

Karl Heinz Gruber

„Echte“ und Pseudo-Gesamtschulen

Eine Skizze der in den vergangenen vierzig Jahren europaweit durchgeführten Reformen der Sekundarstufe I samt einigen Anmerkungen zum deutschsprachigen Reformdiskurs

Zusammenfassung

Während die Mehrzahl der europäischen Länder in den vergangenen Jahrzehnten die traditionelle („alteuropäische“), selektive, mehrgliedrige Sekundarstufe I durch Gesamtschulsysteme ersetzt hat, halten Deutschland und Österreich am euphemistisch „gegliedert“ genannten Schulsystem fest. Die deutschen Gesamtschulen entsprechen nicht den Kriterien, die für diese Schulform gelten, und müssen daher als Pseudo-Gesamtschulen bezeichnet werden. Der Vorschlag, die deutsche Mehrgliedrigkeit durch Zweigliedrigkeit zu ersetzen, dürfte angesichts der Probleme des seit Jahrzehnten existierenden zweigliedrigen österreichischen Schulsystems wenig erfolgversprechend sein.

Schlüsselwörter: Strukturreform, Gesamtschule, selektives Schulsystem, Ungleichheit der Bildungschancen, Pseudo-Gesamtschulen, Zweigliedrigkeit

“Real” and Pseudo Comprehensive Schools

A Sketch of the Europe-wide Implementation of Reforms of the Lower Secondary Educational System During the Last Forty Years, Including some Remarks About the Reform Discourse in Germany and Austria

Abstract

While the majority of the European countries has replaced the traditional (“old European”), selective, subdivided lower secondary educational system by comprehensive schools during the last decades, Germany and Austria cling to the euphemistically so-called “subdivided” system. German comprehensive schools do not meet the criteria which have been established for this type of school and must therefore be called “pseudo”-comprehensive schools. The proposal to replace the German system by a binary one will be hardly promising if one regards the problems of the Austrian school system which has already been binary for decades.

Keywords: reform of the structure of lower secondary education, comprehensive school, selective schooling, inequality of educational opportunity, pseudo-comprehensive schools, binary system of lower secondary education

1. Vorbemerkung

Aus internationaler Perspektive ist die Frage nach der Notwendigkeit einer Strukturreform der Sekundarschulen ein Anachronismus. Die meisten OECD-Länder, darunter Australien, Frankreich, Italien, Japan, Kanada, alle skandinavischen Länder und Spanien, haben die „alteuropäische“, früh selektierende Sekundarschulorganisation zum Teil schon vor Jahrzehnten durch Gesamtschulsysteme ersetzt (vgl. Leschinsky/Mayer ²1999). Deutschland und Österreich halten hingegen an der Auslese am Ende der Grundschule und an der Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe I fest. In beiden Ländern ist man sich zwar des Abweichens vom OECD-„Mainstream“ bewusst, es gibt jedoch kaum bildungspolitologische oder erziehungswissenschaftliche Bemühungen zu erklären oder zu begründen, warum die Motive, Argumente und Umstände, die so viele Länder zur Strukturreform bewogen haben, in Österreich und in Deutschland nicht gelten bzw. als irrelevant angesehen werden. Beim Versuch, die Diskrepanz zwischen dem weiteren OECD-Kontext und der Wandlungsresistenz der deutschsprachigen Schulsysteme zu erklären, hat man das Problem, dass es zur Strukturreform kaum neuere Literatur gibt; in den „vergesamtschulten“ Ländern deswegen nicht, weil die Strukturdebatte angesichts der Normalität des Gesamtschulalltags „Schnee von gestern“ ist, in Österreich und Deutschland aus einem anderen Grund: Um sich nicht den Vorwurf des „Kulturkampfes“ einzuhandeln, gibt es bei deutschsprachigen Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftlern eine weitverbreitete Tendenz zur Tabuisierung der Reformbedürftigkeit der Schulstruktur. So wird z.B. in Fends „Neue Theorie der Schule“ die Gesamtschule bloß mit marginaler Beiläufigkeit erwähnt (Fend 2006), und Klafki stellt mit merkbarer Bekümmern fest, dass man sich mit einem Plädoyer für die Gesamtschule und für den Abbau der nicht nur gesellschaftlich, sondern auch schulisch produzierten Ungleichheit der Bildungschancen den Vorwurf der „Politisierung“, des Utopismus und der „Vereinheitlichungsideologie“ zuziehe (vgl. Klafki ²1991, S. 55). Wößmann (2007) ist ein ziemlich einsamer Rufer in der deutschsprachigen bildungspolitischen Wüste.

