

Dörger, Ursula

Dreigliedrige Bildungsgänge oder allgemeine Grundbildung. Über die administrative Schwierigkeit, pädagogische Leistungskriterien zuzulassen

Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 275-288



Quellenangabe/ Reference:

Dörger, Ursula: Dreigliedrige Bildungsgänge oder allgemeine Grundbildung. Über die administrative Schwierigkeit, pädagogische Leistungskriterien zuzulassen - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 3, S. 275-288 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311855 - DOI: 10.25656/01:31185

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311855>

<https://doi.org/10.25656/01:31185>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 3

Die Bildungspolitik ist wieder in Bewegung gekommen: Nachdem die Schulreform Ende der 70er Jahre weitgehend durch eine konservative Wende in allen Ländern und im Bund gestoppt worden war, stehen die Zeichen nun deutlich auf Veränderung. Viele Probleme in unserer Gesellschaft werden bedrängender, und die Schule soll zu ihrer Lösung mindestens beitragen. Die neuen Länder haben das westdeutsche Schulsystem nicht unverändert übernommen, neue Entwicklungen müssen mit dem KMK-Rahmen vereinbar gemacht werden. Der europäische Integrationsprozeß ist ebenso wie die kürzere Schulzeit der Gymnasien in vier der ostdeutschen Länder ein Anlaß, wieder einmal über die Dauer des Schulbesuchs bis zum Abitur zu streiten. Veränderte Qualifikationsanforderungen („Schlüsselqualifikationen“) haben die Arbeitgeber zu neuen Positionsbestimmungen in der Bildungspolitik geführt. Der Wandel der Kindheit macht ein neues Verständnis von Schule als Lebensraum erforderlich. Der Trend zu höheren Schulabschlüssen offenbart die Krise der Hauptschule immer stärker, und er „stärkt“ das Gymnasium bis zur Lähmung. Staatliche und kommunale Bildungspolitik muß reagieren.

Dieter Wunder

Die Sekundarschule – die Innovation der 90er Jahre?

Die GEW, zumindest ihr gerade wiedergewählter Vorsitzender, versucht, eine neue Positionsbestimmung zur Gesamtschule bzw. zu möglichen Zwischenschritten auf dem Weg dorthin zu finden. Kann die Sekundarschule (also die Verbindung von Haupt- und Realschule) mehr Integration ermöglichen und reformerischen Stillstand überwinden helfen?

Horst von Hassel

Wider die pragmatische Mutlosigkeit

Eine Gegenposition zu Dieter Wunders Einschätzung der
„Sekundarschule“

265

Der ehemalige Bremer Schulsenator verteidigt gegen eine pragmatische Wendung die ursprünglichen Ziele der Integration. (Dabei sei auch auf den Beitrag von Eckart Liebau in Heft 2/93 verwiesen.)

257

**Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
Brandenburger Erklärung zur Gesamtschule**

270

Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) hat anlässlich ihres Bundeskongresses in Brandenburg eine Erklärung verabschiedet, die in der neuerlichen Strukturdebatte eine deutliche Position bezieht.

Ursula Dörger

Dreigliedrige Bildungsgänge oder allgemeine Grundbildung?

Über die administrative Schwierigkeit, pädagogische
Leistungskriterien zuzulassen

275

Die KMK verhandelt zur Zeit über eine Vereinbarung zu den „Bildungsgängen und Schularten der Sekundarstufe I“. Ursula Dörger analysiert den derzeitigen Beratungsstand und stellt kritische Rückfragen, die sich am Ziel einer allgemeinen Grundbildung orientieren.

Wolfgang Klafki

Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen 289

In mehreren Bundesländern haben Parlamente bzw. Regierungen Experten-Kommissionen berufen, die Gutachten über die zukünftige Schulentwicklung der jeweiligen Länder erarbeiten sollten. Wolfgang Klafki, Vorsitzender der Bremer Kommission, stellt die übergreifenden Gesichtspunkte und die Kernelemente der Empfehlung vor.

Ernst Rösner

„Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen“

Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission
„Schulpolitik“ der Freien und Hansestadt Hamburg

297

Die jüngste Empfehlung zur Schulentwicklung in einem Bundesland stammt aus Hamburg. Im Vergleich mit Bremen sind dort die politischen und strukturellen Ausgangsbedingungen zwar anders, aber die Gutachten kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Integration und innere Schulreform. Ernst Rösner, Mitglied der Hamburger Kommission, stellt zentrale und beachtenswerte Ergebnisse vor.

Wolfgang Böttcher

Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen 307

Neuerdings werden in der bildungspolitischen Diskussion immer häufiger ökonomische Gesichtspunkte herangezogen: zum einen als Warnung, zum anderen aber auch als 'Vorbild' und Maßstab, an dem die Schule lernen könne. Wolfgang Böttcher setzt sich kritisch mit zwei Gutachten auseinander, die Schule mit – ganz unterschiedlichen – ökonomischen Maßstäben beurteilen: dem Kienbaum-Gutachten und dem Gutachten von Lehner und Widmaier.

Andreas Gruschka

Auf dem Weg zu neuen Ufern?

Die deutschen Arbeitgeber als neue Bündnispartner der
Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung?

320

In der Regel stehen Schule und Wirtschaft in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander; Pädagogik und Ökonomie bilden keine Harmonie. Neuerdings gibt es durchaus überraschende Berührungen: Das Verständnis füreinander scheint zu wachsen. Dabei sieht Andreas Gruschka die Arbeitgeber auf dem (halben) Weg zu neuen Ufern und ist gleichermaßen von der Halbherzigkeit der Arbeitgeber wie der Kultusminister enttäuscht, die mit der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht wirklich ernst machen wollen.

Hermann Giesecke

Vom Kanon-Mythos und anderen Irrtümern

330

Scharf und einseitig polemisiert dieser Diskussionsbeitrag gegen einige in der bundesdeutschen Schul- und Hochschulpolitik liebgewordene Selbstverständlichkeiten und regt vielleicht gerade dort zu produktivem Nachdenken an, wo man dem Verfasser am nachdrücklichsten widersprechen möchte.

Jochen Schweitzer

Autonomie als Prozeß

Anmerkungen zu den Thesen von Reinhard Hoffmann

„Für eine stärkere Autonomie der Schule“

338

In Heft 1/93 hatte Reinhard Hoffmann, der Bremer Staatsrat für Bildung und Wissenschaft, „für eine stärkere Autonomie der Schule“ plädiert. Diese Replik weist darauf hin, daß „mehr Autonomie“ auch zu Schwierigkeiten führt. Um so wichtiger scheint es, mögliche „Brüche“ durch eine sorgfältige Analyse der Bedingungen und die Klärung der Zielsetzungen und Erwartungen zu antizipieren.

Gernot Lückert

Autonome Schule – Schulleitung – Schulaufsicht

341

Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung

Wenn die Autonomie der Schule gestärkt werden soll, dann bedarf es vielfältiger Unterstützungen, die anregen und sichern sollen, ohne die Eigenständigkeit wieder einzuschränken. Auch die Bildungsverwaltung soll ihren Beitrag dazu leisten.

Peter Blankenburg

Autonomie ist möglich!

Ziele und Bedingungen der pädagogischen Schulentwicklung

345

Die Forderung nach größerer Autonomie der Schule mag all diejenigen verwundern, die sich in ihrem pädagogischen Handeln gar nicht eingeschränkt fühlen. Nicht an Autonomie mangle es, sondern an den Bedingungen, die es Lehrerinnen und Lehrern möglich machen, ihre Gestaltungsräume zu nutzen.

