

Prof. Dr. Hartmut Wenzel

Beitrag zur Sitzung der Arbeitsgruppe Schulstruktur des Bildungskonvents am 12.1.2009

Wie durchlässig und anschlussfähig sind Schulformen und Bildungsgänge in Sachsen-Anhalt?

1. Einleitung

Das Thema, zu dem ich um eine Stellungnahme gebeten wurde, gewinnt seine Bedeutung aus der Tatsache, dass wir hier in Sachsen-Anhalt ein modifiziert gegliedertes Schulwesen haben, das zu unterschiedlichen Abschlüssen mit jeweils unterschiedlichen Berechtigungen führt (Hauptschul-, Realschul-, Gymnasialabschluss). Im internationalen Vergleich ist das deutsche Schulsystem insgesamt hoch selektiv. In den unterschiedlichen Schullaufbahnen gibt es vielfach Verzögerungen, so dass die Schulabschlüsse durchschnittlich später als in anderen Staaten erreicht werden. So sind im Vergleich mit anderen Ländern nach Ergebnissen der PISA-Studien von den untersuchten 15jährigen sich anteilig mehr Schülerinnen und Schüler noch nicht in der 9. Klasse befinden.

Die Instrumente der Selektion sind vielfältig. Die erste Selektionsmaßnahme setzt bereits vor Beginn der Schulzeit an: Kinder können, wenn ihr Entwicklungsstand nicht hinreichend erscheint, von der Einschulung zurückgestellt werden. In der Schule können sie bei schwachen Leistungen durch Nichtversetzung dem jüngeren Jahrgang zugeordnet werden. Kinder, deren Lernvoraussetzungen von der Norm zu weit abweichen, können aus dem allgemeinen Schulsystem ganz ausgesondert werden. Bereits im Alter von 10 bis 12 Jahren erfolgt obligatorisch eine Aufteilung nach Schulformen, die das Leistungsvermögen der Kinder abbilden soll. Damit findet auch eine Vorfestlegung der angestrebten – hierarchisch geordneten - Abschlüsse statt.

Diesen Selektionsmaßnahmen stehen in verschiedenen Ländern Strukturen und Maßnahmen gegenüber, die Durchlässigkeit, Integration und Förderung bezwecken. Kinder mit geringen Deutschkenntnissen können bereits vor der Einschulung gefördert werden. Kinder mit Behinderungen können, statt sie auszusondern, integrativ gefördert werden. In einigen Jahrgangsstufen und Schulformen wird auf die Möglichkeit der Nichtversetzung verzichtet, in anderen kann die Versetzung durch Nachprüfung nachträglich erreicht werden. Es werden integrierte Gesamtschulen angeboten, an denen die Bildungsgänge weniger stark getrennt sind. Korrekturen der Schulformzuordnung in der Sek. I sind durch Schulformwechsel möglich. Wer die Schule vorzeitig wechselt, erhält immerhin einen Nachweis über einen bereits erreichten Abschluss und wer die Schule ohne Abschluss verlässt, hat Möglichkeiten ihn nachzuholen. Auf bereits erreichte Abschlüsse kann – in fast allen Fällen – bis zum Erreichen des höchsten Abschlusses aufgebaut werden.

Im folgenden Beitrag sollen Aspekte der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit schulischer Entwicklungsprozesse dargestellt werden. Dabei sollen die folgenden Aspekte, die als Indikatoren für Selektivität und Durchlässigkeit in unseren Schulen angesehen werden können, beleuchtet werden:

- Rückstellungsquote
- Wiederholungsquote
- Sonderschulquote
- Schulformwechsel: Aufstieg/Abstieg

- Abschlussquoten ohne mindestens Hauptschulabschluss
- Hochschulreife

Die Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung um Klaus Klemm hat 2004 für diese Indikatoren einen Bundesländervergleich basierend auf den Zahlen des Schuljahrgangs 2000/2001 vorgelegt (vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004)¹. Ich beziehe mich hinsichtlich der vergleichenden Einschätzungen auf diese Studie und ergänze für Sachsen Anhalt die möglichst neuesten Daten.

Vorab einige Zahlen über die Aufteilung der Schülerschaft auf unterschiedliche Schulformen nach Klasse 5 und 7, wie sie das statistische Landesamt für Sachsen-Anhalt herausgegeben hat:

Im Schuljahr 2007/08 befanden sich in den 5. Klassen unterschiedlicher Schulformen

In der 5. Klasse	Anzahl	%
Sekundarschule	7085	45
Gymnasium	6652	42
IGS/KGS/WS	823	5,2
Förderschulen	1219	7,7
Gesamt	15779	100

In der 7. Klasse	Anzahl	%
Sekundarschule	6578	45,5
- RS Bildungsgang	4571	31,6
- HS Bildungsgang	2007	13,9
Gymnasium	5767	40,0
IGS/KGS/WS	726	5,0
Förderschulen	1378	9,5
Gesamt	14449	100

In der PISA Studie für 2006 fand sich unter den 15jährigen die folgende Verteilung auf unterschiedliche Schulformen

15jährige	%
mehrere Bildungsgänge	57,5
IGS	1,8
Gymnasium	33,9
Berufsschule	1,7
Förderschulen	..5,2

Für das Verständnis des Umfangs der Probleme der Durchlässigkeit ist ein Blick in die neueste PISA-Veröffentlichung (Prenzel u.a. 2008) aufschlussreich, in der die Verteilung der Fünf-

¹ Der Bericht kann heruntergeladen werden unter:
http://www.uni-duisburg-essen.de/bfp/forschung/pdf/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf

zehnjährigen auf Klassenstufen und verzögerte Schullaufbahnen für Sachsen-Anhalt dargestellt wird.