2. Die Beweggründe für Strukturreformen

In allen Ländern wirkten – mit unterschiedlicher nationaler Gewichtung – drei Faktoren zusammen:

- *Visionen* von einer fairen Schule in einer demokratischen Gesellschaft, die sich zum Teil auf historisch weit zurückliegende Strukturreformansätze (Comenius,

Condorcet, Diesterweg, Glöckel, Tawney) zurückführen lassen (vgl. Rang 1969). In der Aufbruchstimmung nach dem Zweiten Weltkrieg, in der zahlreiche Länder danach trachteten, sich als egalitäre demokratische Wohlfahrtsstaaten neu zu definieren, galten integrierte Sekundarschulen als Überwindung der ständischen Gliederung der vielfach im 19. Jahrhundert etablierten Schulsysteme, und zwar nicht bloß in sozialdemokratischen Ländern wie Schweden und Großbritannien, sondern auch im christdemokratischen Italien und im gaullistischen Frankreich (vgl. Tomlinson 2001).

- *Empirische Befunde* über die systemischen Mängel bzw. die frühe Auslese. Die nach dem Zweiten Weltkrieg sich etablierende und potenter werdende „pädagogische Tatsachenforschung“ bzw. empirische Bildungsforschung akkumulierte europaweit Daten über die „Wirkungen und unerwünschten Nebenwirkungen“ der traditionellen Schulorganisation. (Ein schönes deutschsprachiges Beispiel dafür war das von H. Roth herausgegebene Gutachten des Deutschen Bildungsrates „Begabung und Lernen“, das bei einer Befragung deutscher Erziehungswissenschaftler als wichtigste deutsche pädagogische Publikation nach dem Zweiten Weltkrieg bezeichnet wurde; vgl. Roth 1969).
- *Schulischer Leidensdruck*: In mehreren Ländern gesellten sich zu den „usual suspects“ der Befürwortung von Strukturreformen, nämlich Linksparteien und Gewerkschaften als Anwälten der unterprivilegierten „working class“, die Interessensvertreter der Landbevölkerung, die durch das europaweite Stadt-Land-Bildungsgefälle nicht minder benachteiligt war, im Falle Großbritanniens auch frustrierte Angehörige der Mittelschicht und der freien Berufe, deren Kinder bei der meritokratischen Selektion für die knappen Schulplätze der gymnasialen Sekundarschulen gescheitert waren.

3. Forschung zur Funktionstüchtigkeit früh auslesender Schulsysteme

Die europäische Bildungsforschung und die in der OECD gebündelte außereuropäische Expertise (vgl. Gruber 2002) haben in den vergangenen Jahrzehnten eine Reihe gravierender Mängel von Ausleseschulsystemen aufgezeigt:

3.1 Unzuverlässige Auslese

Die Selektion für anspruchsvollere weiterführende Bildungskarrieren im Alter von zehn Jahren ist psychometrisch in hohem Maße unverlässlich (vgl. Roth 1969; Seidl 1970). Zwar lassen sich sowohl am oberen als auch am unteren Ende des Begabungsspektrums Kinder identifizieren, für die zukünftiger Schulerfolg ziemlich bzw. kaum wahrscheinlich ist, doch ist für die große Mehrheit der Zehnjährigen eine Prognose ihrer Matura- bzw. Abiturbefähigung nicht möglich. Nicht einmal mit dem höchstentwickelten und

aufwendigsten Ausleseverfahren in Europa, dem im Alter von 11 Jahren durchgeführten englischen „Eleven-plus“, einer Kombination von Intelligenztests, Schulleistungstests und Grundschullehrergutachten, ließ sich eine zufriedenstellende Reliabilität erreichen. Die neuere Hirnforschung bekräftigt die Annahme, dass sich die Begabungs- und Interessensstruktur erst nach der Pubertät konsolidiert, so dass man Kindern, wenn man sie in Sekundarschul-Unterstufen gibt, die nach der Logik der Schulorganisation weniger anspruchsvoll sind, wichtige Impulse der Begabungsförderung vorenthält (vgl. Scheunpflug/Wulf 2006). Die mangelnde Trennschärfe der Ausleseverfahren und die Überlappung der Begabungsspektren der Schülerschaft unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufe I sind vielfach bestätigt (vgl. Eder/Grogger/Mayr 2001).

