

Das Schulwesen in Deutschland: Strukturen und aktuelle Entwicklungen¹

Das deutsche Schulwesen soll im Folgenden zunächst in historischer und theoretischer Sicht kurz gekennzeichnet werden. Im zweiten Schritt wird die gegenwärtige Struktur beschrieben und am Ende wird auf aktuelle Probleme und Entwicklung hingewiesen. Nähere Informationen zur historischen Entwicklung sind in Herrlitz u.a. (2005) und zur gegenwärtigen Struktur sowie zu den einzelnen Schulformen in Cortina u.a. (2003) zu finden.

1. Hintergründe

Wenn man das Schulwesen in Deutschland verständlich machen will, ist ein Blick in seine historische Entwicklung hilfreich: Bis in das 18. Jahrhundert hinein war Unterricht in systematischer Form privilegierten Gruppen der Gesellschaft – vor allem dem Adel und dem Klerus – vorbehalten. Erst als die Industrie einen wachsenden Bedarf an besser qualifizierten Arbeitskräften (Ingenieuren und Facharbeitern) anmeldete und zugleich gesellschaftliche Entwicklungen die überkommenen feudalen Strukturen in Frage stellten und mehr Gleichberechtigung im Sinne demokratischer Prinzipien forderten, wurden „Bildung für alle“ zumindest als förmlich-gesetzliches Recht verbindlich und nach und nach auch tatsächlich durchgesetzt. Diese Entwicklung ist keineswegs gradlinig verlaufen ist: Immer wieder wurden progressive Veränderungen durch restaurative Kräfte eingebunden und einen Schritt zurückgedrängt. Aber insgesamt ist zu beobachten, dass das Recht auf Bildung für immer mehr Menschen zu einer konkreten Chance wurde, sich auf das Leben in einer kulturell reichhaltigen Gesellschaft vorzubereiten und an ihren vielfältigen Möglichkeiten teilzuhaben (vgl. auch Herrlitz 2000). Gleichwohl ist der aktuelle Stand dadurch gekennzeichnet, dass zwei Prinzipien miteinander in Spannung stehen: egalitäre Ansprüche zum einen und selektive Prozesse zum anderen. Jedem Kind, jedem Jugendlichen stehen im Prinzip immer wieder alle Möglichkeiten offen, aber der faktische Zugang wird schon früh von Leistungen und Erfolgen abhängig gemacht, deren Unterschiede nur mühsam ausgeglichen werden können. – Dies soll im Folgenden an den konkreten Merkmalen verdeutlicht werden.

Wer die Besonderheiten des deutschen Schulwesens verstehen will, muss sich ein theoretisch-philosophisches Konzept deutlich machen, das in vielen Reden über Schule eine starke Rolle spielt: der Begriff der „Bildung“. Seit gut 200 Jahren (vor allem seit der theoretischen Begründung im „deutschen Idealismus“ um 1800) wird immer wieder zu klären versucht, was damit gemeint sein soll und – vor allem – was „Bildung“ von „Erziehung“ unterscheidet. In Deutschland wird Schule nicht als Institution gedacht, die für Erziehung zuständig ist, sondern sie soll in erster Linie Bildung vermitteln. Die Begriffe sprechen zu einem großen Teil ganz ähnliche Ziele an, „Bildung“ ist aber mit einem ethisch hohen Anspruch verbunden: Es geht um die „volle“, „allseitige“ Entfaltung der menschlichen Kräfte „zu einem Ganzen“. Das Bildungswesen hat nach dieser Zielsetzung deutlich zu machen, in welchem Grad die Heranwachsenden einem so hohen Anspruch entsprechen. Wer dies in „höherer“ Weise tut, ist nicht nur besser auf das Leben in der Gesellschaft und eine berufliche Tätigkeit vorbereitet, sondern er kann zugleich Anspruch auf eine „höhere“ Gratifikation (Ansehen, Macht und Einkommen) erheben.

Diese Besonderheit des deutschen Schulwesens ist allerdings weniger einmalig, wenn man Bildung als Teilbereich von Erziehung versteht. Dies ist dann durchaus sinnvoll, wenn man Erziehung als Versuch betrachtet, Kinder und Jugendliche zu Autonomie, Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Engagement u.Ä. anzuregen. Bildung ist dann der Versuch, dies dadurch anzuregen und zu fördern, dass man die Heranwachsenden mit Kultur in eine aktive Auseinandersetzung bringt. Allerdings kann man nicht davon ausgehen, dass Erziehung und Bildung immer in diesem Sinne konsequent betrieben werden. Erwachsene können auf Kinder und Jugendliche durchaus so einwirken, dass nicht Autonomie etc. entstehen, sondern die Kinder sich Zwängen fraglos unterordnen, sich an Autoritäten orientieren und geführt werden wollen. Durch reichliche Konsumangebote und leicht zugängliche Medien werden sie zudem in oberflächliche Erlebniswelten entführt, die Erziehung und Bildung auf ein minimales Niveau begrenzen. Allerdings macht auch die Schule in ihrer gegenwärtigen Struktur Bildung nicht in anspruchsvoller Weise möglich: Es geht vielen Schülerinnen und Schülern vor allem darum, Prüfungen zu bestehen und Berechtigungen zu erwerben. Das dazu erforder-

liche Wissen wird häufig in einer eher vordergründig-technischen Weise erworben – und bald wieder vergessen. Bildung ist zum Medium der sozialen Abgrenzung instrumentalisiert. – Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die Struktur des Schulwesens im Detail betrachtet werden.