Sachsen-Anhalt	Sekundarschule	Gymnasium	Alle Schulen
Klassenstufe			
Klasse 7	3,7	0,0	2,4
Klasse 8	17,9	3,5	12,5
Klasse 9	48,7	53,4	50,6
Klasse 10	29,6	42,9	34,5
Klasse 11	-	0,2	0,1
Verzögerte Schullaufbahn	39,3	9,4	28,2

(Prenzel u.a. 2008, S. 243)

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn (Rückstellungen, Klassenwiederholungen) betragen an den Sekundarschulen 39,3 %, an den Gymnasien 9,4 %. Insgesamt liegt damit der Anteil von fünfzehnjährigen Jugendlichen mit verzögerter Schullaufbahn in Sachsen-Anhalt bei 28,2 Prozent. Bei der Einschulung zurückgestellt wurden gemäß Angabe der Eltern 7,4 % der Schülerinnen und Schüler.

2. Brüchige Argumentationsgrundlagen für das gegliederte Schulsystem

Für die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit lohnt sich ein Blick auf Ergebnisse der neueren internationalen Schülerleistungsvergleichsuntersuchungen. Mit diesem Blick möchte ich beginnen. Aufgrund der internationalen Vergleichsstudien lassen sich zwar keine monokausalen Aussagen begründen etwa derart, dass eine bestimmte Schulstruktur verantwortlich sei für gute oder schlechte Leistungen ihrer 15jährigen Schüler. Aber mit Blick auf Deutschlands Schulsystem bietet die Zusammenschau eindeutige Belege dafür, dass die tragenden Säulen unserer gegliederten Sekundarschulstruktur brüchig sind.

Dazu folgende vier Argumente:

Das gegliederte Schulsystem geht davon aus – zumindest wird so an zentraler Stelle argumentiert –, dass (1) homogene förderlicher sind als heterogene Lerngruppen. Es setzt voraus, dass (2) die Verteilung auf unterschiedliche Schulformen leistungsgerecht ist. Es unterstellt, dass (3) die Verteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege keine Teilgruppe der Gesellschaft benachteiligt, und es lebt von der These (4), ‚falsche‘ Bildungsgangentscheidungen seien im Verlauf einer Bildungskarriere korrigierbar. Diese Annahmen erweisen sich im Licht der empirischen Bildungsforschung als Mythen und verstärken damit die bereits seit langem bestehende Kritik an der frühen Übergangsauslese nach Klasse 4.

Zu (1): Das Lernen in heterogenen Lerngruppen erweist sich als erfolgreich

In Schulsystemen, die ihre Schülerinnen und Schüler länger als in Deutschland üblich gemeinsam lernen lassen und die dabei auch innerhalb der Schulen auf alle Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung verzichten, werden Leistungen erreicht, von denen das deutsche Schulsystem nur träumen kann. Solche Systeme schaffen es, ihren Jugendlichen im Vergleich zu Deutschland auf ein höheres Kompetenzniveau zu bringen und zwar insgesamt und gleichermaßen bei den Lernschwächeren und den Lernstärkeren. Solche Systeme haben auch die Probleme der Durchlässigkeit nicht, die wir als Problem zu bearbeiten haben.

Als diese Ergebnisse zuerst bei der TIMS-Mittelstufenstudie (Baumert u.a. 1997) und später dann wiederholt in den PISA-Untersuchungen deutlich wurden, irritierte die Tatsache, dass Deutschlands oberstes Leistungsviertel (das überwiegend von Gymnasiasten, die in tendenziell leistungshomogenen Gruppen lernen, gestellt wird) schwächer ist als das oberste Viertel aus Ländern, die durchgängig in leistungsheterogenen Gruppen arbeiten. Wenn die frühe Differenzierung sich für die besseren Schüler so förderlich auswirken würde, wie behauptet wird, müsste dies im internationalen Vergleich zu weit besseren Ergebnissen der Gymnasiasten führen. Mit den vorliegenden Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleiche wird aber ein zentrales Argument für die frühe Differenzierung brüchig.

Zu (2): Das gegliederte Schulsystem sortiert nicht leistungsgerecht

Die praktizierten Übergangs- und damit Auswahlverfahren erzeugen keine Leistungshomogenität.