3.2 Chancengleichheit

Die Bildungssoziologie kommt seit Jahrzehnten europaweit zum immer gleichen Befund: Je früher schulische Auslese bzw. organisatorische Differenzierung erfolgt, desto stärker profitieren davon Kinder aus „bildungsnahen“ Mittel- und Oberschichtfamilien und desto stärker benachteiligt sind Kinder aus „bildungsfernen“ Unterschicht- und Migrantenfamilien (vgl. Bühl 1968; Robinsohn/Thomas 1968; Wößmann 2007). Infolge der „Weichheit“, der Subjektivität und des „social bias“ der Grundschullehrerurteile über die Gymnasialeignung erfolgt der Übertritt ins gymnasiale Schulsystem in Österreich und in Deutschland weitgehend als soziale Selbstausslese, die mehr von den Ambitionen und den Aspirationen der Eltern als von der Begabung der Kinder bestimmt wird.

3.3 Bildungsökonomische Ineffizienz

Ausleseschulen sind sowohl makroökonomisch als auch betriebswirtschaftlich ineffizient. Einerseits mobilisieren sie in unzureichender Weise das Begabungspotenzial von Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen, die seltener in die anspruchsvolleren Sekundarschulen übertreten und deren Bildungsambitionen und Lebensperspektiven durch das „Schulethos“ der weniger anspruchsvollen Schulformen unzureichend gefördert werden (vgl. Rutter 1980). Frühe Auslese ist aufgrund der damit einhergehenden Beeinträchtigung des Selbstkonzepts und der Karriereperspektiven vieler Schüler eine schlechte Fundierung der Bereitschaft zu „lebenslangem Lernen“. Die OECD hat schon anlässlich von PISA 2000 darauf hingewiesen, dass die Minderung des „Kollateralschadens“ früher Selektion, die „alienation“ jugendlicher Risikogruppen, hohe Aufwendungen für deren „inclusion“ bzw. gesellschaftliche Re-Integration erfordert (vgl. OECD 2001). Andererseits erlaubt die Parallelität von mehreren Schulformen auf der Sekundarstufe I keine effiziente Nutzung der personellen und baulichen Ressourcen (übervolle gymnasiale Schulformen, brachliegende nicht-gymnasiale Kapazitäten); zudem ergeben sich für viele Schüler längere Schulwege.

3.4 Obsoleter Bildungsdualismus

Nirgendwo in Europa gab es so elaborierte bildungstheoretische Rechtfertigungen der Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe I wie im Einflussbereich der deutschen Bildungstheorie, wo die Unterscheidung von gymnasialer und nicht-gymnasialer Bildung nach wie vor die so gut wie nicht hinterfragte Prämisse des Schulstrukturdiskurses ist. Dabei haben prominente deutsche Pädagogen schon vor Jahrzehnten die Unhaltbarkeit der bildungstheoretischen Rechtfertigung unterschiedlicher Schultypen auf der Sekundarstufe schlüssig nachgewiesen. Klafki etwa argumentierte: „Zwar sind Unterschiede in der Schwierigkeit, im Umfang des Wissens und Könnens, in den Anforderungen an Abstraktions- und Konkretisierungsfähigkeit usf. möglich und legitim, aber es lassen sich in einem demokratischen System und in einer zunehmend verwissenschaftlichten Kultur keine grundsätzlich verschiedenen Zielsetzungen (...) für den Unterricht (...) für verschiedene Schülergruppen rechtfertigen“ (Klafki 1968, S. 538). Und Hartmut von Hentig stellte in der Gründungsschrift der Laborschule Bielefeld fest: „Die Enge und Einseitigkeiten der bisherigen Schulformen (deren Profilierung und Homogenität sie selbst für einen Vorteil halten) bieten (...) für die Bildung der Persönlichkeit (...) keinen hinreichenden Anlaß, keinen Spielraum und keine entsprechenden didaktischen Konzepte“ (von Hentig ²1969, S. 16).

4. Der europäische Gesamtschulalltag

Das konstitutive Element aller Gesamtschulsysteme ist die Integration der Sekundarstufe I bzw. das Hinausschieben schulorganisatorischer Differenzierung bis an das Ende der Schulpflicht mit 15 oder nunmehr immer häufiger mit 16 Jahren. Die zahlreichen nationalen Varianten von Gesamtschule lassen sich hinsichtlich ihres Altersumfangs auf drei Grundtypen reduzieren: a) den „skandinavischen“ Typ, bei dem die Grundschule und die Sekundarstufe I zu einer durchgehenden Schulform verschmolzen sind, b) den „romanischen“ Typ (Italien und Frankreich) mit einer an die (allerdings auch gesamtschulische) Grundschule anschließenden, separaten integrierten Mittelstufenschule und den „anglo-amerikanischen“ Typ mit der die gesamte Sekundarschule – auch die Oberstufe – umfassenden Langform (vgl. Leschinsky/Mayer ²1999).

