

Geißler, Gert

Leistung zwischen Selektion und Integration. Ein Blick auf Kontinuitäten eines Spannungsverhältnisses

Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 176-191



Quellenangabe/ Reference:

Geißler, Gert: Leistung zwischen Selektion und Integration. Ein Blick auf Kontinuitäten eines Spannungsverhältnisses - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 176-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275084 - DOI: 10.25656/01:27508

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275084>

<https://doi.org/10.25656/01:27508>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gert Geißler

Leistung zwischen Selektion und Integration

Ein Blick auf Kontinuitäten eines Spannungsverhältnisses

Die Schüler verfügen heute nur noch über ein „zufälliges und stückhaftes Wissen, ein schwankendes Wissen, ein schwaches Können“. Sie zeigen eine „lähmende Unsicherheit im Elementaren und Elementarsten“. – Nicht dem Bericht über Deutschland aus der aktuellen PISA-Studie entstammt dieser alarmierende Befund, sondern einer Denkschrift der Berliner Universität vom *November 1945*. Bereits nach dieser Diagnose hatte die deutsche höhere Schule schmerzlich an Leistungshöhe verloren. Alles in allem war man über die Fakultäten hinweg zu der Auffassung gelangt, dass „ernstes schulisches Lernen“ nicht erst mit der Geringschätzung der Bildung in der Zeit des Nationalsozialismus, sondern bereits mit dem Aufkommen eines vielseitigeren, „offenen“ Unterrichts und Schullebens in den Jahren davor zurückgetreten war. „Der freie Arbeitsunterricht“, hieß es, habe „vielfach eine trügerische Selbständigkeit gezeitigt, in der die Voraussetzung aller Selbständigkeit, der Wille zur geistigen Zucht und Unterordnung“ fehle. Nicht hingegen mangle es den zu „schnell fertige(r) Kritik“ bereiten Schülern an einem hochgezüchteten Selbstbewusstsein, seit es Mode geworden sei, „bloße Einfälle schon für Einsichten“ zu halten.

Dieser kritische Rückblick verband sich in der historisch offenen Situation nach Kriegsende mit einem *besorgten Ausblick*, denn Aufwind hatten nun die bislang politisch noch immer erfolgreich abgewehrten Einheitsschulideen. Wie auch immer die anstehende Schulreform ausfalle, auch in der künftigen Schule müssten „die Begabten“ den „kürzesten Weg zur Leistung finden, unbehindert durch allzu starre gleichmacherische Stufenfolgen“ (BAB, Denkschrift, Bl. 4f.; Benner/Sladek 2001, S. 189).

Frühere Leistungshöhe wieder zu erreichen bot sich den Herren nicht nur der Berliner Universität am ehesten die Restauration auch des früheren Schulsystems an, dem sie, teils noch zu Kaisers Zeiten, über *harte Prüfung und Auslese* hinweg nicht zuletzt auch ihren *Aufstieg* verdankten. Die *Schülerauswahl* müsse, das meinten zu dieser Zeit im Gleichklang nicht nur Juristen, Mediziner und Naturwissenschaftler, sondern auch Pädagogen, ohne Sentimentalität „so streng genommen werden ... wie noch nie“, andernfalls drohe eine „Inflation von halbgebildeten Akademikern“. Schon in den Jahrzehnten vor der Nazizeit habe das deutsche „Auslesesystem miserabel funktioniert“ (Theodor Litt 1947, zit. nach Benner/Sladek 1998, S. 247). Die stoffpralle höhere Schule sei zudem, wie es schon in älteren Diskussionszusammenhängen hier und da drastisch zum Ausdruck gebracht worden war, einen „geistige Mastanstalt“ gewesen, in der Fähigkeitsentwicklung und die jeweiligen Neigungen der Schüler wenig Beachtung gefunden hätten. Kommunistische und sozialdemokratische Pädagogen sahen das – solange die gegebenen Schulstrukturen fortbestanden – nicht anders. Auch brauche man zum Aufbau des kriegszerstörten Landes massenhaft nicht Kopf-, sondern Handarbeiter, eine Quote von nicht

mehr als fünf, eher weniger Prozent exzellenter, „wirklich begabter“ Abiturienten reiche aus (siehe zur Kritik der höheren Schule durchgehend die Protokolle in Geißler 2002).

1. Schule im Deutschen Kaiserreich

Der bürgerlich-restaurative Wunsch war durchaus verständlich, denn die deutschen Geisteseliten blickten mit Stolz zurück auf ihre nun gefährdeten Schulen, mochte dieser Rückblick auf frühere Leistungshöhe auch in mancher Dimension nostalgisch verklärt sein. Aber auch ausländischen Beobachtern war insbesondere Preußen schon im frühen 19. Jahrhundert nicht nur als Land der Kasernen, sondern auch als das in mancher Hinsicht vorbildlicher, ähnlich dem Heerwesen staatlich geführter Schulen aufgefallen. Namentlich in Preußen hatte man die letzten militärischen Siege auch als die „des Schulmeisters“ gefeiert. Und bis in allerjüngste Zeit war es eine weltweit bis in Expertenkreise hinein anzutreffende Meinung, dass Deutschland eine der *führenden Schulnationen* sei – eine Meinung, die auch im eigenen Lande durch gelegentlich öffentlich gemachten Selbstzweifel kaum an Geltungskraft verlor.

Sein feststehendes *Ansehen in der Schulwelt* verdankte Deutschland zum einen der vergleichsweise frühzeitigen, kraft deutscher Volksschule durchgesetzten Alphabetisierung, zum anderen und mehr noch aber den spätestens seit Ende des 19. Jahrhundert auffälligen Leistungen in Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Kultur. Hinter diesen standen offenbar nicht nur einzelne Genies, sondern das ganze System der Schulen und Hochschulen, auch der beruflichen Ausbildung, ein System immer wieder neu abgestimmter Ausbildungsgänge und Berechtigungen, das dank auch pedantisch arbeitender Bürokratie alles in allem erfolgreich zur Funktionalität des Staatswesens und vor allem auch zu wirtschaftlicher Prosperität beigetragen hatte.

Glanzstücke des deutschen Schulwesens waren seit jeher die zum akademischen Studium führenden, zunächst allein einer kleinen männlichen Schülerpopulation vorbehalten „Gymnasien“. Mit dem „Abitur“ nahmen sie am Ende ihres Bildungsganges an den Schulabgängern eine in der internationalen Schulwelt singuläre staatliche „Qualitätsprüfung“ vor. Allein das Bestehen dieser Prüfung berechtigte schon seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts zum Besuch der Universität. Später neu hinzukommende gymnasiale Schulbesuchszertifikate verliehen darüber hinaus schon ein bis drei Jahre vor dieser Prüfung die Berechtigung zu mittleren Berufslaufbahnen im Staatsdienst. Ein bei der Jugend besonders begehrtes Zertifikat, das Einjährigen-Freiwilligen-Examen, ließ die dreijährige Militärdienstzeit um zwei Jahre verkürzen. Auch für Schüler, die andere als akademische und sonstige höhere Laufbahnen zum Ziel hatten, war der Besuch des Gymnasiums damit durchaus attraktiv.

Alle diese Regelungen nötigten zum Besuch der staatlichen Schule, zumindest zur Einhaltung deren Standards und wirkten in dieser Hinsicht durchaus egalisierend. Insofern das *Gymnasium als Eliteanstalt* verstanden wurde, was bei den meisten Philologen der Fall war, erhob sich mit Zulauf zu dieser Bildungsstätte jedoch zunehmend *Klagen* über „Ballast“, über „ungeeignetes Schülermaterial“ und über drohenden „Leistungsabfall“. Auch nicht alle der vielfältiger werdenden universitären Abnehmer waren über die vor allem altsprachentauglichen Abiturienten des Lobes voll. Vor allem Vertreter der im

Hochschulwesen an Bedeutung gewinnenden Naturwissenschaften meinten an ihnen eine gewisse „Trägheit“ und „Ungewandtheit des Denkens“ beobachten zu müssen.

