

Behler, Gabriele

Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 423-430



Quellenangabe/ Reference:

Behler, Gabriele: Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 423-430 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45288 - DOI: 10.25656/01:4528

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45288>

<https://doi.org/10.25656/01:4528>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 3/99

2. Jahrgang

Inhaltsverzeichnis

SCHWERPUNKT: LEBENSLAUF, BIOGRAPHIE UND BILDUNG

Hans-Peter Blossfeld/ Meinert A. Meyer	EDITORIAL	301
Heiner Meulemann	Stichwort: Lebensverlauf, Biographie und Bildung	305
Winfried Marotzki	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	325
Volker Ladenthin	Thelos und Erzählung. <i>Zur Konstruktion des Bildungsgangs in den autobiographischen „Bekanntnissen“ von Augustinus und Rousseau</i>	343
Wolfgang Lauterbach/ Andreas Lange/ David Wüest-Rudin	Familien in prekären Einkommenslagen <i>Konsequenzen für die Bildungschancen von Kindern in den 80er und 90er Jahren?</i>	361

ALLGEMEINER TEIL

Olaf Köller/ Jürgen Baumert/ Kai U. Schnabel	Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. <i>Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen</i>	385
--	---	-----

Bildungspolitische Stellungnahme der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zu den Ergebnissen der Untersuchung von Olaf Köller, Jürgen Baumert und Kai U. Schnabel

Gabriele Behler	Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit	423
Jörg Zirfas	Die Suche nach dem richtigen Leben – <i>Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung</i> ..	431

REZENSIONEN

Ralf Bohrhardt	Sammelrezension Lebenslauf(-forschung)	449
Bernhard Fuhs	Sammelrezension Generation	456

Bildungspolitische Stellungnahme der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zu den Ergebnissen der Untersuchung von Olaf Köller, Jürgen Baumert und Kai U. Schnabel

Gabriele Behler

Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit

Meistens fragen wir ja: „Kann er Griechisch oder Latein? Schreibt er Verse oder Prosa?“ Ob er dadurch aber besser oder verständiger geworden sei, das wäre doch das Wichtigste –
Michel de MONTAIGNE (1533-1592)

„Wir brauchen eine riesige Vermehrung der Quantitäten auf den höheren Ausbildungsstufen.“ Mit diesem Satz rüttelte Georg PICHT Mitte der 60er Jahre die deutsche Öffentlichkeit auf. Er kritisierte die damaligen Schulpflichtzeiten (überwiegend acht Jahre) und forderte „mindestens“ eine Verdoppelung der Abiturientenzahlen, um den qualifizierten Nachwuchs heranbilden zu können, ohne den „im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann.“

Seither hat in Deutschland eine Bildungsexpansion stattgefunden, die noch weit umfangreicher ausgefallen ist als damals von PICHT eingefordert: Bis Ende der 60er Jahre lag die Abiturientenquote unter 10 %; inzwischen hat sie sich fast verdreifacht. In Nordrhein-Westfalen haben wir mit besonderem Nachdruck auf längere Bildungszeiten hingearbeitet. Einer zehnjährigen Schulpflicht verdanken wir, daß nur um die 6 % der Schülerinnen und Schüler abgehen, ohne zumindest den Hauptschulabschluß (nach Klasse 9) erworben zu haben. Das ist im Ländervergleich die beste Zahl. Ein hoher Schüleranteil in beruflichen Vollzeitschulen erklärt, warum wir im Ländervergleich besonders viele Jugendliche mit Fachhochschulreife entlassen (15,8 % gegenüber einem Bundesdurchschnitt von 8,6 % [1997]).

Diese Bildungsexpansion läßt sich nicht zurückdrehen. Warum auch? Sie ist notwendig im Interesse der Konkurrenzfähigkeit unserer Wirtschaft; der demokratische Staat braucht aber eben auch urteilsfähige Bürgerinnen und Bürger mit entsprechend guter Ausbildung, und jeder einzelne kann durch Bildung die Qualität seines Lebens erheblich steigern.

Inzwischen haben sich allerdings die Schwerpunkte der bildungspolitischen Diskussion deutlich von der Quantität zur Qualität der Bildungsangebote verlagert. Das hängt einmal damit zusammen, daß die quantitative Expansion einen gewissen Sättigungsgrad erreicht hat.

