wir später noch eingehen werden.

Die bisher aufgezeigten, generellen Tendenzen äußern sich in *Europa in nationaler Vielfalt.* Dies gilt nicht nur für die Strukturen und Curricula, sondern auch für die Formen der Lehrerausbildung wie für die sozialökonomischen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen des Bildungswesens. Vielfalt ist ein Prinzip europäischer Kultur und Geschichte, und das Bildungswesen ist ein wichtiges Indiz für diese These. Da dieser Vielfalt Einstellungen und Verhaltensweisen, Erwartungen und Hoffnungen der Bürger in den einzelnen Staaten zugrunde liegen, ist ihr um so mehr Rechnung zu tragen, als in ganz Europa eine 'Wiedergeburt der Nationen' zu beobachten ist, welche in vielen Staaten und Regionen (vor allem im östlichen Mittel- und Osteuropa) zu einer forcierten Darstellung nationaler Identitäten geführt hat – bis hin zu jüngsten nationalistischen und ethnozentristischen 'Entgleisungen' (Mitter/Weiß/Schäfer 1991).

Anerkennung von Vielfalt aber braucht keineswegs zu bedeuten, das Desiderat einer *Angleichung und Vereinheitlichung* zu verneinen. Diese Aufgabe ebenfalls wichtig zu nehmen, gebieten nicht nur die wirtschaftlichen und politischen Erfordernisse, sondern auch die Bedürfnisse der jungen Menschen, die in das sich integrierende Europa hineinwachsen.

Ihren sichtbarsten Ausdruck findet die Pluralität in den Qualifikationsordnungen. Daraus ergeben sich besondere Probleme für Schulübergänger von Land zu Land; Analogien zeigen darüber hinaus auf Unterschiede *innerhalb* föderativ organisierter Bildungssysteme, wie beispielsweise in Deutschland und der Schweiz. Sie erweitern die europäische Vielfalt, behindern oder verzögern aber zugleich auch die Integrationsprozesse.

Eine große Gemeinsamkeit läßt sich im vielgliedrigen Europa ausmachen, nämlich das Monopol des modernen Staates als Initiator und Träger des Schulwesens. Auch an dieser Stelle müssen wir es uns versagen, die sozialen und politischen Rahmenbedingungen des allgemeinbildenden Schulwesens von der absoluten Monarchie über den liberalen Klassenstaat zum demokratischen Gemeinwesen nachzuvollziehen. Hier geht es auch nicht darum, die unterschiedlichen Verwaltungsstrukturen zu untersuchen, die eine wesentliche Rolle bei der Ausprägung der einzelnen nationalstaatlichen Schulsysteme gespielt haben. Die Landschaft des Sekundarschulwesens ist genauso bunt wie die der anderen Schulbereiche.

Aus den erwähnten, generellen Tendenzen ergeben sich z.T. durchaus *günstige Voraussetzungen für eine konvergierende Entwicklung im Sekundarschulwesen*, wie sie sich bis zu Beginn der neunziger Jahre angebahnt hat:

– Die Staaten der Europäischen Gemeinschaft haben seit Unterzeichnung der Einheitlichen Akte durch die Regierungschefs (1985) rechtliche Schritte eingeleitet, die zur *'Harmonisierung' der Bildungsqualifikationen* zwingen und damit unweigerlich auch die Curricula und Strukturen der Bildungssysteme – d.h. neben dem Hochschul- besonders den Sekundarbereich – in zunehmender Weise beeinflussen dürften (Kommission der EG 1987; McLean 1990). Die vorherzusehende Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft und die bereits eingeleiteten Tendenzen zu einer Ausweitung Europas nach Osteuropa dürften darüber hinaus schrittweise zur rechtlichen Angleichung der Sekundarschulen in den gegenwärtig noch außerhalb der Europäischen Gemeinschaft befindlichen Staaten führen.

– Die revolutionären Veränderungen im östlichen Teil Europas haben den Zwang zur Flexibilität und Dynamik wesentlich verstärkt. Zugleich hat der Zusammenbruch der erzwungenen 40jährigen Ost-West-Grenze traditionelle *'Querverbindungen'* zu neuem Leben erweckt, wie sie vor allem zwischen den Staaten im einstigen Mitteleuropa beiderseits des ehemaligen 'Eisernen Vorhangs' bestanden haben. Östlich der bisherigen Grenze äußert sich diese Tendenz in den gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklungen in den baltischen Staaten, ferner in Polen, der Tschechischen Republik, der Slowakei und besonders in Ungarn – hier in Anknüpfung an einstige Traditionen des hochentwickelten Schulwesens der Habsburgermonarchie (Mitter 1976; Mitter/Weiß/Schäfer 1991).

– Generell gilt für Europa (und z. T. auch für die übrige Welt), daß wir in einer bildungsgeschichtlichen Periode leben, die durch eine *Stagnation in der Reformentwicklung auf der Makroebene* der nationalstaatlichen Bildungssysteme gekennzeichnet ist. Die großen Hoffnungen, die sich in den sechziger und siebziger Jahren in den west-, aber auch in osteuropäischen Staaten auf die Erneuerung des Bildungswesens richteten, sind in den achtziger Jahren in ganz Europa abgeklungen, wenn auch aus unterschiedlichen

politischen und ökonomischen Gründen, bzw. unter spezifisch ideologischen Aspekten und mit unterschiedlicher Reichweite. Gegenwärtig zeigt sich angesichts der Sparmaßnahmen eine erhebliche Stagnation im Bildungssektor. Gleichwohl lassen jüngste bildungspolitische Kontroversen in der Öffentlichkeit erkennen, daß den Bildungsaufgaben unter den gesellschaftlichen Reformprioritäten wieder größere Bedeutung zugemessen wird, wenn auch derzeit nur im westlichen Teil Europas. Gerade die bekanntgewordenen *Innovationen auf der Mikroebene*, d.h. im Schulalltag der einzelnen Schulen, offenbaren ein starkes Interesse von Eltern und darüber hinaus der 'pädagogischen Öffentlichkeit' an Bildungsfragen. Weil eine wachsende Zahl von Menschen davon überzeugt ist, daß Neuerungen notwendig sind, kann von einer echten *'Krise'* des Bildungswesens gesprochen werden, die trotz großer Belastungen und Depressionen bereits Möglichkeiten ihrer Überwindung in sich birgt.

II. Grundfragen der Sekundarbildungsreformen

1. Strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Obwohl sich die Strukturen des Sekundarbereichs in vielfältiger Weise ausdifferenziert haben, lassen sich unter kategorialem Ansatz doch Konsequenzen erkennen, die sich aus der Spannung zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung ergeben (Mitter 1990a). Im Zentrum dieser Spannung steht die Frage, ob es sinnvoller ist, *Sekundarschüler verschiedener Altersgruppen in getrennten oder in integrierten Schulstrukturen* heranzubilden und zu erziehen. Die gesetzlichen und administrativen Regelungen, die zur Bewältigung dieser Spannung in den vergangenen Jahrzehnten getroffen worden sind, spiegeln – je nach national-historischen Bedingungen – unterschiedliche ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prioritäten oder ideologische Programme wider.