Hartmut Ditton

**Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht,
Schule und Schulsystem**

350

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat nur in Teilbereichen zu gleichen Bildungschancen geführt. Immer noch ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Wahl des Bildungsweges sehr eng. Durch differenzierte Fragestellungen gelingt es dem Autor, diese Beziehung genauer aufzuschlüsseln und den Anteil offenzulegen, den die Schule an der „Generierung von Ungleichheit“ nach wie vor hat.

Ralf Laging

Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform

364

In der Diskussion über jahrgangsübergreifende Gruppen wird häufig auf die Jenaplanschulen Peter Petersens verwiesen. Dabei fällt es vielen schwer, die aktuellen Probleme der Schule in diesen Texten wiederzufinden. Wenn man es jedoch als eine wichtige Aufgabe ansieht, Kindern und Jugendlichen jene Erfahrungen zu vermitteln, die für ihr Aufwachsen wichtig sind, dann scheint die altersgemischte Gruppe viele Ansatzpunkte zu bieten. In der Reformschule Kassel wurden daraus Konsequenzen gezogen.

Edgar Drefenstedt

Deutsche Pädagogen in der Zeit des Kalten Kriegs

Anmerkungen zu einem Aufsatz von Peter Dudek
in Heft 1/93 der „Deutschen Schule“

383

In Heft 1/93 hat Peter Dudek die „Gesamtdeutsche Pädagogik“ des „Schwelmer Kreises“ ausführlich geschildert. Ein Zeitzeuge dieser regelmäßigen und intensiven deutsch-deutschen Treffen möchte diese Darstellung aus seiner Sicht vertiefen, verdeutlichen und an einigen Punkten korrigieren.

Neuerscheinungen:

393

- Monika Fiegert: Die Schulen von Melle und Buer ...
- Inge Hansen-Schaberg: Minna Specht
- Herrlitz/Hopf/Titze: Deutsche Schulgeschichte
von 1800 bis zur Gegenwart
- Eckart Liebau: Die Kultivierung des Alltags
- Ludwig Haag: Hausaufgaben am Gymnasium

Ursula Dörger

Dreigliedrige Bildungsgänge oder allgemeine Grundbildung

Über die administrative Schwierigkeit, pädagogische Leistungskriterien zuzulassen

Dieselben Ministerinnen und Minister, Senatorinnen und Senatoren, die in öffentlichen Reden mehr Selbständigkeit für Schulen propagieren, beteiligen sich in der Kultusministerkonferenz (KMK) am Aushandeln einer Vereinbarung zum Sekundarbereich I,¹ mit der die überkommene Starrheit des dreigliedrigen Schulsystems ein weiteres Mal bestätigt und festgeschrieben wird. Ohne Bezug zu den laufenden Verhandlungen der KMK beschloß die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1992 eine Vorlage ihrer Arbeitsgruppe *Entwicklung des Bildungswesens*, in der flexible Schulorganisationsformen der Sekundarstufe I gefordert werden, die „der gegebenen Nachfrage nach unterschiedlichen Abschlußprofilen Rechnung tragen, über die der mittlere Bildungsabschluß erreicht werden kann“ (s. Zedler, S. 16). Mitglied dieser Arbeitsgruppe war der Vorsitzende des Schulausschusses der KMK, der wissen muß, daß der geltende Staatsvertrag zwischen den Bundesländern, das *Hamburger Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens* von 1964, die Konsequenzen aus den festgestellten „*Strukturproblemen und Disparitäten in der Sekundarstufe I*“ ausschließt, die umfänglich begründet empfohlen werden. Unverändert und detailliert hält die KMK an drei Abschlüssen bzw. Berechtigungen fest, die drei Bildungsgängen zugeordnet werden.

Wer beim Versuch, die Aufforderungen seiner zuständigen Politikerinnen und Politiker zum Handeln ernstzunehmen, auf zwar geahnte, aber anscheinend offiziell außer Kraft gesetzte Grenzen stößt, wird sehr schnell mit der Wirklichkeit konfrontiert. Hier wirkt die Verwaltung, die den Verfassungs-

¹ *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I*, Verhandlungsstand bei Redaktionsschluß ist die Vorlage einer Kommission der Amtschefs (Staatssekretärinnen und Staatssekretäre) aus 8 Bundesländern „Vorläufiges Arbeitsergebnis, 12. 5. 1993“, die die Entscheidungsalternativen im Entwurf des Schulausschusses vom 10. 12. 1992 politisch bearbeiten sollte. Es besteht weiterhin geringfügiger Verhandlungsspielraum über Festlegungen der Fachleistungsdifferenzierung.

In der letzten Verhandlungsphase wurden die Beratungen zum Sekundarbereich I allerdings überlagert von der Forderung nach Verkürzung der gymnasialen Schulzeit, die Einfluß darauf hat, nach welcher Jahrgangsstufe der Übertritt in die gymnasiale Oberstufe möglich sein soll. Würde einer Vorverlagerung für das Gymnasium zugestimmt, wäre die Stufenstruktur des Schulwesens aufgehoben.

auftrag der Gewährleistung einheitlicher Lebensverhältnisse durch Schulaufsicht realisieren muß. Mittel der Steuerung sind Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz darüber, wie die Schulen eines Landes organisiert sein müssen, damit ihre *Abschlüsse* in allen anderen Bundesländern anerkannt werden, und die daraus folgenden Übertragungen in landesbezogene Vorschriften.

Veränderungen der Schule wie die Einführung eines Sekundarstufen-I-Abschlusses lassen sich nicht mit Proklamationen und Appellen bewirken, sie müssen in verwaltungsförmige Handlungen übersetzt werden. Erst darin geraten sie in den Prüf- und Aushandlungsprozeß, in dem die Vorschriften für die Arbeit der Schulen oder die Planungen der Schulträger konkretisiert werden. In den Verwaltungsakten zeigen sich die Systemgrenzen und müssen dort als Interessen ausgemacht werden. Die Besonderheit des staatlichen deutschen Schulwesens besteht in der Länderhoheit für die Schulpolitik und der Handhabung dieser föderalistischen Struktur. Vor landespolitische Entscheidungen über das Schulwesen hat sich ein kaum öffentlich kontrollierbares Gremium, die Kultusministerkonferenz, gesetzt. Dort werden Interessen ausgetragen, als seien sie nur notwendige Präzisierungen von Erwartungen und Anforderungen bei der verfassungsrechtlich gebotenen Freizügigkeit, die für Kinder und Jugendliche Schulwechsel beim Umzug mit sich bringt. Dort steht dem Interesse, dem Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, auf Bildung, Geltung zu verschaffen, das Interesse entgegen, Ansprüche auf Zugänge zu gesellschaftlich einflußreichen Positionen zu beschneiden. Diese gegensätzlichen Bestrebungen kleiden sich in Argumente, Vorschriften, Verfahrensrituale, Gesetze und gerichtliche Verfassungsauslegungen.