Etliche Länder haben bereits seit mehr als vier Jahrzehnten Gesamtschulsysteme. Nirgendwo wird die Rückkehr zur frühen Auslese und zur Wiedereinführung der organisatorischen Differenzierung erwogen oder gefordert, auch nicht in Ländern wie Italien und Dänemark, die bei PISA unbefriedigend abgeschnitten haben. Dänemark hat vielmehr die OECD um eine Länderprüfung seines Gesamtschulsystems ersucht. Gesamtschulsysteme sind nach der grundlegenden, „äußeren“ Strukturreform keineswegs statisch, im Gegenteil: Die Organisationsreformen waren begleitet von „flankierenden Maßnahmen“ bzw. wirkten vielfach als Auslöser für „innere“ Schulreformen,

insbesondere die Entwicklung von Curricula und differenzierenden Lern- und Unterrichtsmaterialien, die Reform der Lehrerbildung („Stufenlehrerbildung“), die Professionalisierung der Schulleitung und die Entwicklung von unterschiedlichen Formen der schulinternen und externen Qualitätsvergewisserung und Testung der Schülerleistungen.

Ein in unterschiedlichen nationalen Varianten wiederkehrendes Anliegen ist es, durch allgemein bildende Kerncurricula („tronc commun“) ein möglichst hohes Niveau von Grundkompetenzen und ein für soziale Kohäsion taugliches Fundamentum an sozialen Lernerfahrungen zu sichern, das durch ein breites Spektrum von meritokratischer Leistungsdifferenzierung (Binnendifferenzierung in heterogenen Gruppen, Setting) und elektiver Differenzierung, d.h. Fächerwahl nach persönlichem Interesse, zu vielfältigen individuellen Bildungsprofilen ausgeweitet werden kann (vgl. z.B. Ministère de l'Éducation Nationale 2006). In England und in Schweden ist dadurch die Demarkationslinie zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung weniger bedeutsam geworden (vgl. Pring/Walford 1997).

Als konsequenteste, der Gesamtschulidee angemessenste Unterrichtsform gilt innere Differenzierung im Rahmen bewusst heterogen zusammengesetzter Klassen. De facto ist die am weitesten verbreitete, von der Mehrheit der Lehrerschaft akzeptierte Differenzierungspraxis die Kombination von Setting (fachspezifische Leistungsgruppierung) in Mathematik, der Fremdsprache und gelegentlich den naturwissenschaftlichen Fächern („science“) und „mixed ability teaching“ in Fächern wie Sozialkunde, Geografie, Biologie oder Sport. Bei der interessengesteuerten Fächerzuwahl (eine weitere Fremdsprache, Latein, ein künstlerisches Fach oder Arbeitslehre bzw. berufsnahe Kurse) erfolgt häufig eine mehr oder weniger deutlich erkennbare, von der sozialen Herkunft der Kinder her beeinflusste „Selbstaulese“.

Viele Gesamtschulsysteme werden im Ganztagsschulbetrieb geführt, was die Flexibilität der Lernorganisation, die Fächerwahl, die Gruppenbildung und die gezielte Förderung von Kindern mit besonderem Zuwendungsbedarf am oberen und unteren Ende des schulischen Leistungsspektrums („Hochbegabtenförderung“ und „Inklusion“ von Kindern mit Behinderungen) erleichtert, die edukative, sozialpädagogische Betreuungsfunktion der Schule im Falle elterlicher Berufstätigkeit erhöht und günstige Rahmenbedingungen für die kompensatorische Förderung von Migrantenkindern schafft.