Alle neueren Untersuchungen belegen: Das Übergangsverfahren aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen und auch die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlich anspruchsvollen Bildungsgängen des gegliederten Systems führen bis zum Ende der Pflichtschulzeit auch nicht annähernd zu leistungshomogenen Lerngruppen. Zwar findet sich bei den je Schulform erreichten durchschnittlichen Leistungswerten eine Hierarchie, die vom Gymnasium über die Realschule bis zur Hauptschule reicht. Betrachtet man aber die getesteten Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler in diesen Schultypen, so finden sich bemerkenswerte Überlappungen.

Die LAU-Untersuchung in Hamburg und die IGLU-Studien haben diesen Befund bestätigt.

Kinder, die in ihren Testwerten in Mathematik und auch in der Lesekompetenz zwischen 500 und 600 Punkten erreichten, werden mal auf die eine und mal auf die andere der weiterführenden Schulformen überwiesen. Die dadurch erzeugte leistungsmäßige Überlappung zwischen den Schulformen der Sekundarstufe I wird auch durch die Auf- und Abstiege, also die viel gerühmte Durchlässigkeit zwischen den Schulformen, nicht abgeschliffen.

So ergab sich aus der TIMS-Studie: Gut 40% der Realschüler erreichen den Kernbereich gymnasialer Mathematikleistungen und 25% liegen sogar in der oberen Leistungshälfte der Gymnasien (vgl. Baumert u.a. 1997). Es gibt also keine leistungsgerechte Verteilung auf die Schultypen. Für Sachsen-Anhalt ist in der jüngsten Veröffentlichung der PISA-Studie 2006 (Prenzel u.a. 2008, S. 244 f.) diese Überlappung hinsichtlich der Leistungen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften erneut bestätigt worden.

Zu (3): Schulen können die Vererbung sozialer Lagen abschwächen

In allen Ländern, die sich an den internationalen Vergleichsstudien beteiligten, besteht ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den schulisch erreichten Kompetenzen. Dieser Zusammenhang ist in Deutschland besonders stark.

PISA 2000: Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation von Schülerinnen und Schülern.

Bereits 1970: Dabei ergibt sich aus dem internationalen Vergleich, dass die Beziehung der Leistung zur Sozialstruktur umso enger ist, je selektiver das System ist. Die Korrigierbarkeit falscher Entscheidungen tendiert eher nach unten als nach oben.

Es gibt – so zeigt der Blick über den Zaun - gesellschaftlich herbeigeführte Arrangements, in denen Schulen deutlich weniger als in Deutschland zur Vererbung sozialer Lagen beitragen. Schule kann also einen Beitrag zur Minderung sozialer Ungleichheit leisten.

Dass wir hier in Deutschland ein bedeutsames Problem haben belegen Ergebnisse der jüngsten IGLU 2006 Veröffentlichung, wo es heißt:

„Insgesamt besteht also ein signifikanter und durchaus nicht unbeträchtlicher Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte, der sich in IGLU 2006 deutlicher abzeichnet als in IGLU 2001. Deutlich zeigt sich auch die mehrfache Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Lagen beim Übergang auf das Gymnasium“ (IGLU 2006, S.32).

Der Übergang in die Sekundarstufe I ist eine Übergangsschwelle an der in erster Linie – wie rechtlich verankert – nach Leistung selektiert wird. Aber dies gilt keineswegs ausschließlich: Auch soziale Faktoren spielen hier – wiederholt belegt - eine Rolle. Die Leistungserwartung für eine Gymnasialempfehlung variiert demnach in Abhängigkeit des sozialen Hintergrundes der Eltern – mit der Tendenz, dass Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern auch bei geringeren schulischen Leistungen gymnasial empfohlen werden als Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern.

In der Hamburger Leistungsvergleichsstudie „LAU“ haben Rainer Lehmann u.a. (1997) den Leistungsstand der 4. Klasse über einen Leistungstest (KS HAM 4/5) ermittelt. Zugleich wurde geschaut: Welche Schullaufbahn-Empfehlung erhalten die Kinder am Ende der 4. Klasse von ihren Lehrerinnen? Wer wird für das Gymnasium empfohlen, wer nicht? Herausgefunden wurde, dass diese Empfehlungen nicht nur von den Leistungen abhängig, sondern - unabhängig davon – auch von der sozialen Herkunft abhängig sind. Das Ergebnis war eindeutig und erschreckend zugleich: Je niedriger der Bildungsabschluss des Vaters desto höher müssen die Testleistungen des Kindes sein. Während dem „Kind eines Vaters mit Abitur ... eine Testleistung (genügt), die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt“, muss ein Kind eines Vaters, der über keinen Schulabschluss verfügt, mit 97,5 Punkten eine exzellente Leistung vorzeigen, um fürs Gymnasium empfohlen zu werden (vgl. Lehmann u.a. 1997, S. 81 ff.).

Gruppierung nach	N	Anteil der Gymnasialempfohlenen (in Prozent)	Gruppenspezifischer Standard („Kritischer Wert“ im KS HAM 4/5)
Bildungsabschluss des Vaters			
ohne Schulabschluss	401	15,7	97,5
Haupt-/Volksschule	2.214	26,2	82,3
Real-/Mittelschule	1.783	40,2	77,1
Fachhochschulreife	499	51,3	76,3
Abitur	2.113	69,8	65,0

Tabelle 1: Prozentwerte und Standards für Gymnasialempfehlungen der Grundschule nach sozialen Gruppen (Quelle: Lehmann, R. u.a. 1997, S.98).