Die Verhandlungsetappen bei der Entstehung der *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* in der Kultusministerkonferenz illustrieren die Argumente der Verwaltung des deutschen Schulsystems. Sie lassen sich mit der Absicht prüfen, Handlungsperspektiven für die Sicherung der schulischen Voraussetzungen zur Wahrnehmung des Rechts auf Bildung zu gewinnen. Aushandlungsphasen wie die um die neue Vereinbarung zur Sekundarstufe I sind sensible Phasen, in denen argumentiert und interpretiert werden muß, sofern öffentliche Aufmerksamkeit zu Rechtfertigungen nötig ist. An den plötzlich neu in den Verhandlungsprozeß eingebrachten Argumenten erkennt man den Einfluß der Interessenverbände auf die scheinbar nur fachliche Arbeit der Verwaltung. Ist die Vereinbarung getroffen, gerinnt sie zu Schulrecht, an das sich auch die Länder halten müssen, die gerade noch beim Aushandeln Einwände gegen das nun festgehaltene Ergebnis hatten.

Kennzeichen der Sekundarstufe I: Die Dreigliedrigkeit

Die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz wird explizit in den Rahmen des *Hamburger Abkommens* eingeordnet. Daher müssen Schularten mit dort nicht vorgesehenen Bezeichnungen (Gesamtschule, Orientierungsstufe, Schulzentrum, Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Wirtschaftsschule) den schulischen Grundformen der Sekundarstufe I – Hauptschule, Realschule, Gymnasium – zugeordnet werden, wie sie im *Hamburger Ab-*

kommen definiert sind. Dies ist möglich, indem als rechtliches Konstrukt *Bildungsgänge* eingeführt werden, die sich durch schulartbezogene Anforderungen und Abschlüsse unterscheiden. Zwar erscheint es der KMK aus politisch-klimatischen Gründen erforderlich, gemeinsame Merkmale aller Bildungsgänge im Sekundarbereich I zu bestimmen und einen gemeinsamen Fächer- und Stundenrahmen festzulegen, aber der Zweck besteht in der Unterscheidung der Abschlüsse. Sie erfolgt unvermittelt und läßt sich nicht aus dem Duktus des Textes begründen. Vielmehr baut sie auf das Verständnis des in den westlichen Bundesländern traditionell Vorhandenen, das die Rechtfertigung für die Reglementierung von drei Abschlußarten abgibt.

Die Vereinbarung bietet ein präzises Abbild des Schulsystems, wie es ist. Die CDU-geführten Länder mußten sich auf eine Logik der Bildungsgänge einlassen und können damit die Gesamtschule nicht mehr als etwas irgendwie Danebenstehendes behandeln. Auch „Schulen besonderer Art“, wie die Länder Baden-Württemberg und Bayern ihre Gesamtschulen im Schulgesetz genannt haben, bleiben länderübergreifend diesen zugeordnet. Es wurden geringfügig größere Spielräume bei der Differenzierungsorganisation für die „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“ ausgehandelt. Der Abschluß mit Kurszugehörigkeit und Noten in der Fachleistungsdifferenzierung ist nach den Vorgaben des *Hamburger Abkommens* aber erneut festgeschrieben worden. Damit hat sich das Interesse an der Beschränkung der Möglichkeiten individuell zu gestaltender Bildungswege durchgesetzt.

Die Vereinbarung für den Sekundarbereich I ist also nicht die Grundlage für eine Weiterentwicklung des Schulwesens, sondern markiert seine Grenzen. Das *Hamburger Abkommen* der Ministerpräsidenten von 1964 ist mit dem Einigungsvertrag aktualisiert und wieder ins Bewußtsein geholt worden. Jetzt ist es möglich, seine Ungeeignetheit für die nötige Weiterentwicklung des Schulwesens vor Augen zu führen. Z. B. sprengt die Verkürzung der Gymnasialzeit das Abkommen und haben sich die neuen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen nicht an die Bedingungen des Einigungsvertrages gehalten, als sie für ihr Gymnasium die CDU-Beschlußlage des Abiturs am Gymnasium nach 12 Schuljahren mit einer Verkürzung in der Sekundarstufe I in ihre Schulgesetze geschrieben haben. Die Vereinbarung enthält beim Verhandlungsstand im Juni 1993 noch als Bedingung für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe den erfolgreichen Abschluß der 10. Jahrgangsstufe.

Andere scheinbare Erfindungen wurden zurechtgestutzt. Drei der neuen Länder mußten lernen, daß ihre behauptete Zweigliedrigkeit nichts anderes ist als die in einigen alten Bundesländern längst bestehende zusammengefaßte Haupt- und Realschule neben dem Gymnasium. Damit ist auch – rechtlich, verwaltungsförmig – geklärt, daß es mit der Gesamtschule keine Zweigliedrigkeit gibt.

Wer das *Hamburger Abkommen* voraussetzt, was die KMK tut, muß auch die Fesseln der drei Schularten Hauptschule, Realschule und die „neunbeziehungsweise siebenklassige Normalform“ des Gymnasiums behalten (§ 11 Abs. 2). Wer Schularten zusammenfaßt, weil es schlicht vernünftig ist, muß die Logik mit Bildungsgängen akzeptieren, die sich länderübergreifend nur durch ihre Abschlüsse unterscheiden. Die drei Abschlüsse sind der

Zweck des Schulsystems gemäß dem Hamburger Abkommen. So gibt es mit der Vereinbarung klargestellt nun definitionsgemäß Schularten mit einem Bildungsgang und Schularten mit mehreren Bildungsgängen. Die Schularten mit mehreren Bildungsgängen – es können nur zwei oder drei sein – können diese getrennt oder integriert organisieren. Was dann für Schularten mit zwei Bildungsgängen gilt, muß auch für Schularten mit drei Bildungsgängen gelten. Wenn es wegen zu kleiner Schulen im Sekundarbereich I, die zwei Bildungsgänge in einer Klasse zusammenfassen müssen, „klasseninterne Lerngruppen“ gibt, muß es diese auch für Gesamtschulen geben. Und wenn klar sein soll, daß eine Fachleistungsdifferenzierung auf zwei Anspruchsebenen nicht eine Differenzierung nach Bildungsgängen sein soll, muß man sie anders definieren: sie erfolgt lehrplanbezogen. Solche Spitzfindigkeiten kennzeichnen die Verhandlungsetappen. Ihre Auswirkungen treffen auf die verschiedenen Ebenen der Gestaltung des Schulwesens in einem Land oder bei der Organisation der Schule.

Die Vereinbarung muß zu einem bildungspolitischen Anstoß werden, weil sie die Starrheit unseres Schulsystems angesichts der Aussagen vieler Politikerinnen und Politiker über notwendige Handlungsspielräume „vor Ort“ offenkundig macht. Für sich genommen schafft sie flexiblere Organisationsmöglichkeiten bei der Schulentwicklungsplanung, wenn Schulträger den politischen Mut haben, Gesamtschulen und Gymnasien als gleichwertige Schulangebote zu vertreten. Den einzelnen Schulen bietet sie bei näherem Hinsehen kaum ernsthaft neue Gestaltungschancen.