An der Konkretisierung der Zielsetzungen scheiden sich in den Einzelstaaten bis zum heutigen Tage die Geister. Die Frontenbildungen gehen quer durch die Reihen der Bildungspolitiker und Wirtschaftsführer, der Erziehungswissenschaftler, Lehrer und nicht zuletzt auch der Eltern. Die in den Kontroversen sichtbar werdenden Begründungsmuster, die aus dem außerpädagogischen Umfeld abgeleitet sind, und die Zielorientierungen, die im pädagogischen Feld selbst konzipiert sind, lassen sich den grundlegenden Prinzipien der Segregation und Integration zuordnen.

Die Situation des Sekundarbereichs I: Im Sekundarbereich I herrscht in Europa das Modell der *Gesamtschule* – und zwar des *integrierten Typs* – vor. Die meisten Staaten haben die Gesamtschule zur alleinigen Sekundarschul-

form oder zumindest zur Regelschule ausgebaut und entsprechende Reformgesetze erlassen (Brinkmann 1987; Legrand 1983; Mitter 1990b; Mitter 1991). Die deutschsprachigen Länder zählen zu den wenigen, in denen sich Gesamtschulen, wenn überhaupt, nur als 'Angebotsschulen' oder 'Versuchsschulen' gegenüber dem traditionell gegliederten Schulsystem entwickeln konnten. Aber nicht nur in Deutschland hat diese Frage zu großen Auseinandersetzungen geführt, auch andere Staaten Westeuropas, vor allem die Niederlande, sind davon nicht unberührt geblieben. Allerdings hat sich die Kontroverse im Laufe der achtziger Jahre relativiert. Dies geht auf folgende Tendenzen zurück:

– Die gegliederten Systeme, ob drei- oder zweigliedrig, sind – administrativ, organisatorisch und curricular – durchlässiger geworden. Dadurch sind die *Übergänge* zwischen den einzelnen Schulformen erleichtert worden. Den gesetzlichen Regelungen nach zu urteilen gibt es inzwischen keine 'Sackgasse' mehr. Allerdings besteht eine Phasendifferenz zwischen der praktischen Realisierung und den gesetzlichen Bestimmungen.

– Hinzu kommt, daß Gesamtschulen einerseits häufig den an sie gerichteten *Erwartungen nicht gerecht wurden*. Die 'Mammutgröße' der Schuleinheiten, ihre administrative Schwerfälligkeit und finanzielle Kosten sind Faktoren, die diesen Sachverhalt ebenso erklären wie die unzureichende Aus- und Weiterbildung der Lehrer für neuartige Unterrichts- und Erziehungsaufgaben in differenzierten Klassen und Stufen. Andererseits ist es Schulen des gegliederten Systems in bemerkenswerter Weise gelungen, sich aus der traditionellen Erstarrung zu lösen. Dies zeigt sich insbesondere an der Entwicklung vieler Gymnasien (Lyzeen). Die während der großen Reformdebatten der sechziger und siebziger Jahre verwendeten Zuordnungen – 'konservativ' für gegliederte Sekundarschulstrukturen und 'fortschrittlich' für die Gesamtschulen – sind zur Klassifizierung der Realität in zunehmendem Maße unbrauchbar geworden.

Außerdem haben *Eltern* unter dem Einfluß der ökonomischen, sozialen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen inzwischen Einstellungen zur Schulwahl ihrer Kinder entwickelt, in denen sich eine erheblich größere Erfahrung und *Kompetenz* sowie ein gewachsenes Selbstbewußtsein spiegeln. Die Schule verliert in den Augen der Eltern (trotz der staatlichen Reglements) zunehmend den Charakter einer traditionellen 'staatlichen Anstalt', deren Ordnungen und Zeugnisse einfach zu akzeptieren sind. Statt dessen nimmt sie Züge eines 'Dienstleistungsbetriebs' an. Wieweit diese Tendenz anhalten wird, mag unter dem Aspekt einer 'marktwirtschaftlichen' Schulpolitik umstritten sein. Die Unterschiede unter den einzelnen Staaten und Regionen dürften jedoch eher zu- als abnehmen. Unabhängig davon aber sind die Einstellungsänderungen der Eltern selbst ein wichtiger Faktor, der sich mittelbar auf die Entwicklungen des Sekundarschulwesens auswirkt.

– Bei dem Streit über die 'beste' Sekundarschulform wurde in den einzelnen Staaten die Position des *Privatschulwesens* vielfach vernachlässigt. Daß sich die Auseinandersetzungen in Deutschland im staatlichen Sektor verschärft haben, hängt zu einem guten Teil damit zusammen, daß Privatschulen – trotz ihres teilweise großen Ansehens und wachsenden Zuspruchs – noch immer Ausnahmen geblieben sind. Entsprechend richten nahezu *alle* Eltern ihre Erwartungen an den Staat, d. h. auch diejenigen, die sonst Privatschulen als erstrebenswerte Alternative betrachten und insofern eigentlich nicht am 'Schulstreit' interessiert zu sein brauchten. Die Zunahme der Privatschulen dürfte freilich auch in Staaten mit überwiegend staatlichem Schulmonopol zu einer Relativierung recht rigoroser Debatten und Entscheidungen beitragen.

– Schließlich wissen wir seit Michael Rutters umfassender Studie (Rutter et al. 1979), daß *Schulqualität* weniger eine Frage des Systems als der einzelnen Schule mit ihren personalen und materiellen Qualitäten ist. Diese Einsicht hat in zahlreichen europäischen Ländern dazu geführt, daß Forderungen und Erwartungen nach einer 'guten' Schule in den Vordergrund pädagogischer und bildungspolitischer Diskussionen und Handlungen getreten sind (Berg/Steffens 1991; Diederich/Wulf 1979; Schulen und Qualität 1991).

Gerade der letzte Faktor weist in Richtung auf eine *Pluralisierung der Sekundarschulsysteme*, die derzeit im Zuge der revolutionären Wandlungen auf Osteuropa übergreift. Nachdem die 'sozialistische Einheitsschule' in Verruf geraten ist und abgebaut wird, richtet sich die Reformintention auf eine Entwicklung von differenzierten und integrierten 'Gesamtschulen'. Daneben gibt es aber auch deutliche Wünsche nach (Wieder-)Errichtung selektiver 'Gymnasien'. Die Anhänger beider Grundrichtungen orientieren sich dabei an westlichen 'Modellen', ohne daß deren Umsetzung im jeweils nationalen und regionalen Umfeld hinreichend berücksichtigt wird. Fehlentscheidungen sind daher vorprogrammiert.