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts führten die *Gymnasien*, nun aber auch die neusprachlich profilierten *Realgymnasien* und die lateinlosen *Oberrealschulen* im Wesentlichen gleichberechtigt zum Hochschulstudium. Mit über die Zeit des Kaiserreiches hinweg weitgehend gleich bleibenden Quoten traten rund zehn Prozent des jeweiligen Schülerjahrgangs nach vollendetem neunten Lebensjahr in eine dieser höheren Schule ein, aber nur etwa drei Prozent beendeten diese nach neun Jahren mit der Reifeprüfung (Handbuch 1991, S. 249). Diese *Zuteilung von Schulbildung* und der ihr folgenden Berufslaufbahnen widersprach zwar nicht unbedingt den wirtschaftlichen, kulturellen und verwaltungsstaatlichen Qualifikationsbedürfnissen im Kaiserreich, das sich in der Staatenkonkurrenz dieser Zeit in glänzender Verfassung befand, lief aber jenem Bildungsbegehren zuwider, das sich in der unteren, von der Sozialdemokratie „aufgestachelten“ Volksklasse aufzubauen begann. Andererseits bewirkten im sozialen Herkommen tief eingelassene, entwertende Selbstbilder noch immer, dass man sich in der Volksmasse den Besuch der höheren Schule nur wenig zumaß, während die Oberschichten diesen mit *leistungsunabhängiger Selbstverständlichkeit* herkömmlich standesgemäß pflegten.

Wenig ausschlaggebend für die *Struktur im Zugang zur höheren Schule* waren jene 8 Prozent der Interessenten, die aus den *Mittelschulen* kamen. Hauptzubringer der höheren Schulen waren mit einem Anteil von 47 Prozent der Schulbesucher die *Volksschulen*, mit 40 Prozent aber kaum weniger die seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts im norddeutschen Raum verbreiteten, zahlreichen höheren Lehranstalten angelagerten „*Vorschulen*“. Gegen Entgelt ließen diese dreijährigen privaten Schulen besonders standesbewussten Eltern die „Gefahr schlechten Umgangs“ für ihre Kinder vermeiden, vor allem aber sicherten sie, dass der Sohn bei Fleiß, Wohlverhalten und elterlicher Fürsorge, sofern er nicht außerordentliche Unbegabung zeigte, anstandslos die angeschlossene Hauptanstalt besuchen konnte. Gleiches galt auch für Kinder, die in einem freilich stark zurückgegangenem Maße durch privaten *Hausunterricht* oder den Besuch einzelner *ständischer Unterrichtseinrichtungen*, von Alumnaten und früheren Ritterakademien, für die höhere Schule auserlesen worden waren. In Preußen lag dieser Zugang im Jahre 1916 bei etwa fünf Prozent der Sextaner (Nath 2001, S. 35). Mit alledem kam nahezu die Hälfte der Gymnasiasten kaum im Ergebnis einer *Leistungsauslese*, sondern mit Hilfe überlegener Stellung ihrer Elternhäuser auf die höhere Schule.

Solcher privilegierter Schulzugang erzeugte zwar die gewünschte Wirkung auf das Prestige und die sozial prägende Wirkung der Anstalt, weniger aber kam er intellektueller Leistungshöhe des Unterrichts, der wissenschaftlichen Ambition der Lehrpläne und der Lehrkräfte entgegen. Kaum unter diesen Verhältnissen standen allerdings die älteren, etablierten Gymnasien, die bei ihrem exklusiven Renommee auf die Errichtung von zubringenden Vorschulen nicht angewiesen waren und ihre *Leistungsstandards* weitgehend durchsetzen konnten. Insgesamt aber waren Fachleistung und geistige Entwicklung schichtenspezifischer schulischer Sozialisierungsfunktion unterstellt. Die Trennung der Schülerströme entschied sich alles in allem *sozial* über die Haushaltskraft, die

gesellschaftliche Stellung und die damit einhergehende Bildungsgewohnheit, wesentlich auch über die Kinderzahl der Familien, nur nachrangig aber formal selektiv über die in Lesen, Schreiben und Rechnen nach kurzer Einübungsphase festgestellte Schülerleistung.

Mit ihrer sozialen Ausstattung waren Kinder aus den unteren Gesellschaftsschichten im *Zugang zur höheren Schule* und noch mehr zum Hochschulstudium weithin chancenlos, ihre Herkunft galt als Makel. Höhere Schulbildung war nicht ihre Bestimmung. Zwar war „Bedürftigen“ das Schulgeld mildtätig auch erlassen, die Freistellen reichten an manchen höheren Schulen bereits bis zu 10 Prozent, jedoch hinderten tiefer liegende Gründe, dass in der großen Mehrheit der Bevölkerung zu den gegebenen sozialen Konditionen an höheren Schulbesuch überhaupt zu denken war. Überlegungen und Bemühungen, die Nachteile der betroffenen Kinder zu kompensieren, blieben staatlicherseits randständig. Sie überforderten weniger die Ressourcen als den Denkhorizont des Systems, waren letztendlich nicht mehr als mit Blick auf die Sicherung der herkömmlichen Statik von Herrschaft, Macht und Wissen kalkulierte Zugeständnisse. Noch lag es nicht allzu lange zurück, dass ganz offen von der Gefahr einer „Überbildung“ der unteren Stände und einem naturgemäß gegeben „beschränkten Untertanenverstand“ gesprochen worden war.

Auch wenn dann in den letzten Jahren des Kaiserreiches Wege zur Hochschulreife für die Mädchen eröffnet, recht eigentlich erkämpft wurden, in dieser Hinsicht eine sozial gravierende *Entwicklung zu mehr Bildungsgleichheit* einsetzte und hier und da dieses oder jenes weitere Zugeständnis in Bildungsfragen erzwungen hinzutrat, beherrschten auch weiterhin sozial ausgrenzende, ökonomisch zwingende Dynamiken, aber auch kulturelle Traditionalismen das Bildungswesen. Dem trug, durchaus im Rahmen seines allgemeinen, auch im Volksschulwesen sichtbaren Fortschritts, selbst der Schulbau Rechnung, indem in großstädtischen Arbeiterbezirken höhere Schulen nur spärlich, in den bürgerlichen Wohngebieten hingegen in beeindruckender Dichte vorsorglich errichtet wurden.

2. Reformen in der Zeit der Weimarer Republik

Nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches galt mit der neuen Reichsverfassung reichs- und weitgehend auch landesrechtlich nicht nur faktischer Unterrichtszwang, dem auch durch die Dienste eines Hauslehrers, durch diverse Privatschulen oder öffentlicher Ständeschulen genügt werden konnte, sondern tatsächlich *allgemeine Schulpflicht*. Im Jahre 1920 bestimmte das *Reichsgrundschulgesetz*, die ersten vier Schuljahrgänge ausnahmslos in einer obligatorischen „Grundschule“ gemeinsam zu unterrichten. Ihr angeschlossen blieben weiterhin vertikal abgegrenzte und grundständige Schulformen.

Getroffen war damit eine grundlegende, mit der nachrevolutionären parteipolitischen Kräftekonstellation gerade eben noch mögliche *Reformentscheidung*, die im benachbarten Österreich mit ähnlicher Schulgeschichte im Zuge liberaler Schulpolitik freilich schon 50 Jahre früher gefallen war, sich hingegen in Staaten mit anderer Herkunftsgeschichte des Schulwesens so erst gar nicht stellte.