Der strategische Fortschritt dieser Vereinbarung besteht also nur darin, daß sie eine Klarstellung der Bestimmungsmerkmale unseres deutschen Schulsystems unter dem inzwischen zur Fessel gewordenen *Hamburger Abkommen* bringt. Die Gliedrigkeitsdebatten über die Schulstruktur in den letzten Jahren haben in der Öffentlichkeit außerhalb des Schulsystems den Eindruck entstehen lassen, als sei es möglich, freiweg neue Schultypen mit neuem Bildungsauftrag zu entwickeln. Dieser Illusion ist jetzt der Boden entzogen. Ohne die Änderung des *Hamburger Abkommens* mit seiner Festschreibung der Dreigliedrigkeit ist ein differenzierter Sekundarstufen-I-Abschluß nicht zu haben, wie ihn etwa die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gefordert hat. Selbstverständlich wird eine Änderung auch nicht ohne eine neue Grundsatzdebatte über die Schulstruktur abgehen, deren Ablehnung inzwischen unter Politikern wie auch unter Erziehungswissenschaftlern Mode geworden ist. Die notwendige Diskussion braucht sich aber vielleicht nicht mehr als Streit um die Gesamtschule darzustellen, wenn es gelingt, neue verwaltungsförmige Lösungen für die Verteilung am Ende der Sekundarstufe I zum Thema zu machen. In der Diskussion sind die Chancen zu prüfen, ob alle Schülerinnen und Schüler nach neuen Leitvorgaben einen profilierten und differenzierten Abschluß der Sekundarstufe I erreichen können. Dafür bieten die Empfehlungen der DGfE-Arbeitsgruppe Anhaltspunkte, die durch Einschätzungen und Überlegungen beispielsweise von Helmut Fend (Fend, S. 702) und Andreas Flitner (Flitner, S. 2 – 10) um Strukturargumente erweitert werden müssen, anstatt sie als „weder theoretisch möglich noch praktisch sinnvoll“ beiseite zu schieben. (Brockmeyer/Zedler in: Zedler, S. 223)

Das politische Aushandeln eines Sekundarabschlusses I

Der Sekundarabschluß I ist eine alte Idee und zuerst von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates als „Abitur I“ vorgeschlagen worden. (Deutscher Bildungsrat 1969). Er braucht nicht die Grundlage des deutschen Schulsystems zu sprengen, daß Zugänge von Berechtigungen abhängen, die die abgebende Schule erteilt, wenn er seine Verteilungsfunktion erfüllt. Die Verteilung am Ende der Sekundarstufe I liegt im Zugriff des Staates und damit der Politik, auf die die Öffentlichkeit Einfluß hat.

Eine pädagogischere oder auch eine demokratischere Gestaltung der Sekundarstufe I, die es den Beteiligten in den Schulen erlaubt, ihre Ansprüche und Bedürfnisse auf die Anforderungen zu beziehen, die mit der Schule erfüllt werden sollen, muß verwaltungsförmig beschrieben werden können. Dabei ist der gesellschaftliche Zweck der Schule zu berücksichtigen, der in der Verteilung des Nachwuchses besteht. *„Die Berechtigungen enthalten schematisierte und formalisierte Eignungsvermutungen. Da individuelle Eignungserprobungen in einer Massengesellschaft nur begrenzt möglich sind, müssen solche Vermutungen als Notlösung hingenommen werden“*. (Heckel/Avenarius, S. 46f) In dieser Direktheit wird der gesellschaftliche Zweck der Abschlüsse allerdings nicht kodifiziert, sondern verfassungskonform formuliert als individuelles Recht auf schulische Bildung gemäß der eigenen Leistungsfähigkeit. Wegen ihres individuell zukunftsbestimmenden Charakters als Anwartschaften auf unterschiedliche Berufswege werden die Leistungsfeststellungen der Schule als Verteilungsgrundlagen dokumentiert und von der Schulaufsicht verantwortet. Die Verfahren zur Gewährleistung solcher Rechtmäßigkeit sind auf die Struktur des Schulsystems bezogen, konkret auf dessen Festlegung im *Hamburger Abkommen*. Alle Länder regeln darüber hinaus akribisch und exzessiv, wie schulische Leistungsfeststellungen erfolgen müssen und wann Eignung – rechtlich korrekt: die Eignungsvermutung – eine Beschränkung des individuellen Rechts auf Bildung erlaubt.

Die Bildungskommission hatte ein anderes Verfahren vorgeschlagen, die Verteilung zu regeln. Sie sollte erst nach der Erprobung an unterschiedlichen Inhalten und Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I erfolgen. Es sollte ein Abschluß, das Abitur I, eingeführt werden, der von allen Schularten aus erreicht werden könnte, wenn die Lehrpläne entsprechend konvergent gemacht würden. Die Lehrpläne waren als das Mittel verstanden, das Gleichwertigkeit und Unterschiede im Abschluß rechtfertigt.

Die Hauptursache für das politische Scheitern des Sekundar-I-Abschlusses liegt vermutlich in der Zielformulierung der Bildungskommission für Neugestaltung der Abschlüsse nach der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II: Der einheitliche Abschluß mit unterschiedlichen Profilen sollte den Weg zum Abitur aus allen Schulen der Sekundarstufe I zugänglich machen. Dieses Ziel der Öffnung des Weges zum Abitur ist dann von der und für die Gesamtschule übernommen und auch für andere Bildungswege in den beiden Sekundarstufen eingeräumt worden. Es ist mit der rechtlichen Setzung der „Gleichstellung“ von Abschlüssen einzulösen. Bisher galten auch die Gesamtschulabschlüsse als „gleichgestellte“ Abschlüsse. Mit der

Definition der Bildungsgänge können die Gesamtschulen jetzt originale Abschlüsse und Berechtigungen – der drei Bildungsgänge – erteilen.

Wer dagegen den Weg zum Abitur begrenzen will, muß an der Dreigliedrigkeit festhalten und Gleichstellungen mit dem gymnasialen Bildungsgang mit hohen Hürden versehen, denn für ihn gibt es nur einen geraden Weg zum Abitur durch die dafür vorgesehene Schulart. Die Bildungsgänge sollen sich nach dieser Absicht deutlich durch Anforderungen ihrer Lehrpläne unterscheiden. Trotzdem war es mit der Landeshoheit möglich, Lehrpläne zu entwickeln, die von gleichen Grundanforderungen in allen Schularten ausgingen. Sie erhielten sogar – beispielsweise in Hessen – als Rahmenrichtlinien mit formulierten Lernzielen einen überprüfungsaffinen Charakter, aber sie wurden nicht als Instrument genutzt, den Sekundarabschluß I politisch durchzusetzen.

Die Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I erweist, daß mit der Dreigliedrigkeit des *Hamburger Abkommens* keine ernstgemeinten Spielräume für die innere Neugestaltung von Schulen eröffnet werden können. Die Verhandlungen sind deswegen so schwierig, weil die CDU-Seite ihre Politik der Abschottung des Gymnasiums in der Verwaltungstradition gut abgesichert weiß, während die SPD-Seite neue rechtliche Strukturen anstreben müßte, wenn sie ihre Programmatik von Chancengleichheit und Solidarität politisch realisieren wollte. Solange ein Programm nicht in der Verwaltungssprache argumentiert werden kann, erscheinen Wünsche nach mehr Freiräumen für Schulen als kraft- und hilflose Interventionen im Verhandlungsprozeß, die als Störungen der Einigungsbemühungen abgetan werden.