Ich kenne jedenfalls niemanden, der ernsthaft eine Verlängerung der Schulpflicht auf elf Jahre für notwendig hielte oder einer abermaligen Verdoppelung der Abiturientenzahlen das Wort redete.

Hinzu kommt, daß in der gegenwärtigen Lage der öffentlichen Finanzen quantitative Erweiterungen oder Verbesserungen im großen Stil gar nicht zu leisten wären, selbst wenn sie als wünschenswert angesehen würden. Wir konzentrieren unsere Mittel, um die zur Zeit ansteigenden Schülerzahlen ohne qualitative Einbußen zu verkraften. In einer solchen Situation ist es fast zwangsläufig, daß sich die Aufmerksamkeit stärker der Frage zuwendet, ob die 19 Milliarden Mark, die wir in Nordrhein-Westfalen Jahr für Jahr für unser Schulwesen ausgeben, wirklich gut angelegt sind; d.h., ob die deutlich verlängerte Lernzeit auch optimal genutzt wird. Internationale und nationale Untersuchungen bestätigen das, was Kenner der Schulrealität aus eigener Anschauung und Erfahrung wissen: Für das gleiche Geld ist mehr Qualität möglich.

Um dieses Mehr an Qualität bemühe ich mich, seit ich im Amt bin. Doch was verstehen wir darunter? An der Diskussion über den Bildungsstand der Deutschen beteiligen sich viele auf schlichtem Quiz-Niveau. Zeitschriften machen sich einen Sport daraus, relativ willkürlich zusammengestellte Wissensfragen („Was bedeuten die Abkürzungen RTL und RIAS?“) vorzulegen und aus falschen Antworten die Frage ableiten, ob die „Deutschen verblöden.“ Derartige Abfragen werden dazu *keine* brauchbaren Antworten liefern.

Manche Pädagogen meinen sogar, nicht einmal die Leistung in den Schulfächern sei ein seriöser Indikator für Leistungsniveaus: Auf die überfachlichen Qualifikationen komme es vor allem an, auf die Fähigkeit, z.B.: Probleme zu lösen, Lernprozesse selbst zu organisieren. Nur scheinbar finden sie eine Bestätigung für diese Position in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, wenn es dort heißt: „Bildung ist in erster Linie ein Können, kein bloßes Sich-Auskennen in Bildungsbeständen.“ Denn das Können ist auf das Sich-Auskennen angewiesen. Wer nichts oder nur wenig gelernt hat, hat gewiß auch das Lernen des Lernens nicht gelernt. Die Denkschrift fährt an der zitierten Stelle übrigens wie folgt fort: „Wilhelm von HUMBOLDT hat noch immer recht. Für ihn ist der Gebildete derjenige, der ‘soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden’ sucht.“

„So viel Welt als möglich“, so viel Können und Sich-Auskennen wie möglich, und zwar für jede Schülerin, für jeden Schüler – ein derart weit gesteckter Qualitätsbegriff bestimmt auch meine Politik. Er schließt die Vorbereitung auf Beruf und Studium ebenso ein wie die Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft und auf eine selbst verantwortete persönliche Lebensgestaltung.

Ein Mehr an Qualität, dessen bin ich sicher, läßt sich nur erreichen, wenn Qualitätsentwicklung zu einer *gemeinsamen* Aufgabe aller Beteiligten wird. Nichts wird gelingen, ohne daß jede einzelne Schule ihren Unterricht und ihr Schulleben, ihre Lernangebote und ihre Erziehungsarbeit kontinuierlich überprüft und fortentwickelt. Wir haben daher in Nordrhein-Westfalen die Handlungsspielräume der Schulen erweitert und ihnen aufgegeben, in einem Schulprogramm *eigene* Perspektiven der Arbeit zu entwerfen und von Zeit zu Zeit zu überprüfen – zu „evaluieren“ –, was erreicht, was verfehlt wurde, was wie verbessert werden kann und sollte. Im Mittelpunkt dieser Anstrengungen steht der Unterricht.