In diesem Zusammenhang seien auch die in Deutschland bereits seit Jahren diskutierten und in jüngster Zeit in einigen ostdeutschen Bundesländern eingeführten Strukturen eines *zweigliedrigen Sekundarbereichs* erwähnt. Haupt- und Realschule werden dabei zusammengefaßt. Damit wird einerseits der rückläufigen Akzeptanz der Hauptschule, andererseits der wachsenden Bedeutung des Gymnasiums Rechnung getragen (Führ 1992; VBE 1992).

Entwicklungen im Sekundarbereich II: Im Zuge der großen bildungspolitischen Reformimpulse wurden seit Anfang der 70er Jahre im Sekundarbereich II Erwartungen laut, die sich auf *'doppelqualifizierende Schulen'* richteten, d. h. auf Einrichtungen, die ihre Schüler sowohl zu einem 'allgemeinbildenden' Sekundarabschluß (Abitur) als auch zu einer beruflichen

Qualifizierung führen sollten. Solche Einrichtungen wurden sowohl im ehemals 'sozialistischen' Osteuropa als auch in einigen westeuropäischen Staaten favorisiert, insbesondere in der schwedischen 'Gymnasialschule' (gymnasie-skola). Jüngstes Beispiel ist der in Griechenland unternommene Versuch, sogenannte *'polyvalente'* Schulen zu entwickeln. Gerade das griechische Beispiel zeigt die Schwierigkeiten und Hindernisse, die dieser Schulform im Wege stehen (Pirgiotakis 1988). Sie ergeben sich zum einen aus sozialen und sozialpsychologischen Gründen, nämlich der unterschiedlichen Bewertung allgemeiner und beruflicher Bildungswege und dem daraus abzuleitenden Prestige der entsprechenden Institutionen in der Bevölkerung. Zum andern aber auch sind es administrative, organisatorische und curriculare (s. u.) Probleme, mit denen doppelqualifizierende Institutionen, soweit sie flächendeckend etabliert werden, zu ringen haben. Die Geschichte der 'Kollegstufe' in Nordrhein-Westfalen dokumentiert diese Probleme in Deutschland.

Ungeachtet der didaktischen Anregungen, welche doppelqualifizierende Einrichtungen dem Sekundarbereich II zweifellos gaben, ist es in der Regel bei einer *Zweigliedrigkeit* geblieben. Sie ist durch das Vorhandensein von 'Gymnasialen Oberstufen' und 'berufsbildenden' Schulen gekennzeichnet. In den meisten Ländern wird der letztgenannte Teilbereich in einen 'technischen' und einen (im engeren Sinn) 'beruflichen' Sektor unterteilt (Bildungs- und Ausbildungswege für die Sechzehn- bis Neunzehnjährigen 1991). Diese in Westeuropa dominierende Klassifikation orientiert sich weithin an qualifikationsspezifischen Einteilungen des Beschäftigungssysteme in 'mittlere' und 'niedere' Stufen (während die 'höheren' Qualifizierungen generell dem Hochschulbereich zugeordnet werden).

Als Brücken zwischen allgemein- und berufsbildendem Schulwesen sind *Kombinationen* entstanden, deren Geschichte teilweise in den Beginn des 20. Jahrhunderts zurückreicht. Es handelt sich um berufsqualifizierende Schulformen, die zugleich der Förderung allgemeiner Bildung starke Bedeutung beimessen und teilweise bis zu einer 'fachgebundenen' Hochschulreife führen.

Betrachten wir die *berufliche Bildung im Sekundarbereich* als Ganzes, so finden wir in der europäischen Landschaft Vollzeit-Schulen (Fachschulen im weiteren Sinn) und 'duale Systeme'. Deutschland bietet für die Parallelität beider Formen ein ausgeprägtes Beispiel. Weltweite Aufmerksamkeit hat das *'duale System'* wegen seiner Bindung an die betriebliche Praxis erfahren. Zu wenig wird allerdings beachtet, daß ein solches System nur dann funktionieren kann, wenn sowohl Arbeitgeber als auch Gewerkschaften an seiner Stabilität und Weiterentwicklung interessiert sind.

Zusammenfassend sei die Erörterung der Strukturfragen mit dem Hinweis beendet, daß *offene und flexible Formen* in die Zukunft weisen, allein

schon aus dem Grunde, weil in demokratischen Gesellschaften Entscheidungen nicht gegen Mehrheiten der Bevölkerung getroffen werden können (Dahmen u.a. 1984; Tulasievicz 1989). Diese Offenheit gilt es dabei auf beide Stufen zu beziehen, auf ihre Abgrenzungen nach 'unten' und 'oben' sowie auch auf ihre Wechselbeziehungen. Die Aufmerksamkeit für die Abgrenzung nach 'unten' gilt den verschiedenartigen Förder- und Orientierungsstufen, welche den Schülern den Übergang von der Primar- in die Sekundarbildung erleichtern sollen. Der Bildungsweg der Jugendlichen nach 'oben' ist dagegen durch eine vergleichsweise starke Durchlässigkeit zwischen Sekundarbereich und außeruniversitärem Tertiärbereich bestimmt. Sie ist besonders im englischen Bildungswesen ausgeprägt, in dem der Begriff 'Sekundarbereich II' überhaupt gewöhnlich auf die 'sixth form' der allgemeinbildenden 'Comprehensive' oder 'Grammar School' eingeengt wird. Der gesamte berufsbildende Komplex ist dagegen der 'further education' zugeordnet, die sekundäre *und* tertiäre Ausbildungsgänge in sich schließt (Mitter 1990). In diesem Zusammenhang wären auch Ausblicke in das Collegesystem der USA sinnvoll, dessen Funktion im Bildungssystem der USA jener des Sekundarbereichs II in Europa nahekommt.

2. Curriculare Aufgaben und Entwicklungen

Zur Identifizierung und Lösung curricularer Probleme und Aufgaben bieten sich die nachfolgenden Orientierungslinien an; denn trotz aller nationalstaatlicher und regionaler Unterschiede zeigen sich viele grundlegende – und auch zufällige – Ähnlichkeiten, die sich in den Lehrplänen und Stundentafeln spiegeln.