Mit der vorausgesetzten Dreigliedrigkeit der Abschlüsse müssen immer irgendwelche Kriterien für die „Gleichwertigkeit“ zum Hauptschulabschluß, zum Realschulabschluß und zur Versetzung in die gymnasiale Oberstufe konstruiert werden. In der Gesamtschulvereinbarung von 1982 gelten als Maßstab für die Feststellung der Gleichwertigkeit die *formalen* Mindestkriterien der äußeren Fachleistungsdifferenzierung. Ein *materialer* Vergleich wäre durch die Beschreibung von Abschlußanforderungen möglich. Darüber wird aber bisher keine Verständigung angestrebt. *Formale* Kriterien für eine Anerkennung der Gleichwertigkeit kann man fast beliebig definieren. In unserem Rechtsgefüge wäre es ausreichend, wenn die Länder untereinander davon ausgingen, daß jedes Land selbst Interesse an der Sicherung der Gleichwertigkeit seiner Abschlüsse in den getrennt oder integriert organisierten Bildungsgängen hat. Formal genügte also der Satz: „Die in den Ländern erteilten Abschlüsse werden gegenseitig anerkannt.“ Dann gäbe es die Auseinandersetzungen, die jetzt auf die KMK geschoben werden können, im eigenen Land. Dort gelten weiterhin detaillierte Anweisungen der Verwaltung gemäß der festgefüzten Dreigliedrigkeit der Abschlüsse, die vorgeben, wie die Schulen das Lernen zum Zweck der Unterscheidung organisieren sollen und welchen Spielraum für Integration und Differenzierung sie haben. Diese landeseigenen Verordnungen müßten als „hausgemachte“ Strukturfestlegungen durchschaut und verhandelt werden.

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen auf vereinbarte Ziele der Sekundarstufe I vorbereiten können und wollen

Die triviale Tatsache, daß Reformen – oder auch schlicht nur Innovationen – von den Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert und in didaktischem und pädagogischem Handeln verwirklicht werden müssen, wird heute vielfältig problematisiert. Dabei ist aber die Tendenz vorherrschend, Veränderungsbereitschaft als ein Produkt von gutem Willen, dem Aufnehmen von Anregungen und von ermutigender Begleitung anzusehen. Zwar wird die Verantwortlichkeit der Schule gesehen, aber sie wird de facto ignoriert und zu einer Frage der Umgangsformen von fachaufsichtlich zuständigen Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamten mit weisungsgebundenen Lehrerinnen und Lehrern und des Stils im Management von Schulen gemacht.

Heute wird vielfach wieder auf das Gutachten der Bildungskommission zur verstärkten Selbständigkeit der Schulen (Deutscher Bildungsrat 1973) Bezug genommen und dabei vergessen, daß es der willkommene Anlaß zur Auflösung des Deutschen Bildungsrates gewesen ist. Die Schulverwaltung als gesetzlich verantwortliches kollektives Subjekt hat sich gegen solche Einmischung in ihre Domäne gewehrt. Daß die *Schulgesetzgebung* auch in der fernerer Zeit den Vorschlägen der Bildungskommission nur *zögerlich* gefolgt sei, sieht der Schulrechtsexperte Avenarius in der „*Sorge begründet, daß eine zu weitgehende Verselbständigung der Schule die Wahrung einheitlicher Qualitätsstandards gefährden könne*“. (Heckel/Avenarius, S. 69) So war auch der Entwurf für ein Landesschulgesetz, den die Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages 1981 vorlegte, für das Schulverwaltungsorgan, die Kultusministerkonferenz, mehrheitlich nicht akzeptabel. Schulrechtlich ging es um die Frage der Fachaufsicht über die Schulen und deren Begrenzung zugunsten der „pädagogischen Freiheit“ der Lehrkräfte.² In ihrer Stellungnahme beschrieb die KMK: *Der Schulaufsicht müsse es möglich sein, „ständig und ohne den Aufwand eines förmlichen Verfahrens zu überprüfen, ob der Lehrer seinen Unterricht an den geltenden Lehrplänen, sonstigen Bestimmungen und Konferenzbeschlüssen ausrichtet und ob seine Beurteilungs- und Bewertungsmaßstäbe dem festgelegten Standard entsprechen. Gerade dieser Punkt erscheint angesichts der Bedeutung, die schulischen Beurteilungen heute allgemein zukommt, wichtiger denn je*“. (Stellungnahme vom 11./12. 3. 1982, 209. Plenarsitzung) Noch im 1992 verabschiedeten Hessischen Schulgesetz findet sich die Festschreibung der

² „Fachaufsicht (...) äußert sich in der *pädagogischen Betreuung und Förderung der Schularbeit* durch die Schulaufsichtsbeamten, die darüber wachen, daß die allgemeinen Normen und Verordnungen eingehalten werden und daß Unterricht und Erziehung fachlich und methodisch qualifiziert durchgeführt und möglichst noch verbessert werden. Die Fachaufsicht wird vor allem durch *Schul- und Unterrichtsbesichtigung sowie Beratung* der Lehrer ‚vor Ort‘ und erst in zweiter Linie durch Entscheidungen ‚vom grünen Tisch‘ der Schulbehörden her verwirklicht. Sie besteht gegenüber allen öffentlichen Schulen im gleichen Umfang, unabhängig davon, wer Schulträger ist,“ (Heckel/Avenarius, S. 177f.)

Fachaufsicht über die öffentlichen Schulen (§ 92 Abs. 2), obwohl es als Gesetz gilt, das den Schulen mehr Freiräume geben soll. Auch die hessische Schulaufsicht ist weisungs verpflichtet, wenn „gegen allgemein anerkannte pädagogische Grundsätze oder Bewertungsstäbe oder gegen den Grundsatz der Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler verstoßen wurde“ (§ 93 Abs. 3). Das ändert sich auch nicht durch die freundliche Einleitung, daß die Schulaufsicht „berät und unterstützt“.

Das Haupthindernis für eine Veränderung der Schulpraxis wurde beispielhaft in den Gesamtschulen der beiden Projekte *Förderkonzepte an hessischen Gesamtschulen* und *Lehrerkooperation* augenfällig. Man kann es als legalistisches Abwehrverhalten der Lehrkräfte diagnostizieren, die mit Bezug auf die vorgeschriebene Leistungssicherung Veränderungen des traditionell verstandenen Fachunterrichts und fachübergreifende Lehrerkooperation ablehnen. Sie haben im geltenden Schulrecht die stärkeren – weil formal abgesicherten – Argumente. Ihre Wirkung reicht auch noch weiter: Sie können sich auf das Normalverständnis von Schule berufen, wenn sie den Schülerinnen und Schülern vermitteln, der didaktisch und methodisch andere Unterricht der Kollegin in der vorausgegangenen Unterrichtsstunde sei nicht ernstzunehmen, weil „keine Leistung“ verlangt werde.

Es geht also nicht darum, die Lehrkräfte und die Schulaufsicht in ihrem Verhalten zu modifizieren, sondern darum, daß die Verfaßtheit unserer Schulen Berufseinstellungen von Lehrerinnen und Lehrern begünstigt, die sich an formal überprüfbaren Ritualen der Leistungserbringung, d. h. an traditionellem Unterricht, orientieren. – Der Ausweg aus diesem Dilemma liegt in der Bildung von Lehrerteams, die bereit sind, die Verantwortung für die Sicherung der Leistungsstandards ihrer Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Und es ist wiederum kein Zufall, daß Schulaufsichtsbeamte höchste Bedenken gegen tatsächlich verantwortliche Lehrerteams haben, was die „TKM“-Gesamtschulen erleben, denen von der Kultusministerkonferenz ein Ausnahmestatus zugebilligt ist. Ihre Sonderbedingungen werden hervorgehoben, um sie zu isolieren, und anderen Gesamtschulen die Nachahmung zu verwehren (vgl. Dörger, S. 100 – 113, 130 – 136).

Auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit Grenzen der pädagogischen Entscheidungsspielräume für die Gestaltung des Unterrichts in Gesamtschulen und mit der ja vertrauten Akribie der KMK in der Vereinbarung zum Sekundarbereich I müßte die Einhelligkeit überraschen, mit der heute allgemein darauf verwiesen wird, daß Schulen Handlungsspielräume haben, die sie nur selbstgewisser wahrnehmen sollten. Solche Aufforderungen lassen sich nur damit erklären, daß die „Systemfrage“ allenfalls noch als Lippenbekenntnis gilt und daß die unveränderten Reglementierungen der Verwaltung als unvermeidliche Pflichtübung der Sicherung von Standards hingenommen werden. Aus der empirischen Tatsache, daß Schulen verschieden sind, weil sie von Menschen mit verschiedenen Vorstellungen und Fähigkeiten in verschiedener Zusammensetzung und entsprechend verschiedener Interpretation von Anweisungen, Zielen und Absichten gestaltet werden, ist der Schluß gezogen und zur Forderung geworden, es läge bei der einzelnen Schule selbst, was sie aus ihren Schülerinnen und Schülern

macht. Dabei wird ignoriert, daß jede Schule durch einen Bildungsgang oder Bildungsgänge determiniert ist, nach dem oder denen sie ihre Schülerinnen und Schüler vorab definiert erhält oder zuordnen muß. Ein „schlechtes“ Gymnasium nach Merkmalen für die pädagogische Qualität einer Schule wird immer der noch so „guten“ Hauptschule vorgezogen, sofern für das Kind eine Wahl getroffen werden darf. Die Wahlchance zwischen Schulen ist zuerst eine zwischen Schularten und Bildungsgängen und wird mit der dokumentierten Leistung eines Kindes und Jugendlichen eingeräumt oder verweigert. Diese „Systemfrage“ wird ausgeblendet, wenn gefordert wird, „den Streit um die flächendeckende Einführung der Gesamtschule oder die Beibehaltung des dreigliedrigen Schulwesens zu beenden“ (DGfE, Zedler S. 20) und wenn ein „Perspektivenwechsel ‚von der Schulstruktur zur Schulkultur‘“ festgestellt wird (Leschinsky in: Zedler, S. 21)

Die unumgängliche Leistungsdebatte

Die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zum Sekundarbereich I enthält auch nicht in geringfügig erweiterten Zugeständnissen an die Schulen mit mehreren Bildungsgängen die Voraussetzungen für die Gestaltung von Schulen, wie sie erst ein Sekundarstufen-I-Abschluß ermöglichen würde. Selbst wenn keine Festlegungen der inneren Organisation getroffen worden wären, die KMK sich also auf die großzügige Rechtsformel der gegenseitigen Anerkennung von Landesentscheidungen verständigt hätte, wäre immer noch die Dreigliedrigkeit der Bildungsgänge und ihrer Abschlüsse festgeschrieben.

Jetzt bleibt mit dem Interesse, der Wahrnehmung des Rechts auf Bildung Geltung zu verschaffen, die Perspektive, auf die fällige Änderung des *Hamburger Abkommens* wegen der mit der Schulzeitfrage angezettelten Grundsatzdebatte zu verweisen. Ein differenzierter Sekundarabschluß I muß als Voraussetzung für den Ausgleich von „Disparitäten im Schulsystem“ (DGfE, Zedler S. 11) und für eine dringend notwendige inhaltliche Neubestimmung der Aufgaben der Schule gefordert werden. Wenn belegt werden kann, daß alle rechtlich erforderlichen Vorarbeiten zur *materialen* Konkretisierung der Anforderungen an den Sekundarabschluß I getroffen sind – es gibt Vorlagen für stufenbezogene Lehrpläne, Vorschläge zur und Erfahrungsberichte über die Veränderung des Unterrichts –, müßte noch der Verteilungszweck der Schulen in der Sekundarstufe I verwaltungsförmig gesichert werden.

Was dafür zu geschehen hätte, wird beispielsweise seit 1988 intensiv in Österreich unter der Maxime staatlich gewünschter „Schulautonomie“ diskutiert. In Österreich gibt es de jure ein Zeugnis am Ende des 8. Schuljahres, mit dem man auch aus dem „unteren“ Bildungsgang der Hauptschule in die Oberstufe der AHS, des Gymnasiums, übergehen kann. Diese rechtliche Möglichkeit hält jedoch den Niedergang der Hauptschule im dort zweigliedrigen Schulsystem nicht auf. Also sichert auch der *formal* gleichwertige Abschluß nicht die Anerkennung des Wertes eines Schultyps in der Öffentlichkeit. Da eine Strukturreform ausgeschlossen wird – es regiert eine Große Koalition, und zur Veränderung des Schulgesetzes ist eine Zweidrittelmehrheit erforderlich –, versuchen nun einige Interessierte, die

Autonomiedebatte zur Prüfung tatsächlich möglicher Veränderungen des Schulsystems zu nutzen. So ist schon ausgelotet, was hier viele noch nicht wahrhaben wollen, daß eine Dezentralisierung („Deregulierung“) oder Regionalisierung der Verantwortung für die Schulen zu einer Verschärfung der Unterschiede zwischen Schulen und damit zur Verfestigung sozialer Ungleichheit mit dem Schulbesuch führen würde. Diesem absehbaren Effekt der von der ÖVP gewünschten Marktorientierung der Einzelschulen soll mit den auch in Österreich wie bei uns geltenden Mitteln der Verwaltung zur Sicherung der Gleichwertigkeit begegnet werden. In Österreich besteht, was hier noch durchgesetzt werden muß: die formal gleichwertige Übergangsberechtigung mit der Orientierung an Zensuren als Leistungsfeststellungen und der Möglichkeit zusätzlicher pädagogischer Empfehlungen. Eine *formale* Feststellung der Gleichwertigkeit eines Abschlusses kann die Trennung der Schulformen oder sogar ihre weitere Auseinanderentwicklung nicht beheben.

Herbert Altrichter hat die Überlegungen für Österreich referiert, die auch für das deutsche Schulsystem angestellt werden müßten. Er beschreibt als typisch für das österreichische Bildungswesen, „*daß seine Qualität und Funktionsfähigkeit stärker durch Voraus(ex ante)-Kontrolle denn durch (ex post-)Kontrolle seiner tatsächlichen Prozesse und Leistungen überprüft wird.*“ (Altrichter, S. 54f.). Der ex-ante-Kontrolle dienen gleiche Regelungen, Vorschriften zur Leistungsfeststellung, Lehrpläne – die gesamte KMK-Vereinbarung kann als Muster für die länderübergreifende ex-ante-Kontrolle im deutschen Schulwesen gelten. Wie die tatsächlichen Leistungen von Schulen, von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern sind, wird dagegen eher angenommen als überprüft. Denkbare ex-post-Kontrollen sieht Altrichter für Schulstrukturen anderer Länder entwickelt, deren Bedingungen und Wirkungen allerdings auch sehr genau beachtet werden müssen, bevor man sie als Lösungswege importieren könnte. Er nennt beispielsweise die *Schulevaluation*, bei der es um die Überprüfung gehen könnte, „*ob die Schulen selbst angemessene Maßnahmen einer inneren Qualitätssicherung aufgebaut haben*“. (Altrichter, S. 54f.) Um diese Verantwortung übernehmen zu können, müßten sie allerdings wesentlich weitergehende Kompetenzen und Verantwortung entwickeln als heute. Zur Selbstkontrolle der Standards könnten beispielsweise zentral erstellte Tests gehören, die den Schulen zur Verfügung gestellt werden und die sie schulintern selbst auswerten. Andere Überprüfungsmodi hat für die deutsche Schullandschaft auch schon Köller vorgeschlagen und aus dem Privatschulrecht abgeleitet. Sie bestünden im Bericht der Schule über Verfahren, wie sie die Standards definiert und absichert. (Köller, S. 82) Die Beispiele haben den Haken – für Österreich wie für Deutschland –, daß sie entweder aus Systemen mit formal gleichen Schulen stammen oder die Zwei- bzw. Dreiwertigkeit unserer Schularten oder Bildungsgänge nicht berücksichtigen.