Die neue „Grundschule“ konnte in den Jahren der Weimarer Republik nur mühsam und nicht restlos gegen die Interessenten der Vorschule durchgesetzt wer-

den. Dabei war es nur wenig von Belang, dass diese Schulen auch als Quelle des Finanzhaushaltes der angeschlossenen höherer Schulen dienten und die staatliche Ausgleichszahlung strittig blieb. Allemal gewünscht war jenseits des linken politischen Parteienspektrums, auch seitens der Kirchen und bürgerlicher gesellschaftlicher Interessengruppen nach wie vor ein Schulsystem, das ungeachtet der neuen egalitären Strukturelemente weiterhin der sozialen Schichtung der Bevölkerung folgte und die bisherige soziale Reproduktion nicht übermäßig störte. Dem kam entgegen, dass sich mit der Grundschulreform am bisherigen Einsetzen der gymnasialen und aller übrigen höheren Bildungsgänge wenig änderte. Ebenso wenig änderte sich deren ausgreifende Dauer, zumal das bislang dem erfolgreichsten Teil der Schülerschaft stattgegebene „Überspringen“ von Klassen zur Ausnahme wurde.

Zwar verbesserten sich im höheren Schulwesen die Zugangschancen für Kinder aus den Unter- und Mittelschichten weiter, nicht nur für Mädchen, sondern auch für Kinder aus dem ländlichen Raum, jedoch konnten die herkömmlichen schichtenspezifischen sozialen Dominanzen durch die Reformanstrengungen in der Zeit der Weimarer Republik nicht überwunden werden. Sofern er überhaupt hatte aufgenommen werden können, blieb für einen erheblichen Teil befähigter Kinder aus sozial schwachen Familien der neunjährige Besuch der höheren Schulen nicht durchhaltbar. Zwar hielt das alle gleichbehandelnde Recht die höhere Schule schon lange offen, durch ihre Pforte zu gehen war hingegen alles andere als umstandslos.

Mit der *Durchsetzung der einheitlichen Grundschule* waren bislang privilegierte Zugänge zum höheren Schulwesen zurückgedrängt. In den Vordergrund trat als *Selektionsprinzip* das der „Leistungsauslese“. Damit waren ohne Rücksicht auf das Herkommen die für die Anforderungen der höheren Schule intellektuell „Begabten“ festzustellen. Dem diente eine an Schulleistungskriterien gehaltene, etwa halbstündige, häufig in Gruppen abgehaltene Eingangsprüfung, die nach dem Urteil von Kritikern und bei aller Erfahrung ein hinreichendes Urteil über Befähigungen und Potentiale freilich nicht erlaubte. Die Empfehlung der Grundschule war bei dieser Prüfung nur bedingt von Gewicht, und bei gleichen Leistungen hatte das „gepflegt“ erscheinende Kind jeden Vorteil. An zahlreichen höheren Lehranstalten, die eng mit einer bestimmten Grundschule und bildungsbürgerlichem Milieu verbunden waren, entfiel die Prüfung zumeist ganz oder hatte nur formale Bedeutung. Zwar stand die Fragwürdigkeit der Prüfung pädagogisch recht klar, sie verschaffte der Schulzuweisung jedoch den Anschein objektiver Sachgerechtigkeit.

Die einschließlich des *Schulgeldes* bei höherem Schulbesuch über lange Jahre hinweg auftretenden Belastungen hielten den Schulzugang weit überwiegend im Rahmen des bürgerlichen, vorwiegend aber des mittelständischen Gesellschaftssegments. Neue *Vergünstigungen* für einkommensschwache und kinderreiche Familien öffnete den Zugang zur höheren Schule zwar spürbar, doch wirkte die soziale Differenz und die ihr in den verschiedenen Bevölkerungsschichten und Regionen folgenden Schulbesuchsgewohnheiten weiter. Auch wenn an einzelnen höheren Schulen, kaum aber an traditionsreichen älteren Gymnasien, in großer Zahl nicht oder nur vermindert schulgeldpflichtige „Freistellen“ eingerichtet und in besonderen Fällen „Wirtschaftsbeihilfen“ gewährt wurden – häufig waren nur noch wenig mehr als die Hälfte der Schüler „Voll-

zahler“ – blieben *finanzielle Barrieren* für den Schulbesuch erhalten. Kindern aus unteren Gesellschaftsschichten vor allem über „Aufbauschulen“, „Begabtenklassen“ oder auch „Arbeiterabiturientenkurse“ neu erschlossene Bildungswege gewannen zwar an Bedeutung, reichten aber, zumal in wirtschaftlicher Krisenzeit, nicht hin, grundlegenden Wandel zu schaffen.

Unausgeglichen bis zum Zeitpunkt schulischer Selektion blieben die *milieuspezifischen Leistungsvoraussetzungen* der ahnungslosen Grundschüler. Während der häuslich umsorgte, mäßig begabte Sprössling eines Beamten oder Kaufmanns zu diesem Zeitpunkt schon leidlich las, schrieb und rechnete, die für den Eintritt in das höhere Schulwesen verlangten „Grundkompetenzen“ also erworben hatte, mühte sich an diesen der gleichbegabte Arbeitersohn oft noch immer. In den vier Jahren ihres Wirkens vermochte die neue Grundschule nur wenig an pädagogischer Kompensation zu leisten. Bemühungen um eine solche schien manchen Theoretikern und Politikern auch als vergebliches Tun, insofern sie in den gehobeneren Gesellschaftsschichten ein für den Schulerfolg günstigeres „Erbmaterial“ annahmen. Nach dem Besuch der vierjährigen Grundschule wurden die Schüler im Wesentlichen noch immer sozial herkunftsgemäß auf die Volks-, die Mittel- oder die höhere Schule verteilt. Obwohl nach wie vor nur von einer kleinen Minderheit frequentiert, war letztere mit dem breiten Zustrom vor allem von Kindern aus dem Mittelstande allerdings noch weniger als früher sozial exklusiv verfasst.

Die *Bewertung von Schülerleistungen* war in den Grund- und Volksschulen eher ein pädagogisches Instrument, ein von Reformern schon verworfenes „Reizmittel“, das nur beim Übergang in die höhere Schule Bedeutung für Bildungschancen gewann. Während die höhere Schule nach außen und gegenüber den Ausgeschlossenen bei aller Erfahrung als streng leistungsbezogene Selektionsinstanz wirkte, war in ihr selbst die Leistungsbewertung keineswegs von herausragender Bedeutung für den weiteren Karrieregang, auch wenn nach zweimaligem „Sitzenbleiben“ dann doch mit lebensplanerischer Konsequenz gerechnet werden musste. Einmal in die höhere Schule aufgenommen, wurde zumeist auch der chronisch Leistungsschwache wenn irgend möglich bis zum Examen „durchgeschleppt“. Im Ausland modern gewordene, zielgenaue Testverfahren machten in diesem Zusammenhang wenig Sinn. Lediglich beim Zugang zu „Begabtenklassen“ und zu anderen zwecks spezieller Förderung geschaffenen Strukturformen waren sie von Belang.