2. Zuständigkeiten

Für das Schulwesen ist in Deutschland in erster Linie der Staat zuständig. Genauer muss man darauf hinweisen, dass dies für die Bundesrepublik Deutschland (also den Gesamt-Staat) nur in sehr begrenzter Weise gilt. Zuständig für Bildung sind die 16 Bundesländer (von Baden-Württemberg bis Thüringen). Diese legen auf ihre „Kulturhoheit“ und ihre Eigenständigkeit großen Wert, weil in der historisch-politischen Erfahrung eine starke zentrale Machtbündelung immer wieder zu Katastrophen geführt hat (zuletzt im Faschismus unter Hitler).

Die Zuständigkeit für die Schulen ist noch einmal geteilt: für die Einrichtung und die Unterhaltung der Schulen sind die untersten politischen Gremien zuständig: die Kommunen (Gemeinden, Städte und Landkreise) sind die „Schulträger“. Sie bauen Schulhäuser, stellen Hausmeister und Sekretärinnen ein und tragen die Kosten für den laufenden Betrieb. Die Länder sind zuständig für die pädagogische Arbeit in den Schulen. Sie bilden die Lehrkräfte aus und stellen sie ein, sie legen (in „Lehrplänen“) die Ziele fest, nach denen unterrichtet werden soll, und sie führen die rechtliche Aufsicht über das Schulwesen. Schulträger können auch Kirchen oder andere Verbände sein. Sie müssen die gesamten Kosten der Schule tragen, bekommen aber einen großen Teil der Personalkosten erstattet. Die Zielsetzungen sind sehr verschieden, müssen sich aber an den allgemeinen Bestimmungen für Schulen orientieren. Privatschulen werden von etwa 6,5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs besucht. Privatschulen werden in Deutschland von staatlicher Seite mehr geduldet als gefördert.

3. Schulformen

Das deutsche Schulwesen ist in viele Stufen und Formen gegliedert. Wenn man sie nach dem Lebensalter von Schülerinnen und Schülern betrachtet, ergibt sich folgende Reihenfolge:

Etwa vom dritten Lebensjahr an können Kinder einen „*Kindergarten*“ besuchen. Im Prinzip haben alle Kinder Anspruch auf einen Kindergartenplatz, aber das Angebot reicht trotz vieler Bemühungen immer noch nicht aus. Träger sind vor allem öffentliche Institutionen (vor allem die Kirchen), aber es gibt auch viele private Initiativgruppen, die für ihre Kinder eine Erziehung mit „alternativer“ Zielsetzung wünschen. Gegenwärtig wird intensiv diskutiert, ob und wie bereits im Kindergarten „Bildung“ eine stärkere Rolle spielen soll (vgl. Duncker/Enders 2004).

Im Lebensjahr vor Beginn der Schulpflicht (also mit 5 Jahren) können Kinder eine „*Vorschule*“ besuchen. Diese schließen zum Teil an den Kindergarten an, andere sind an die Grundschule angegliedert. In beiden Fällen soll der Übergang von der kindlichen Erlebniswelt in die stärker an Pflichten und Leistung orientierte Schulwelt erleichtert werden (vgl. Stamm 2004). Diese Phase wird als „Elementarstufe“ bezeichnet.

Mit sechs Jahren werden alle Kinder in Deutschland „schulpflichtig“: Sie müssen von den Eltern an der „*Grundschule*“ angemeldet werden und zwar in aller Regel an jener Schule, in deren Einzugsbereich die Eltern wohnen. Die Grundschule wurde 1920 nach dem Ersten Weltkrieg in langen und mühsamen politischen Auseinandersetzungen durchgesetzt. Sie trat an die Stelle der bis dahin „grundständigen“ (vom ersten Schuljahr an arbeitenden) Schulformen (besonders der Gymnasien) und sollte die Kinder aller sozialer Gruppen und aller Leistungsniveaus vier Jahre lang zu gemeinsamem Lernen und gemeinsamen sozialen Erfahrungen zusammenführen. Nach dem zweiten Weltkrieg konnten sich Initiativen der alliierten Besatzungsmächte, die diese gemeinsame Zeit verlängern wollten, in Westdeutschland nicht gegen den Mehrheitswillen der Bevölkerung durchsetzen. Lediglich in Berlin dauert die Grundschule immer noch sechs Jahre. Die Stufe wird als „Primarstufe“ bezeichnet. Die Grundschule ist in Deutschland die einzige Schulform, in der alle Kinder eines Altersjahrgangs gemeinsam lernen (vgl. Hanke 2006).