Andererseits sind die Schulen darauf angewiesen, daß das Land klar und unmißverständlich artikuliert, was es von *allen* Schulen erwartet: je mehr Selbständigkeit, desto

wichtiger die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Berechtigungen. Zahlreiche Impulse der Qualitätsverbesserung sind in den letzten Jahren erfolgt. Ich beschränke mich darauf, an dieser Stelle zwei zu nennen:

- In unsere Ausbildungsordnung für die Sekundarstufe I haben wir die Anforderung aufgenommen, daß die Förderung in der deutschen Sprache Aufgabe des Unterrichts in *allen* Fächern ist. Auch der Physik-, Erdkunde-, Politik- oder Sportunterricht bietet z.B. vielfältige Gelegenheiten darauf hinzuwirken, daß Schülerinnen und Schüler lernen, sich im Deutschen korrekt, präzise, differenziert und sachangemessen auszudrücken, und zwar schriftlich wie mündlich. Es wäre eine Vergeudung von Lernchancen, diese Gelegenheiten ungenutzt verstreichen zu lassen.
- Mein zweiter Punkt betrifft unsere Reaktion auf die TIMS-Studie, deren Ergebnisse für die deutschen Teilnehmer bekanntlich nicht schmeichelhaft waren. Wir – die Schulen *und* das Land – haben seither eine Reihe von Initiativen ergriffen, deren Ziel es ist, die Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts zu stärken. Sie reichen von der Herausbildung von Schulprofilen in diesem Lernbereich über die Möglichkeit, die naturwissenschaftliche Pflichtbindung in der gymnasialen Oberstufe durch zwei Fächer zu erfüllen, die Veröffentlichung von TIMSS-Aufgaben, die Erprobung von Computer-Algebra-Systemen im Mathematikunterricht bis zu deutlicheren Hinweisen auf Wettbewerbe und zusätzliche Veranstaltungen, die sich an besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler wenden sowie die systematische Lehrerfortbildung in diesen Fächern.

Ebenso wichtig wie die bessere Qualität des Unterrichts ist mir eine bessere Vergleichbarkeit der Leistungen. Es ist wahr: Lernfortschritte und Lernleistungen lassen sich nicht so präzise definieren und vermessen wie die Leistungen in einem 100-Meter-Lauf. Es dürfte daher kaum zu vermeiden sein, daß gewisse Leistungsunterschiede von Klasse zu Klasse, von Schule zu Schule auch dann vorliegen, wenn dieselben Abschlüsse und Berechtigungen vergeben werden. Es ist allerdings eine Aufgabe der Lehrerschaft, der Schulaufsicht und der Bildungspolitik darauf hinzuwirken, daß diese Unterschiede nicht zu groß werden.

Warum? Keineswegs nur wegen des Numerus clausus, sondern in erster Linie im Interesse einer Informationsklarheit für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Abnehmer. In Deutschland ist es ja so, daß vom Ende der Sekundarstufe I an die abgebende Schule entscheidet, welche weiterführende Bildungseinrichtung besucht werden kann. Wichtiger als die formale Berechtigung ist dabei die gewissenhafte Prognose der Pädagogen, daß eine Schülerin, ein Schüler wirklich „das Zeug hat“, *diese* weiterführende Bildungseinrichtung mit Erfolg zu durchlaufen. Wer die „Fachoberschulreife“ erhält, sollte auch tatsächlich in der Lage sein, auf dem Niveau der Fachoberschule zu lernen. Wir tun jungen Menschen keinen Gefallen, wenn wir ihnen Fähigkeiten bescheinigen, über die sie in Wahrheit nicht verfügen.

Wer – wie ich – das gegenwärtige System *nicht* zugunsten von Eingangstests der aufnehmenden Institutionen aufgeben möchte, wer – wie ich – Wert darauf legt, daß auch die Betriebe bei ihren Aufnahmeentscheidungen schulische Abschlüsse und Berechtigungen ernst nehmen, der muß darauf hinarbeiten, daß diese Zertifikate der Schule eine harte Währung sind und kein Inflationsgeld.

In Nordrhein-Westfalen arbeiten wir daran seit Jahren mit einiger Energie. Wir verfolgen dabei zwei Strategien: Einerseits stellen wir die verbindlichen Unterrichtsinhalte und

Mindestanforderungen in neuen Richtlinien und Lehrplänen deutlicher heraus als in der Vergangenheit. Den Schulen verbleiben gleichwohl erhebliche Freiräume, die sie schulbezogen ausfüllen können. Und über Aufgabenbeispiele markieren wir präziser als es Richtlinien und Lehrpläne können das anzustrebende Leistungsniveau. Schließlich unterstreichen wir in unseren rechtlichen Regelungen – z.B. in der Versetzungs- und Abschlußordnung für die Sekundarstufe I – den besonderen Rang der Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache. Zwar leisten alle Fächer im Kontext des oben angesprochenen umfassenden Bildungsbegriffs wichtige Beiträge; im Hinblick auf die Anforderungen des Berufslebens und eines Studiums aber, das bescheinigen uns Wirtschaft und Wissenschaft immer wieder, kommt es in besonderem Maße auf *diese* Kompetenzen an.