Die Crux aller Gesamtschulsysteme ist die Art und Weise, wie einzelne Schulen zu ihren Schülerinnen und Schülern kommen. Die *Allokation* hängt davon ab, was jeweils unter dem „Gesamt“ im Begriff Gesamtschule verstanden wird. Die in vielen Ländern vorherrschende „pragmatische“ Interpretation von „Gesamt“ bedeutet, dass die Gesamtheit der Kinder eines Einzugsgebietes die Schule dieses Sprengels besucht. Als Nachbarschaftsschule entspricht diese Rekrutierungspraxis insbesondere auf dem Lande der Bereitschaft der meisten Eltern, ihre Kinder in die nächstgelegene (oft die

einzig) Sekundarschule zu schicken. In sozial segregierten städtischen Wohnvierteln impliziert die Allokation nach dem Kriterium Schulnähe der Wohnung allerdings, dass die Schülerschaft die (unter Umständen sehr homogene) soziale Zusammensetzung des Einzugsgebietes widerspiegelt. Das manchen Schulen auch nach der Gesamtschulreform noch anhaftende Prestige ihrer früheren gymnasialen Existenz macht sie für bildungsbewusste Eltern attraktiver, ebenso die Veröffentlichung der Resultate nationaler Tests bzw. das explizite Ranking von Schulen, mit der Konsequenz, dass Wohnungs- und Hauspreise in ihrem Einzugsbereich massiv ansteigen und die soziale Segregation verstärkt wird. Die zweite, radikalere Interpretation des „Gesamt“ in Gesamtschule hat als Zielvorstellung, dass die Schülerschaft die Gesamtheit des sozialen und Begabungsspektrums zu repräsentieren hat („mixité sociale“). Ländliche Gesamtschulen entsprechen in der Regel auch als Nachbarschaftsschulen dem Kriterium der sozialen Mischung der Schülerschaft. In Städten hingegen versuchen manche Schulbehörden absichtlich, sozial heterogenisierte Schulsprengel zu designieren, die das Kriterium der Schulnähe bei der Schülerrekrutierung teilweise außer Kraft setzen, was bei wohlhabenden Mittel- und Oberschichteltern auf Widerstand stößt, da sie gerade wegen der Qualität der nächstgelegenen Schule die hohen Wohnungs- und Hauspreise in Kauf genommen haben. Einige englische und amerikanische Schuldistrikte behelfen sich im Falle über-subskribierter Schulen mit Losentscheid-Verfahren oder sozialgruppenspezifischen Quotenregelungen, um zu einer sozial heterogenen Schülerschaft zu kommen.

Die Gefahr der Erosion bzw. Unterwanderung von fairen Allokationsprozessen scheint es in allen Gesamtschulsystemen zu geben. So setzen etwa französische Mittelschichteltern ihren Wissensvorsprung vielfältig ein, um die sprengelregelnde „carte scolaire“ zu überlisten. Als die neoliberalen Postulate „diversity and choice“ in manchen Ländern (darunter England und Schweden) bewirkten, dass Schulen eigenständige Profile entwickeln konnten und die Sprengelregelungen gelockert wurden, um den Eltern die Möglichkeit zu geben, als „Konsumenten auf einem vielfältigen Bildungsmarkt“ zwischen Schulen auszuwählen, begünstigte dies ebenfalls kundige und ambitionierte Mittel- und Oberschichteltern und machte es notwendig, chancenangleichende „codes of admission“ einzuführen.

Generalisierend lässt sich feststellen, dass der „Sozialisations-Bonus“, den Kinder aus ambitionierten, bildungsnahen Familien haben, auch in Gesamtschulsystemen erhalten bleibt; aber immerhin wird der „Sozialisations-Malus“ von Unterschicht- und Immigrantenkinder nicht wie in Ausleseschulsystemen durch die Schulorganisation systemisch verstärkt, sondern merklich, wenngleich nicht spektakulär, ausgeglichen.

5. „Echte“ Gesamtschulen

Auf der Basis der europäischen Reformserfahrungen lassen sich eine Reihe von „Echtheits“-Kriterien benennen, die zutreffen müssen, damit Gesamtschulen die in sie gesetzten Erwartungen realisieren können:

- Echte Gesamtschulen müssen Elemente eines *Gesamtschulsystems* sein, neben dem es keine anderen öffentlichen Schulen geben darf. Echte Gesamtschulen können nicht eine Schulform neben anderen sein.
- Echte Gesamtschulen müssen prinzipiell eine Schülerschaft aufnehmen, die das gesamte soziale und Begabungsspektrum umfasst, und dafür die Verantwortung übernehmen. Echte Gesamtschulen dürfen leistungsfähige Schüler nicht durch „creaming“ verlieren und leistungsschwache Schüler nicht an andere Schulen abschieben.
- Echte Gesamtschulen müssen eine gesamtschulische „Mission“ haben: ihre „corporate identity“, ihr Bildungsauftrag, ihr „Schulethos“, ihre Schulkultur ist prinzipiell „comprehensive“ und „inclusive“.
- Echte Gesamtschulen brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die für diese Schulform ausgebildet sind und sich professionell als Gesamtschullehrer definieren.