Die Ergebnisse von Lehmann u.a. zeigen, dass hier eine zusätzliche Form der Bildungungleichheit auftritt, die nicht durch Leistungsunterschieden gedeckt ist: Kinder bestimmter sozialer Gruppen werden trotz erbrachter Leistungen schlechter behandelt als gleich leistungsstarke Kinder anderer sozialer Gruppen (sekundäre Ungleichheit).

In der jüngsten IGLU-Untersuchung heißt es dazu:

„Die Ergebnisse aus IGLU 2006 zeigen, dass im Vergleich zu IGLU 2001 sowohl Lehrkräfte als auch Eltern tendenziell häufiger Entscheidungen für anspruchsvollere Schulformen treffen. Dabei ist das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen den Schulformpräferenzen der Lehrkräfte und denen der Eltern eher gestiegen. Die vorgestellten Analysen der diagnostischen Qualität der Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte zeigen, dass Lehrkräfte in Deutschland in beträchtlichem Maß kriterie-orientierte Entscheidungen treffen bzw. sachbezogene Prognosen vornehmen, wobei Merkmale des sozialen Hintergrunds in diese Präferenzbildung hineinwirken. Insgesamt wird eine Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte für das Gymnasium ab einer Lesekompetenz von 580 Punkten (IGLU 2001: 581 Punkte) hinreichend wahrscheinlich (,kritischer Wert‘). Während Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Lesekompetenz, die elf Punkte unterhalb des deutschen Mittelwerts von 548 liegt, gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von un- und angelernten Arbeitern 614 Punkte“ (IGLU 2006, S.32).

In allen neueren internationalen Vergleichsstudien wie auch in speziellen Untersuchungen zur Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Schulerfolg (z.B. Köller u.a. 2004) wurden ausgeprägte „herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen“ (Baumert u.a. 2006) vielfach belegt.

„Bemerkenswert im internationalen Vergleich ist, dass eine Entkopplung von sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz keineswegs mit Einbußen im durchschnittlichen Leistungsniveau der Staaten verbunden ist. In einer ganzen Reihe von Ländern werden ausgezeichnete Bildungsergebnisse bei einer – im Vergleich zu Deutschland – deutlich schwächeren Kopplung von sozioökonomischem, kulturellem Status und mathematischer Kompetenz erreicht. Die Verbindung von einem hohen Bildungsniveau in Verbindung mit einer hohen Chancengleichheit bleibt in Deutschland eine Herausforderung“ (Prenzel u.a. 2004, S. 146f.).

Zu (4): Die Aufteilung in unterschiedliche Schulformen schafft „differentielle Lernmilieus“

Das anregungsärmere Entwicklungsmilieu in Hauptschulen – bei uns in Sachsen-Anhalt im Hauptschulbildungsgang - bremst, das anregungsreichere in mittleren und höheren Schulen befördert.

Die Befunde weisen darauf hin, dass die in PISA nachgewiesenen, im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende der Vollschulpflicht zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt wird. Dieses „Ausbremsen“ von Entwicklungsmöglichkeiten ist eine Erklärung dafür, dass ‚falsche‘ Schullaufbahnentscheidungen im Verlauf der weiteren Schullaufbahn – allen Behauptungen zur Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schulformen zum Trotz – kaum korrigiert werden.

Die Analyse der PISA 2000-Daten zeigte, dass hinsichtlich der Durchlässigkeit die Abstiegs-mobilität deutlich überwiegt. Im Verlauf der Sekundarstufe I sind 77% der Schulformwechsler ab- und nur 23% aufgestiegen (vgl. Baumert u.a. 2003, S. 309). Es sind die differentiellen Lernmilieus und ihre Effekte, die die Aufstiegsdurchlässigkeit im gegliederten Schulsystem so sehr limitieren. Wenn ein ‚eigentlich‘ gymnasiales Kind in der Hauptschule bzw. im Hauptschulbildungsgang landet, wird es dort bei der Entfaltung seiner Potenziale so ausgebremst, dass es den Anschluss an gymnasiale Klassen nur noch schwer findet. Mit jedem Tag,

den es länger in dem seine Potenzialentfaltung begrenzenden Lernmilieu lernt, vergrößert sich sein Rückstand zu den Kindern und Jugendlichen, die in Realschulen oder Gymnasien lernen können. Diese Auseinanderentwicklung wird dann noch verstärkt, wenn wie in Sachsen-Anhalt die schulgesetzlich angestrebten Ziele unterschiedlich sind und dann auch noch die Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien unterschiedliche Ziele und Inhalte vorsehen. (Hier liegt auch eine Ursache dafür, dass Schüler aus Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen auch nach einem Berufsvorbereitungsjahr oder nach anderen Berufsvorbereitungsmaßnahmen nur selten den Hauptschulabschluss erreichen.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden – hier folge ich einer Einschätzung von Klaus Klemm -, „dass in der gegliederten Schulformlandschaft die historisch verwurzelten und über die Jahrzehnte und Jahrhunderte weitergegebenen charakteristischen Unterschiede zwischen >niederer< und >höherer< Bildung fortleben: >Niedere< Schulbildung begrenzt Entwicklungsmöglichkeiten und orientiert auf kognitiv weniger anspruchsvolle Bildungs- und Berufsabschlüsse“ (Klemm, K. 2006, S. 80). Keine anerkannte Begabungstheorie begründet die vorhandene Gliederung.