Andererseits dringen wir darauf, daß die Unterrichtsstandards, Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe auf breiter Front zum Gegenstand eines professionellen Diskurses werden: zwischen Lehrerinnen und Lehrern an derselben Schule, aber auch schul- und schulformübergreifend, sowie zwischen Lehrerschaft und Schulaufsicht. Dieser Blick über den Zaun ist notwendig, um den Sinn für Qualität und Vergleichbarkeit zu schärfen. Die Instrumente, die in diesem Zusammenhang eingesetzt werden, sind: wechselseitige Korrekturen, der Austausch von Klassenarbeitssätzen, gemeinsame Arbeiten in mehreren Parallelklassen, die Zweitkorrektur von Abiturarbeiten (auch durch Lehrkräfte anderer Schulen) sowie die Nachkorrektur von Abiturarbeiten durch die Schulaufsicht.

Was ich im Vorstehenden skizziert habe, verändert die nordrhein-westfälische Schul Landschaft erheblich, aber nicht von heute auf morgen. Deutsche Schulen haben wenig Erfahrung mit der Evaluation ihrer Arbeit. Die pädagogische und bildungspolitische Tradition in Deutschland ist input-, nicht output-orientiert. Die Umsetzung dessen, was wir eingeleitet haben, braucht daher Zeit. Ministerielle Impulse zu komplexen Sachverhalten wirken nicht unmittelbar, sie verändern die Schulrealität nur langsam, und auch dann nur in einer zufriedenstellenden Weise, wenn ihre Implementation durch Handreichungen, Lehrerfortbildung und ähnliches begleitet und unterstützt wird, wie dies bei uns in Nordrhein-Westfalen geschieht.

Ich bin aber fest davon überzeugt, daß eine Politik, die die Qualitätssorge der einzelnen Schule mit klaren Ansagen des Landes verknüpft, auf dem richtigen Weg ist. Zentrale Prüfungen, die manche als Allheilmittel anpreisen, würden uns nicht weiterhelfen: Denn wenn allen Schülerinnen und Schülern dieselben Aufgaben gestellt werden, bedeutet das noch lange nicht, daß alle Lehrerinnen und Lehrer diese nach den gleichen Maßstäben beurteilen. Andererseits führt die Einheitsaufgabe zu einer deutlichen Verarmung des Unterrichts, zu einer Engführung, die auf die zentralen Prüfungsforderungen ausgerichtet ist und die Lernmöglichkeiten, die sich aus den jeweiligen Standortbedingungen ergeben, nicht so intensiv in den Blick nehmen kann wie wir das von unseren Schulen erwarten. Deshalb ist die zentrale Prüfung keine Lösung für das Problem der Standardsicherung.

Wohl nie werden wir den Zeitpunkt erreichen, an dem Öffentlichkeit, Lehrerschaft und Politik mit den Leistungen aller Schulen rundum zufrieden sind. Schon deshalb nicht, weil die Anforderungen an Schule und Unterricht sich fortwährend verändern. Das Bemühen um eine verbesserte Qualität ist daher eine Daueraufgabe.

Die besondere Situation unserer Gesamtschulen

Das nordrhein-westfälische Programm zur Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Bildung erstreckt sich auf alle Schulen und Schulformen in gleicher Weise. Befunde des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung verweisen nun auf spezifische Entwicklungsnotwendigkeiten an unseren Gesamtschulen. Sie bieten uns die Chance zu einer seriösen fachlichen und politischen Diskussion, sowie zu gezielter Systemverbesserung.