Nach der Grundschule – also in der Regel im Alter von zehn Jahren – wechseln die Schülerinnen und Schüler auf eine der so genannten „*weiterführenden Schulen*“ in der „Sekundarstufe I“. Bis vor wenigen Jahren gab es an dieser Gelenkstelle in mehreren Ländern eine meist zweijährige Zwischenstufe, „Orientierungsstufe“ oder „Förderstufe“ genannt. Hier sollten die Kinder (und ihre Eltern) über die Anforderungen „orientiert“ werden, die in den verschiedenen nachfolgenden Schulformen gestellt werden. Sie sollten „gefördert“ werden, um jedem Kind zu der ihm best-möglichen Schullaufbahn zu verhelfen. Diese Zwischenstufen wurden

wieder eingeschränkt, weil die beiden Lebensjahre als „verloren“ eingeschätzt wurden, wenn die Kinder nicht von Anfang an auf jenem Leistungsniveau unterrichtet und gefordert würden, das ihrer Leistungsfähigkeit entspricht. Inzwischen gelten in vielen Ländern das fünfte und sechste Schuljahr als eine Probezeit: Die Kinder sollen sich in der gewählten Schulform erproben, können aber relativ rasch auf eine Schulform mit niedrigeren Anforderungen verwiesen werden, wenn ihnen dies nicht gelingt (vgl. Schuchart 2006).

Die „*Hauptschule*“ wird in Darstellungen des deutschen Schulsystem meistens als erste genannt. Sie wurde Ende der 1960er Jahre eingeführt mit der Erwartung, dass diese Schulform von einem großen, wenn nicht dem größten Teil der Jugendlichen im Alter zwischen zehn und fünfzehn Jahren besucht wird. Sie trat an die Stelle der „*Volksschule*“, die in der Regel mit einer Grundschule verbunden war und tatsächlich von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs besucht wurde. Die Hauptschule soll die Jugendlichen auf eine spätere Berufstätigkeit im Handwerk oder als Arbeiter in der Industrie vorbereiten. Deshalb wurde das Fach „*Arbeitslehre*“ eingeführt, in der Struktur orientierte sich das pädagogische Konzept aber an den Fächern der anderen Schulformen, allerdings mit Abstrichen im Niveau der Anforderungen. Deshalb wurde die Hauptschule in der Öffentlichkeit bald als eine minderwertige Variante der anderen Schulformen wahrgenommen und abgewertet. Die meisten Eltern, denen die Zukunft ihrer Kinder wichtig ist, versuchen seitdem, diese Schulform zu vermeiden. Sie melden die Kinder – wenn ihnen diese Entscheidung zugestanden wird – lieber an einer der wirklich „weiterführenden“ Schulen an (s.u.) und nehmen das Risiko in Kauf, dass ihr Kind dort scheitern könnte und an die Hauptschule zurückgestuft wird. Die Hauptschule wird häufig als „*Restschule*“ bezeichnet, weil in den Großstädten weniger als 20 Prozent der Kinder diese Schulform besuchen, in ländlichen Regionen ist der Anteil etwas größer, erreicht aber nie mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler. Problematisch ist die Situation an Hauptschulen heutzutage insbesondere angesichts der nicht für alle Absolventen zur Verfügung stehenden Ausbildungs- und Arbeitsplätze. Viele Schülerinnen und Schüler sehen deshalb kaum Sinn darin, sich um schulische Leistungen und entsprechende Abschlüsse zu bemühen. Es gibt deshalb zurzeit bildungspolitische Überlegungen, die die Hauptschule mit der Realschule zu einer gemeinsamen Schulform verbinden wollen. In den ostdeutschen Bundesländern (der früheren „*Deutschen Demokratischen Republik*“) wurde eine solche gemeinsame Schulform (neben dem Gymnasium) in den 1990er Jahren eingerichtet, einige westliche Ländern haben diesen Schritt ebenfalls vollzogen, in weiteren wird sich eine solche Entwicklung in den nächsten Jahren vermutlich durchsetzen (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, Duncker 2003).