In den skandinavischen Ländern, in Italien und in Frankreich hat es mehrere Jahrzehnte gedauert, bis die Strukturreform und die begleitenden Maßnahmen, etwa die Entwicklung gesamtschuladäquater Differenzierungsformen und die Reform der Lehrerbildung, im ganzen Lande vollzogen waren. Es gab längere Phasen der Koexistenz von traditionellen Schulformen und Gesamtschulen, während denen die Gesamtschulen von „creaming“ betroffen waren, d.h. dass bildungsbewusste Mittel- und Oberschichteltern, wenn sie die Wahl hatten, die Gesamtschulen mieden und den prestigereichen traditionellen Schultyp vorzogen; dies be- bzw. verhinderte die Realisierung des Potenzials der Gesamtschulen. In England, lange Zeit gemeinsam mit Schweden ein „Schrittmacher“ der europäischen Gesamtschulentwicklung, ist die „Vergesamtschulung“ auf einem hohen Niveau steckengeblieben, mit fatalen „creaming“-Konsequenzen. Im Falle Deutschlands ist die Situation jedoch eindeutig: Deutsche Gesamtschulen sind aus internationaler Sicht Pseudo-Gesamtschulen, auf die keines der obigen Kriterien zutrifft.

6. Der Schulreformdiskurs in Deutschland und Österreich

Warum gibt es in Deutschland und in Österreich trotz der jeweiligen PISA-Schocks (Deutschland nach PISA 2000, Österreich nach PISA 2003), die beiden Ländern die seit langem bekannten Mängel der frühen schulischen Auslese drastisch in Erinnerung

gerufen haben, nicht eine „Great Debate on Education“ wie in England in den 1980er-Jahren oder eine „Grand Débat sur l'Éducation“ wie in Frankreich vor wenigen Jahren (vgl. Gruber 2006)? Für den gegenwärtigen deutschen Reformdiskurs scheint die Parole zu gelten: „Alles, nur keine Strukturdebatte“. So spart etwa das Sonderheft 3/2004 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* mit dem Schwerpunkt „PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung“ (vgl. Baumert et al. 2004) das Thema Strukturreform sorgfältig aus.

Dass im herrschenden neoliberalen Zeitgeist die Beseitigung der von PISA aufgedeckten Chancengleichheit und das Thema Strukturreform keine politische Priorität haben, ist verständlich, die Zurückhaltung der Erziehungswissenschaft jedoch weniger. Angesichts des traditionellen Selbstverständnisses der deutschen Pädagogik, die sich als Anwalt der „Eigenständigkeit“ des gesellschaftlichen Subsystems Bildung und der Institution Schule versteht, stellt sich die Frage: Ist die Tabuisierung der strukturellen Mängel des schulorganisatorischen Status quo durch die große Mehrheit der erziehungswissenschaftlichen Zunft noble Zurückhaltung angesichts einer Datenlage, die keine plausiblen Aussagen zulässt, ist sie opportunistischer „vorausiegender Gehorsam“ von Forschung, die es sich nicht mit mächtigen politischen Akteuren und Finanziers von Großforschung verscherzen möchte, oder ist sie Nachwirkung des Frusts, der sich mit der bildungspolitischen Tendenzwende der späten 1970er-Jahre, der Beendigung der „Gesamtschul“-Versuche und dem Bedeutungsverlust erziehungswissenschaftlicher Politikberatung einstellte? Angesichts der fundamentalen Bedeutung, die die Struktur des Systems für die „corporate identity“ jeder einzelnen Schule, das Selbstkonzept und die Verantwortlichkeit der Lehrerschaft, für die Lenkung der Schülerströme aus verschiedenen Sozialgruppen zu den unterschiedlichen Schulen und für das Engagement der Eltern hat, ist es rätselhaft, wie Diederich und Tenorth zur Einschätzung kommen, dass Systemprobleme an Bedeutung verloren haben und dass die „Einheitsschule“ (sic!) nicht mehr als Gegenstand schultheoretischer Auseinandersetzungen taugt (vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 204). Ganz im Unterschied dazu hat in England 1997 eine Gruppe prominenter Erziehungswissenschaftler der New Labour-Regierung mit der Publikation „Affirming the Comprehensive Ideal“ ordentlich die Gesamtschul-Leviten gelesen (vgl. Pring/Walford 1997).