Als der Deutsche Bildungsrat Anfang 1969 Schulversuche mit Gesamtschulen anregte, waren dies seine Ziele: Ausgleich der Bildungschancen, intensiviertere Förderung aller Schüler, Individualisierung des Lernens. Um diese Ziele zu verwirklichen, forderte er eine „wissenschaftliche Weltorientierung“ für alle, die „individuelle Zusammenstellung“ von Lernangeboten in einem Kurssystem, eine Differenzierung „nach der Eignung der Schüler Fach für Fach“, den Verzicht auf frühzeitige Festlegungen der Bildungswege sowie die „Begegnung der verschiedenen Sozialschichten in der gemeinsamen Schule.“

Diese Zielvorstellungen und die Bemühungen der Gesamtschulen, sie zu verwirklichen, haben lange Zeit die bildungspolitischen Debatten in Deutschland geprägt und wesentliche Beiträge zur Entwicklung unseres Schulwesens in den letzten 30 Jahren geleistet. Entscheidendes ist inzwischen Allgemeingut geworden. Die vertikale Durchlässigkeit unseres Schulwesens verhindert z.B. frühzeitige Festlegungen der Bildungswege in allen Schulformen. In allen Schulformen spielen auch Differenzierung und Individualisierung eine größere Rolle als damals. Eine „wissenschaftliche Weltorientierung“, die als Gegenentwurf zur längst in Vergessenheit geratenen „volkstümlichen“ Bildung postuliert wurde und die man nicht mit einer „wissenschaftspropädeutischen Bildung“ verwechseln darf, ist längst zur Selbstverständlichkeit geworden, von der Grundschule an.

Möglicherweise hat diese Übernahme von „Gesamtschul“-Elementen in das übrige Schulwesen mit dazu beigetragen, daß sich die neue Schulform nicht als „Strukturalternative“ (BAUMERT) zum dreigegliederten Schulwesen durchgesetzt hat. Die deutsche Gesellschaft hielt und hält an einem nach Schulformen gegliederten Bildungswesen fest. Politisch durchsetzbar war in Nordrhein-Westfalen, die Gesamtschule als rechtlich gleichberechtigte Schulform neben die übrigen Schulformen zu stellen.

Dies hatte Folgen. In der Sekundarstufe I gab es statt der drei nun vier Konkurrenten um die Schülerströme. In dieser Konkurrenz ist es der Gesamtschule an vielen Standorten nicht gelungen, leistungsstarke Schülerinnen und Schüler aus den sozialen Ober- und Mittelschichten in größerer Zahl an sich zu binden. Angesichts der starken Stellung vor allem des Gymnasiums konnte ihr das wohl auch nicht gelingen.

Mit der quantitativen Expansion hat sich dieser Ausleseprozeß („Creaming-Effekt“) gegenüber der Schulversuchszeit deutlich verstärkt; ein Teil der Gesamtschulen ist in Milieus errichtet worden, die von vornherein wenig Aussichten auf eine wirklich heterogene Schülerschaft boten.

Unter diesen erschwerten Bedingungen haben Gesamtschulen gute Arbeit geleistet. Das Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen stellt jedenfalls (für die Jahre 1995 bis 1997) fest:

„Bei den nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerbern schneiden die Jugendlichen aus Gesamtschulen besser ab als die Gesamtgruppe. Jeweils im September lag der Anteil aller bei 2,8 %, der Anteil „Gesamtschule“ hingegen bei 2,2 % beziehungsweise 2,4 %.“ Beim Übergang in Metallberufe sind Gesamtschüler über-, bei den Büroberufen unterre-

präsentiert. In allen anderen Berufsbereichen liegen sie etwa im Durchschnitt. „Als Fazit bleibt festzuhalten,“ heißt es im Bericht des Landesarbeitsamtes, „daß Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler von Gesamtschulen beim Übergang in eine Ausbildung hier keineswegs festzumachen sind.“

Der eben angesprochene „Creaming-Effekt“ erschwert allerdings die Bildung leistungsfähiger gymnasialer Oberstufen wie sie das nordrhein-westfälische Schulrecht als Regelform für die Gesamtschulen vorsieht. Das gilt insbesondere für kleinere Schulen in ungünstigen Einzugsbereichen. „Mit wachsender Jahrgangsstärke“, lesen wir bei KÖLLER, BAUMERT und SCHNABEL, „nimmt die Übergangsselektivität einer Schule zu. Die Organisationsrationalität, die Schulleiter veranlassen muß, auf ausreichend große Oberstufen zu achten, wirkt offenbar als Regulativ der Übergangsauslese.“ In schlichtem Deutsch ausgedrückt heißt das: Wenn es um Sein oder Nichtsein der eigenen Oberstufe geht, konzentrieren sich die Anstrengungen der Schule darauf, das notwendige Zahlenminimum zu erreichen. Es wäre erstaunlich, wenn das immer ohne Qualitätsverluste gelänge.