Bildungsziele: Wenn auch 'doppelqualifizierende Bildungsgänge' eher die Ausnahme als die Regel bilden (siehe oben), hat sich weithin die bildungstheoretisch begründete wie in der Praxis vielfach erprobte Auffassung durchgesetzt, daß *in allen Bildungsgängen allgemeine und berufliche Komponenten* vorhanden sein müßten. Das Verhältnis beider zueinander ist eine Frage der Priorität und Gewichtung. Allgemeine Bildung erscheint heute in vielen beruflichen Schulen als eine notwendige, wenn auch häufig 'zweitrangige' Komponente des Curriculums. Schwierigkeiten in der konzeptionellen wie praktischen Realisierung treten hier ebenso wie bei der Verankerung berufsbildender Elemente in allgemeinbildenden Schulen (für die 16- bis 19jährigen) auf. Dies gilt sowohl für berufsvorbereitende Veranstaltungen im Sekundarbereich I als auch für berufsbildende (obgleich nicht notwendigerweise berufsqualifizierende) Elemente in den Curricula der allgemeinbildenden 'gymnasialen Oberstufen'. Dieses Desiderat wird durch die empirisch nachweisbare Tendenz unterstrichen, daß Abiturienten heute in

steigendem Maße in eine berufliche Vollausbildung übertreten, auch wenn sie danach vielfach ein Hochschulstudium aufnehmen.

Leistungsfähigkeit und Bewertung von Leistungsergebnissen: Das Verhältnis von *Fördern und Auslesen* ist als Spannung zu begreifen, die im Rahmen jedes modernen Bildungs- und Gesellschaftssystems unaufhebbar ist (Mitter 1984). Als modern bezeichnen wir hierbei ein Bildungs- und Gesellschaftssystem, in dem – ungeachtet politischer und ideologischer Verschiedenheit – Arbeitsteilung, Entscheidungsfindung und Aufgabenbewältigung als Grundbedingung menschlicher Existenz vorliegen und konkretisiert werden müssen. Die Spannung zwischen Fördern und Auslesen gründet in zwei wesentlichen Gegebenheiten, die jeweils zwei Thesen begründen.

Die erste dieser Gegebenheiten ist *individuumsbezogen* und besagt:

- daß Menschen entwicklungsfähig und daher förderbar sind;
- ferner, daß Menschen aufgrund ihrer biologisch und sozial verursachten Lebensbedingungen ungleich und daher nur innerhalb ihrer individuellen Lebenslage förderbar sind. Die Formulierung wäre unvollkommen ohne den Zusatz, daß die individuelle Lebenslage nicht als statisch, sondern als dynamisch zu begreifen ist.

Die zweite Gegebenheit ist *gesellschaftsbezogen* und besagt:

- Überleben und Fortentwicklung der Menschheit sind nur in arbeitsteiliger Organisation zu lösen, wie unterschiedlich auch immer die Dispositionen von Individuen und Gruppen für einen Arbeitsplatz- und Funktionswechsel angelegt sein mögen. Auch bei einer breiten Dispositionsgrundlage ist eine Auslese im Hinblick auf eine Effektivität gesellschaftlicher – aber nicht nur ökonomischer – Prozesse notwendig.
- Dabei verlangen die Prinzipien der Menschenwürde und Lebensqualität, daß die Auslese möglichst stark am Gebot der Gerechtigkeit orientiert wird.

Den beiden Thesenpaaren ist zu entnehmen, daß Fördern individuumsbezogen, Auslese dagegen gesellschaftsbezogen ist. Die unaufhebbare Wechselbeziehung der beiden Thesenpaare ist durch die Verknüpfung sozialer und personaler Existenz gegeben. Daraus ergibt sich, daß beides nötig ist: Fördern und Auslesen. Beide Instrumentarien unterliegen in ihrer Anwendung konkreten Erfordernissen einer Leistungsbewertung, die auf die differenzierten und individualisierten Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler bezogen ist.

Kohärenz der Bildungsinhalte: Die für beide Sekundarbereiche gültigen Curricula orientieren sich an Wissenschaftsdisziplinen, die in Unterrichtsfächer umgesetzt worden sind. Dabei hat sich seit der Jahrhundertwende ein *Kernbereich* herauskristallisiert, der aus Muttersprache, Fremdsprache(n), Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften (Geschichte, Geographie, politischem Unterricht oder Gemeinschaftskunde) besteht.

Dazu kommen traditionsgemäß Sport, Körpererziehung und ästhetische Erziehung (Kunst und Musik) (Brinkmann 1987; Collicelli 1977; Holmes/Ryba 1969; Legrand 1983; McLean 1990; Roth 1991).

Ein besonderes Problem stellt der *Religionsunterricht* dar. Er gehört dort zum allgemeinbildenden Kanon, wo das Verhältnis zwischen Staat und Kirche sehr eng ist, z. B. in Großbritannien, Deutschland und in den südeuropäischen Ländern. In Frankreich dagegen wird er aufgrund der Trennung von Kirche und Staat außerhalb des regulären Schulunterrichts angeboten und erteilt. Die revolutionären Veränderungen im vormals 'sozialistischen' Osteuropa sind unter anderem durch die Rückkehr des Religionsunterrichts in nationale Curricula gekennzeichnet, wenngleich hierbei sowohl der internationale Vergleich wie auch die Beobachtung innergesellschaftlicher Kontroversen Konvergenzen sichtbar machen (Mitter/Schäfer/Weiß 1991).

Schließlich ist in diesem Zusammenhang der neue Bereich *'Polytechnik'* zu erwähnen. Polytechnische Bildung erlangte in den 'sozialistischen' Staaten eine zentrale Bedeutung, sie erscheint ansatzweise aber auch in westlichen Lehrplänen (gewöhnlich nur in bestimmten, in der Regel nichtselektiven Schulformen), und zwar unter verschiedenen Bezeichnungen (wie 'Arbeitslehre', 'industrial arts' usw.) (Hörner 1992).

In den Lehrplänen gliedert sich der allgemeinbildende 'Kanon' in der Regel nach den im 19. Jahrhundert entstandenen *Fächern*, seltener nach *Fachgruppen* und Lernbereichen. Dies hat bereits in der Periode der Reformpädagogik Anlaß zu Kritik gegeben. In neuerer Zeit ist die Diskussion weitergegangen; sie hat, wie das Beispiel der 'Gemeinschaftskunde' (Gesellschaftslehre) in Deutschland zeigt, zur Bildung neuartiger 'integrierter' Fächer geführt. Auch in den naturwissenschaftlichen Bereichen sind ähnliche Entwicklungen zu beobachten, ohne daß sich diese verallgemeinern lassen.

Die Inhaltsfrage ist mit der Bestimmung der Unterrichts*methoden* eng verbunden. Seit Jahrzehnten liegen mehr autoritative und eher kommunikative Ansätze miteinander im Wettstreit. Vor allem in den skandinavischen, aber auch in anderen Staaten wie Deutschland, haben die kommunikativen Methoden zunehmend an Boden gewonnen. Ein besonders kontroverses Feld ist der Projektunterricht, der von fächerübergreifenden und 'lebensbezogenen' Lernansätzen ausgeht und dabei mit methodischen Ansprüchen der einzelnen Fächer kollidiert. Internationale Erfahrungen über Experimente sind ebenso zahlreich wie die darüber verfaßte Literatur. Schwierigkeiten bei der Einführung projektunterrichtlicher Vorhaben haben sich immer wieder dadurch verdichtet, daß wegen der 'inneren Logik' der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen fachübergreifende Konzeptionen den methodischen Gesamtaufbau des Sekundarunterrichts stören (Hörner 1992).