Derartige wiederum *formale* ex-post-Kontrollen würden von der KMK mit ihrem derzeitigen Selbstverständnis nicht akzeptiert. Daher müßte geprüft werden, was passiert, wenn zusätzliche *materiale* Bestimmungen der Anforderungen für den Sekundarabschluß I vorgeschlagen würden. Der Anfang

dafür ist mit Lehrplänen, methodischen und thematischen Vorgaben gemacht. Es würde allerdings nicht ausreichen, die Inhalte und die Ziele des Lehrens und Lernens zu beschreiben, es müßte auch noch konkretisiert werden, wie ihr Erreichen bewertet werden soll.

Die strukturell erstarrte Praxis unseres Schulsystems wird mit der *Vereinbarung der KMK zum Sekundarbereich I* nur illustriert und erneut vor Augen geführt. Ihre Auswirkungen auf das Selbst- oder Reformbewußtsein der Lehrerinnen und Lehrer artikulieren sich im Leistungsthema. Dabei geht es ganz offensichtlich nicht um wirklich nachweisbare Leistungen, sonst wäre nicht das übersteigerte System der ex-ante-Kontrollen so fest etabliert. Es geht um die Nachprüfbarkeit der Akte der Leistungsfeststellung, die in allen Ländern minutiös in Verordnungen geregelt sind. Diese werden – unabhängig von Regierungsmehrheiten – im wesentlichen voneinander abgeschrieben. Das Ministerialblatt für Sachsen-Anhalt vom 26. Februar 1993 liefert ein beliebiges Beispiel: *„Die Notengebung ist eine pädagogische Ermessensentscheidung des Lehrers. Im Sinne der Gleichbehandlung ist es jedoch erforderlich, Art, Anzahl und Bewertungsmodalitäten dieser Leistungsnachweise sowie ihre Zusammenfassung zu Zeugnissen festzulegen, um so ein möglichst gleichmäßiges Vorgehen auf Landesebene sicherzustellen.“* (Vorbemerkung) Die folgenden Präzisierungen mögen nicht überall verbreitet sein: *„Aufstellung der Bewertungsskala – 5.3.1: Das unter 5.2.1 genannte Sechs-Noten-System ist im wesentlichen äquidistant ausgelegt. Ist eine Arbeit im Zuge einer ‚Positivkorrektur‘ zu bewerten, das heißt, werden die richtigen Antworten des Schülers gewertet, so legt kraft seiner fachlichen Kompetenz und pädagogischen Verantwortung der Lehrer bei der Bewertung einer Klassenarbeit die Grenze zwischen den Noten 4 und 5 entsprechend dem Anforderungsniveau (siehe Nr. 4) zwischen 40 v. H. und 50 v. H. der vom Schüler zu erwartenden Leistung fest und fixiert im oberen Bereich die Noten 1 bis 4 und im unteren Bereich die Noten 5 bis 6 in jeweils gleichem Abstand (äquidistant).“* Diese Verwaltungsakte werden von den Lehrkräften abgefordert und sind meßbar – mindestens 6 schriftliche Leistungskontrollen pro Jahr und für das Zeugnis die Berücksichtigung der mündlichen Leistungen im angegebenen Verhältnis nach definierten Notenstufen – und bestimmen den Jahresrhythmus im Fach. Aus jeder Schule kennt man die Erwähnung besonderer Belastungen der Lehrkräfte mit „Korrekturfächern“, die für den weiteren Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler relevanter sind als andere. Korrekturen haben eine vorgeschriebene Form: *5.4.1 Alle Korrekturen sind sauber und übersichtlich durchzuführen; die Korrekturfarbe ist ‚Rot‘. Fehler sind anzustreichen, gegebenenfalls in ihrem Gewicht zu kennzeichnen, Auslassungen anzumerken. ... Rechtschreib-, Interpunktions- und Grammatikfehler sind in allen Arbeiten anzustreichen.“* Nicht in der KMK-Vereinbarung, sondern in ihrer mehrstufigen Übersetzung in die tägliche Bewertungspraxis findet sich die Ursache der Widerständigkeit gegen Veränderungen. Wer in der Erfüllung solcher kontrollierbaren Anweisungen – dazu kommen noch Vorlagen für Jahresstoffpläne und vielerlei Listen – seine Lehreraufgabe sieht, hat ein bestimmtes Bild von seinen Berufspflichten. Wird dieses Berufsverständnis in Empfehlungen zur Veränderung der Praxis ignoriert, entsteht die Abwehr gegen „Theoretiker vom

grünen Tisch“. Z. B. greifen Beratungskonzepte der „Organisationsentwicklung“ zu kurz, wenn sie die registrierte Widerständigkeit nur zu einem psychologischen Problem des Lehrerstandes erklären und dafür Analysen eines bestimmten Berufstypus „des Lehrers“ bemühen. Konfliktfrei bleiben in Kollegien allenfalls solche Veränderungen, die die Bewertungs- und Beweisverfahren nicht berühren, die sich auf bessere Handhabung von Vorbestimmtem beziehen, die bereits bestehende methodische Spielräume mit „Praxishilfen“ füllen oder die außerunterrichtliche Aktivitäten als Schulmerkmale für den Konkurrenzkampf um Schülergruppen herausstellen.

Erprobte neue Bewertungsverfahren sind *Lernentwicklungsberichte*, wie sie in der Bielefelder Laborschule, der Göttinger „TKM“-Gesamtschule und vereinzelt anderen Gesamtschulen bis zum 8. Schuljahr erteilt werden. Sie müssen dort allerdings in den beiden Abschlußjahren in „normale“ Zensuren überführt und können daher nicht als abschlußrelevant zum Vorbild genommen werden. Viele Gesamtschulen geben mit Lernentwicklungsberichten bisher eine zusätzliche Information zu den sonst unveränderten Zeugnissen.

Als rechtlich abgesichert und abschlußrelevant können die Bewertungen für *freie Vorhaben* in den Jahrgangsstufen 9 und 10 im Wahlpflichtbereich übermittelt werden. Sie stellen eine Möglichkeit der individualisierten und interessenbezogenen selbständigen Schülerarbeit dar und erfordern einen konsequenten Aufbau von Arbeitstechniken in den unteren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I. Dort setzen sie die freien Arbeitsformen fort, die zunehmend in Grundschulen praktiziert werden. Die Übertragung auf weitere Fächer und Lernbereiche wäre zu entwickeln.