„Die Schülerschaft an Oberstufen von Gesamtschulen und Gymnasien,“ stellen KÖLLER, BAUMERT und SCHNABEL weiter fest, „entstammt in der Regel in sozialer und fachlicher Hinsicht unterschiedlichen Teilpopulationen. Die fachlichen Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern an Gesamtschuloberstufen lassen sich nicht mehr angemessen als Ausschnitt der gymnasialen Leistungsverteilung beschreiben. Vielmehr sind die Verteilungen der fachlichen Eingangsvoraussetzungen der Übergänger an beiden Oberstufentypen insgesamt gegeneinander verschoben.“ Die Gesamtschulen reagieren auf diese ungünstigere Ausgangslage mit stärkerer Selektion *in* der Oberstufe. Nur 66 von 100 Gesamtschülern, die in die Oberstufe übergegangen sind, erreichen in Nordrhein-Westfalen das Abitur, an den Gymnasien sind es 83 von 100.

Das reicht aber offenbar für die Gleichwertigkeit der Leistungen nicht aus. Erste Hinweise auf eine zu günstige Benotung von Abiturarbeiten an einigen Gesamtschulen hat die Nachkorrektur ergeben, die wir 1998 durchgeführt haben. Die Wissenschaftler des Max-Planck-Instituts bestätigen diese Befunde nun in eindeutiger Weise. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, daß sich die Leistungsstandards im Fach Mathematik der gymnasialen Oberstufe trotz einer einheitlichen Schulaufsicht stärker als akzeptabel voneinander unterscheiden: auch zwischen einzelnen Gymnasien, vor allem aber zwischen Gymnasien und Gesamtschulen.

Was ist zu tun? Einige werden auch jetzt der Versuchung nicht widerstehen, die Schulstrukturdebatten längst vergangener Tage wieder zu beleben und die Abschaffung der Gesamtschulen, auf jeden Fall aber den Verzicht auf Neugründungen zu fordern. Schon bei der Analyse der TIMSS-Ergebnisse haben die Wissenschaftler des Max-Planck-Instituts demgegenüber mit der nötigen Eindeutigkeit festgestellt: „Ob ein Schulsystem zentral oder dezentral verwaltet wird, ob es die Ganz- oder Halbtagschule präferiert, ob es gliedert oder integriert organisiert ist, hat ... offenbar für die Ertragslage des Unterrichts in der Mittelstufe keine eigenständige Bedeutung. Die Muster der deskriptiven Ergebnisse sprechen dafür, systematische Erklärungen für Leistungsunterschiede in der die Schule tragenden Kultur – der generellen Wertschätzung schulischen Lernens und der Bereitschaft zu Anstrengung und spezifischen Unterstützungsleistungen – sowie in der Gestaltung des Fachunterrichts selbst zu suchen.“ Und auch in ihrem Aufsatz „Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards“ urteilen KÖLLER, BAUMERT und SCHNABEL: „Nichts wäre unseres Erachtens verfehlter, als

die Frage der Qualitätssicherung bei der Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II als primär schulstrukturelles Problem zu behandeln.“

Andere werden möglicherweise abwiegen: auf gute Leistungen der Gesamtschulen in nicht getesteten Bereichen verweisen; hervorheben, daß auch viele Gesamtschulen durchaus beachtliche Leistungen in der Oberstufe erbringen, was zutreffend ist; und alle Defizite mit der Schülerselektion in der Sekundarstufe I erklären; keinen Handlungsbedarf sehen. – Auch diesem Lager kann ich mich nicht anschließen. Ich wiederhole: Aufgabe der Schulpolitik ist es, dafür zu sorgen, daß ein- und derselbe Abschluß eine in etwa vergleichbare Leistung bescheinigt. Deshalb haben wir uns, wie oben dargestellt, in dieser Frage längst auf den Weg gemacht.

Unsere Gesamtschulen nehmen an unserem Programm der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in vollem Umfang teil. Ob und inwieweit das bereits jetzt günstige Veränderungen herbeigeführt hat, ist schwer zu beurteilen. Da die Differenzen in der Oberstufe „sich auf Unterschiede in den Eingangsleistungen zurückführen lassen“ (KÖLLER/BAUMERT/SCHNABEL), ist es jedenfalls zwingend erforderlich, an einer Reihe von Schulen die Leistungen derjenigen Gesamtschüler im Verlauf der Sekundarstufe I anzuheben, die für den Besuch einer Oberstufe in Betracht kommen.