Kühle Leistungsselektion abweisend, sah man in der höheren Schule wohlwollend auf Persönlichkeit, nicht allein auf „Intellekt und Wissen“, auch auf „Gefühl und Willen“, und war allemal nicht geneigt, den Schüler zum „Rechenexempel“ zu machen. Jenen, die das Konzept der „Erziehungsschule“, der „Lebensschule“, der „Gemeinschaftserziehung“ und der Persönlichkeitspädagogik vertraten, waren Wissen und auch das Leistung letztendlich ausmachende Können, ein auf unmittelbare Brauchbarkeit von Wissen und Können abgestellter Unterricht, dessen messbare Resultate, nicht der Endzweck der Schule. Das Werk der Schule und der Pädagogen sei vielmehr im umfassenden Begriff der „Bildung“ versammelt, die Erziehung zur Menschheitsbildung, zur Humanitas in des Wortes weitester Bedeutung sei der Strebepunkt. Unter reformerischem Einfluss wurde die Leistungsbewertung pädagogisch relativiert und allmählich eingeschränkt. Verschiedentlich entfielen seit Ende der 20er Jahre

die Halbjahresnoten. *Prüfungen*, bislang dramatische Höhepunkte des Bildungsgangs, galten zunehmend nur noch als „Momentaufnahmen“, denen eher geringer Aussagewert zukomme.

Anhänger der „Leistungsschule“ gab es gleichwohl zuhauf, unter ihnen nicht wenige, denen die Autorität verschaffende Notenerteilung das ganze pädagogische Credo waren. Sie focht der Vorwurf der Erzeugung „oberflächlicher Vielwisserei“, übergroßer Leistungsfixierung, methodischer Kleinmeisterei und des „didaktischen Materialismus“ wenig an. Während die Anhänger der reformerischen Gegenposition, des „didaktischen Formalismus“, ihre Anstrengungen verstärkten, mahnten Verfechter vermittelnder Konzepte, die Dinge nicht zu weit zu treiben und auf die Erzielung einer bestimmten, Wissen und Können umschließenden *Leistungshöhe* bei lebenswichtigen Gebieten in den Schulen wieder deutlicher zu achten.

Zwar waren, während dieser alte Konflikt in reformerischer Zugluft neu entflammte, Volksschule und höhere Schule samt Verwaltung, Lehrerschaft und Klientel nicht mehr ganz so geschiedene, sich unabhängig voneinander entwickelnde Welten wie vordem, jedoch blieb der *Zusammenhang von Schultyp und Sozialschicht* klar erhalten. Nur rund fünf Prozent der Gymnasiasten kamen aus Arbeiterfamilien. Andererseits befanden sich unter den etwa sieben Prozent der Schüler, die der höheren Schule in den Jahren der Weimarer Republik schließlich zuwuchsen, nach wie vor nicht nur die immer wieder programmatisch angerufenen „wirklich Tüchtigen“ und Schulleistungsbegabten, sondern in ihren Lernleistungen weiterhin auch ganz „Mittelmäßige“. Das immer wieder gegen eine längere gemeinsame Grundschulzeit gerichtete, selektionsbegründende Argument, die Entwicklung der „Begabten“ werde in der „Einheitsschule“ durch Minderbegabte gehemmt, kehrte sich damit auch gegen die höhere Schule selbst. Häufig leistete die erst in den frühen Jahren der späteren Bundesrepublik aufgegebenen *Aufnahmeprüfung* zur höheren Schule (Becker 1954, S. 132) nicht viel mehr, als nur die völlig ungeeigneten Bewerber zuverlässig fern zu halten, während für ein großen Teil jener Kinder, die mit größerem Recht zu den „Begabten“ gerechnet werden konnten, aus den vorgenannten Gründen negativ selbstselektiv erst gar kein Aufnahmeersuchen gestellt worden war. Ihnen blieb mit Volksschulempfehlung immerhin der Weg zur Mittel- und Realschule, sofern die Eltern nicht doch Gründe hatten, auch darauf zu verzichten.

Durch Schulsystemreformen waren die bei der Bildungsselektion wirkenden sozialen Kräfte und Ungleichheiten nicht zu bändigen, jedoch versprachen solche Reformen, größere Leistungsgerechtigkeit zu erreichen. Wirklich eingreifende Reformen blockierte die von den bisherigen strukturellen Veränderungen unbeeinträchtigt gebliebene höhere Schule. Jene der Sozialdemokratie angehörenden Philologen, die eine im Ganzen achtjährige oder mit einem „elastischen“, hochdiffernten Einheitssystem eine gar zehnjährige gemeinsame Schulzeit vorschlugen und alles in allem mit pädagogischen Gründen für eine *spätere Selektion* plädierten, erwiesen sich als Außenseiter. Seitens der Volksschullehrerschaft immer aufs neue vorgetragene *Schulreformpläne*, die vor allem die Ausweitung der allgemeinen Grundschulpflicht von vier auf sechs oder mehr noch auf acht Jahre vorsahen, blieben Makulatur. Die von den Arbeiterparteien unterstützte Einheitsschulbewegung

konnte sich gegenüber den Anhängern strukturkonservativer Verhältnisse nicht durchsetzen.

Die *frühe Schulselektion* und der Eintritt in eine der gymnasialen Bildungsinstitutionen, an die seitens der Universitäten und Hochschulen ein guter Teil des propädeutischen Studiums abgegeben worden war, blieb eine in das Kindesalter verlegte Lebensentscheidung. Zwar zeichnete sich durch sozialreformerische Maßnahmen eine breitere Mobilisierung von Leistungspotentialen ab, noch immer aber mussten solche weithin unentwickelt bleiben.

Schon vor 1933 hatte im reformfeindlichen Lager das Wort von der „Überfüllung“ des höheren Schul- und des Hochschulwesens die Runde gemacht. Man sprach von einer „Inflation“ der höheren Schule und von Niveauverlust. Klagen auch seitens der Wirtschaft über *unzureichende Schülerleistungen* waren für alle Schultypen ebenfalls seit längerem zu hören. In der nachfolgenden Periode des Nationalsozialismus wurde dieses Thema aufgenommen, jedoch erwies sich neuerliche Bildungsbegrenzung letztlich nicht durchsetzbar. Die herkömmlichen Schulleistungsansprüche bestanden im Wesentlichen fort, waren aber durch nationalsozialistische Erziehung relativiert und im Kontext einer Vielzahl von auf das Schulwesen ausgreifenden gesamtstaatlichen Maßnahmen kaum zu bedienen. „Begabtenauslese“ verband sich mit rassistisch-biologischer „Ausmerze“. Das höhere Schulwesen erfuhr eine amtliche Typenzusammenfassung, seine Vertikalität und frühe Selektivität blieb erhalten. Während des Krieges schließlich kam der höhere Schulbetrieb weitgehend zu Erliegen.

3. Nachkriegsentwicklungen in der Bundesrepublik

Sieht man von der Aufhebung diesbezüglicher nationalsozialistischer Entscheidungen ab, änderte sich nach dem Zweiten Weltkrieg an den vormaligen Strukturverhältnissen wenig. Hinsichtlich seiner äußeren Differenzierung war das deutsche Schulwesen nur kurzzeitig *grundsätzlicher Kritik* ausgesetzt. Aus anderer Schultradition und sozialem Demokratieverständnis kommende Empfehlungen der Militärregierungen (siehe die Kontrollratsdirektive 54 in Anweiler/Fuchs/Dorner/Petermann 1992, S. 74), die ein moderates Stufenmodell favorisierten, etwa die Selektion erst nach dem 6. Schuljahr, zeigten auf deutscher Seite wenig Wirkung. Argumente, dass Demokratie nicht die „Herabsetzung des Niveaus auf einen allgemeinen Durchschnitt“ bedeute, sondern dass sie vielmehr verlange, „allen die gleichen Möglichkeiten“ zu bieten (Erziehung 1947, S. 25), überzeugten nicht. Man argwöhnte, es könne durch eine solche Schulreform „das Ende des kulturellen und technischen Hochstandes“ (ebenda) in Deutschland herbeigeführt werden. Zur gleichen Zeit besagten Resultate von Einzeluntersuchungen und mehr noch recht allgemeine Erfahrung, dass etwa 50 Prozent der Volksschüler zum Besuch der Höheren Schule befähigt gewesen wären, während das für eine recht erhebliche Prozentzahl der höheren Schüler nicht zutraf. Schätzung und jeweilige Erfahrung schwankte hier je nach angesetztem Maßstab zwischen 30 und 70 Prozent.