Es besteht die Frage, warum Deutschland an seinem gegliederten System festhält, das mit seinen Leistungen nicht überzeugen kann, das durch frühe Bildungsgangentscheidungen und Schulformwechsel junge Menschen vielfach beschädigt, das ausgabenintensiv ist und das – zumindest in weniger dicht besiedelten Regionen – den Herausforderungen sinkender Schülerzahlen nicht gerecht werden kann.

Schulstrukturfragen dürfen nach diesen Befunden nicht tabuisiert oder ausgeklammert werden. Die aktuelle Diskussion in einer Reihe anderer Bundesländer belegt dies.

Nach diesen allgemeinen Aussagen zur Brüchigkeit wesentlicher Argumentationsgrundlagen für das gegliederte Schulwesen möchte ich nun auf die zuvor genannten Indikatoren für Selektivität und Durchlässigkeit in den allgemein bildenden Schulen Sachsen-Anhalts eingehen.

3. Indikatoren für Selektivität und Durchlässigkeit in allgemeinbildenden Schulen Sachsen-Anhalts

Zu den Indikatoren für Selektivität und Durchlässigkeit in unseren Schulen können gezählt werden:

- Rückstellungsquote
- Wiederholungsquote
- Sonderschulquote
- Schulformwechsel: Aufstieg/Abstieg
- Abschlussquoten ohne mindestens Hauptschulabschluss
- Hochschulreife

Klaus Klemm hat mit seiner Arbeitsgruppe 2004 für diese Indikatoren einen Bundesländervergleich basierend auf den Zahlen des Schuljahrgangs 2000/2001 vorgelegt (Bellenberg, G. u.a. 2004).

Rückstellungsquote

Für Sachsen-Anhalt ergab sich damals eine im Ländervergleich durchschnittliche Rückstellungsquote von 5,9%. Diese ist bereits bundesweit zurückgegangen und lag in Sachsen-Anhalt

nach Einführung der flexiblen Eingangsphase im Schuljahr 2007/08 unter 1% (Statistisches Landesamt 2008) und wurde damit erheblich gesenkt.

Wiederholungsquote

Die Wiederholungsquote lag damals bei 4,3%, was im Bundesländervergleich recht hoch lag. Im Schuljahr 2007/08 haben wir Jahrgangswiederholungen, die am Gymnasium bei 3,8% und an den Sekundarschulen bei 6,5% liegen. Das heißt sie liegen noch etwa in der gleichen Größenordnung wie 2000/01 und damit im Bundesländervergleich noch immer recht hoch. Die Jahrgangswiederholungen an den Grundschulen sind - nicht zuletzt aufgrund der Regelungen der flexiblen Eingangsphase - erheblich zurückgegangen (0,8%). Bei den 15jährigen in der Sekundarschule beträgt der Anteil derjenigen, die die Schule bis zu diesem Zeitpunkt mit Verzögerung (Zurückstellung oder Klassenwiederholung) durchlaufen haben, 39,3 % (Prenzel u.a. 2008, S 243).

Sonderschulquote

Die Sonderschulquote lag 2000/01 im Bundesländervergleich mit 7 % recht hoch und ist im Schuljahr 2007/08 mit 7,8 % noch angewachsen. Hier ist für unsere Fragestellung eine ganz klare Problemstelle, denn die Schülerinnen und Schüler, die in die Förderschulen gelangt sind (außer Förderschwerpunkt Sehen, Hören, Körperbehinderung) haben kaum Chancen einen Abschluss im allgemein bildenden Schulwesen zu erreichen. So erreichten 2006/07 von 1894 Abgängern aus dem Berufsgrundbildungsjahr lediglich 8 einen Hauptschulabschluss.

Schulformwechsel

Bezüglich der Schulformwechsel lag Sachsen-Anhalt 2000/01 mit 3,8 % Auf- und 13,2 % Abstiegen im Durchschnitt der Bundesländer.

Im Schuljahr 2007/08 stehen 163 Aufstufungen 1.252 Abstufungen gegenüber. Innerhalb der Sekundarschule stehen innerhalb der Jahrgänge 7/8/9 193 Aufstufungen 673 Abstufungen gegenüber. Nach Klasse 9 wechselten 321 Schüler aus dem Hauptschulbildungsgang in die 10. Klasse der Sekundarschule (Statistisches Landesamt 2008).

Auch für Sachsen-Anhalt gilt damit nach wie vor, dass Schulformwechsel in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle eine Abstufung bedeutet.