Aus der Freinet-Pädagogik sind *Diplome* als Bescheinigungen über geprüfte Leistungen übernommen worden. Sie sind bislang nicht zeugnisrelevant, sondern dienen als innerschulische Nachweise bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, als Berechtigungen für die eigenständige Nutzung von Geräten oder Fachräumen oder der Verantwortung von Schülerinnen und Schülern für bestimmte Arbeitsbereiche, in denen sie andere anleiten und beaufsichtigen dürfen. Sie könnten auch als Bescheinigungen über Fachkenntnisse verstanden und in die Bewertung des Faches oder Lernbereichs eingehen, dem sie zuzuordnen sind.

Mit dem *Diagnosebogen* wurde in Hessen in den siebziger Jahren versucht, Zensurenzeugnisse durch Beschreibungen erreichter Lernziele zu ersetzen. Seine Validität sollte mit aufwendigen Tests abgesichert und bewiesen werden. Die Handhabung des Beweisverfahrens führte zu einem Übermaß an Kontrolle und Anweisungen, so daß sich das Bewertungssystem des Diagnosebogens nicht entwickeln und praktikabler gestalten ließ, sondern in seinem Erprobungsstadium abgebrochen wurde.

Neue Bewertungsformen müssen gegen die festverwurzelte Vorstellung von drei ungleichwertigen Abschlüssen in Schulversuchen erprobt und durch unterstützende Begleitung abgesichert werden. Sie sind die *formale* Voraussetzung für die Neufestlegung *eines* Sekundarstufen-I-Abschlusses, wenn dessen ebenfalls verwaltungsmäßig erforderlich erscheinende *materiale* Bestimmung nicht zur bloßen Wissensprüfung mit linearen Abstufungen

des Erfolgs degradiert werden soll. Unter neu zu entwickelnden Bewertungskriterien könnte an einen Aufbau des Lernens gedacht werden, in dem die Schülerinnen und Schüler selbst Maßstäbe für die Qualität ihrer gezeigten Leistung gewinnen und damit von sich aus das Interesse haben, sich an objektivierten Standards zu messen. Solche Standards ließen sich mit Anforderungsstrukturen von Profilen für gewünschte Berufsfelder verbinden, auf die anschließende Bildungsgänge in der Sekundarstufe II und im tertiären Bereich vorbereiten. Die qualitative Veränderung der Sekundarstufe I wäre mit der politischen Durchsetzung des Sekundarabschlusses I zu erreichen, nachdem bewiesen werden konnte, daß veränderte Bewertungskriterien und -verfahren das individuelle Recht auf Bildung zum Ausgang nehmen und von Lehrerinnen und Lehrern praktiziert werden können.

Neue Bewertungen könnten dem gegenwärtig von allen Seiten diagnostizierten instrumentellen Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu schulischem Lernen entgegenwirken, indem sie Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Können berücksichtigen, die die Schülerinnen und Schüler selbst als wertvoll erfahren haben oder zumindest akzeptieren können. Erst auf diese Weise könnte konkret und relevant werden, was heute unter „Öffnung von Schule“, „kind- und jugendgerechter Schule“, „erfahrungsbezogenem Lernen“, „Schule als Lern- und Lebensraum“ vielfach propagiert wird. Bei drei hintereinandergeordneten Bildungsgängen mit jeweils noch linearer Abstufung der Erfolgs- bzw. Mißerfolgsbescheinigungen, wie sie gerade von der Kultusministerkonferenz erneut festgeschrieben werden, bleiben solche Forderungen und Behauptungen von dort beteiligten Ministerinnen und Ministern, Senatorinnen und Senatoren folgenlos für die Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen. Die „Profilierung“ als Entscheidungsgrund für die Wahl einer Schule ist bei ungleichwertigen Schularten für Eltern nachrangig gegenüber dem Argument, unter welchen Bedingungen ein gewünschter Schulabschluß erworben werden kann. Hinter dem Leistungsthema verbirgt sich die Anerkennung des Motivs der sozialen Besonderung, das zum öffentlichen Thema gemacht werden müßte.

Literatur

- Altrichter, Herbert: Autonomie der Schule als Chance zukunftsorientierter Schulentwicklung, In: BMUK (Hrsg.), Zukunftsforum III, Bildung in neuen Strukturen – Autonomie der Schule, Wien 1992, S. 35 – 62
- Baumert, Jürgen: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Band 1, Reinbek 1980, S. 589 – 748
- Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, Stuttgart 1969 (Empfehlungen der Bildungskommission)
- Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart 1973 (Empfehlungen der Bildungskommission)
- Deutscher Juristentag/Kommission Schulrecht: Schule im Rechtsstaat. Band 1. Entwurf für ein Landesschulgesetz, München 1981

- Dörger, Ursula: Projekt Lehrerkooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen, Weinheim und München 1992
- Fausser, Peter: Pädagogisches und juristisches Denken und Handeln. Über die Arbeit der Kommission Schulrecht und die Schwierigkeiten, die Pädagogen und Juristen miteinander haben. In: Neue Sammlung (28) 3/1991, S. 439 – 459
- Fausser, Peter: Welche pädagogische Freiheit braucht die Schule? In: Form E 2/1991, S. 4 – 9
- Fend, Helmut: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (36), 5/1990, S. 687 – 709
- Flitner, Andreas: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik (31) 1/1985, S. 1 – 22.
- Groeben, Annemarie von der: Gemeinsam lernen und individuell bewerten? Zum Umgang mit der Leistungsmessung in der Bielefelder Laborschule. In: Pädagogik (45) 6/1993, S. 26 – 30
- Heckel, Hans: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, 6. völlig neubearb. Aufl. von Hermann Avenarius, Neuwied, Darmstadt 1986
- Heuser, Christoph: Beurteilungen in den Stufen III und IV. In: Hella Völker: Die letzten drei Jahre – Abschluß und Übergang. IMPULS (Publikationsreihe der Laborschule) Bd. 20, 1991, S. 113
- Keim, Wolfgang: Die bildungspolitische Zielsetzung eines einheitlichen Sekundarstufen-I-Abschlusses, In: Die Deutsche Schule 7 – 8/1979, S. 434 – 447
- Knab, Doris: Gesetzgebung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (39) 3/1991, S. 257 – 263
- Köller, Franz: Gute Schulen aus der Sicht hessischer Schulverwaltung: Welchen Gestaltungsrahmen brauchen gute Schulen? In: HIBS (Hrsg.), Beiträge aus dem Arbeitskreis *Qualität von Schule*, Heft 5, Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesystem '88, Wiesbaden 1991 (2. Aufl.), S. 81 – 84
- Ladeur, Karl-Heinz: Schulvielfalt und staatliche Schulaufsicht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (39) 3/1991, S. 263 – 279
- Luhmann, Niklas: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung, Weinheim und München 1986, S. 154 – 182
- Richter, Ingo: Kein neues Berufsethos, sondern eine realistische Wende der Diskussion. In: Die Deutsche Schule (82), 1/1990, S. 25 – 30
- Schlömerkemper, Jörg: Die Lerndiagnose (Kap. 9) In: ders.: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar. Unter Mitarb. v. Klaus Winkel, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1987, S. 144 – 178
- Zedler, Peter (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I (Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Weinheim 1992

Ursula Dörger, Dr. phil., Jg. 1943, Leiterin der Gesamtschulprojekte „Förderkonzepte“ von 1983 bis 1988 und „Lehrerkooperation“ von 1988 bis 1991

Anschrift: Emser Str. 39, 65195 Wiesbaden