In den auf Stabilität der Staatseinrichtungen bauenden Auseinandersetzungen des „Kalten Krieges“ kam man zum Ende der 40er Jahre hin schließlich auch mit den in Schulreformfragen zunächst sehr hartnäckigen Amerikanern überein, die „innere“ *Schulreform* sei weit wichtiger als die „äußere“. Es war trotz mancher reformerischer Einzelentwicklung nicht die Zeit sozialer und schuli-

scher „Experimente“. Unter bevorzugtem Verweis auf die mit den Kriegsfolgen bestehende „materielle Notlage“ wurde von den meisten Entscheidungsträgern die Undurchführbarkeit eingreifender Schulreformen erklärt.

Weithin bestätigte die akademisch gebildete Mehrheit der deutschen Politiker und Parlamentarier die organisch gewachsene, weithin zur Selbstverständlichkeit gewordene gegliederte und hochselektive Struktur. Förderung erfuhr in *selektionsbedachter Tradition* vorzugsweise das höhere Schulwesen. Dabei führte im unverbundenen Nebeneinander von Volksschule, Mittelschule und Gymnasium die Gesellschaft früherer Zeit noch immer ein gewisses Nachleben. Das galt auch für die mit diesen Schultypen überkommenen unterschiedlichen Bildungskonzeptionen und Zugangsproportionen.

Motiviert anfangs auch durch die weltpolitische Systemkonkurrenz, wurde in den Folgejahren das Schulwesen allerdings bereits durchlässiger gestaltet, in den Schulsystemen der einzelnen Länder entstanden *Übergänge und neue Bildungswege*. Vor allem nachdem in den 60er Jahren eine deutsche „Bildungskatastrophe“, eine viel zu geringe Abiturientenquote und „Akademikermangel“ diagnostiziert worden war, sich neue ökonomische Herausforderungen abzeichneten und auch ein künstlicher Erdbegleiter Bildungsfragen aufwarf, überdies nach dem Mauerbau 1961 Fachkräfte nicht mehr von Ost nach West strömen konnten, öffnete sich schließlich der Zugang zur Hochschulreife und zur Hochschule drastisch. Das Sekundarschulwesen geriet unter *Egalitätsdruck*. Schulgeld- und Lernmittelfreiheit entfielen, die Volksschulempfehlung öffnete unter Wegfall von Eingangsprüfungen den Zugang zum höheren Schulwesen. Die soziale Ungleichheit im Zugang zu Abitur und Hochschulbildung trat zurück, die Abiturientenquote stieg schließlich auf etwa ein Drittel des Schülerjahrgangs. Zwischen auf Begabtenauslese bauender „Qualität“ und „Chancengleichheit“ entstand eine neue, das übliche System reformierender Balance. Das Schulwesen wurde vielgestaltiger. Es erlebte einen eingreifenden Umbau, ohne dass dessen Grundstrukturen aufgegeben wurden. Als neuer Schultyp entstand die integrierte Gesamtschule. Mit ihr wurden Übergänge in den Bildungswegen erleichtert, zugleich aber äußere Strukturdifferenz zur inneren gemacht.

Von Erziehungsexperten entwickelte *Reformpläne* wurden von Politik und Bürokratie zwar zeitweise aufgegriffen, letztlich aber doch nicht oder nur partiell umgesetzt. Auch nachdem das bundesdeutsche Bildungswesen Anfang der 70er Jahre im damaligen OECD-Länderexamen – noch ohne Berücksichtigung von Schülerleistungen – durchaus ungünstig beurteilt worden war (Bildungswesen 1973), hielt man weitgehend am „Bewährten“ fest. Unübersehbar aber und mit weit reichenden gesellschaftlichen Modernisierungskonsequenzen wurden Leistungspotentiale aus dem gesamten sozialen Spektrum nun ausgeglichener und gerechter als bisher aktiviert. Die früh zu treffende Schulwahlentscheidung verlor mit der durch neue Bildungswege geschaffenen systemischen Durchlässigkeit ihre frühere soziale Selektionskraft, war aber in den verschiedenen schichtenspezifischen gesellschaftlichen Kontexten nach wie vor wirksam.

4. Bildungschancen in der vormaligen „Einheitsschule“ der DDR

Dem Osten Deutschlands (siehe zur frühen ostdeutschen Entwicklung Geißler 2000; zur Gesamtentwicklung Anweiler 1988) war nach Kriegsende und bei durch Reparationen und volkswirtschaftlichem Substanzverschleiß bald noch

größerer materieller Not als im Westen ein *Systembruch* bestimmt. Vorrangig wurde die neue, zunächst achtjährige und für alle obligatorische Grundschule ausgebaut. Seit den 60er Jahren entstand eine zehnjährige Pflichtschule mit anschließender zweijähriger Abiturstufe.

Der Zugang zu dieser zweijährigen „erweiterten Oberschule“ (EOS) war an *Leistung*, zugleich aber auch an *soziale Herkunft* und *politische Loyalitätskriterien* gebunden. Mit dem Versuch, den Zugang zum Sekundar- und Hochschulwesen proportional zur Sozialstruktur zu regulieren, waren Kinder aus Arbeiterfamilien und aus denen von „Bauern“ anfangs drastisch privilegiert. Sie bildeten später die neuen Eliten, die es verstanden, einen neuen sozialen Reproduktionszyklus einzuleiten, so dass im letzten Jahrzehnt der DDR nur etwa jeder fünfte Schüler der EOS aus der Familie eines Produktionsarbeiters kam. Nach der mit Elitenwechsel verbundenen Expansionsphase der 50er Jahre fanden schließlich nur noch wenig mehr als 10 Prozent eines Schülerjahrganges Zugang zur Hochschulreife. Idealtypisch die besten Chancen, den staatlichen Bedürfnissen entsprechend an die EOS „delegiert“ zu werden, hatten gegen Ende der DDR aus politisch zumindest loyalem Elternhaus und bei gegebenen Leistungen vor allem Mädchen mit dem Berufswunsch „Lehrerin“ und Jungen, die „Offizier“ zu werden wünschten – oder das zum Zeitpunkt der Bewerbung zumindest vorgaben, wie überhaupt die Einhaltung politischer Kriterien im Zugang zur EOS und zum Hochschulstudium in den diffusen Verhältnissen gerade gegen Ende der DDR, abgesehen von Fällen offener Resistenz, letztlich unsicher war. Nicht sicher, aber als schulpolitische Forderung stand auch, den für die EOS empfehlenswerten Schülerkreis möglichst schon ab der 6. oder 7. Klasse zielgerichtet zu fördern. Dazu gehörte ab Klasse 7 der Besuch des fakultativen Unterrichts in einer zweiten Fremdsprache. Vorentscheidungen fielen ebenso mit dem Besuch von Klassen des erweiterten Russischunterrichts ab dem 3. Schuljahr.