Abschlussquote ohne Hauptschulabschluss

Diese Quote lag 2000/01 mit 14,5 % im Bundesländervergleich recht hoch. Sie ist in 2007/08 auf 11,5 % zurückgegangen, liegt damit aber dennoch sehr hoch.

Schulwahlentscheidung nach Klasse 4

Zur Schulwahl bzw. zur Bildungsgangentscheidung nach Klasse 4 kann festgehalten werden (vgl. oben): Beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I wirkt nach wie vor die an der Herkunftsfamilie orientierte soziale Selektivität.

Sozial benachteiligte Kinder haben geringere Chancen ein Gymnasium zu besuchen als sozial privilegierte Kinder – auch bei sonst gleichen Grundkompetenzen.

Hochschulreife

Lag die Quote der Hochschulreife 1999/2000 noch bei 25,3 (HR) bzw. 1,6 (FHR) so ist sie 2007/08 angestiegen auf 34,3 % (HR) und 3,3 % (FHR). Sie liegt damit im bundesweiten Mittelfeld, international allerdings eher niedrig.

Festgehalten werden kann allerdings: das Niveau der Schulabschlüsse hat im längerfristigen Vergleich deutlich zugenommen. Seit Mitte der 1990er Jahre ist jedoch bundesweit eine Stagnation eingetreten (kein Anstieg der höherwertigen Abschlüsse).

Es gilt insgesamt im Zeitreihenvergleich: Die Bildungswege zu höheren Abschlüssen sind gegenüber früher durchlässiger und vielfältiger geworden.

Auf dem Weg zu höheren Schulabschlüssen kann in allen Bundesländern beim Scheitern der jeweils niedrigere oder ein gleichwertiger Bildungsabschluss ausgestellt werden (Drama von Erfurt hat zu Konsequenzen geführt).

Das System beruflicher Schulen bietet neue Möglichkeiten.

Es gibt eine gewisse Tendenz zur Entkoppelung von Schulabschlüssen und Schulformen. Dies ist eine wesentliche Entwicklung in allen Bundesländern.

D.h. Die allgemein bildenden Schulabschlüsse werden zu einem erheblichen Anteil nicht an den allgemein bildenden, sondern an den beruflichen Schulen erreicht.

Für das Schuljahr 2006/7 bedeutete das für Sachsen-Anhalt konkret:

Von den 32709 Schulabgängerinnen und Schulabgängern im Bereich der Berufsschulen (Berufsschulen, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen, Fachgymnasien) erwarben zusätzlich zum Abschlusszeugnis bzw. Abgangszeugnis

- 1190 einen Hauptschulabschluss (3,6 %)
- 776 einen Realschulabschluss (2,3 %)
- 2617 einen erweiterten Realschulabschluss (8 %)
- 2149 die Fachhochschulreife (6,5 %) und
- 1015 die Hochschulreife (3,1 %).

Die Entkopplung von Schulabschlüssen und Schulformen unter Einbeziehung der beruflichen Schulen bedeutet, dass relativ ungünstige Schulkarrieren später positiver fortgeschrieben werden können.

Diese Entkopplung und die Öffnung der Bildungswege kompensieren sicher nicht die horizontale Selektivität (Rückstellungen, Nichtversetzungen) und Ausschlüsse (Förderschulüberweisung). Sie erhöhen jedoch die Durchlässigkeit zu den unterschiedlichen Abschlüssen.

Wenn man an dem gegliederten Schulsystem festhält, liegt in der Öffnung des Systems wahrscheinlich ein wichtiges Modernisierungspotenzial. Die beruflichen Schulen könnten durchaus umfangreicher hinsichtlich des Erreichens von Schulabschlüssen einbezogen werden (Oberstufenzentren mit Berücksichtigung beruflicher Schulen).

4. Zu Problemen der Öffnung und Entkopplung der Schulabschlüsse von den Schulformen

Die Frage steht, ob die aufgezeigte Öffnung und Entkopplung der Schulabschlüsse von den Schulformen tatsächlich eine Kompensation der Probleme früherer Selektion bedeutet.

Für die Beantwortung dieser Frage ist es entscheidend, ob es sich bei den Öffnungen um Bildungswege und um Abschlüsse handelt, die tatsächlich gleichrangig sind. Hier sind Zweifel angebracht. Mit diesen muss man sich auseinandersetzen, wenn die Kritik an der begrenzten Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit des gegliederten Schulsystems unter Verweis auf diese neuen Möglichkeiten relativiert wird.

Im Folgenden werden Ungleichwertigkeiten verdeutlicht. Solche sind:

- erforderlicher Zeitaufwand
- differentielle Schulmilieus
- ungleiche Kompetenzen
- ungleiche Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen.

Erforderlicher Zeitaufwand

Für die Gleichwertigkeit zu einem Abschluss spricht, wenn parallele oder anschließende Bildungswege „ohne unzumutbaren Zeitverlust neben beruflichen Qualifikationen auch einen weiterführenden Abschluss vermitteln. Dies ist z.B. der Fall, wenn man mit dem qualifizierten Abschluss einer Lehre das Äquivalent eines Realschulabschlusses erhält“ (Baumert u.a. 2003, S. 310). Es gibt jedoch Bereiche, in denen der Zeitverlust erheblich ist und auch nicht, wie bei dem Berufsabschluss, durch Gegenwerte aufgewogen wird.