Die „*Realschule*“ wurde früher auch als „*Mittelschule*“ bezeichnet, womit zum Ausdruck kommen sollte, dass sie ihre besonderen Aufgaben zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium erfüllen sollte. Mit dem Begriff „*Real*“ soll darauf verwiesen werden, dass es hier nicht um „*akademisch-abstrakte*“ Inhalte gehen soll, sondern das „*reale*“ Leben im Mittelpunkt steht. Die Realschule soll auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten, die anspruchsvoller ist als die Arbeit im Handwerk oder der Industrie, aber eher in Ingenieur- und Verwaltungstätigkeiten besteht. Die Realschule gilt als stärker leistungsorientiert, wobei unter Leistung auch Leistungsbereitschaft und Tugenden wie Fleiß und Pflichterfüllung verstanden werden. Die Abwertung der Hauptschulen hat dazu geführt, dass die Realschule zum großen Teil von jener Gruppe der Schülerinnen und Schüler besucht wird, für die ‚eigentlich‘ die Hauptschule eingerichtet worden war. Diese Verschiebung hat dazu geführt, dass im Beschäftigungssystem (in Betrieben und in der Verwaltung) heute auch für eher ‚einfache‘ Tätigkeiten Absolventen der Realschule bevorzugt werden (vgl. Rekus/Fees 1999, von Saldern 2002). Die Realschulen haben etwa einen Anteil von knapp 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihres Jahrgangs.

Das „*Gymnasium*“ kann in Deutschland auf die längste Tradition zurückblicken. Einzelne Schulen sind vor mehreren hundert Jahren in deutlich humanistischer Orientierung gegründet worden, und dieses Bewusstsein prägt sie auch noch heute. Bis in die 1960er Jahre war der Besuch eines Gymnasiums einer Minderheit von weniger als 10 Prozent eines Jahrgangs vorbehalten – wobei die ‚unteren‘ sozialen Schichten kaum beteiligt waren. Der Zugang wurde durch Probeunterricht und bewusst hohe intellektuelle Ansprüche begrenzt. Angesichts eines wachsenden Bedarfs an höher qualifizierten Arbeitskräften wurde in den 1960er und 1970er Jahren der Zugang gefördert und geöffnet. Die Lerninhalte wurden modernisiert, und die Schülerinnen und Schüler konnten nach individuellen Neigungen und Fähigkeiten Schwerpunkte setzen. Es wurde dafür geworben, die Kinder länger auf weiterführende Schulen zu schicken, denn dies werde sich „auszahlen“. Dabei wurde die Zielperspektive der Gymnasien erweitert: Während früher eine akademische Laufbahn als „normale“ Fortsetzung des Besuchs und des Abschlusses eines Gymnasiums galt, wird der Besuch des Gymnasiums heute auch als eine allgemeine, persönlichkeitsbildende Phase gesehen, die auch dann sinnvoll ist, wenn

man einen Beruf erlernen und ausüben will, für den früher der Abschluss der Realschule ausreichend war. Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass die Absolventen der Realschule bei Bewerbungen um eine halbwegs anspruchsvolle Lehrstelle (etwa an einer Bank) heute von den Absolventen der Gymnasien verdrängt werden (vgl. Liebau/Mack/Scheilke 1997, Heller 2003).

In den Jahren der deutschen „*Bildungsreform*“ (etwa von 1960 bis 1975) hatte sich gezeigt, dass das traditionelle „dreigliedrige“ System zwei Anforderungen nicht in befriedigender Weise gerecht wurde: Es brachte nicht genügend qualifizierte Arbeitskräfte hervor und es erwies sich im internationalen Vergleich als stark sozial selektiv (Kinder aus Akademikerfamilien hatten eine deutlich größere Chance, eine höhere weiterführende Schule zu besuchen, als Kinder aus Arbeiterfamilien). Angesichts dieser Problemlage kam ein breiter gesellschaftlicher und politischer Konsens zustande, der darauf zielte, eine integrierte Schulform zu erproben. In einer „*Gesamtschule*“ sollten alle Kinder über die Grundschulzeit hinaus (und auch länger als in einer Förderstufe – s.o.) gemeinsam lernen können und in einer flexiblen Form der Unterrichtsorganisation ihre Fähigkeiten individuell entwickeln können und zugleich im Sinne einer demokratischen Gesellschaft gemeinsame soziale Erfahrungen miteinander sammeln können. Dieses Programm wurde in den westlichen Bundesländern je nach politischer (Parteien-)Konstellation in unterschiedlicher Intensität umgesetzt (in Bayern und Baden-Württemberg gibt es nur einzelne Gesamtschulen, in Nordrhein-Westfalen besucht etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler eine Gesamtschule). Die Frage, ob die Gesamtschule das traditionelle gegliederte System ersetzen sollte, geriet bald in Vergessenheit, als sich das politische Klima veränderte und traditionelle Wertvorstellungen wieder größere Anerkennung fanden. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen wurden mit denen der traditionellen Schulen verglichen, obgleich dort ein anderes Leistungsverständnis entwickelt werden sollte. Weil die Gesamtschule als ein anderer Weg zum Abitur verstanden und propagiert wurde, zogen viele Eltern den traditionellen und in den meisten Fällen durchaus sicheren Weg dorthin über das Gymnasium vor. Dies führte dazu, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler einer Region häufiger an einem Gymnasium und nicht an der Gesamtschule angemeldet werden. Etliche Gesamtschulen gelten inzwischen als integrierte Haupt- und Realschulen. Dagegen ist es einigen Schulen dieser Schulform gelungen, an einem integrativen, pädagogisch anspruchsvollen Konzept festzuhalten, sich als eine Schule mit besonderer Prägung zu behaupten und zugleich die Schülerinnen und Schüler zu beeindruckenden Leistungen (auch bei Vergleichsstudien) zu führen. Zurzeit wird die Gesamtschule von fast allen politischen Kräften als eine Schulform akzeptiert, die sich neben den traditionellen Schulformen etabliert hat, als gleichberechtigt anerkannt oder zumindest geduldet ist, aber auch nicht nachdrücklich gefördert wird (vgl. Herrlitz/Weiland/Winkel 2003).