Zunehmend hatte man die gezielte Ausbildung einer „sozialistischen Elite“, deren erste und bis zum Ende der DDR bestimmende Generation in hohem Maße den sog. „Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten“ entstammte, für notwendig und auch die soziale Vererbung von Berufen für förderlich befunden. Der ursprüngliche Ansatz, leistungsschwächere Schüler zu fördern, verlor seine Ausschließlichkeit. Nicht zuletzt in einem feingliedrigen *System von Spezialschulen* und -klassen (Schreier 1996, Zymek 1997), das freilich nur etwa drei Prozent des jeweiligen Schülerjahrgangs erfasste, gewann die Förderung der spezifischen Leistungsspitzen an Gewicht, während das Gros der Schüler über den insgesamt frontalen, lehrerzentrierten Unterricht zur Leistung geführt wurde. Ein der jeweiligen Individualität angemessener, der „gleichmacherischen Stufenfolge“ entgegengesetzter „einheitlich differenzierender Unterricht“ blieb in der Schul- und Unterrichtspraxis weithin unbewältigte theoretische Vorgabe. Kritik an der äußeren Differenzierungsarmut des Volksbildungswesen der DDR wurde unter Hinweise auf „Bewährtes“ regelmäßig abgewiesen.

Die konkrete Ausprägung des ostdeutschen *Einheitsschulsystems* trug wesentlich mit dazu bei, im Westen Deutschlands Vorbehalte gegenüber solchen Systemen zu erhärten. In der öffentlichen Meinungsbildung war die in allen Belangen zudem hochnormative Schule der DDR eine ständige Argumentationshilfe zur Abwehr von Reformgedanken, indem integrierte Systeme unter

Kommunismusverdacht gestellt werden konnten. Jene Reformer im Westen, die gleichwohl mit Aufgeschlossenheit für Strukturaspekte des östlichen Schulsystems eine Öffnung von Bildungswegen anstrebten, irritierte die mit relativ geringen Abiturientenquoten verbundene Selektion im Osten.

Unmittelbar nach dem Ende der DDR schien das Urteil über deren Schule endgültig und schärfer noch als zuvor gesprochen. Während in den alten Bundesländern die vor kurzem noch drängende Schulkritik weitgehend zum Erliegen kam, konnten sich im Osten die in den Jahren der DDR verdrängte, aber randständig gebliebene Hoffnungen auf Rückkehr zum früheren Gymnasium erfüllen, auch wenn manche Lehrererwartung auf damit endlich durchsetzbare höchste Leistungsmaßstäbe, auf durchweg strebsame und „begabte“ Schüler bald enttäuscht wurde.

5. Entwicklung von Schülerleistungen im ostdeutschen Schulsystem

Der vernichtende Blick auf die politische Funktion der früheren ostdeutschen Schule ließ in seiner Überschärfe allerdings manches übersehen. So waren es auch nur einige wenige, abseits forschende Experten, die die Transformation der ostdeutschen Schule mit der Frage der Schülerleistungen begleiteten und *deutsch-deutsche Vergleiche* anstellten. Diese Vergleiche des Jahres 1991 ergaben für ehemalige ostdeutsche Schüler ein insgesamt eher höheres Schulleistungsniveau. Die ostdeutschen zeigten signifikant höhere Testleistungen als die westdeutschen Schüler. Die Leistungsstreuung war etwas geringer, die Leistungsspitze gleich. Ohne die Jugendlichen mit fremder Muttersprache, die unter westdeutschen Schülern vertreten waren, kam man über alle Schularten hinweg zu einer fast gleichen Leistungsverteilung (siehe die einschlägigen Untersuchungsergebnisse resümierend jüngst Köhler 2001, S. 885).

Gemessen an der Mängelliste, die westdeutsche Schulkritik und Schulperspektive dem ostdeutschen System samt seiner im scheinbar banausenhaften Neulehrertum gründenden Pädagogenschaft insbesondere nach 1990 reichlich offerierte, war das ein bemerkenswerter, für Sachkenner aber auch nicht unbedingt spektakulärer Befund. Denn schon Mitte der 50er Jahre hatten einzelne westdeutsche Besucher ostdeutscher Schulen schlaglichtartig gefunden, dass deren Andersartigkeit keinen „Qualitätsunterschied“ bedeutete, dass das „Intelligenzniveau“ in der vierjährigen Oberschule, auch wenn es in ihr nicht ganz so „kulturvoll“ zugehe, doch „nicht niedriger war“ als das im Westen vertraute, dass vielmehr gegenüber den im Westen üblichen „mühevollen Anreizungen zu geistiger Selbständigkeit hier im Osten eine Generation heranwächst, die sich ..., ganz gleich, wo sie politisch steht, an geistiger Intensität und geschulter Intelligenz als überlegen zeigen könnte“ (zit. nach Fahrten in die Ostzone 1957, S. 15).

Diese Wertung des erstaunten Beobachters war sicher etwas zu hoch gegriffen, dennoch wirkten im vormaligen ostdeutschen Leistungssystem nahezu von Anbeginn Faktoren, die auf westlicher Seite eher schwächer ausgeprägt oder defizitär bleiben sollten. Ausgangspunkt aller Bemühungen in Ostdeutschland war die Hebung des Anforderungs- und Leistungsniveaus in der einheitlichen, nicht auf frühe Selektionsentscheidung gerichteten *Grundschule*, die ein anwendungsbezogenes Stoffkonzept verfolgte. Sogenannte „Textaufgaben“ etwa im Mathematikunterricht waren ein bei Schülern zwar nicht beliebtes, aber ge-

pflegtes Segment dieser Konzeption. Zu den *leistungsfördernden und Bewertungsgerechtigkeit verschaffenden Bedingungen* im ostdeutschen System gehörten (siehe dazu auch Händle 2001) deutlich geringere Klassenstärken und seit den 70er Jahren durchweg vergleichsweise kleine, wohnortnahe Schulen; eine um fünf Stunden niedrigere Unterrichtsverpflichtung der Lehrpersonen; deren über den Unterricht hinausreichende, ausgeprägte pädagogische Verantwortung; die Verbindung der Schule mit der Betriebspraxis und dem praktischen Lernen in Schulgärten, in Werkstätten und in Wirtschaftseinrichtungen; als Variante dieses Praxisbezugs in Betriebsberufsschulen seit den 60er Jahren das Abitur bei gleichzeitigem Facharbeiterabschluss; verbindliche Lehrerfortbildung; eine einphasige, praxisnahe Lehrerausbildung; die Kooperation und wechselseitige Unterstützung unter den Lernenden in der Schule ebenso wie auch während des Studiums; der schulvorbereitend gestaltete, nahezu von allen Kindern besuchte Kindergarten; die Betreuung im Schulhort und in Freizeiteinrichtungen; der enge Kontakt zu den Eltern, die Zusammenarbeit in den Schulkollegien; die stetige Fachberatung der Lehrpersonen; ein um verschiedene Leistungsanreize ergänztes Lohngefüge, hinsichtlich des Unterrichts ein weit geringerer Stundenausfall, die nahezu volle Realisierung der amtlichen Stundentafel und vor allem auch ein engmaschiges, der früheren höheren Schule entliehenes, unter sowjetischen Einfluss in den frühen 50er Jahren zeitweise auch weit überzogenes System der Leistungsermittlung und -kontrolle, das über das ganze Spektrum der Unterrichtsfächer hinweg in die verschiedensten Formen von Schülerwettbewerben mündete (siehe zur Gesamtproblematik Döbert/Geißler 2000; siehe auch Hoffman/Döbert/Geißler 1999, S. 72-79). Recht stetiger Leistungsevaluation unterzogen waren aber auch die Lehrer, denen zugleich deutliche Gebote zur Förderung von in ihren Leistungen zurückgebliebenen Schülern gesetzt waren, indem Schülerleistungen auf die Lehrerleistung zurückgeführt wurde – das freilich auch mit dem Resultat, dass die Pädagogen mit milderer Praxis ihrer Leistungsbewertung reagierten. Auch Ansätze zu einer Ganztagschule, zur „Tagesheimschule“ gab es, jedoch wurden diese aus Kostengründen zu Beginn schon der 60er Jahre wieder aufgegeben (Geißler 2000, S. 526ff.).