Wie Sie wissen verlassen derzeit mehr also 10% der Schülerinnen und Schüler das allgemein bildende Schulwesen ohne einen Hauptschulabschluss. Dieser kann an einer Berufsschule nachgeholt werden. Das bedeutet allerdings einen Umweg, der zumeist ein ganzes Jahr kostet. Knapp 6% der Hauptschulabschlüsse wurden 2000/01 im Berufsvorbereitungsjahr erreicht. Das BVJ vermittelt keine für einen Berufsabschluss anrechenbare Qualifikation und muss in vielen Fällen als Warteschleife oder gar als Sackgasse angesehen werden insbesondere für Absolventen der Förderschule Lernen. Ein Gegenwert für den Zeitverlust wird also keinesfalls erreicht.

Gymnasiale Oberstufe

Nach den derzeitigen Regelungen wird die Klasse 10 in die dreijährige gymnasiale Oberstufe einbezogen (Abitur nach 12 Jahren). Hier wird nur die gymnasiale 9. Klasse als Zugang anerkannt. Schüler, die an anderen Schulformen nach der 10. Klasse den erweiterten Realschulabschluss und damit den Zugang zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erhalten, müssen die Klasse 10 am Gymnasium ein zweites Mal durchlaufen. Auch hier verlängert sich der Zeitaufwand ohne Gegenwert.

Differenzielle Milieus

Die einzelnen Schulformen zeichnen sich durch Milieus aus, die den Schülern und Schülerinnen systemspezifisch unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Diese differenziellen Milieus wirken sich doppelt aus: bei der Herausbildung von Aspirationen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse ebenso wie bei der Leistungsentwicklung.

Bildungsaspirationen im PISA-Zusammenhang

Mit den Daten der PISA-Untersuchung kann der Zusammenhang von Abschlusswünschen, kognitiven Kompetenzen und Schulformzugehörigkeit betrachtet werden.

Drei Gruppen mit vergleichbarer mathematischer Kompetenz wurden gebildet:

Leistungsstärkste Hauptschüler

Leistungsschwächere Realschüler

Leistungsschwächere Gymnasiasten

Die Hauptschülergruppe war leistungsmäßig eher stärker als die beiden anderen Gruppen.

Von diesen Schülern wollten:

- eine Lehre: 34 % HS, 37 % RS, 8 % Gym

- ein Studium an der Universität: 5 % HS, 8 % RS, 38 % Gym
- ein Studium an einer FH oder einer Uni: HS 15%, Gym 58%.

Die Abschlusswünsche der Eltern für die Kinder der genannten Gruppen lagen ähnlich.

Die Milieus, aus denen die Schüler stammen, wirken sich also bei der Herausbildung von Abschlussaspirationen differentiell aus.

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler, der am Gymnasium die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erworben hat, diese auch besucht, beträgt 95 %.

Bei Realschülern beträgt diese nur noch 35 % und bei Hauptschülern schrumpft sie auf 17 %.

Für einen Hauptschüler ist dagegen der Weg in die berufliche Bildung als Norm ausgebildet – obwohl diese Jugendlichen vermutlich bereits seit Jahren und entgegen dem Lernmilieu in ihrer Lerngruppe weit überdurchschnittliche Leistungen erbracht haben.

Differenzielle Auswirkungen des Schulmilieus sind auch für die Entwicklung kognitiver Kompetenzen bedeutsam.

Schülerinnen und Schüler gleicher sozialer Herkunft und ausgestattet mit gleichen kognitiven Grundkompetenzen unterscheiden sich in der Entwicklung ihrer Kompetenzen in Abhängigkeit von der besuchten Schulform: Jugendliche im Gymnasium übertreffen Jugendliche in den Hauptschulen, die über einen identischen sozioökonomischen Status und gleiche kognitive Grundfähigkeiten verfügen, in ihrer Mathekompetenz um 49 Testpunkte. Dieser Unterschied ist größer als die Differenz von 46 Testpunkten, die zwischen dem Durchschnitt aller Deutschen und dem aller finnischen Schülerinnen und Schüler liegt.

Baumert u.a. (2003) fassen dies folgendermaßen zusammen: „Diese Befunde weisen darauf hin, dass die in PISA nachgewiesene, im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende der Vollschulpflicht zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt wird“ (Baumert u.a. 2003, S. 288).

Die differentiellen Lernmilieus der Schulformen wirken auf die Schulleistungen, die Bildungsaspirationen und die tatsächlichen Bildungswege. Von Gleichwertigkeit kann auch in dieser Hinsicht nicht die Rede sein.

Leistungen

Die Gleichwertigkeit nominell gleicher oder gleichrangiger Abschlüsse setzt auch voraus, dass hinter den Abschlüssen vergleichbare Leistungen stehen.