Eine besondere pädagogische Aufgabe wird im deutschen Schulsystem darin gesehen, Kinder zu fördern, die in irgendeiner Weise so „behindert“ sind, dass es nicht sinnvoll erscheint, sie am Unterricht einer regulären Schule teilnehmen zu lassen. Sie gelten als Schülerinnen und Schüler „mit besonderem Förderbedarf“. Traditionell galt es als selbstverständlich und in angemessener Weise als „fürsorglich“, diese Kinder in einer „*Sonderschule*“ zu unterrichten. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, bei denen wegen Verhaltensauffälligkeit u.Ä. eine „*Erziehungshilfe*“ für nötig gehalten wird. Solche Sonderschulen gelten im öffentlichen Bewusstsein als Schulen des Scheiterns. Die Absolventen dieser Schulen kommen nur selten zu regulären Schulabschlüssen und ihre Lebensperspektiven sind entsprechend deprimierend. Zusätzlich sind sie vom Kontakt und dem Zusammenleben mit anderen Kindern ausgeschlossen und mit einem Stigma behaftet. Die Lernmöglichkeiten dieser Kinder sind zwiespältig zu beurteilen: Auf der einen Seite werden die Kinder von speziell dafür ausgebildeten Lehrkräften so unterrichtet, wie es dem jeweiligen „besonderen Förderbedarf“ entspricht. Auf der anderen Seite kommen die Kinder in einen Kontext von begrenzten und eher niedrigen Erwartungen, sie erhalten kaum Anregungen durch leistungsstärkere Mitschüler. – Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen wurde die Schulform Sonderschule problematisiert und das Konzept eines „integrativen“ bzw. „inkluisiven“ Unterrichts für alle Kinder entwickelt (mit „integrativ“ ist gemeint, dass „behinderte“ Kinder in reguläre Gruppen aufgenommen werden; mit „inkluisiv“ ist gemeint, dass „behinderte“ und „nicht behinderte“ Kinder sozusagen wie „ganz normal“ miteinander lernen und die Differenz gar nicht zur Kenntnis genommen wird). Ein solcher „gemeinsamer Unterricht“ wird derzeit in vielen Schulen erprobt und – nach Auskunft der Beteiligten – mit Erfolg praktiziert (vgl. Schnell 2003). An vielen Stellen versuchen Eltern von Kindern mit Behinderungen eine solche Integration durchzusetzen. Die Politik hat auf diesen Wandel in der Bewertung der Sonderschulen damit reagiert, dass diese jetzt als „*Förderschulen*“ bezeichnet werden.

In Deutschland sind die Jugendlichen bis zum Ende des 18. Lebensjahres „schulpflichtig“. Nach dem 10. Schuljahr (also in der Regel mit etwa 16 Jahren) treten sie aus der „Sekundarstufe I“ in die „Sekundarstufe II“ über. Wenn sie hier keine allgemeinbildende Schule (wie das Gymnasium) besuchen, müssen sie am Unterricht einer „berufsbildenden Schule“ teilnehmen. Neben der traditionellen „Berufsschule“ haben sich andere Formen herausgebildet, die auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingehen und die verschiedenen Berufs- und Lebensperspektiven berücksichtigen sollen: Im „Berufsgrundbildungsjahr“ werden Jugendliche, die noch keine Ausbildungsstelle gefunden haben, auf eine spätere Ausbildung in Berufsfeldern vorbereitet. In „Berufsfachschulen“ können Jugendliche im Anschluss an den Abschluss der Hauptschule den „mittleren“ Abschluss der Realschule erwerben. In der „Höheren Berufsfachschule“ kann die Berechtigung zum Studium an einer „Fachhochschule“ (s.u.) erworben werden. In den Ländern gibt es weitere bzw. anders benannte Varianten. Klassischer Kern und größter Bereich der beruflichen Bildung ist das so genannte „duale System“: Die Jugendlichen werden in einem (in der Regel privaten) Ausbildungsbetrieb in die praktische Arbeit eingeführt und für die Tätigkeit auch entlohnt. An ein bis zwei Tagen der Woche besuchen sie eine staatliche Berufsschule und erhalten hier Unterricht mit berufsbezogenen und allgemeinbildenden Inhalten. Diese Phase dauert im Durchschnitt drei Jahre und wird abgeschlossen mit einer Facharbeiterprüfung vor einer „Kammer“, die von einem Bereich der Industrie oder eines Handwerks getragen wird und berufsbezogene Standards definiert. Wer über diese Qualifikation als „Geselle“ hinaus gelangen will, besucht eine „Meisterschule“ und legt eine entsprechende Prüfung ebenfalls vor einer Kammer ab. Ein „Meister“ darf im Rahmen des dualen Systems (s.o.) ausbilden. – Dieses System der Berufsbildung hat gegenwärtig mit zumindest zwei Problemen zu tun: Zum einen hat sich das Spektrum der Berufe so ausdifferenziert, dass die Berufsschule sich darauf nur sehr allgemein (und wie manche meinen: unzureichend) beziehen kann. Zum anderen sind die Lernvoraussetzungen und die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen so unterschiedlich („heterogen“), dass ein gemeinsamer Unterricht kaum möglich ist. Es wird versucht, darauf mit neuen Konzepten des Unterrichts zu reagieren, indem z.B. praxisbezogene Projekte in den Mittelpunkt rücken (vgl. Harney/Tenorth 1999).

An die Sekundarstufe schließt sich für junge Erwachsene, die nach Ende der Schulpflicht nicht berufstätig werden, die „Tertiärstufe“ an. Wer die „Fachhochschulreife“ oder die „Allgemeine Hochschulreife“ (das „Abitur“) erworben hat, kann an einer „Fachhochschule“ oder einer „Universität“ studieren. Die FHS ist stärker an der beruflichen Praxis orientiert, die Universität zielt auf stärker theoretisch fundierte, „akademische“ Kompetenzen. Gegenwärtig wird eine neue Struktur umgesetzt, die für die meisten Staaten in Europa (1999 in Bologna) beschlossen wurde: eine zweistufige, „konsekutive“ Gliederung in einen ersten Bachelor-Abschluss, der eine grundlegende Qualifikation für eine Berufstätigkeit vermittelt, und einen darauf aufbauenden Master-Abschluss, der den bisherigen, „vollen“ Examina entspricht. Diese Reform ist mit vielen Reglementierungen verbunden, die ein „freies“ Studium deutlich einschränken.

Nach und neben diesen förmlich strukturierten und an Institutionen gebundenen Bildungsmöglichkeiten stehen viele Angebote der „Weiterbildung“ oder der „Erwachsenenbildung“ zur Verfügung, die in der Regel von den Teilnehmern bezahlt werden müssen. Hier können Zertifikate erworben werden, die im Beruf zu einer höherwertigen und besser entlohnten Tätigkeit führen können. Viele Firmen organisieren solche Fortbildungen für eine gezielte Qualifizierung ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Daneben nehmen viele Männer und Frauen an Veranstaltungen der so genannten „Volkshochschule“ teil. Hier kann jeder teilnehmen, der seine persönlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erweitern möchte.

4. Bildungsverläufe

Diese vielfältig gegliederte Struktur des Bildungswesens beruht auf Vorstellungen und entsprechenden Zielsetzungen, die sich in der historischen Entwicklung (s.o.) verfestigt haben: Sie scheinen auf den ersten Blick nicht miteinander vereinbar zu sein, sie sind aber gerade dadurch wirksam, dass sie sich wechselseitig einschränken und zugleich ergänzen:

Zum einen ist es ein immer wieder beschworenes und gesetzlich festgelegtes Ziel, dass jedes Kind sich nach seinen persönlichen, individuellen Möglichkeiten entfalten können soll. Jeder soll in der Gesellschaft und im Berufsleben einen Platz finden, der seinen Fähigkeiten am besten entspricht. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Fähigkeiten deutlich unterschiedlich sind. Wie stark dies durch genetisch-vererbte Anlagen bedingt und unveränderbar ist oder welchen Einfluss die Bedingungen haben, unter denen ein Kind aufwächst („sozialisiert“ wird), wird immer wieder heftig diskutiert, ist aber in pädagogischer Hinsicht nicht hilfreich, weil jedes Kind Anspruch auf eine optimale Lernumgebung hat. Dieser Tatsache der unterschiedlichen Fä-

higkeiten entspricht die Vorstellung, dass die Gesellschaft für die hierarchische Struktur der Arbeitswelt ein breites Spektrum unterschiedlicher Fähigkeiten benötigt. Das Schulwesen hat deshalb die Aufgabe, die individuellen Fähigkeiten der Heranwachsenden erkennbar zu machen und der Gesellschaft (den „Abnehmern“ der Schule) Auskunft darüber zu geben, an welcher Stelle des hierarchisch strukturierten Beschäftigungssystems jemand vermutlich am besten einsetzbar sein wird (vgl. Mägdefrau/Schumacher 2002, Berger/Kahlert 2005).

Zum anderen aber sollen die Heranwachsenden in den Schulen zu Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft erzogen werden und sich deren Wertvorstellungen zu eigen machen. Dazu gehört grundlegend die Vorstellung, dass alle Menschen gleichberechtigt sind, dass sie aber doch nach Maßgabe von Gesetzen in ihren persönlichen Rechten eingeschränkt werden dürfen. Dies bedeutet, dass sich zwar alle nach gleichen Rechten entfalten dürfen, dass dies aber durchaus zu unterschiedlichen Lebensbedingungen führen wird. In diesem Sinne muss die Schule allen Kindern immer wieder die gleichen Lernangebote machen, sie geht aber davon aus, dass nicht alle Kinder bei allen Aufgaben in gleichem Maße erfolgreich lernen werden.

Diese doppelte – wenn man so will: „dialektische“ – Vorstellung kommt sehr gut im *Konzept der „Chancengleichheit“* zum Ausdruck, das in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion eine wichtige Rolle spielt. Damit ist gemeint, dass alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft oder ihres Geschlechts – die gleiche Chance haben sollen, erfolgreich zu sein, aber es geht eben nur um „Chancen“, nicht um gleichen Gewinn oder Erfolg. Relativiert und zugleich verdeutlicht wurde dieser Anspruch mit dem Begriff der „Chancengerechtigkeit“: Jedem Kind sollen die Chancen zukommen, die seinen Fähigkeiten entsprechen. Das Bildungswesen ist in Deutschland also deutlich auf ein doppeltes Ziel angelegt: allen alles möglich zu machen, aber im Ergebnis deutliche Differenzen herauszuarbeiten. Konkret wirkt sich dies so aus, dass jedes Kind im Prinzip zu jeder Zeit in eine andere Schulform wechseln kann, dass aber die Zuordnung am Ende der Grundschule den weiteren Verlauf weitgehend determiniert. Die Grundstruktur des deutschen Schulwesens lässt sich also als eine Balance (als ein „ewiger Streit“) zwischen Besonderheit und Gleichheit, zwischen Individualität und Sozialität, zwischen individuellen Rechten und gesellschaftlich-sozialen Pflichten beschreiben.

In einer Theorie der Schule ist dies folgendermaßen zu fassen: Die Schule soll Qualifikationen entwickeln und ausdifferenzieren und sie soll dafür sorgen, dass diese Struktur und die damit im schulischen Alltag verbundenen Prozesse von den Betroffenen akzeptiert werden. Dies wird als Funktion der *„Integration“* bezeichnet (vgl. Fend 2006). Sie erfüllt diese Funktionen dadurch, dass sie allen die gleichen Möglichkeiten verspricht, diese aber nur so weit wirklich werden lässt, dass die Unterschiede in den Leistungsmöglichkeiten erhalten bleiben und deutlich erkennbar werden. Diese Spannung zwischen egalitären Versprechungen und selektiven (hierarchisierenden) Funktionen schafft eine überdauernde Grundlage für den Bestand des traditionellen Systems in Deutschland.

5. Probleme und Entwicklungen

Es ist nicht verwunderlich, dass ein so vielfältig differenziertes System die verschiedenen Erwartungen, die mit ihm verbunden werden, nicht ohne Probleme, Brüche und Konflikte erfüllen kann. Auf einige aktuell bedeutsame Auseinandersetzungen soll zum Abschluss dieser Einführung aufmerksam gemacht werden:

Angedeutet wurde schon, dass in den 1960er und 1970er Jahren die *Bildungsreform* dadurch angestoßen worden war, dass sich ein bedrohlicher Mangel an qualifizierten Arbeitskräften deutlich abzeichnete. Eine solche Situation ist in den nächsten Jahren wieder zu erwarten, weil viele ältere Berufstätige aus dem Erwerbsleben ausscheiden und in Folge der geburtenschwachen jüngeren Jahrgänge nicht genügend Fachkräfte zur Verfügung stehen werden. Vertreter der Wirtschaft fordern deshalb neue Anstrengungen, die zu einer besseren Erfüllung der Qualifikationsfunktion des Schulwesens führen sollen.