Zwei weitere offene Fragen sind in diesem Zusammenhang zu umreißen.

Die eine betrifft die *Gültigkeit der Inhalte*, die heute innerhalb der Fächer oder Lernbereiche in den Schulen Europas vermittelt werden. Sie gehen im wesentlichen auf Festlegungen zurück, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgenommen wurden, als sich die naturwissenschaftlichen gegenüber den geisteswissenschaftlichen Disziplinen und die modernen Fremdsprachen gegenüber dem Lateinischen durchsetzten. Trotz vieler fachdidaktischer Neuerungen hat sich der Fächerkanon als solcher nur unmerklich geändert.

Insofern kann es kaum überraschen, daß Kritiker wesentliche 'Lücken' im Lehrplan feststellen (Holmes/Ryba 1969; Katz 1974; Mitter 1984; Trouillet 1977). Offensichtlich sind 'moderne' Erfordernisse curricular zu wenig beachtet. Solche Lücken zeigen sich in verschiedener Hinsicht. Eine betrifft das Desiderat einer technischen Grundbildung, wie es unter dem Stichwort 'polytechnische Bildung' im ehemals 'sozialistischen' Osteuropa eingeführt wurde und im Zuge neuer Reformen wieder aufgegeben wird (Hörner 1992). Ferner geht es um die Einführung der Jugendlichen und auch schon der Kinder in moderne Kommunikationstechniken – sei es im Bereich der Informatik oder Medienerziehung. Brisante Aktualität haben schließlich Sexualpädagogik, Familienplanung und Umwelterziehung erlangt. Immer wieder stellt sich bei der Nennung solcher 'moderner' Desiderate die Frage, ob die neuen Inhalte innerhalb der gegebenen Fächer gelehrt werden können (und sollen) oder ob dazu neue Fächer erforderlich sind. Da die Zahl der Fächer nicht beliebig ausweitbar ist, erhält unter aktuellen Forderungen die Integration von Fächern zu Fachgruppen oder Lernbereichen neues Gewicht.

Die letzte Problemfrage gilt der *Verbindlichkeit* allgemeinbildender Inhaltskataloge in ihrem Bezug zur individuellen Leistungsfähigkeit und zur *Wahlfreiheit* der Schüler. Die Notwendigkeit eines breiten Unterrichtskerns für einen längeren Zeitraum (nach Möglichkeit bis zum Abitur) steht gegen eine frühzeitige Spezialisierung, die für jene Jugendlichen, die unmittelbar nach Ende der Schulpflicht eine berufliche Ausbildung aufnehmen, ohnehin gegeben ist (Bildungs- und Ausbildungswege der Sechzehn- bis Neunzehnjährigen 1991). Auch in diesem Zusammenhang ist zu bemerken, daß sich in Europa einstmals gegensätzliche Bildungssysteme einander annähern. Während in den meisten Staaten des europäischen Kontinents, beispielsweise in Frankreich und in Deutschland, eine Entwicklung zu einer moderaten Spezialisierung – bzw. zur Wahl von Fächern und/oder Fachinhalten seitens der Schüler – zu beobachten ist (Leclerq 1990; Roth 1991), zeichnet sich in England und Wales unter dem Programm des 'National Curriculum' eine gegenläufige Tendenz ab. Nachdem Schüler sich traditionell frühzeitig spezialisieren konnten (vom 14. Lebensjahr an), plädiert man jetzt eher für eine Erweiterung des verbindlichen 'Kerns' (McLean 1990; Tulasiewicz 1989).

Dezentralisierung und Autonomie: Die in den vergangenen Jahrzehnten in Westeuropa erhobenen und teilweise umgesetzten Forderungen, die bildungspolitischen Entscheidungskompetenzen zu dezentralisieren und Schulen eine größere 'Autonomie' zuzuerkennen (Mitter 1988), fanden in den letzten Jahren auch in Osteuropa starke Resonanz (Mitter/Weiß/Schäfer 1991). Es geht unter formalem Aspekt um rechtliche Grundlagen und strukturelle Neuerungen, die dann im Funktionswandel und in der *Neuformung von Entscheidungsgremien* sichtbar werden. Hier verdienen u. a. Lehrerkollegien, Elternbeiräte und Governing Boards besondere Erwähnung.

Entscheidungsbefugnisse im curricularen Feld sind ein wichtiges Indiz für die Reichweite und Intensität solcher Dezentralisierungsschritte. Gegenläufige Tendenzen sind in den Sekundarschulen Europas zu beobachten. Während in Bildungssystemen, in denen die Curricula bisher an streng zentralisierte Lehrpläne gebunden waren (z.B. Frankreich, Italien und Spanien), Entscheidungsbefugnisse zunehmend an regionale und lokale Instanzen sowie an einzelne Schulen delegiert werden (Brinkmann 1987; Leclerq 1990), verläuft die Entwicklung in England und Wales seit Inkrafttreten der Education Act (1988) in die entgegengesetzte Richtung. Hier ist die traditionell recht große Entscheidungskompetenz des Schulleiters durch die normative Dominanz des (vom Department of Education and Science in Kraft gesetzten) 'National Curriculum' abgelöst worden, wenngleich auch Einflußmöglichkeiten der lokalen Governing Boards erweitert wurden (Tulasiewicz 1989). Die Entwicklung in den deutschen Bundesländern ist durch die Tendenz gekennzeichnet, den Verbindlichkeitsbereich der Lehrpläne im Sekundarschulwesen durch eine Freigabe von Angebotsinhalten einzuschränken (BLK 1986).

Von den Mitspracherechten der Elternbeiräte und Governing Boards abgesehen, wirft die 'innerschulische Autonomie' weitere Fragen auf. Diese gehen von einer Neubestimmung der Position von Schulleitern, Lehrerkollegien, Fachkollegien und einzelnen Lehrern aus und bilden in vielen Fällen Anlaß zu neuen Konflikten. Der Beteiligung von Schülern, vor allem in der Sekundarstufe II, an der Auswahl konkurrierender oder freier Themen gebührt zusätzliche Aufmerksamkeit, obwohl der Raum für autonome Entscheidungen begrenzt ist und nur ansatzweise erprobt wird.