Besonders markant, geradezu systemkonstituierend wirkte die rigide, aber *späte Leistungsselektion*. Gewählt war nicht der kürzeste, aber ein ebenso gangbarer, im internationalen Trend zur Horizontalisierung des Schulaufbaus liegender „Weg zur Leistung“. Diese Selektion, die unter den jeweiligen Zeitumständen jeweils unterschiedlich intensiv, aber grundsätzlich durch einfließende politische Kriterien beeinträchtigt blieb, kam vor allem „Spätentwicklern“ entgegen und entzog den Schulklassen nicht schon auf der Mitte des Weges die besten Kräfte; vielmehr konnten sich diese weiterhin im Klassenverband nützlich machen, zusätzliche soziale Kompetenzen erwerben und spezielle Fähigkeiten und Interessen in einem weit gefächerten System von Arbeitsgemeinschaften entwickeln. Nicht Absonderung, sondern integrative Formung einer die sozialen und leistungsbezogenen Differenzen umschließenden Gemeinschaft, von „Klassenkollektiven“, war das nicht neue, aber im einheitlichen Schultyp egalisierte Konzept. Möglich war ein anspruchsvoller, früh zur Verfachlichung, zu Leistungsforderungen und zu Leistungsbewertung führender, auf umfassenden Leistungen des Kindergartens aufbauender Unterricht, der die weit spätere Schulzuweisung relativ erfolgssicher werden ließ.

Auf dem obersten Niveau des Schulsystems gab es kaum vorzeitige Abgänger. Bildungs- und Beschäftigtensystem waren eng gekoppelt, so dass mit der Selektion nach dem 8., seit den 70er Jahren nach dem 10. Schuljahr weitgehend auch der Hochschulbesuch vorentschieden war. Über den bildungsökonomischen Ansatz hinausgehende Produktion von Qualifikationen, die zudem die vorhandenen Ausbildungskapazitäten überfordert hätten, blieb damit unter Begrenzung individueller Bildungspläne verworfen, während diese Pläne andererseits im Planungsstaat auch Sicherheit fanden. Eine „streng wie nie“ genommene Leistungsselektion ermöglichte in der EOS intensives Arbeiten und ohne reformerisch zugestandene Fächerabwahl das Festhalten an einer mit Zentralabitur verbundenen Allgemeinbildungskonzeption. In einem gänzlich anderen politischen und schulstrukturellen Kontext war damit unwissentlich letztlich jener Wunsch bedient, den Verfechter konservativer Gymnasialkonzepte einst schon in Berlin vorgebracht hatten.

Die benannten Faktoren konnten vermutlich jenen Ausgleich schaffen, der im statistischen Durchschnitt Leistungsgleichstand mit westdeutschen Schülern entstehen ließ, nicht aber westdeutsche Leistungsdifferenz. Kaum einer dieser *politisch-administrativ systemgebundenen Faktoren* ist unproblematisch oder einfach übertragbar. Zudem waren die Leistungsanforderungen in den unteren und mittleren Klassen der ostdeutschen Schule, die als „allgemeinbildenden polytechnische Oberschule“ schon frühzeitig dem Niveau ehemaligen Realschulganges angenähert worden war, für einen Teil der Schüler, etwa 20 Prozent, an die Grenze der Leistungsfähigkeit gesetzt. Zwar hieß es, jeder „normal befähigte“ Schüler könne das amtliche Lehrplanziel erreichen, aber es wirkten schwer zu kompensierend auch motivale und familiäre Faktoren in diesem Schülerspektrum negativ. Der Versuchung, diesen Teil der Schüler strukturell zu selektieren, wurde allerdings anhaltend widerstanden und besser auf das bekannte Modell des „Durchschleppens“ zurückgegriffen. Zugestanden freilich war die „Hilfsschule“, Überweisung in diese jedoch gegen häufigen Lehrerwunsch an harte Bedingungen gebunden.

Die pädagogischen und didaktischen Gestaltungsmittel waren in der Schule der DDR gemessen an westdeutscher Schulpraxis weniger vielfältig, die Lehrer reglementiert, die Schule insgesamt wenig flexibel. Vor allem aber lastete politische Zwecksetzung und ein die Jugend vereinnahmendes Erziehungsziel auf der Schule. Eltern- und Schülerwunsch blieben, liefen sie staatlicher Ambition entgegen, zurückgesetzt, konnte sich bei Entscheidungen sowohl für als auch gegen einen längeren Schulbesuch aber dennoch als durchsetzungsfähig erweisen.

Aber auch mit Blick auf diese Seite des erziehungsstaatlichen Systems dürfte es unvoreilhaft gewesen sein, mit dem Tatendrang vor allem auch ostdeutscher Politiker nach 1990 nahezu alle Faktoren und – sieht man von den verbliebenen Sportgymnasien ab – Strukturelemente ostdeutscher Leistungsentwicklung entkräftet oder beseitigt zu haben. Dass Form- und Strukturfragen für die Leistungsfähigkeit eines Schulwesens wenn nicht gleichgültig, dann doch nur nachrangig bedeutsam sind, war dabei nicht die Auffassung der Entscheidungsträger und ihrer schulfachlichen Berater; vielmehr wurden diese Fragen in den neuen Bundesländern zugunsten und zur Stabilisierung altbundesrepublikanischer Tradition außerordentlich achtsam behandelt.

6. Die aktuelle Situation

Die heutige, in den einzelnen Bundesländern verschieden abgewandelte *Grundstruktur des deutschen Schulwesens* lässt sich im Kern weniger aus vorurteilsfreier Sacherwägung, weit mehr aus dem Ringen mit historisch gewachsenem, nicht unbedingt demokratischem oder libertärem Herkommen verstehen. Die Beibehaltung der historisch überkommenen, eingespielten Grundstrukturen des deutschen Schulsystems bei gleichzeitiger Öffnung der Bildungswege war und ist letztlich ein Versuch, Tradition neu zu definieren und demokratischer Moderne zu öffnen. Unter Modernitätszwängen wurden diese Strukturen in oft quälender Kleinarbeit überarbeitet, im Gefühl noch immer gegebener schulischer Hochleistungen und bei anhaltender Nachfrage ein wirklicher Modellwechsel aber nicht in Erwägung gezogen.

Frage man nach dem für die Qualität eines Schulwesens nicht unwesentlichen Stand bestimmter *Schülerleistungen*, nach anwendungsbereitem Wissen und Können, so wird aktuellen PISA-Befunden zufolge aus diesem strukturell auf die „Begabten“, den „kürzesten Weg zur Leistung“ abgestimmten Modell zurzeit kein im internationalen Vergleich erkennbarer Vorteil gezogen. Ob, inwieweit und wie lange er historisch bestanden hat, ist auf heutigem empirischen Niveau nicht mehr sicher zu klären.