In diesem Zusammenhang kommt der Arbeit in den Erweiterungskursen eine Schlüsselstellung zu. Wenn eine Klasse, aus welchem Grund auch immer, deutlich nach unten verschobene Leistungen aufweist, kann es nicht angehen, genauso viele Schülerinnen und Schüler aus dieser Klasse in einen Erweiterungskurs zu schicken, wie aus einer Klasse mit überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit. Nicht auf die Zahlenwerte, auf die Leistung kommt es an.

Wir werden dies seitens des Landes dadurch unterstreichen, daß wir in der Allgemeinen Schulordnung die Richtlinien und Lehrpläne sowie den Unterricht noch deutlicher als die entscheidenden Orientierungspunkte für die Leistungsbewertung benennen (und nicht etwa „die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Lerngruppe“).

In Vorbereitung sind außerdem Organisationsmodelle, die es den Schulen bei Bedarf ermöglichen, in den Jahrgängen 9 bis 10 die Klassen nach der Kurszugehörigkeit der Jugendlichen neu zu bilden. Das verbessert unser Spektrum organisatorischer Möglichkeiten, den Unterricht auf diejenigen Ziele auszurichten, die Schülerinnen und Schüler aller Voraussicht nach im Anschluß an die Pflichtschulzeit mit Erfolg anstreben können.

Wir werden schließlich die Schulaufsicht beauftragen, in kritischen Fällen gemeinsam mit der Schule – etwa am Ende der 8. Jahrgangsstufe – zu überprüfen, ob wirklich eine tragfähige Oberstufe zustande kommen kann. In *einem* Fall ist die Frage bereits verneint worden. Es ist durchaus wahrscheinlich, daß – bei grundsätzlichem Festhalten an der Langform – aufgrund dieser Überprüfungen einige Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen in Zukunft mit Klasse 10 abschließen. Das ist im Blick auf die von mir genannten vorrangigen Ziele hinzunehmen.

Seit es Gesamtschulen gibt, ist in Nordrhein-Westfalen in periodischen Abständen immer wieder die Frage diskutiert worden, ob die gymnasiale Oberstufe wirklich zum Bildungsauftrag der Gesamtschule passe, ob eine stärker beruflich orientierte Oberstufe nicht angemessener wäre.

Wir haben in Nordrhein-Westfalen nach der Zusammenführung unserer Kollegschulen und berufsbildenden Schulen des Regelsystems im Berufskolleg eine Fülle von Bildungsgängen, die in Verbindung mit beruflichen Kenntnissen oder Berufsabschlüssen zur Fachhochschulreife oder zur allgemeinen Hochschulreife führen.

In einigen Fällen ist bis ins Detail die Absicht durchgeplant worden, Gesamtschulen mit einer stärker berufsbezogenen Oberstufe zu errichten. Realisiert wurde *keine* dieser Planungen, denn die Auffächerung der Kollegschulen und Berufskollegs nach beruflichen Fachrichtungen führt zu Systemgrößen, die sich nicht sinnvollerweise mit einer relativ schmalen Sekundarstufe I zu *einer* Schule verbinden lassen.

Wenn eine Gesamtschule keine *gymnasiale* Oberstufe haben kann, wird sie daher *keine* eigene Oberstufe haben. Sie kann aber eng mit dem Berufskolleg und der gymnasialen Oberstufe (an einer Gesamtschule oder einem Gymnasium) zusammenarbeiten, in die ihre Schülerinnen und Schüler nach der Sekundarstufe I überwechseln. Hier auch neue Kooperationen zu entwickeln, wird eine wichtige Aufgabe sein.

Eine auf die Sekundarstufe I beschränkte Gesamtschule kann gleichwohl eine sehr gute Schule sein. Das gilt ja auch für Schulen anderer Schulformen. Wenn eine solche Schule mit hohem pädagogischen Engagement nur eine kleine Schülergruppe zu höherwertigen Schulabschlüssen führt, dahinter aber fundierte Leistungen stehen, dann kann sie auf ihre pädagogische Arbeit durchaus stolz sein. Entscheidend ist nicht die Quantität der Abschlüsse. Entscheidend ist der Zuwachs an Kenntnissen und Fähigkeiten, den eine Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermittelt.

Anschrift der Verfasserin: Gabriele Behler, Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf