

Ahrens, Jens-Rainer

Ausbildungszeitverkürzung. Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen?

Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 235-250



Quellenangabe/ Reference:

Ahrens, Jens-Rainer: Ausbildungszeitverkürzung. Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 235-250 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312238 - DOI: 10.25656/01:31223

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312238>

<https://doi.org/10.25656/01:31223>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

„Was ist bloß mit den Kindern los?“

132

Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder

134

Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverständene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.

Heinz Günter Holtappels

Mehr Zeit für Kinder!

Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

150

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsenden. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.

129

Christa Lohmann

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.

Rainer Winkel

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

178

Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorge-schlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!

Heinz Stübiger

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

201

In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.

Karl Neumann

Zeitautonomie und Zeitökonomie

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.

Neuerscheinungen:

251

Ulrich Amlung: Adolf Reichwein 1898 – 1944

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer

Kurt Ohmann u.a.: Ein Team macht Schule

Martin Dobrick und Manfred Hofer: Aktion und Reaktion

Werner Heldmann: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule

Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung

*Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule
Schule und außerschulische Jugendbildung*

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen?

I.

In Äußerungen und Publikationen des Hochschulverbandes wird wiederholt darüber geklagt, daß die jungen Erstsemester in bestimmten Qualifikationsbereichen „*erhebliche Defizite*“ (Studierfähigkeit 1984, S. 14) aufzuweisen hätten. Vor allem fehlten: Vertrautheit mit elementaren Arbeitstechniken, elementare Kenntnisse der Methoden der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften, Arbeitsqualität, Ausdrucksvermögen, Technik der schriftlichen Darstellung (ebda., S. 14) und anderes mehr.

Diese Kritik wird geäußert vor dem Hintergrund einer dreizehnjährigen und im großen und ganzen recht systematisch strukturierten Schullaufbahn an den zum Abitur führenden Bildungsstätten (Gymnasium, Gesamtschulen, Zweige des berufsbildenden Schulwesens). Angenommen, die beklagten Mängel könnten zweifelsfrei belegt werden, dann ergäbe sich die unumgänglich zu lösende Aufgabe, die *dreizehn Schuljahre besser als bisher zu nutzen*, um einen Standard zu erreichen, der deutlich über dem bisherigen liegt. Dabei ist nicht nur die Oberstufe bzw. der Sekundarbereich II ins Blickfeld zu nehmen, sondern die gesamte Schullaufbahn und insbesondere, wegen seiner die Schullaufbahn bestimmenden Bedeutung, der Sekundarbereich I. Gleichzeitig und unabhängig von den Klagen über nicht ausreichende Studierfähigkeit wird eine Debatte darüber geführt, die *dreizehnjährige Schulzeit auf zwölf Jahre zu verkürzen*. Wenn die Qualifikationen für Studierfähigkeit bislang nur unvollkommen erreicht sein sollten, dann wäre eine Schulzeitverkürzung als Antwort darauf einigermaßen überraschend, jedenfalls nicht ohne weiteres einleuchtend und auf jeden Fall erklärungsbedürftig.

Es muß also danach gefragt werden, ob die Kritik an den Mängeln der Studierfähigkeit belegt und im internationalen Vergleich begründet ist und weiterhin, wo und wie innerhalb des jetzt dreizehnjährigen Bildungsganges Verbesserungen anzusetzen sind. Das schließt die Frage ein, ob im jetzt bestehenden Bildungsweg etwa Chancen ungenutzt bleiben oder vergeudet werden. Im Blick auf die beklagten Mängel kann nur nach *inhaltlichen Gesichtspunkten*, wie zum Beispiel den für notwendig erachteten Fähigkeiten und Fertigkeiten, entschieden werden, wie hoch der Zeitbedarf für Schulausbildung sein muß.

Aus finanzpolitischer Sicht erscheint die Schulzeitverkürzung äußerst verlockend. Scheinbar winkt die Möglichkeit, Gehälter für Lehrkräfte, Raum und Sachmittelkosten und vielleicht auch Mittel bei der Ausbildungsförderung *einzusparen*. Als kräftige Stütze für derartige Überlegungen wird

der Hinweis auf andere EG-Länder genutzt, von denen ein Teil zumindest formal nach einer Regelschulzeit von zwölf Jahren die Studierfähigkeit bescheinigt. Lernen die Kinder in anderen EG-Ländern schneller, gibt es bei uns sogenannten Ballast im Bildungsgang, oder quittieren die Schulen der EG-Nachbarn am Ende etwas ganz anderes als die bei uns eingeforderte Qualifikation? Diese und weitere Fragen wie zum Beispiel nach einer angemessenen Berufsbildungs- und Studienzeit, nach ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen des Ausbildungswesens müssen in die Überlegungen einbezogen werden, wenn ein *bildungspolitisch verantwortbares* Ergebnis in der Debatte um Schulzeitverkürzung erzielt werden soll.

II.

Noch in den 60er Jahren ist mit dem bekannten Slogan geworben worden: „Schicke Dein Kind länger auf bessere Schulen!“ Begabungsreserven sollten entdeckt und gefördert werden. Dahinter hat mehr als die Aufhebung der Bildungsbenachteiligung für sozial und ökonomisch benachteiligte Bevölkerungsschichten gestanden. Vielmehr hat dieser Kampagne auch die Idee zugrunde gelegen, daß mehr *junge Menschen* mit höher qualifizierenden Abschlüssen *benötigt* würden und daß dafür auch eine ausreichende Ausbildungszeit erforderlich sei.

Im Gegenzug wird seit geraumer Zeit eine Diskussion darüber geführt, daß die *Schulzeit zu lang* sei, besonders zum Erwerb der Studierfähigkeit. Das gleiche wird, wenn auch aus völlig anderen Gründen, für bestimmte Gruppen von Hauptschülern behauptet. Zugespitzt wird diese Debatte im Blick auf „Hochbegabte“ geführt. Es wird gemutmaßt, sie könnten schneller zum Abschluß gelangen, das herkömmliche gymnasiale Schulwesen unterfordere sie, es würde Zeit vergeudet.

Lerngeschwindigkeit und Schärfe der Anforderungen beziehen sich recht einseitig auf den *kognitiven* Aspekt des Lernens. Darüber hinaus besteht die Vorstellung, den Jugendlichen würden Chancen zur *persönlichen Entfaltung* verlorengehen oder vorenthalten werden, wenn sie zu lange die Schule besuchen. Beim ersten, dem kognitiven Aspekt, geht es um Lernstimulationen, Motivation und auch Selektion, beim zweiten um individuell und gesamtgesellschaftlich sozial verträgliche Bedingungen der Persönlichkeitsbildung und des Überganges vom Ausbildungssystem ins Erwerbsleben. Die kognitive Seite betrifft also nur einen Teilaspekt des Gesamtproblems und kann daher nicht *ausschlaggebend* für die Entscheidung über die Ausbildungsdauer insgesamt sein.

Die Bedenken gegen überlange Schulbesuchsdauer lassen sich in der Mehrzahl der Fälle auf den strittigen Zeitrahmen von lediglich *einem Schulbesuchsjahr* eingrenzen. Es geht um zwölf oder dreizehn Jahre bei den Gymnasiasten und um neun oder zehn Schulbesuchsjahre bei Hauptschulabsolventen. Das sind knapp acht Prozent der bisherigen Schulzeit innerhalb gymnasialer Bildungsvorgänge und zehn Prozent der möglichen Schulzeit von Hauptschulabsolventen.

Verglichen mit der Ausdehnung der Hochschulstudienzeiten sind das recht *kleine Anteile*. Die Regelstudienzeiten für den ersten Abschluß von

wissenschaftlichen Hochschulen (Diplom, Magister, Staatsexamen) sind in der Mehrzahl auf vier Jahre bemessen. Die reale Studienzzeit aber liegt im Durchschnitt bei über sechs Jahren. Dies bedeutet, bezogen auf die Regelstudienzeit, eine *Überschreitung* des Zeitrahmens von über fünfzig Prozent.

Wenn die Verkürzung der Ausbildungszeiten ein dringliches Problem ist, dann zeigt schon dieser einfache Vergleich, daß die Priorität bei den Bemühungen um Ausbildungszeitverkürzung drastisch beim Hochschulstudium liegen müßte. Bezogen auf die Regelstudienzeit von vier Jahren sind dort die *krassesten Überschreitungen* erkennbar.

III.

Für die Absolventen der allgemeinbildenden Schulen stellt sich die Lage anders dar. Überschreitungen der Regelschulzeit von zehn oder dreizehn Jahren gibt es durch die Wiederholer. Sie machen, je nach Schulform, einen unterschiedlichen und im Zeitablauf *abnehmenden* Anteil eines Jahrganges aus. In Niedersachsen waren dies 1987 und bei Hauptschulen durchschnittlich 1,9%, bei Realschulen 4,8%, bei Gymnasien 3,7% und bei integrierten Gesamtschulen 1,3% (Statistik d. allgmeinh. Schulw. Nieders., Tab. 9.6, S. 76).

Die Verkürzung der gesamten Schulzeit ist für diesen Schülerkreis nur erreichbar, wenn er durch individuelle und *intensivere Förderung* als bisher in die Lage versetzt würde, den vorgesehenen Zeitrahmen für die anvisierten Bildungsziele einzuhalten.

Eine andere Perspektive wäre, wieder stärker auf Selektion zu setzen. Das hätte zur Folge, einen Teil der Schülerschaft für bestimmte Bildungsgänge nicht zuzulassen oder frühzeitig wieder abzuschulen. Als Effekt könnte jedoch dann nicht ausgeschlossen werden, daß frühzeitig und „freiwillig“ Wiederholungsmöglichkeiten wahrgenommen werden mit dem Ziel, die errichteten Zulassungshürden doch noch zu überspringen. Ein stärker selektiv arbeitendes Bildungswesen würde also nicht zwangsläufig die Verkürzung der Ausbildungszeit bewirken und in jedem Fall zu einer *Kollision* mit dem Ziel der Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit führen.

Die niedersächsische Schulstatistik erlaubt einen zusätzlichen Hinweis. Integrierte und differenzierte Gesamtschulen bieten aufgrund ihrer inneren Organisationsstruktur offenbar am ehesten Ansätze dafür, eine Schullaufbahn ohne Sitzenbleiben zu gestalten und damit einer Überschreitung der anvisierten Regelschulzeit entgegenzuwirken. Der Anteil von Jahrgangswiederholern ist dort mit 1,3% am geringsten.

Eine Einsparung im Sinne einer *Effektivierung* würde zweifellos erreicht, wenn es gelänge, auch bei anderen Schulformen die Zahl der Klassenwiederholer durch geeignete pädagogische Maßnahmen zu vermindern. Auch ohne den Gedanken der Schulzeitverkürzung ist eine kontinuierliche Entwicklung zum Abbau der Zahlen von Klassenwiederholern in Gang gekommen. In Niedersachsen zum Beispiel sank der Anteil von Wiederholern pro Jahrgang im Primarbereich im Durchschnitt von 3,0% im Jahr 1977

auf 2,1% im Jahr 1987. Noch deutlicher fällt der Rückgang von Wiederholern im Gymnasialbereich Klasse 7 bis 10 auf. 1977/78 lag der Durchschnitt bei 9,1%, zehn Jahre später bei 3,7% pro Jahr (Statistik d. allgemeinbild. Schulen Nieders., Tab. 9.5 und 9.6, S. 74 u. 76). Die „Erfolgsquote“ der Schülerschaft in der gymnasialen Oberstufe ab Klasse 11 im direkten Durchgang zum Abitur (ohne Wiederholung) hat sich im Zeitablauf ebenfalls *verbessert* und lag 1987 in Niedersachsen wie auch in Nordrhein-Westfalen bis 83% (Statistik d. allgemeinbild. Schulen Nieders., Tab. 4.22 u. 9.5, S. 48 u. 75; Jahrb. f. Schulentw. Bd. 6, S. 52). Schulzeitverkürzung durch weniger Klassenwiederholer ist also bereits in beachtlichem Umfang realisiert. Das Beispiel der Gesamtschulen zeigt, daß dies Potential noch nicht ausgeschöpft ist. Im übrigen sprechen auch völlig unabhängig vom Ziel der Ausbildungszeitverkürzung vielfältige *pädagogische Gründe* dafür, Jahrgangswiederholung weiter zu vermindern. Aus heutiger Sicht leistet jedoch die Verkleinerung der Zahl der Jahrgangswiederholer zum Ziel der Ausbildungszeitverkürzung nur einen vergleichsweise *bescheidenen* Beitrag.

IV.

Die aktuelle Debatte setzt entsprechend nicht bei den Jahrgangswiederholern an, sondern zielt auf die generelle *Kappung der Regelschulzeit* von dreizehn Jahren um ein Jahr. Die Befürworter dieser Schulzeitverkürzung argumentieren auf mehreren Ebenen. Sie halten den Zeitpunkt bis zur ersten Berufstätigkeit für zu lang aufgeschoben. Der Berufseintritt in einem vorverlegten jüngeren Lebensalter würde die Berufssozialisation erleichtern. Jugendliche Kreativität könne besser beruflichen Aktivitäten gewidmet werden. Es wird geglaubt, die allzu lange Ausbildungszeit würde die jungen Menschen auf außerberufliche Lebenswelten fixieren, zur Weltfremdheit verleiten und dadurch den *Übergang* in den Beruf *erschweren*. Es bestehe die Gefahr, die Berufswelt werde nicht als neue, interessante Herausforderung erlebt, sondern im ungünstigsten Fall als bedrohliche, schwierige Lebensphase, als Praxisschock.

Um das Gewicht dieser Argumente zu prüfen, ist zunächst noch einmal ein Blick auf den Zeitraum, um den hier gerungen wird, ratsam. Bis zur Hochschulreife wird ein Lebensjahr als Einsparung ins Auge gefaßt. Die Reduktion der Studienzeit von etwas über sechs Jahren auf die Regelstudienzeit von vier Jahren ergibt zwei weitere Jahre. Für Absolventen wissenschaftlicher Ausbildungsgänge werden also *drei Jahre* zur Disposition gestellt. Die befürchteten negativen Folgen überlanger Ausbildungszeiten sind also ins Verhältnis zu diesen drei Jahren zu setzen. Für andere Ausbildungsgänge auf der Grundlage des Abiturs geht es allenfalls um ein volles Jahr.

Bisher nicht zur Disposition gestellt ist die *Berufsbildungszeit* für diejenigen, die nach dem Besuch allgemeinbildender Schulen eine berufsbildende Schule besuchen, ein Ausbildungsverhältnis im dualen System eingehen oder zur Vorbereitung des Studiums eine Praktikumszeit absolvieren. Außer Betracht bleibt bisher auch die Zeit für ein betriebliches oder

überbetriebliches Trainee-Programm nach dem Studium. Diese Berufsbildungszeiten werden anscheinend für erforderlich gehalten und sind bisher nicht im politischen Raum als Teilphasen für Ausbildungszeitverkürzung angemeldet worden.

Dort, wo es in weiten Teilen ein verpflichtendes Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) als Eingangsphase in die Ausbildung im dualen System gibt wie z. B. in Niedersachsen, laufen seitens der Kammern bzw. Wirtschaftsvertretungen seit langem Bemühungen, dieses Ausbildungsjahr aus der Anrechnung für eine drei- bzw. dreieinhalbjährige Ausbildungszeit herauszunehmen. Das *konterkariert* die Bemühungen um *Ausbildungszeitverkürzung* absolut und führt zur Verlängerung der Ausbildungsdauer um ein Jahr. Davor aber wird gewarnt: „Deutsche Bildungsmaßnahmen dürfen nicht den vorhandenen Abstand in der Ausbildungsdauer zuungunsten der ‚Einheimischen‘ vergrößern – die Folge könnte ein Herausdrängen jüngerer Deutscher aus Tätigkeiten sein, die anderswo in der EG schneller gelernt werden können“ (Bericht Inst. f. Entwicklungsplanung 1991, S. XVIII f.). Ersatzweise wird daher von Arbeitgeberseite vorgeschlagen, das verpflichtende BGJ aufzulösen (Bericht Inst. f. Entwicklungsplanung, 1991, S. XV f.). Dies hingegen kollidiert mit der Idee einer breiten *beruflichen Grundbildung*.

Für junge Menschen ohne Haupt- und Sonderschulabschluß sowie mit unterdurchschnittlichen Abschlüssen wird von Arbeitgeberseite die Forderung nach *Verkürzung der Berufsbildungszeit* von drei auf zwei Jahre im Rahmen sogenannter Anlernberufe erhoben. Dieser Forderung wird von Gewerkschaftsseite widersprochen, im wesentlichen mit der Begründung, die problematische Qualifikation dieses Personenkreises nicht noch durch eine verknappte Berufsausbildung weiter zu verschlechtern.

Die Einsparungsdebatte konzentriert sich damit im wesentlichen auf das 13. Schuljahr. Ob aber ein in der gymnasialen Oberstufe abgekapptes Schuljahr bei bisher verkürzten Berufsbildungsmöglichkeiten für Abiturienten am Ende nicht zu Lücken führt, die dann im berufsbildenden System wieder geschlossen werden müssen, ist genau zu prüfen. Genaues kann erst gesagt werden, wenn Struktur und Inhalte der verkürzten allgemeinbildenden Schullaufbahn bekannt, die Integrationsmöglichkeiten von allgemeiner und beruflicher Bildung weiter praktisch erprobt und mit den erforderlichen beruflichen Qualifikationsprofilen abgestimmt sind. Im ungünstigsten Fall muß im Zusammenhang mit der Berufsbildung ergänzt werden, was in der Allgemeinbildung gestrichen wurde, der vermeintliche *Einspareffekt hebt sich auf*.

V.

Wenn das dreizehnte allgemeinbildende Schuljahr abgeschafft werden soll, ergibt sich zunächst die Frage, an welcher Stelle in der Schullaufbahn Kürzungen überhaupt ansetzen könnten. Das Gymnasium, die Real- und Hauptschulen erstrecken sich im Sekundarbereich I von Klasse 5 oder nach zweijähriger Orientierungsstufe bzw. sechsjähriger Grundschule ab Klasse 7 bis 10. Die Hauptschule gibt es bis Klasse 10 überwiegend nur als Angebot. Die integrierten Gesamtschulen laufen im Sekundarbereich I ab Klasse 5 bis

10 für alle Schüler. Alle diese Schulformen bieten im Prinzip die Möglichkeit, nach zehn Schuljahren einen *mittleren Abschluß* zu erwerben. Soll die Möglichkeit eines mittleren Abschlusses für alle Schüler nach zehn Schulbesuchsjahren im Prinzip aufrechterhalten werden, bietet sich an, die *Verkürzung* um ein Jahr nicht im Sekundarbereich I, sondern im *Sekundarbereich II* vorzusehen. Gymnasiale Bildungsgänge gäbe es dann ab Klasse 5 oder 7 im Sekundarbereich I und einheitlich im Bundesgebiet den Sekundarbereich II mit dem 11. und 12. Schuljahrgang.

Die andere Alternative besteht darin, im Sekundarbereich I ein Schulbesuchsjahr zu kürzen. Dies würde jedoch gravierende pädagogische, organisatorische und bildungspolitische Probleme aufwerfen. Überlegungen, im Sekundarbereich I ein Schulbesuchsjahr einzusparen, bestehen seit längerem. Konkretisiert und praktisch umgesetzt sind derartige Planungen vor allem im Zusammenhang mit Bestrebungen, spezielle Bildungsgänge für Kinder einzurichten, die für besonders befähigt gehalten werden. Die Modelle laufen darauf hinaus, an Gymnasien in sogenannten D-Zug-Klassen den sechsjährigen Bildungsgang im Sekundarbereich I auf fünf Jahre zu *komprimieren*. Dieser Ansatz ist aus pädagogischen und organisatorischen Gründen äußerst umstritten. Er schafft nicht nur fragwürdige Differenzierungen im Blick auf die „Rest-Schülerschaft“ der jeweiligen Schule, die sich dann als zweit- oder drittklassig *herabgestuft* fühlt. Mit einem derartigen System würde die Orientierungsstufe mit ihren Jahrgangsstufen 5 und 6 zur Disposition gestellt. Denn die stoffliche Komprimierung läßt sich nicht auf die Jahrgangsstufen 7 bis 10 beschränken. Dies würde den Leistungsdruck und damit die Gefahr, daß selbst überdurchschnittlich befähigte Schüler *scheitern*, zusätzlich verschärfen. Es bleibt auch zu klären, ob ein Zeitgewinn mit Beibehaltung der jetzt bestehenden Stofffülle der richtige Weg sein soll oder ob eine Konzentration auf das Wesentliche unter dem Stichwort „*Entrümpelung der Lehrpläne*“ die angemessenere Lösung bringen könnte. Die mit dem System der D-Zug-Klassen anvisierte Zeiterparnis kommt ohnehin nur für einen recht schmalen Anteil der gymnasialen Schülerschaft (geschätzt unter fünf Prozent) in Betracht. Das Konzept *eignet sich in keiner Weise* als generelles Modell von Schulzeitverkürzung.

Ein verallgemeinertes Konzept für Schulzeitverkürzung im Sekundarbereich I müßte bei der Definition der Bildungsziele, der stofflichen Untermauerung dieser Ziele und sehr wahrscheinlich auch mit der weiteren Entwicklung *fächerübergreifender Angebote* einhergehen. Sie müßten ganzheitliche Sicht und lebenspraktische Erfahrungen ermöglichen. Das bedeutet, die Rahmenrichtlinien bzw. -lehrpläne des gesamten Sekundarbereichs I zur Disposition zu stellen. Darüber hinaus muß entschieden werden, in welchen Fachbereichen und am Ende auch konkret in welchen Fächern bzw. Fachanteilen nicht nur inhaltliche, sondern auch *zeitliche Straffungen* eintreten sollen. Vorhersehbar ist ein massiver Interessenkampf der Fachvertretungen, die schon beim gegenwärtigen Stand fast ausnahmslos die Position vertreten, ihr Fach sei zeitlich unterhalb des eigentlich verantwortbaren Minimums eingeplant. Die Kürzung um ein volles Jahr bedeutet jedoch unweigerlich einen tiefen Einschnitt in den Gesamtkanon der

Fächer. Dabei berührt die Umgestaltung des Lernstoffes nur eine Seite des Gesamtproblems. Die Folgen für den Erziehungsauftrag der Schule, für soziales Lernen, für Prozesse der Persönlichkeitsbildung und Gewinnung an Lebenserfahrung sind nicht weniger wichtige Momente. Der Zuwachs an sozialer Kompetenz („Reife“) ist nicht auf beliebig verkürzte Zeiträume komprimierbar. Wenn überhaupt eine spürbare Kürzung innerhalb des Sekundarbereichs politisch gewollt sein sollte, ist dies nur unter *breiter Mitwirkung* der in der pädagogischen Praxis Tätigen sinnvoll und vertretbar, weil andernfalls die notwendige pädagogische Eigenverantwortung und Initiative gestört bzw. verschüttet würde. Initiative und Eigenverantwortung sind jedoch in hohem Maße gefragt, selbst wenn zeitliche Kürzungen nicht verwirklicht werden. Wenn zum Beispiel die Erfahrungsarmut schulischen Lernens überwunden werden soll, müssen die fachlichen Grenzen zugunsten ganzheitlicher Problemstellungen durch Kooperation überwunden werden. Aus diesen und anderen Gründen wäre eine Kürzungsabsicht *nicht durch eine schematische lineare Kürzung* bei allen Fächern sinnvoll umsetzbar.

VI.

Organisatorisch *leichter zu bewältigende Ansätze* für eine Verkürzung der Schulzeit ergeben sich auf den ersten Blick in der Oberstufe (Sekundarbereich II). Ausdifferenzierte Pflicht- und Wahlbereiche, verstärkte Fächerwahlmöglichkeiten und Chancen zu Schwerpunktbildungen im Kurssystem bieten günstigere Voraussetzungen für organisatorische Veränderungen einschließlich zeitlicher Straffung. Darüber hinaus wird in der Zeit zwischen Abiturprüfung und Schuljahresende durchaus über *Leerlauf* geklagt. So wäre es denkbar, die Abiturprüfungen so zu konzentrieren und organisatorisch vorzubereiten und einzugrenzen, daß sie zum März oder April abgeschlossen sind. Derartige Vorschläge sind bereits unterbreitet worden.

Im Kern geht es bei solchen Vorschlägen um zeitliche Straffungen, die allerdings Folgen für die Organisation des *elften Schuljahres* haben. Es müßte in ein Vorsemeester zur Kursstufe von einem halben Jahr Zeitdauer umgestaltet werden. Auf dieses Vorsemeester würden dann vier Kurshalbjahre folgen. Das vierte Kurshalbjahr könnte gleichzeitig als Prüfungshalbjahr gelten. Unter den bisher vorliegenden Vorschlägen zur Verkürzung der dreizehnjährigen Schulzeit verursacht dieser vergleichsweise die geringsten Komplikationen. Die organisatorische Neuordnung und Umstellung ist auf jeden Fall hier leichter zu realisieren als im Sekundarbereich I. Eine derartige Maßnahme führt allerdings absehbar zu Arbeitsmehrbelastungen bei Lehrkräften und Schülern, zu Diskontinuitäten bei der Lehrereinsatzplanung mit weiteren Folgen für die Schulhalbjahresplanung insgesamt. Eine brisante Problematik ergibt sich für die Übergänger auf das Gymnasium nach Klasse 10, die ihren mittleren Abschluß *außerhalb* des Gymnasiums erworben haben. Für sie bildet die elfte Klasse bisher eine notwendige *Eingangsstufe* zur Vorbereitung auf das Kurssystem. Ihre Vorbereitungszeit würde sich auf ein halbes Jahr verkürzen, was zu einer nicht unerheblichen

Benachteiligung im Blick auf einen erfolgreichen Abschluß der Kursstufe beitragen kann. Noch stärker würde diesen Schülerkreis die Kürzung der Oberstufenzeit um ein volles Jahr treffen. Ein verbreiteter gleitender Übergang ins Kurssystem ist dann nicht mehr möglich, es sei denn, er würde in den Sekundarbereich I verlagert. Das hätte aber wieder erhebliche und in dieser Weise bisher auch gar nicht beabsichtigte Folgen für die Unterrichtsorganisation und -angebote im Sekundarbereich I.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die aus Realschulen nach der Klasse 10 auf das Gymnasium wechseln, ist nicht unerheblich und beträgt zum Beispiel in Niedersachsen ca. 9% der Gesamtschülerschaft der Gymnasialklassen Jahrgang 11 (Statistik d. allgemeinbild. Schulen Nieders., Tab. 4.22, S. 48). Seltener gelangen sie aus der Hauptschule dorthin, in Niedersachsen sind es schwankend zwischen 1 bis 2% der Absolventen. Es handelt sich bei diesen Übergängern um zum Teil hochmotivierte Schülerinnen und Schüler, deren Bildungschancen durch unbedachtes Zusammenstreichen der Bildungszeit nachhaltig beeinträchtigt werden könnten.

Die Schulzeitverkürzung um ein volles Jahr trifft aber nicht nur die ehemaligen Haupt- und Realschulabsolventen, sondern auch die Schüler aus den Gymnasien. Wenn die bisherigen Bildungsziele und der Stoffumfang beibehalten werden, dann bedeutet die Komprimierung auf zwölf Jahre erheblich *mehr Leistungsdruck*, was zwangsläufig zu verstärkter Selektion und zu mehr Klassenwiederholungen (Kurshalbjahreswiederholungen) führen muß. Abgesehen von den negativen Folgen für die Motivation würde dadurch ein Teil der eingesparten Zeit wieder aufgezehrt, möglicherweise sogar weitgehend kompensiert.

Die Verkürzung der Schulzeit um ein volles Schuljahr wird also nur wirksam, wenn vorher die *Standards*, die erreicht werden sollen, *neu definiert* sind und der Rahmen für die als notwendig erachteten Qualifikationen neu abgesteckt worden ist. Ob die Kürzung der Schulzeit um ein volles Jahr ohne eine Rücknahme der bisher angestrebten Standards erreichbar ist, muß genau geprüft werden. Angesichts des im Prinzip systematisch organisierten Bildungsganges bis zum Abitur und der heute schon beklagten Defizite bei Abiturienten erscheint es eher illusionär, die Verkürzung ohne Nachgeben bei den Standards zu erreichen.

VII.

Die Debatte um Ausbildungszeitverkürzung hat nicht unerhebliche Impulse durch den internationalen Vergleich der Ausbildungssysteme bekommen. Es ist bekannt, daß einige andere EG-Länder oder die USA die Hochschulreife bereits nach zwölf Jahren bescheinigen. In einer Übersicht ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle I

Schuljahre und Durchschnittsalter beim Erreichen der allgemeinen Hochschulreife in den EG-Ländern					
	Schuljahre bis zur allg. Hochschulreife	Durchschnittsalter bei allg. Hochschulreife	Hochschulqualifiz.		
			Abschl./Altersgrp.	Alter	%
Belgien	12	18	18 – 19		39,6
BRD	13	19	19 – 20		28,4
Dänemark	12	19	19 – 20		65,3
Frankreich	12	18	18 – 19		32,4
Griechenland	12	18	17 – 18		48,5
Irland	11 + 2*	17			
Italien	13	19			
Luxemburg	13 + 1*	19			
Niederlande	14	19	18 – 19		56,5
Portugal	12	18			
Spanien	12	18			
U. K.	12	17	17 – 18		36,1
Durchschnitt	12,3	18,25			
* = Vorschuljahre					
Quellen: EURYDICE (Hrsg.) 1986; EURYDICE (Hrsg.) 1987; DIPF (Hrsg.) 1988; (Quelle: Jahrb. f. Schulentw. Bd. 6, S. 135)					

Aus der Übersicht ist erkennbar, daß sieben der zwölf EG-Länder die Hochschulreife nach zwölf Jahren vergeben. Dreizehn Schulbesuchsjahre kennen neben der Bundesrepublik (alte Länder) auch Italien, Niederlande und Luxemburg. In fünf EG-Ländern liegt das rechnerische Durchschnittsalter der Abiturienten bei 19 Jahren, in den übrigen Ländern darunter. Es handelt sich dabei um das Alter aufgrund der vorgesehenen *regulären Schulbesuchszeit* ohne Wiederholer.

In der Praxis ergeben sich aus verschiedenen Gründen Abweichungen. So werden z. B. in Frankreich Schülerinnen und Schülern ein oder zwei weitere Schulbesuchsjahre zur Vorbereitung auf die Eignungsprüfungen der als Elite-Hochschulen geltenden Einrichtungen zugestanden. Anders als in der Bundesrepublik wird in Frankreich keine Schulzeitverkürzung in D-Zug-Klassen für besonders Befähigte anvisiert, sondern im Gegenteil eine *Schulzeitverlängerung* (Jahrbuch f. Schulentw. Bd. 6, S. 136).

Offen bleibt auch, was *inhaltlich* als Hochschulreife testiert wird. In den USA liegt der Standard nach zwölfjährigem Schulbesuch teils unterhalb des mittleren Abschlusses in der Bundesrepublik. Auch der in Großbritannien erreichte Standard nach zwölf Schuljahren wird kritisiert und allenfalls mit einer fachgebundenen Hochschulreife verglichen (Fahle 1989, S. 74; Geipel 1988, S. 3).

Aufschlußreich in diesem Zusammenhang ist die internationale Vergleichs-

untersuchung (Expertenbefragung) des Instituts der Deutschen Wirtschaft über die Einschätzung der durch die Schulen vermittelten Kenntnisse. Danach nehmen die Absolventen in der Bundesrepublik bei den Fremdsprachen eine *klare Spitzenposition* ein, und zwar vor der UdSSR, Frankreich, USA, Japan und Groß-Britannien (Qualified in Germany, S. 42 f.).

Gute Beurteilungen gibt es auch für die Bereiche Muttersprache und Sozialkunde (3. und 1. Rang im internationalen Vergleich). Diese gute *Position wird zweifellos gefährdet*, wenn jetzt unbedacht durch Ausbildungszeitverkürzungen Einschnitte im Aufbau des Bildungsganges erfolgen. Insoweit droht auch durch die Verkürzungsdebatte eine Entwicklung in die falsche Richtung. Es spricht viel mehr dafür, die bestehenden Stärken unseres Systems zu nutzen und *auszubauen*, insbesondere im Bereich der Fremdsprachen. Dies würde der Struktur künftiger Anforderungen im EG-Rahmen entsprechen, bessere Bedingungen für mehr Mobilität schaffen und als Nebeneffekt die Wettbewerbssituation der Absolventen verbessern. Wenn gleichwohl die Forderung nach Ausbildungszeitverkürzung aufrechterhalten wird, muß entschieden werden, in welchen Fächern bzw. Fachbereichen die Einschnitte erfolgen sollen.

Bei *globaler Betrachtung* scheint es im Vergleich zu den übrigen EG-Ländern ein Kürzungspotential zu geben. Böttcher und Klemm haben, soweit die auf EG-Ebene noch unzulängliche Statistik dies zuläßt, eine vergleichende Berechnung der Unterrichtsstunden bis zum Abitur vorgelegt.

Unterrichts- bzw. Zeitstunden bis zum Abitur in EG-Ländern
(Quelle: Jahrb. f. Schulentw. Bd. 6, S. 139)

Tabelle II

Vergleich der jährlichen Unterrichtsstunden – Zeitstunden (gerundete Zahlen)												
	Belg.	BRD	Dän.	Griech.	Span.	Frank.	Irland	Ital.	Lux.	Nied.	Port.	UK
Schuljahre	(12)*	(13)*	(12)	(12)	(12)	(12)	(11)	(13)	(13)	(14)*	(12)	(12)
Unterrichtsstunden	13 104	13 829	12 335	10 332	11 576	11 621	k. A.	11 263	14 040	14 240	11 481	10 443
Zeitstunden	10 914	10 365	9 253	8 130	9 672	11 621	13 591	11 263	11 700	11 644	9 569	7 832
* = Vollzeit												
Quellen EURYDICE (Hrsg.) 1986; EURYDICE (Hrsg.) 1987; DIPP (Hrsg.) 1988. Expertenbefragung zusammengestellt von Katja Merker (Uni Essen)												

Beim Vergleich der in volle Stunden umgerechneten Unterrichtszeit liegt die Bundesrepublik lediglich auf einem *mittleren Platz*. Irland, Luxemburg, die Niederlande, Frankreich, Italien und Belgien benötigen mehr Zeitstunden für Schulunterricht bis zum Abitur. Lediglich beim Vergleich der Netto-Unterrichtsstunden belegt die Bundesrepublik den dritten oder vierten Rang. Die maximale Differenz – in Zeitstunden – liegt zwischen 13.951 (Irland) und 8.130 Stunden (Griechenland). Gleichwohl kann aus diesen Zahlen nicht pauschal abgeleitet werden, daß in Griechenland Ausbildungs-

zeit „eingespart“ werde. Von den 14- bis 24jährigen nichterwerbstätigen Personen befinden sich in Griechenland (1986) immer noch 51,8% im Erziehungssystem, in Irland 44,6% (in der Bundesrepublik: 40,7%) (Jahrb. f. Schulentw. Bd. 6, S. 145).

Die Globalzahlen lassen gegenwärtig im Blick auf ein mögliches Einsparungspotential *keine eindeutigen Schlüsse* zu. Ohne jede wissenschaftlich abgesicherte Grundlage wäre der Schluß, in anderen EG-Ländern würde in kürzerer Zeit „mehr“ oder „gleich viel“ gelernt als in der Bundesrepublik. Dies suspendiert nicht von der Aufgabe, den bisher gültigen Bildungskanon einschließlich der allgemeinen Erziehungsziele daraufhin zu überprüfen, ob er den Anforderungen der künftigen Lebenswelt noch entspricht. Auf die steigende *Bedeutung von Fremdsprachen* in dem sich enger untereinander verbindenden Europa wurde bereits hingewiesen. Dies muß auch Folgen für den Fremdsprachenunterricht haben. Spracherwerb durch bloßen Schulunterricht stößt immer noch auf erhebliche Schwierigkeiten. Institutionell verankerte Sprachpraxis durch *Auslandshalbjahre* könnten die bisherigen Unzulänglichkeiten überwinden helfen und die schon bestehende gute Einschätzung des deutschen Bildungssystems noch erheblich steigern. Die Umstrukturierung der Bildungsinhalte innerhalb des jetzt bestehenden Zeitrahmens ist, wie dies Beispiel verdeutlichen soll, eine mindestens ebenso wichtige Aufgabe, wie die Absicht, Ausbildungszeiten zu verkürzen. Der internationale Vergleich auf Basis des aufgewendeten Zeitbudgets bis zur Hochschulreife entlastet also nicht von der eigenständig zu treffenden *bildungspolitischen Entscheidung* über Art und Umfang der anzustrebenden Qualifikation.

VIII.

Das Qualifikationsniveau beeinflußt auch die rechtliche Wirkung des Abiturs. In der Bundesrepublik gilt das Abitur grundsätzlich als Zugangsberechtigung zum Hochschulsystem. Voraussetzung dafür ist, daß bestimmte, unter den Bundesländern abgestimmte Qualifikationsstandards eingehalten werden.

Denkbar ist es auch, das Abitur lediglich als eine Qualifikationsvoraussetzung anzusehen, die durch Hochschuleingangstests ergänzt wird. Verbreitet gibt es dies z. B. in den USA und in Frankreich. In diesem Fall kann auf verbindlich festgelegte Standards für den Schulabschluß verzichtet werden. Sie sind in jedem Fall in ihrer Bedeutung gemindert. Es erscheint jedoch zweifelhaft, einen über Jahre aufgebauten Leistungsnachweis, wie er bis zum Abitur erforderlich ist, durch einen punktuellen Test zu relativieren. Das liegt nur zum Teil an den bekannten Problemen von Tests schlechthin. Dieses System stützt die Tendenz, die *Verantwortung* für das Ergebnis des Bildungsganges *von den Schulen weg* auf die aufnehmenden Institutionen zu verlagern. Die Folgen einer solchen Entwicklung kennzeichnen im besonderen Maße das Bildungssystem in den USA. Colleges müssen in den Eingangsemestern (Junior-College) zunächst in einem völlig verschulden Bildungsgang Grundlagen erarbeiten, die in der gymnasialen Oberstufe des Gymnasiums bereits gelegt worden sind (Fahle 1989, S. 74, u. Prognos 1988,

S. 19 f.). Zumindest im Blick auf das amerikanische System führt daher ein bloßer Jahrgangvergleich (Abschluß nach Klasse 12 in der High-School) völlig in die Irre. Angesichts der in der Breite eher zweifelhaften Abschlußqualifikation kann von einer Zeitersparnis im amerikanischen System überhaupt keine Rede sein. Vielmehr ermöglicht erst das Hochschulsystem durch gestraffte und fachlich eingeengte Bildungsangebote – in Colleges zum Teil auf dem Niveau von Berufs- bzw. Berufsfachschulen – kürzere Ausbildungsabschnitte mit der Möglichkeit erster Abschlüsse. Der Schlüssel zur Ausbildungszeitverkürzung liegt bei diesem System in einem *verschulden, auf Berufe orientierten Bildungsgang* im tertiären Bereich.

Dies ist jedoch mit den Traditionen eines wissenschaftlichen Studienganges an deutschsprachigen Universitäten schwer vereinbar. Lediglich Fachhochschulen kennen die straffere Organisation ihres Studienganges und die stärkere Orientierung an der Praxis. Entsprechend verlangen sie als Eingangsqualifikation in der Regel die Fachhochschulreife nach lediglich *zwölf Schulbesuchsjahren*. Im Fall der Schulzeitverkürzung ist zu entscheiden, ob die Fachhochschulreife künftig weiterhin nach zwölf Jahren erreichbar sein soll, womit die Differenz zwischen Fachhochschul- und allgemeiner Hochschulreife aufgehoben werden könnte.

Die Entscheidung über den Zeitrahmen bis zur allgemeinen Hochschulreife kann also *nicht isoliert von anderen Bildungsgängen im öffentlichen Schulwesen* getroffen werden. Das gilt insbesondere für die Kollegschulen, die mit ihren allgemein- und berufsbildenden Qualifikationsanteilen sogar vierzehn Schulbesuchsjahre bis zur Hochschulreife abverlangen müssen. Die Ausdehnung auf vierzehn Jahre ist auf Druck der CDU-regierten Länder (B-Länder) in der Kultusministerkonferenz (KMK) dem Land Nordrhein-Westfalen abgerungen worden, das mit der Errichtung von Kollegschulen vorangegangen ist. Wenn schon an Schulzeitverkürzung gedacht wird, bietet sie sich hier als erstes an. Zu entscheiden ist dann auch über den Zeitrahmen der Fachgymnasien, über Bildungsgänge zur nachträglichen Erlangung der Hochschulreife wie Abendgymnasien und Studien-Kollegs und die Anforderungen an Absolventen aus privaten Einrichtungen, wie z. B. Waldorfschulen.

Bei der Entscheidung über die erforderliche Schulbesuchszeit vor der Aufnahme eines Fachhochschulstudiums ist jedoch zu beachten, daß schon heute der angenommene Ausgangspunkt, zwölf Schulbesuchsjahre, durch die Praxis nicht gedeckt ist. Abgesehen von den Jahrgangswiederholern, die ohnehin auf mehr als zwölf oder dreizehn Schuljahre kommen, ist in den vergangenen Jahren der Anteil von Studienbewerbern *mit allgemeiner Hochschulreife* an den Fachhochschulen ständig gestiegen und liegt jetzt etwa bei 50% (Studierfähigkeit 1989, S. 252). In der vom Hochschulverband herausgegebenen Schrift über Studierfähigkeit heißt es dazu: „Den Studenten mit Fachhochschulreife werden häufig bessere fachliche Vorkenntnisse und umfassendere praktische Erfahrungen bescheinigt. Die Abiturienten hingegen bringen fundiertere Kenntnisse in mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern und Sprachen mit ein. Ebenso verfügen sie allgemein über bessere kognitive Fähigkeiten, wie z. B. abstraktes Denken“

(Studierfähigkeit 1989, S. 252). Ob sich diese Differenzen – an einem objektiven Maßstab gemessen – bestätigen lassen, mag dahingestellt bleiben. Die Einschätzung geht dahin, daß Auswirkungen der unterschiedlichen Eingangsqualifikation auf den Studienverlauf nicht gesehen werden. Zumindest wird ein Ausgleich der unterschiedlichen Startbedingungen während des Studiums für möglich gehalten. Die *straffe Durchorganisation* des Studienablaufs trägt offenbar dazu bei, daß die Zahl der Fachwechsler und Studienabbrecher im Verhältnis zu wissenschaftlichen Hochschulen kleiner und die tatsächliche Studienzeit relativ kurz bleibt. Die Regelstudienzeit von 6 bis 8 Semestern (einschließlich Praxissemestern) wird im Durchschnitt nur um ein Semester überschritten (Studierfähigkeit 1989, S. 252).

Verglichen mit den Absolventen von wissenschaftlichen Hochschulen können Fachhochschulabsolventen im bereits jetzt bestehenden Schul- und Hochschulsystem ihren ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluß zwei bis drei Jahre früher erreichen, als Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen. Das *Einsparpotential* von drei Jahren (ein Jahr allgemeinbildendes Schulwesen, zwei Jahre Studium) ist bei diesem Personenkreis im Prinzip verwirklicht bzw. realisierbar. Entsprechend ist hier bildungspolitisch nicht der Schwerpunkt auf weitere Ausbildungszeitverkürzung zu legen, sondern darauf, Tendenzen zur *Ausweitung* der Studienzeit entgegenzuwirken, u. a. durch verbesserte Studienförderung und personelle und sächliche Ausstattung der Fachhochschulen.

IX.

Ausgangspunkt kritischer Betrachtungen ist immer wieder das Alter deutscher Hochschulabsolventen beim ersten Studienabschluß: „Die deutschen Hochschulabsolventen sind im internationalen Vergleich . . . (Groß-Britannien, Japan, USA, Frankreich, Schweden, Niederlande, Italien, Bundesrepublik) mit 27,9 Jahren die ältesten“ (Verkürzung der Studienzeit 1990, S. 308 f.), dagegen die Absolventen in Groß-Britannien mit 22,8 Jahren die jüngsten. Derartige *internationale Vergleiche* sind jedoch mit *größter Vorsicht* zu interpretieren. Zu verschiedenartig sind die verlangten Eingangsqualifikationen, die Zugangsbedingungen, die Strukturen der beruflichen Ausbildungswege insgesamt, die Übergänge aus dem Bildungssystem in die berufliche Tätigkeit, sowie die mit den ersten Hochschulabschlüssen bescheinigten Qualifikationen.

Aussagekräftiger erscheinen *Vergleiche innerhalb der Bundesrepublik* selbst. Beispielsweise wird das Fach Betriebswirtschaftslehre (Studienjahr 1987) bis zum Diplom in Marburg im Durchschnitt in 8,9 und in Dortmund in 13,0 Fachsemestern absolviert (Fachstudiendauer an Universitäten 1989, S. 93). Wenn diese Differenz nicht vollständig aus der statistischen Erfassungsmethode erklärt werden kann, dann bestehen offenbar institutionelle Vorkehrungen bzw. Bedingungen, die im günstigeren Fall eine kürzere, im ungünstigen Fall eine längere Studienzeit bewirken. Ähnliche Differenzen sind in fast allen Studiengängen erkennbar (z. B. Mathematik: Augsburg 9,0

und Köln 15,5 Semester), [Fachstudiendauer an Universitäten 1989, S. 106 f.].

Ein auffälliges Beispiel, wie unter günstigen Voraussetzungen eine *relativ kurze Studienzeit* eingehalten werden kann, zeigen Studiengänge an den Universitäten der Bundeswehr. Dort ist das Studium in Trimester (drei pro Jahr) gegliedert. Die Regelstudienzeit bis zum Diplom beträgt zehn Trimester (drei Jahre plus drei Monate). Zuzüglich aller Wiederholungs- und Verlängerungsmöglichkeiten ergibt sich eine Höchststudienzeit von vier Jahren (Offizier und Studium 1988, S. 58). Die effektive Studiendauer lag in Hamburg innerhalb von fünf Studienjahrgängen in den technischen Fachrichtungen im Durchschnitt zwischen 11,5 und 11,8 Trimestern, in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen zwischen 10,4 und 10,9 Trimestern (Offizier und Studium 1989, S. 58). Sehr günstige Rahmenbedingungen (wirtschaftliche Absicherung, Campus-Situation, Tutoren, Klein-Lerngruppen, geklärte Berufsperspektive) ermöglichen also durchaus kürzere Studienzeiten. Wegen seiner besonderen Bedingungen eignet sich dieses System zwar *nicht als allgemein übertragbares Konzept*. Es erlaubt jedoch, gleichsam als groß angelegtes Experiment, den Hinweis darauf, daß durch ein Bündel von Maßnahmen die Studiendauer verkürzt werden kann. Vor allem geht es dabei um Verbesserungen der Studiensituation. Investitionen in Qualität und Quantität des Lehrangebotes, Tutorien, übersichtliche Gestaltung der Studiengänge und Prüfungsverfahren, günstige Arbeitsbedingungen für Studierende, benutzerfreundliche Bibliotheken, fachgerechte apparative Ausstattung und ausreichende Studienförderung erscheinen als wichtige Beiträge zur Studienzeitverkürzung. Ob damit der international anhaltende Trend zur Studienzeitverlängerung gebremst oder gar umgekehrt werden kann, wäre ggf. an einem weiteren Großexperiment an einer der Landesuniversitäten nachzuvollziehen. In *keinem Fall* eröffnet das Projekt Studienzeitverkürzung kurzfristig ein *fiskalisches Einsparungspotential*. Im Gegenteil, erforderlich sind organisatorische Innovationen mit entsprechenden Investitionen in Räumlichkeiten (einschließlich Studentenwohnungen), Personal und Sachmitteln. Vielfältige Vorschläge und Maßnahmekataloge dazu wurden u. a. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) erarbeitet (Verkürzung der Studienzeit 1990, S. 63 ff., 268 ff. u. S. 338 ff. u. Empfehlungen z. Strukt. d. Studiums 1986). Sie enthalten Einzelmaßnahmen in dem oben angesprochenen Sinn, sehen aber auch Veränderungen externer Art vor, z. B. eine veränderte Einstellungspraxis im öffentlichen Dienst und auch der Privatwirtschaft. Im Ergebnis zeigt sich, daß das Projekt Studienzeitverkürzung *in ein umfassenderes Konzept* eingebettet sein muß. Darin sind die persönlichen Lebensbedingungen der Studierenden, die Studiensituation an den Hochschulen und verbesserte Maßnahmen zur Vorbereitung bzw. Klärung der künftigen Berufsperspektive der Studierenden gleichermaßen zu berücksichtigen.

X.

Einige der von der BLK und dem Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Maßnahmen sind auf den Weg gebracht worden. Sie beziehen sich auf

organisatorische, administrative, strukturelle und auch ökonomische Elemente des Studiums. Inwieweit diese Maßnahmen wirken werden, ist noch nicht klar. Die nach wie vor bestehenden und in der Hochschultradition auch bewußt erhaltenen und gepflegten *Freiheiten* in der Gestaltung des Studiums *begrenzen die Wirkung* administrativer und organisatorischer Maßnahmen. Individuelle Faktoren, wie die Fähigkeit zur Selbstorganisation bzw. -steuerung, Motivation und Leistungsorientierung sowie Kontaktfähigkeit und das Ausmaß an sozialer Kompetenz beeinflussen den Studienverlauf nicht weniger als organisatorische und strukturelle Gegebenheiten der Hochschulen (als Beispiel: Friedrich 1990, S. 56 ff.).

Die Frage: „Wie und bis zu welchem Ende studiere ich?“, d. h. über Sinn und Ziel des Studiums, wird im Zusammenhang mit der Debatte um Ausbildungszeitverkürzung vielfach *recht einseitig* behandelt. Im Vordergrund stehen Berufs- und Wettbewerbsfähigkeit am Arbeitsmarkt und andere ökonomische Effekte (Verkürzung der Studienzeit 1990, S. 121 ff.). Vom kommenden EG-Binnenmarkt wird ein Druck auf „abgestimmte Qualifikationsstandards“ erwartet (Wittkämper 1990, S. 99 ff.). Die humane, persönlichkeitsformende Dimension des Bildungsprozesses gerät bei diesen Debatten leicht aus dem Blickfeld. Sie wird zu „Humankapital“ ökonomisiert (Wittkämper 1990, S. 100).

Der *Eigenwert eines Bildungsganges* für die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit, Erwerb und Vertiefung von nicht berufsbezogenen Qualifikationen bleiben außer Betracht. Wenn aber die Momente der Persönlichkeitsbildung und von Lebensentwürfen der Betroffenen nicht in die weiteren Überlegungen über die Dauer der Ausbildungszeit einbezogen werden, könnte die weitere Diskussion *an den Bedürfnissen und Motiven der jungen Generation vorbeigehen*. Die Verständigung über Ziele und Aufgaben von Schulen und Hochschulen auf der Grundlage breiter Persönlichkeitsbildung und die Wahrung der Chancengleichheit sind politische Ziele, die aus der Diskussion um die Ausbildungszeit *nicht ausgeklammert* werden können. Denn Ausbildungszeitverkürzung bedeutet einen Eingriff in die Struktur vieler Lebensbereiche, auch außerhalb des Bildungswesens.

Geipel hat am englischen Beispiel exemplifiziert, was Ausbildungszeitverkürzung für deutsche Verhältnisse bedeuten würde. Das hieße:

- „- Gesamtschulen einzuführen,
- ab dem 16. Lebensjahr bereits eine studiumsrelevante Festlegung auf ganz wenige Fächer treffen,
- auf eine allgemeine Hochschulreife zu verzichten,
- die Hälfte der Studienberechtigten durch einen totalen Numerus clausus von den Universitäten fernzuhalten,
- ein Ein-Fach-Studium zu fördern,
- auf fremdsprachliche Kenntnisse weitgehend zu verzichten,
- die Professorenschaft von der Forschung auf eine hingebungsvolle Lehre umzulenken,
- Hunderttausende von Wohnheimplätzen zu schaffen,
- eine ganz neue Infrastruktur von Clubs, Hochschulsportanlagen, Mensen und Cafés für Campusanlagen zu installieren,

- einen Praxisbezug erst durch nachgeschaltete berufsständische Organisationen herstellen zu lassen und
 - auf dem Arbeitsmarkt auch völlig Berufsfremden eine Chance zu geben, Persönlichkeitswerten mehr zu vertrauen als Fachkenntnissen sowie schließlich
 - die allgemeine Wehrpflicht abzuschaffen“ (Geipel 1988, S. 8).
- Das Beispiel mag verdeutlichen, wie notwendig es ist, die Forderung nach Ausbildungszeitverkürzung im Lichte von möglichen *Folgewirkungen und Nebeneffekten* zu prüfen. Politisch greift die Diskussion zu kurz, wenn sie überwiegend nur an dem Symptom, der Ausdehnung der Ausbildungszeit ansetzt und die dieser Entwicklung zugrunde liegenden Strukturen außer acht läßt. Es besteht akut die Gefahr von *Eingriffen auf nicht ausreichend geklärter Grundlage* mit am Ende *nicht kalkulierbaren Nebenfolgen* im Vor- und Umfeld des Bildungssystems.

Literatur

- Bericht des Instituts für „Entwicklungsplanung und Strukturforschung“ zum BGJ, Hannover. Zusammenfassung: Hannover 1991
- Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Hg. vom Wissenschaftsrat. Köln 1986
- Fachstudiendauer an Universitäten im Prüfungsjahr 1987. Hg. vom Wissenschaftsrat. Köln 1987
- Fahle, Klaus: Die Politik der Europäischen Gemeinschaft in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Frankfurt 1989
- Friedrich, Artur: Verlängerte Studienzeiten. Einzelfallstudien von Studenten der Erziehungswissenschaften an der Leopold Franzens-Universität Innsbruck. Frankfurt 1990
- Geipel, Robert: Bildungssysteme und Ausbildungszeiten – ein internationaler Vergleich. Manuskript. HIS-Kolloquium: Studienzeiten auf dem Prüfstand, o. O. 1988
- Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 6. Hg. v. H. G. Rolff u. a. Weinheim/München 1990
- Offizier u. Studium. Hg. v. Michael Domsch u. Torsten J. Gerpott. München 1988
- Qualified in Germany. Hg. von Werner Lenske. Ein Standortvorteil für die Bundesrepublik Deutschland. Köln 1988
- Prognos: Qualifikationsbedarf 2000. Hg. vom Ministerium für Mittelstand und Technologie Baden-Württemberg. o. O. 1988
- Statistik der allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen 1987/88. Hg. vom Nieders. Kultusministerium. Hannover 1988
- Studierfähigkeit konkret. Hg. von Thomas Finkenstaedt und Werner Heldmann. Bad Honnef 1989
- Verkürzung der Studienzzeit. Hg. vom Deutschen Hochschulverband. Bonn 1990
- Wittkämper, Gerhard W.: Qualifikationsstandard des Hochschulbereichs mit internationaler Perspektive. In: Qualified in Germany. Köln 1988
- Jens-Rainer Ahrens*, geb. 1938, Prof. Dr.; Studium der Betriebswirtschaftslehre und Soziologie in Hamburg; seit 1976 Professur für Organisationssoziologie an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Von 1970 bis 1990 Mitglied des Niedersächsischen Landtages. Hauptarbeitsgebiete: Bildungspolitik, Sozialisation und Erziehung, Organisation.
- Anschrift: Am Krähenberg 5, W-2116 Asendorf