Deutsche Schüler nehmen heute im internationalen Vergleich nach ihren Schulleistungen eher mäßige Rangplätze im unteren Mittelfeld ein. In keiner Untersuchungsrichtung übertreffen sie die in Schulsystemen ohne vertikale Strukturen inzwischen erreichten Spitzenleistungen. Auffälliger noch und mit der beibehaltenen strukturellen Selektionspraxis sichtlich vereinbar ist, dass die *schulischen Leistungsunterschiede* nirgends sonst so gravierend sind wie hierzulande. Nirgendwo sonst in den untersuchten Ländern bleiben offenkundig sozial bedingte nachteilige Bildungsvoraussetzungen derart unausgeglichen wie in Deutschland. Weder konnte das deutsche Schulsystem seine allerdings im Raster angelsächsischer Schule ermittelte Leistungsqualität bewahren, noch, was wichtiger erscheint, das international inzwischen bestehende Maß an Kompensation von sozialen Ungleichheiten erreichen. Angesichts dieser Ergebnisse erscheinen die traditionellen schulsystemischen deutschen Eigenheiten dann doch wieder problematisch.

Zur Erklärung und Bewältigung der Situation werden in reicher Palette *Störfaktoren* benannt wie die im internationalen Vergleich teils hohen Klassenfrequenzen, das Fehlen von Ganztagschulen, unzureichende Vorbereitung im Kindergarten, Bedeutungsverlust der Familie, Fixierung auf rezeptives Lernen, Praxisferne des Unterrichts, Unzweckmäßigkeiten in der Lehrerbildung, Unterfinanzierung, Nichtintegration von Migrantenkinder und anderes mehr. Weder im Blick auf diese Ursachenvermutungen noch mit dem auf die Geschichte steht zu erwarten, dass Bildungspolitik in Deutschland nicht erneut eine Probe historisch erwiesener struktur-konservativer Beharrungskraft abgeben und sich in internationale Konkurrenz auch weiterhin mit einem System begeben wird, das auf die gesellschaftlichen Verhältnisse des deutschen 19. Jahrhunderts zurückgeht und dessen eigentliche schultheoretische Untermauerung als Bestandsverteidigung erst in der Auseinandersetzung mit Reformideen einsetzte.

Andererseits geben die gegenwärtigen Schulleistungsbefunde bei ruhiger Betrachtung keinen Anlass für ökonomische und kulturelle Untergangphantasien. Denn nach hoher Leistungskurve verschwanden im wirklichen Leben oft gerade die Klassenbesten, während in diesem anderen die Kräfte erst voll zuwuchsen. Auch in der wirklichen Geschichte ist Schule nicht unbedingt eng mit dem Erfolg von Nationen verbunden, nicht selten sind in Hochbildung ganze Reiche stolz versunken. Aus dieser Perspektive kann die ganze PISA-Welt, so ernst die Bildungshöhe eines Volkes zu nehmen ist, dann doch auch recht schulkrämerisch erscheinen.

7. Schlussbetrachtung

Sofern man etwaige Unschärfen der Empirie der westdeutschen Schule als Bonus gewährt, ergibt der retrospektive deutsch-deutsche Vergleich durchschnittlich ungefähre Gleichheit von Schülerleistungen. Allerdings zeigen sich auf östlicher Seite etwas größere Leistungshomogenität, auch stärkeres kritisches Leistungsbewusstsein und teils bessere Leistungen von Mädchen. Leistung war im Osten vorwiegend das Ergebnis der Nähe zu älteren Unterrichts- und Lernprinzipien, einer frühzeitig einsetzenden Evaluation und Forderung der Schüler, vor allem aber auch eines bislang unbekanntem sozialen Arrangements, in das die Familien mit staatlicher Vormundschaft einbezogen waren. Im Westen setzte sich, soweit es vor allem die Grundschule angeht, ein vergleichsweise offener, unter dem Aspekt der Kindgemäßheit pädagogisierter Unterricht durch, nicht hingegen die weitgefächerte soziale Einbindung der Schule. Deutlicher erhalten blieb im westdeutschen System der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schülerleistung, auch der den Bildungsweg steuernde Einfluss der Herkunftsfamilie. Auf ostdeutscher Seite wurde über die gesamte Pflichtschulzeit hinweg versucht, diesen empirisch in der DDR nicht weiter untersuchten Zusammenhang durch gezielte Fördermaßnahmen aufzulösen. Beim Zugang zur Hochschulreife und zum Studium trat er jedoch erneut hervor. Im Bereich der „Abiturstufe“ war das ostdeutsche System elitär und rigoros, zugleich altdeutsch karrieresichernd, während das westdeutsche für die gymnasiale Oberstufe eine deutliche soziale Öffnungsdynamik und weit höhere Frequentierung aufweist.

Einen preisverdächtigen Gesamtentwurf scheint keines der beiden Systeme ins Leben gesetzt zu haben. Sich den Preis durch gar zu schnelle Transformationsentschlüsse nach diesen oder jenen ausländischen Vorbildern verdienen zu wollen, scheint freilich verfehlt, auch wenn die gewachsene Distanz zu schulstrukturellen Globalisierungstendenzen auffällig bleibt. Man wird sich an der eigenen Schultradition, den Eigendynamiken der Schule und dem eigenen Gesellschaftsganzen weiter abmühen müssen.

Literatur und Quellen

BAB (Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen). FDGB, Gewerkschaft Unterricht und Erziehung 325, Bl. 4ff., Denkschrift der Universität Berlin und der Berliner Akademie der Wissenschaften zur Neugestaltung unseres Schulwesens. Mit fünf Beilagen. November 1945

Anweiler, Oskar: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988

Anweiler, Oskar; Fuchs, Werner; Dorner, Martina; Petermann, Eberhard (Hg.): Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bonn 1992, S. 74

- Apel, Hans Jürgen; Kemnitz, Heidemarie; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktion, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn 2001
- Becker, Hellmut: Die verwaltete Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 41, 1993, 2 (Nachdruck des Aufsatzes von 1954)
- Benner, Dietrich; Sladek, Horst: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Monographie und Quellenteil. Weinheim 1998
- Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Eine Veröffentlichung der OECD. Deutsch herausgegeben und eingeleitet von Klaus Hüfner. Frankfurt a.M./Berlin/München 1973
- Döbert, Hans; Geißler, Gert: Schulleistung in der DDR. Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York 2000
- Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission. München [1947]
- Fahrten in die Ostzone. Stuttgart 1957, S. 15 (Aus den deutschen Landerziehungsheimen, hrsg. von Fritz Linn, Georg Picht und Minna Specht, Heft 1)
- Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York 2000
- Geißler, Gert (Hg.): Protokolle der Gesamtkonferenz der Schulräte von Groß-Berlin Juni 1945 bis November 1948. Berlin 2002 (im Druck)
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von Christa Berg. München 1991
- Händle, Christa: Restauration und Reform im Bildungswesen den neuen Bundesländer nach der Wende. In: Neumann, Karl; Uhle, Reinhard (Hg.): Pädagogik zwischen Reform und Restauration. Weinheim 2001, S. 161-198
- Hoffmann, Dietrich; Döbert, Hans; Geißler, Gert (Hg.): Die „unterdrückte Bilanz“. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR. Weinheim 1999
- Köhler, Helmut: Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2001, 6, S. 847-857
- Nath, Axel: Die Perioden des modernen Bildungssystems. In: Apel/Kemnitz/Sandfuchs 2001, S. 14-48?
- Schreier, Gerhard: Auslese und Förderung im Einheitsschulsystem. Debatten und Weichenstellungen in der SBZ/DDR 1945 bis 1989. Frankfurt am Main 1996
- Zymek; Bernd: Die Schulentwicklung der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900-1990. In: Häder, Sonja; Heinz-Elmar Tenorth: Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997, S. 25-53

Gert Geißler, geb. 1948, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Apl-Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin;

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) DIPF, Forschungsstelle Berlin, Warschauer Str. 34-38, D-10243 Berlin;

Email: Geissler@bbf.dipf.de