Der Zeitfaktor: Die in Deutschland seit mehreren Jahren bestehende Kontroverse, ob das Abitur nach 12- oder 13jährigem Schulbesuch (im Primar- und Sekundarbereich) erreicht werden kann, ist ein aktuelles Indiz für den Einfluß des Zeitfaktors auf das Curriculum. Durch die Vereinigung ist diese Kontroverse neu entfacht worden (Führ 1992). Die Berechnung der *Schuldauer* nach den in der Schule verbrachten Jahren ist freilich nur ein Aspekt des europäischen Vergleichs. Unterhalb dieser allgemeinen Betrachtung stellt sich die Frage, wieviel Zeit- oder (beim Abweichen vom

Zeitstundensystem) Unterrichtsstunden (z.B. 45 Minuten) der Schüler *pro Jahr, pro Woche und pro Tag* in der Schule verbringt. Berücksichtigt man z.B. die Länge der Ferien, die Anzahl der Feiertage und das Vorhandensein eines Fünf- oder Sechstagesystems, so stellt sich sowohl der Leistungs- als auch der Belastungsfaktor in einem anderen Licht dar, als wenn man nur auf die Schuljahre blickt (Brinkmann/Peters/Stokes 1991; Brinkmann/Döbrich/Pirgiotakis 1991; Döbrich/Huck/Schmidt 1990; Muszynski/Novikov 1990). Ein anderer Vergleichsfaktor ist die Gegenüberstellung von Halbtagsschulen – wie in Deutschland – und den in vielen europäischen Ländern üblichen Ganztagsschulen. Letztere können freilich auch nicht unter einheitlichem Aspekt betrachtet werden, denn in manchen von ihnen gehen Schüler bereits um 15 oder 16 Uhr, in anderen erst um 18 Uhr nach Hause.

3. Leistungsbewertungen und Schulabschlüsse

Wie bereits erwähnt, spielen bei der gegenwärtigen Untersuchung funktionaler Äquivalenzen im Bildungswesen, wie sie in der Europäischen Gemeinschaft erörtert werden, Umfang und Inhalt der Schulabschlüsse eine wesentliche Rolle. Wenn auch Vergleiche von Prüfungsordnungen und Stundentafeln nur einen Teil der Äquivalenzproblematik erhellen können, ergeben sich aus den Unterschieden in den Bildungszielen, den Unterrichtsmethoden und den Erziehungsstilen substantielle Merkmale, die trotz der Vielfalt der individuellen Schulen auf nationaltypische Merkmale verweisen.

Qualifikationszeugnisse können auf verschiedene Weise zustande kommen. Die traditionelle Variante beruht auf *Abschlußprüfungen* (schriftlicher und mündlicher Art), welche den Leistungsstand des Schülers punktuell ermitteln. Demgegenüber stellt die zweite Variante, die unter dem Einfluß amerikanischer Erfahrungen beispielsweise in Schweden entwickelt worden ist, eine Zusammenfassung der *Leistungsbewertungen* dar, die *während der letzten* zwei oder drei *Schuljahre* vorgenommen worden sind. Mischformen, wie sie sich im reformierten deutschen Abitur präsentieren, verbinden Abschlußprüfungen mit der Zusammenfassung vorausgegangener Leistungsbewertungen (Roth 1991).

Schließlich kommt der *Vorhersagefähigkeit von Abschlußzeugnissen* im Hinblick auf spätere Anforderungen große Bedeutung zu; dies betrifft beide Sekundarstufen. Berufsbildende Einrichtungen klagen häufig darüber, daß aus schulischen Zeugnissen, die den Abschluß der Sekundarstufe I testieren, die Leistungen des Bewerbers nur unzureichend abzulesen sind. Besondere Brisanz aber hat die Kontroverse über die Vorhersagefähigkeit von Abschlußzeugnissen in bezug auf die allgemeinbildenden Ab-

schlüsse am Ende der Sekundarstufe II erlangt (Mitter 1976). Die Frage lautet: Kann ein 'Reifezeugnis' einem Bewerber die Studierfähigkeit wirklich bescheinigen? Deutschland gehört zu den Ländern, in denen dies grundsätzlich bejaht wird, wenngleich die Einführung von Numerus-clausus-Disziplinen die traditionelle Aussage einschränkt. Auch hier sind in jüngster Zeit zudem die Stimmen jener lauter geworden, welche die Vorhersagefähigkeit des Abiturs bezweifeln und statt dessen Eingangsprüfungen an den Hochschulen fordern. Wie in Deutschland ist auch in anderen Ländern (z. B. in Italien, den Niederlanden und in Österreich) diese Frage nicht gelöst, zumal sich die generelle Einführung von Eingangsprüfungen allein schon durch organisatorische Schwierigkeiten und die derzeitige hohe Belastung der Hochschullehrer verbietet.

III. Aktuelle Herausforderungen

Die strukturellen und curricularen Probleme, mit denen die gegenwärtigen Reformen und Reformversuche im Sekundarschulwesen konfrontiert sind, sind an sich kompliziert genug. Die Chancen ihrer Verwirklichung sind darüber hinaus davon abhängig, wieweit und auf welche Weise es den Schulen gelingt, sich den großen aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen. Ohne Anspruch auf vollständige Beantwortung soll diese Frage unter drei zentralen Aspekten – dem des Wertewandels, der Interkulturalität und der Mobilität – umrissen werden.

1. Wertewandel

Heute erleben wir gleichzeitig ein Ende und eine Renaissance alter Wertvorstellungen, wie sie vor allem von den großen Religionsgemeinschaften vertreten werden. Parallel dazu ist eine Suche nach neuen – teils religiös, teils philosophisch begründeten – Wertordnungen zu beobachten. Den Kern all dieser Bemühungen finden wir darin, daß die Menschen sowohl nach individueller Lebensgestaltung als auch nach Geborgenheit in sozialen Gemeinschaften streben. Die heranwachsende Generation im Sekundarschulalter ist von diesem Wertewandel besonders stark betroffen, und in ihm drücken sich Erwartungen wie Enttäuschungen aus. *Junge Menschen* begeistern sich für die Erfüllung individueller Leistungen ebenso wie für die Verwirklichung zwischenmenschlicher Solidarität; andere freilich, um das Extrem zu identifizieren, versinken in Frustration oder gar im Alkoholismus oder Drogenkonsum. Der Beitrag, den das Sekundarschulwesen zu einer humanen Bewältigung des Wertewandels zu leisten vermag, ist gewiß

begrenzt – vor allem dann, wenn die soziopolitischen Rahmenbedingungen nicht 'stimmen'. Dies bedeutet nicht, daß auf ihn verzichtet werden könnte. Die 'Brückenfunktion' des Sekundarbereichs unterstreicht diese Herausforderung.

Doppelt betroffen vom Wertewandel und von Wertekonflikten sind die *Lehrer*. Sie müssen sich zum einen als Individuen damit auseinandersetzen und zum anderen ihren Schülern bei der Entwicklung eines Wertebewußtseins helfen. Dies setzt pädagogische, soziologische und psychologische Kenntnisse voraus sowie die Fähigkeit des Dialogs und der Diskussion, und dies in einer Periode, in der die im Erziehungsprozeß unumgängliche Autorität nicht mehr durch ein Amt, sondern nur durch die Überzeugungskraft der Lehrerpersönlichkeit vermittelt werden kann.

Die *Schulen* in Westeuropa sind in den Wertewandel insofern auf besondere Weise einbezogen, als sie als 'neutrale Institutionen' konstituiert und zu Offenheit und Toleranz verpflichtet sind. In der Alltagspraxis kann dies freilich bei Lehrern zu 'heimlicher Parteilichkeit' oder zu erheblicher Indifferenz führen. Nun beziehen alle westlichen Demokratien seit dem Zusammenbruch der totalitären oder autoritären Regime im Westen (sei es in Deutschland, Italien, Spanien, Portugal oder Griechenland) ihre Legitimität aus der Akzeptanz von *Grundwerten* – wie den Menschenrechten und der Menschenwürde, dem Pluralismus und der demokratischen Entscheidungsfindung. Diese Akzeptanz entlastet die Schulen und Lehrer aber nicht davon, sich Konflikten zu stellen, zumal diese selbst ein konstitutives Element der westlichen Demokratie sind, auch was die Interpretation und Konkretisierung der Grundwerte betrifft.

In *Osteuropa* ist die Problemlage komplizierter, da die erwähnten Wertkonflikte durch die 'Erblast' der sozialistischen Regime verstärkt werden (Mitter/Weiß/Schäfer 1991). Deren Zusammenbruch hat jetzt die dogmatischen Normstrukturen entlarvt. Und zwar sahen sich Lehrer vor den jüngsten revolutionären Veränderungen mit der Aufgabe befaßt, ihren Schülern Werte zu vermitteln, welche durch die offizielle Version der marxistisch-leninistischen Ideologie legitimiert waren. Die meisten Schüler kamen aber zur selben Zeit mit alternativen oder sogar kontrastierenden Wertmustern in Berührung, und zwar in ihren Familien, Altersgruppen, in religiösen Gemeinschaften oder in Gruppen von anscheinend 'unpolitischem' Charakter. Diese Situation führte zur weitverbreiteten Existenz 'schizophrener' Verhaltensweisen unter Schülern, aber auch unter Lehrern. Die revolutionären Geschehnisse bieten insbesondere den jungen Menschen eine Chance, diese Bewußtseinsspaltung zu überwinden.

2. Interkulturalität

Schulen und Klassen sind heute in fast allen europäischen Staaten Zellen einer *multikulturellen Gesellschaft.* Die Frage, ob die Schüler zur jeweiligen 'Stammnation' oder zu einheimischen bzw. 'neuen' Minderheiten gehören, spielt in diesem Zusammenhang eine ebenso untergeordnete Rolle wie die Frage nach der jeweiligen Staatsbürgerschaft oder anderen rechtlichen Kriterien. Wesentlich ist, daß Multikulturalität in den Schulen und Klassen als Herausforderung zu *'interkultureller Erziehung'*, d. h. zu Respekt, Toleranz und Solidarität im Umgang mit 'fremden' Mitschülern und Lehrerkollegen begriffen wird.

Der Sekundarbereich hat seine spezifischen Aufgaben der Auslese und Förderung auf die Bedürfnisse der 'fremden' Schüler zu beziehen. Indizien dafür, ob mit dieser Aufgabe in einer erfolgversprechenden Weise umgegangen wird, sind einerseits Versetzungsquoten und die Aufnahme dieser Schüler an weiterführende Schulen, andererseits, d. h. im negativen Fall, ihre Zuweisung an 'Ausländer-Schulen', die gewöhnlich zu 'Restschulen' des Bildungssystems degradiert werden. Die Chancen einer interkulturellen Erziehung hängen davon ab, inwieweit es gelingt, den Heranwachsenden eine *'europäische Bildung'* zu vermitteln. Diese Herausforderung erhält besonderes Gewicht für den Umgang mit Jugendlichen, die aufgrund ihrer eigenen Akkulturation und/oder ihrer Entscheidung zu keiner Festlegung auf eine 'Stammnation' fähig oder willens sind und die mit ihrem individuellen Schicksal exemplarisch demonstrieren, daß Schulen zur Förderung 'europäischer Identität' bei Schülern wie Lehrern verpflichtet sind.

3. Mobilität

Die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft zum Binnenmarkt, die weiterführenden Integrationsprozesse in Europa und die damit verbundenen – freiwilligen und erzwungenen – 'Wanderungen' haben unmittelbaren Einfluß auf die Entwicklung des Sekundarschulwesens. Neben der erörterten Frage von funktionalen Äquivalenzen im Hinblick auf Schulabschlüsse geht es um Versetzungen, Aufnahmebestimmungen und Leistungsbewertungen. Die gegenwärtige Praxis weist nach, daß *Übergänge* nicht nur zwischen nationalstaatlichen Bildungssystemen, sondern auch zwischen Schulen innerhalb der Systeme für die betroffenen Schüler mit großen Schwierigkeiten verbunden sind und häufig zu einem Verlust von mindestens einem Schuljahr führen.

Die Verwirklichung und *Gewährleistung von Mobilität* gebietet Reformen, welche die Abkehr von starren Aufnahmeregeln für 'Übergänger' ent-

halten. Anstatt den Leistungs- und Wissensstand, wie er sich in mitgebrachten Zeugnissen ausdrückt, zur Kenntnis zu nehmen und die entdeckten 'Lücken' zur Grundlage einer Zuweisung zu einer Schulform oder Klasse zu machen, wären beim Schulwechsel Probezeiten als Alternative zu entwikkeln. Solche Praktiken findet man derzeit vor allem in (meistens privaten) Reformschulen mit besonderen didaktischen und pädagogischen Programmen. Mobilität wird künftig in die Klassenzimmer und Schulen auch dadurch eindringen, daß – zunächst innerhalb der Europäischen Gemeinschaft – Lehrer die Chance erhalten, sich um Stellen an 'ausländischen' Schulen zu bewerben. Wenn solche Chancen als Bereicherung des 'Schulethos' (Rutter et al. 1979) akzeptiert werden, kann Mobilität zugleich Interkulturalität fördern und zur Bewältigung von Wertkonflikten beitragen.