Es mangelt im deutschen Sprachraum an national sichtbaren und einflusskräftigen Medien von der Art des englischen *Times Educational Supplement* oder des französischen *Le Monde de l'Éducation* als Foren für einen differenzierten Diskurs, und es fehlen Gremien von der Art des seinerzeitigen Deutschen Bildungsrates oder der schwedischen Kommissionen, in denen Wissenschaftler, Politiker und Praktiker Gelegenheit haben, eine Abklärung zwischen dem politisch Wünschenswerten, dem wissenschaftlich Gesicherten und dem in der Schulpraxis Realisierbaren vorzunehmen und ihre Befunde in für engagierte Laien lesbarer Form zu veröffentlichen.

Trotz der im deutschen Wissenschaftsbetrieb üblichen sprachlichen Akribie herrscht in Schulstrukturfragen ein leichtfertiger Umgang mit den Bezeichnungen „gegliedertes Schulsystem“ und „Gesamtschule“. Selbst seriöse Bildungsforscher unterlassen es, die Dinge beim richtigen Namen zu nennen und verwenden den Euphemismus „gegliedertes Schulsystem“, wohl wissend, dass das konstitutive Moment der deutschen und österreichischen Schulorganisation die Auslese am Ende der Grundschule ist, so dass das „mot juste“ der Begriff „Ausleseschule“ ist. Die „Gliederung“ manifestiert sich als Selektion für unterschiedlich anspruchsvolle, sozial unterschiedlich hoch geschätzte und für weiterführende Bildung unterschiedlich taugliche Schulformen. Die verharmlosende Bezeichnung „gegliedertes Schulsystem“ kommt einer Legitimierung und Normalisierung des schulorganisatorischen Status quo und einer Unterlassung der kritischen Aufklärung der Öffentlichkeit über dessen Mängel gleich.

Noch bedenklicher ist der sorglose Umgang mit „der Gesamtschule“. Es gibt in Deutschland keine „echte“ Gesamtschule in der im OECD-Bereich üblichen Bedeutung des Wortes, nämlich einer eingliedrigen Schulstruktur bis zum Ende der Schulpflicht, sondern bloß eine neben den traditionellen Schulformen der Sekundarstufe I etablierte Schulform. Als zusätzlicher Regelschultyp, der einige innovative Elemente der Gesamtschulversuche der 1960er und 1970er-Jahre beibehält, hatten diese Pseudo-Gesamtschulen keine Chance, ihr Potenzial zu entwickeln. Bis auf wenige Schulstandorte, wo sie die einzige Sekundarschule eines Ortes sind, sind diese Pseudo-Gesamtschulen abwählbare Angebotschulen, eingebettet in die Prestigerangereihe der deutschen Sekundarschulen zwischen Gymnasien und Realschulen, an die sie durch „creaming“ die leistungsfähigeren Kinder (samt deren ambitionierten Eltern) verlieren, und Hauptschulen, an die sie Schüler des untersten Leistungsbandes abgeben können.

Die von Fend in einem rezenten ZEIT-Artikel ausgedrückte „Enttäuschung“ über die unbefriedigende Wirksamkeit von Gesamtschulen ist schwer nachzuvollziehen (vgl. Fend 2008). Seiner Aussage: „Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems“, ist entgegenzuhalten: Die deutschen Pseudo-Gesamtschulen, die nicht ein Gegenmodell zum „gegliederten Schulsystem“ sind, sondern ein Teil desselben, schaffen eben genau jene unbefriedigende Wirksamkeit, die nicht überraschend ist, sondern im Lichte ausländischer Erfahrungen mit der Koexistenz von „Gesamtschulen“ und traditionellen Schulen zu erwarten bzw. vorauszusagen war.