Der früher im Zusammenhang des nc für das Medizinstudium bundesweit einheitlich durchgeführte Mediziner-Test belegt:

Absolventen von Abendgymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien waren bei gleicher Abiturdurchschnittsnote bedeutsam schwächer als die Absolventen ‚normaler‘ Gymnasien. Einen vergleichbar bedeutsamen Unterschied belegt die BIJU-Studie.

Mittlere Abschlüsse, die nominell den gleichen Namen haben aber an unterschiedlichen Einrichtungen erbracht wurden, differieren ebenfalls hinsichtlich der hinter ihnen stehenden Leistungen.

Von der Gleichwertigkeit der mittleren Abschlüsse in Bezug auf die Berechtigungen kann in den meisten Bundesländern keine Rede sein. Nominell gleiche Abschlüsse erbringen nicht automatisch gleiche Berechtigungen.

Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen

Es steht die Frage, ob Hauptschul- und mittlere Abschlüsse aus Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Berufsgrundschuljahr mit den nominell gleichen Abschlüssen anderer Schulformen gleichwertig sind.

Vorliegende Ergebnisse drängen den Verdacht auf, dass Hauptschulabschlüsse aus den vielen verschiedenen Berufsvorbereitungsmaßnahmen und auch aus dem BGJ mit denen aus den allgemein bildenden Schulen oder den Berufsschulen nicht gleichwertig sind.

Aus verschiedenen Untersuchungen ist bekannt, dass insbesondere Absolventen von Berufsvorbereitungsmaßnahmen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erheblich geringeren Erfolg haben als die Vergleichsgruppen (vgl. Dietrich, H. 2001). Viele Jugendliche nehmen demnach mehrfach an Maßnahmen zur Berufsvorbereitung teil. (Maßnahmekarriere)

Wer nach Verlassen der allgemein bildenden Schule nicht gleich den Weg in eine Berufsausbildung findet, trägt ein erhöhtes Risiko, diesen Weg auch später nicht zu finden (negative Stigmatisierung).

„Ob ein Hauptschulabschluss aus einer Hauptschule, einer Berufsschule des dualen Systems oder einer Berufsvorbereitungsmaßnahme nachgewiesen wird, dürfte für den Erfolg des weiteren Bildungs- und Erwerbsarbeitsweges ganz erheblich sein“ (Bellenberg u.a. 2004, S. 136).

Infolge der Entkopplung von Bildungsabschlüssen und Schulformen bildet sich eine hierarchische Rangfolge nominell gleicher Schulabschlüsse in Abhängigkeit von der vergebenden Schulform heraus.

Die Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS und PISA belegen solche Leistungsunterschiede. Die landesweiten Vergleichsarbeiten zeigen in ähnliche Richtung. Solche Ergebnisse heben die angestrebte Entkopplungswirkung tendenziell hinsichtlich der beabsichtigten Wirkungen wieder auf.

Sie führen damit über den Weg der Hierarchisierung nominell gleicher Abschlüsse zu einer Rehierarchisierung in der soeben erst gewonnenen strukturellen Vielfalt.

Zwei Reaktionsmuster sind möglich:

1. Sicherung des Niveaus durch Standards
2. Aufgeben des Berechtigungssystems.

Wenn der Entkoppelungsprozess nicht durch die gezeigte Rehierarchisierung formal gleicher Abschlüsse konterkariert werden soll, muss die Gleichwertigkeit durch Formen externer Überprüfung gesichert werden (Standardisierung und Rechenschaftslegung).

Die Versuche, eine Balance zwischen dem Fortbestand des gegliederten Schulsystems und dem Grundgedanken der Leistungsgerechtigkeit herzustellen, führen auf einer neuen Entwicklungsstufe zu neuen Ungereimtheiten, die bei weiter gehenden Überlegungen zu berücksichtigen sind.

Literatur

- Baumert, J. u.a.: TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde (Sekundarstufe I). Opladen 1997.
- Baumert, J./ Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMMS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen 2000.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.
- Baumert, J. u.a.: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden 2006.
- Bellenberg, G.: Individuelle Schullaufbahnen. Weinheim und München 1999.
- Bos, W. u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003.
- Bos, W. u.a. (Hrsg.): IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Münster 2004.
- Bos, W. u.a.: IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. 2008 (<http://www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/>).
- Cortina, K.S. u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2008.
- Dietrich, H.: JUMP, das Jugendsofortprogramm in den Förderjahrgängen 199 und 2000 und Verbleib der Teilnehmer nach Maßnahmeende. IAB Werkstattbericht. Ausgabe Nr. 3/26.2.2001.
- Köller, O. u.a.: TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen 2002.
- Lehmann, R.H./Peck, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse an Hamburger Schulen. Hamburg 1996.
- Liebau, E./ Zirfas, J. (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen 2008.
- Klemm, K.: Was wissen wir über ein gutes Schulsystem?. In: Pädagogik 58 (2006), Heft 7-8, S.76 – 80.
- Prenzel, M. u.a.: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Münster 2004.
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Münster 2005.
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.) PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster 2008.
- Rösner, E.: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster u.a. 2007.
- Statistisches Landesamt: Bildung. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2007/08 – Schuljahresanfangsstatistik. Halle 2008.