Zusammenfassung

Nahezu alle Jugendlichen in Europa durchlaufen heute Sekundarschulen – zumindest den Sekundarbereich I. Diese bereiten die Schüler auf eine berufliche Tätigkeit (im weitesten Sinn) vor, vermitteln ihnen soziale und politische Kompetenzen, die sie als künftige Bürger benötigen, und konfrontieren sie mit den Wertvorstellungen und Wertmustern einer 'europäischen Kultur', die durch die Spannung von Vielfalt und Einheit geprägt ist. Die Herausforderungen, denen sich die Sekundarschulen stellen müssen, erfordern umfassende und weitreichende Reformen. Derartige Reformen werden jedoch durch mangelnde Kompetenz der Lehrer und Indifferenz der Schüler bis hin zu extremen 'Störungen' (vgl. Jugendkriminalität und Drogenkonsum) erheblich erschwert. Hinzu kommen zusätzliche Belastungen durch die Renationalisierungstendenz, die vor allem Osteuropa erschüttert. Diese Entwicklung kann nicht ohne Auswirkung auf die Heranwachsenden bleiben, zumal im europäischen Südosten viele, die ein Hochschulstudium aufnehmen oder in einen Beruf eintreten wollen, in gewalttätige oder gar kriegerische Auseinandersetzungen hineingezogen werden. Als zentrale Frage ergibt sich: Was kann die Sekundarschule im Bildungs- und Sozialisationsprozeß der Jugendlichen bewirken, um sie im Rahmen der gegenwärtigen Renationalisierungs- und europäischen Integrationsentwicklung zu eigenständigen, demokratiebewußten und grundwerteorientierten Bürgern zu erziehen?

Angebracht sind Warnungen vor oberflächlichen 'Harmonisierungen', die sich in rechtlichen Regelungen erschöpfen, so notwendig diese auch sind. Die künftigen Sekundarschulen Europas bedürfen einer größeren Durchlässigkeit und eines 'europäischen Curriculums' (McLean 1990).

Schließlich muß die Schule Zusammenarbeit mit konkurrierenden Sozialisations- und Erziehungsträgern suchen, angefangen von den Familien bis hin zu den Medien. Diese Offenheit bietet dem Jugendlichen die Chance, Erfahrungen in verschiedenen Feldern des gesellschaftlichen Lebens zu sammeln und seinen Weg zum 'jungen Erwachsenen' zu bewältigen. In diesem Prozeß wird 'gegenseitige Erziehung' (inter-éducation) zu einem immer wichtigeren Postulat. In einer solchen Begegnung lernen Lehrer und Schüler ihre formalen Rollen als Subjekte und Objekte des Erziehungsprozesses zu integrieren.

Literatur

Berg, H. Ch./Steffens, V. (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schuljahressymposion '88. Wiesbaden/Konstanz 1991.

Bildungs- und Ausbildungswege für die Sechzehn- bis Neunzehnjährigen. Ein OECD-Bericht. Frankfurt a. M./Bern/New York/Berlin 1991 (Bildungsforschung internationaler Organisationen 4).

Brinkmann, G.: Scuola Media – eine soziale Errungenschaft Italiens. In: Bildung und Erziehung 4 (1987), S. 481–484.

Brinkmann, G./Peters, J./Stokes, P.: Zeit für Schule – Niederlande/England und Wales. Köln/Wien 1991.

Brinkmann, G./Döbrich, P./Pirgiotakis, J.: Zeit für Schule – Italien/Griechenland. Köln/Wien 1991.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Der Übergang von der Pflichtschule in das Berufsleben. OECD/CERI-Seminar Salzburg 1985. Bonn–Oedekoven 1986.

Collicelli, C.: Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im italienischen Bildungswesen. Weinheim/Basel 1977.

Dahmen, K./Breitenbach, D./Mitter, W./Wilhelmi, H.-H. (Hrsg.): Gesamtschulen in Europa/Comprehensive Schools in Europe. Köln/Wien 1984.

Diederich, J./Wulf, Ch.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Paderborn/München/Wien/Zürich 1979.

Döbrich, P./Huck, W./Schmidt, G.: Zeit für Schule: Bundesrepublik Deutschland/ Deutsche Demokratische Republik. Köln/Wien 1990.

Elvin, L. (Hrsg.): The Educational Systems in the European Community. A Guide. Windsor 1981.

Führ, Ch.: Zum Bildungswesen in den fünf neuen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1992.

Holmes, B./Ryba, R.: Curriculum Development at the Second Level of Education. Proceedings of the Comparative Education Society in Europe. Bury (Lancashire) 1969.

Hörner, W.: Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln/Wien 1992.

Katz, J.: Efficiencies and Inefficiencies in Secondary Schools. Proceedings of the Second World Congress of Comparative Education Societies. Genève 1974.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Der Aufbau des Bildungswesens in den einzelnen Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg 1987.

Lawson, R. F. (Hrsg.): Changing Patterns of Secondary Education: An International Comparison. Calgary 1987.

Leclerq, J. M.: Die jüngsten Entwicklungen in der Bildungspolitik Frankreichs in europäischer und internationaler Sicht. In: Bildung und Erziehung 3 (1990), S. 267–277.

Legrand, L.: Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris 1983.

McLean, M.: Britain and a Single Market Europe. Prospects for a Common School Curriculum. London 1990.

Mitter, W.: Secondary School Graduation: University Entrance Qualification in Socialist Countries. A Comparative Study. Oxford 1976.

–: Education for All (International Yearbook of Education, Volume 36). Paris (UNESCO) 1984.

–: School Autonomy in the European Context. In: Ricerca Educativa 4 (1988), S. 1–21.

–: Strukturfragen des Bildungswesens im internationalen Vergleich. In: Bildung und Erziehung 2 (1990a), S. 125–144.

–: Europas Schule der 10–15jährigen: Bundesrepublik Deutschland. In: Unser Weg 3 (1990b), S. 81–88.

–: Comprehensive Schools in Germany: Concepts, Developments and Issues. In: European Journal of Education 2 (1991), S. 155–165.

Mitter, W./Weiß, M./Schäfer, U. (Hrsg.): Neuere Entwicklungstendenzen im Bildungswesen in Osteuropa. Frankfurt a. M./Bern/New York/Berlin 1991 (Bildungsforschung internationaler Organisationen 5).

Muszynski, H./Novikov, L.: Zeit für Schule – Polen/Sowjetunion. Köln/Wien 1990.

Pirgiotakis, J.: Schulreformen in Griechenland. Köln/Wien 1988.

Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991.

Rutter, M./et al.: Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children. Cambridge/London 1979.

Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1991 (Bildungsforschung internationaler Organisationen 2).

Trouillet, B.: Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im französischen Bildungswesen. Weinheim/Basel 1977.

Tulasiewicz, W./Adams, A. (Hrsg.): Teachers' Expectations and Teaching Reality. London/New York 1989.

Verband Bildung und Erziehung (VBE): Sekundarschulbildung im Wandel – Ein Vorschlag für eine zweigliedrige Schulstruktur und den Ausbau der beruflichen Bildung. Bonn 1992 (VBE-Dokumentationen, Heft 92/3).