7. Zum Abschluss: Der Vorschlag der „Zweigliedrigkeit“

Am Ende seines ZEIT-Beitrags ringt sich Fend zu einer sehr bescheidenen Anregung durch: „Die Zersplitterung der Bildungsgänge in verschiedenen Schulformen oder die Ausgrenzung von Hauptschulen in Großstädten lassen es als sinnvoll erscheinen,

dort eine Zweigliedrigkeit ins Auge zu fassen“. Wie für seine Kollegen Oelkers (2006) und vor allem Hurrelmann (2006) scheint für Fend die Reduktion der gegenwärtigen Mehrgliedrigkeit auf eine Zweigliedrigkeit das Maximum an Reform zu sein, das man Deutschland zumuten kann. Alle drei unterlassen es, die Zweigliedrigkeit damit zu begründen, dass sie das tauglichste Modell für ein demokratisches Schulsystem sei, für das wohlfundierte bildungstheoretische Argumente, massive empirische Forschungsbefunde und internationale Erfahrungen sprechen. Dies ist nämlich nicht der Fall. Österreich hat seit Jahrzehnten ein zweigliedriges Schulsystem. Die Befürworter des „Zwei-Wege-Modells“ (Hurrelmann) hätten am österreichischen Beispiel feststellen können, dass in einem zweigliedrigen System alle Probleme der Mehrgliedrigkeit bestehen bleiben: unzuverlässige Auslese, Überlappung der Kompetenzkurven der Schülerschaft, soziale Segregation zwischen den Schulformen, Konzentration von Risikoschülern im nicht-gymnasialen Schultyp, kaum Durchlässigkeit ... Wie lautet doch der Satz, mit dem Fritz von Herzmanovsky-Orlando seinen Roman *Maskenspiel der Genien* beginnt: „Es ist eine traurige, aber unbestreitbare Tatsache, dass die Welt dem Phänomen Österreich mit tiefem Unwissen gegenübersteht“.

Literatur

- Ball, S. (2008): *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Baumert, J., et al. (Hrsg.) (2004): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 3/2004.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Eder, F./Grogger, G./Mayr, J. (Hrsg.) (2001): *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008): *Schwerer Weg nach oben*. In: *Die ZEIT*, Nr. 2/2008, S. 57.
- Gruber, K.H. (1998): *So-called, Real and Ideal Comprehensive Schools*. In: *Oxford Review of Education* 24, S. 245-248.
- Gruber, K.H. (2002): *Die OECD – Anatomie eines pädagogischen ‚global player‘*. In: Achtenhagen, E./Gogolin, I. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich, S. 65-76.
- Gruber, K.H. (2006): *The German PISA-Shock*. In: Ertl, H. (Hrsg.): *Cross-National Attraction in Education*. Oxford: Symposium Books, S. 195-208.
- Hentig, H. von (1969): *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett.
- Hurrelmann, K. (2006): *Erneuerung meines Plädoyers für ein Zwei-Wege-Modell im deutschen Schulsystem*. Offener Brief an die Mitglieder der KMK vom 27.10.2006. URL: http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de/fileadmin/Igl/Download/20061027_Hurrelmann.pdf; Zugriffsdatum: 17.02.2009
- Klafki, W. (1968): *Integrierte Gesamtschule. Ein notwendiger Schulversuch*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 14, H. 6, S. 521-581.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

- Klemm, K. (2004): PISA und die Folgen. In: Achs, O., et al. (Hrsg.): Bildung – Konsumgut oder Bürgerrecht. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 35-44.
- Leschinsky, A./Mayer, K.U. (Hrsg.) (21999): The Comprehensive School Experiment Revisited. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006): École et Collège: Tout ce que nos enfants doivent savoir. Paris: CNDP.
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- OECD (2001): Knowledge and Skills for Life. First Results from Pisa 2000. Paris: OECD.
- OECD (2004): Learning for Tomorrow's World. Paris: OECD.
- Pring, R./Walford, G. (Hrsg.) (1997): Affirming the Comprehensive Ideal. London: The Falmer Press.
- Robinsohn, S.B./Thomas, H. (1968): Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart: Klett. (Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates 3).
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett. (Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates 4).
- Rutter, M. (1980): Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, A./Wulf, C. (Hrsg.) (2006): Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 5/2006.
- Seidl, P. (Hrsg.) (1970): Ausleseschule oder Gesamtschule. Innsbruck: Tyrolia.
- Tomlinson, S. (2001): Education in a Post-Welfare Society. Buckingham: Open University Press.
- Wößmann, L. (2007): Frühe Selektion führt zu mehr Chancenungleichheit. In: Pädagogik 59, H. 9, S. 46-51.
- Wößmann, L./Peterson, P.E. (Hrsg.) (2007): Schools and the Equal Opportunity Problem. Cambridge (Mass.)/London: The MIT Press.

Karl-Heinz Gruber, geb. 1942, zuletzt Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Wien.

Anschrift: Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien,
Garnisongasse 3, 1090 Wien, Österreich
E-Mail: karl.heinz.gruber@univie.ac.at