Auch ein anderes Motiv für die damaligen Reformen zeichnet sich wieder ab: In den internationalen Leistungsstudien (TIMSS, PISA etc.) wird dem deutschen Schulsystem die größte *soziale Selektivität* bescheinigt. Dies betrifft vor allem Kinder mit Migrationshintergrund, die häufig durch mangelnde Sprach- und Kulturkenntnisse und durch bildungsferne Einstellungen ihrer Eltern doppelt benachteiligt sind. Es geht dabei nicht nur um diese Kinder, sondern zugleich darum, ob die Struktur der Gesellschaft in ausreichendem Maße als gerecht und demokratisch anerkannt bleibt.

Angesichts dieser Probleme stellt sich die Frage erneut, ob sie im Rahmen des gegliederten Systems mit Aussicht auf Erfolg bearbeitet werden können. Umstritten ist dabei, ob sich aus den bei PISA erfolgreichen

Ländern eindeutig ableiten lässt, dass eine integrierende Struktur bessere Voraussetzungen eröffnet. Grundlegend scheint die Frage zu sein, wie das spannungsreiche Verhältnis zwischen den Prinzipien „Homogenität“ und „Heterogenität“ bearbeitet wird. Es entspricht den oben genannten Beziehungen zwischen Individualität und Sozialität: Die Lernumgebung soll den individuellen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen (sie bei ihren Voraussetzungen „abholen“), sie soll aber zugleich ein Raum sein, in dem soziale Erfahrungen der Kooperation möglich sind. Für das eine sind fachlich-inhaltliche Kompetenzen erforderlich, für das andere offene Handlungssituationen. Eine Unterscheidung von „kompetenzorientierten“ und „prozessorientierten“ Lerngelegenheiten (vgl. Schlömerkemper 2006) könnte dem im Prinzip in allen Schulformen – also ohne eine vorherige institutionelle Integration – gerecht werden.

Ein weiteres Problem ist in Deutschland gerade durch eine so genannte „*Föderalismusreform*“ verschärft worden: Bis vor kurzem hatten der Bundestag und die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland bei der Gestaltung und Entwicklung des Bildungswesen immerhin eine Rahmenkompetenz. Diese ist ihr jetzt weitgehend genommen worden, weil die 16 Bundesländer die „Kulturhoheit“ für sich allein beanspruchen konnten und dafür andere Zuständigkeiten an den Bund abgetreten haben. Ob in Zukunft zwischen den Ländern hinreichend koordiniert werden kann, ist noch nicht zu erkennen.

Angesichts der schon genannten internationalen Leistungsstudien und des wider Erwarten schlechten Abschneidens der deutschen Schülerinnen und Schüler haben mehrere Kultusministerien vergleichende Standardarbeiten eingeführt. Damit sollen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten (u.a. im 4. Schuljahr der Grundschule und in den 8. Klassen in der Sekundarstufe) regelmäßig überprüft werden. Fraglich und umstritten ist dabei, ob dadurch gerade jene Defizite behoben werden können, um die es gehen müsste: die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, komplexe Problemstellungen mit eigener Initiative zu bearbeiten.

Generell wurde in den meisten Ländern den einzelnen Schulen mehr „Eigenverantwortung“ (auch „Autonomie“) zugewiesen. Dadurch sollen „vor Ort“, also angesichts der konkreten Bedingungen in der einzelnen Schule, Lösungen gefunden werden, die „von oben“ nicht generell vorgeben werden können. Dabei sollen sich die Schulen allerdings an Zielen orientieren, die für alle Schulen in Gesetzen und Verordnungen verbindlich festgelegt sind. Die Bildungspolitik will sich deshalb – so wird bekundet – nicht mehr mit einer Steuerung der Voraussetzungen begnügen, sondern in den einzelnen Schulen überprüfen, „was am Ende herauskommt“. Für solche Überprüfungen („Evaluationen“) werden zurzeit so genannte Bildungsstandards entwickelt. Darin soll möglichst eindeutig (anhand von Beispielaufgaben) geklärt werden, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Altersgruppe in den verschiedenen Fächern erworben haben sollen. Auch hier ist fraglich, ob eine solche „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens (vgl. Schlömerkemper 2004, 2006) zu einer produktiven Lösung der aktuellen Probleme beitragen wird.

In didaktischer Perspektive stellt sich die Frage, welchen Stellenwert in den deutschen Schulen jene Kompetenzen haben sollen, die durch Tests etc. relativ deutlich geprüft werden können, und wie bedeutsam jene Persönlichkeitsdimensionen sein bzw. werden sollen, die man mit dem Stichwort „ästhetisch“ ansprechen kann. Neuere Studien machen darauf aufmerksam, dass diese Dimension keineswegs eine entbehrliche Zutat darstellt, sondern für kreative und anspruchsvolle Kompetenzen im kognitiv-intellektuellen Bereich unverzichtbar ist (vgl. Rittelmeyer 2005).

Im Grundsatz ist damit auf eine prinzipielle Alternative verwiesen, die das professionelle Selbstverständnis der Lehrerschaft und ihre Ausbildung betrifft: Geht es in erster Linie darum, die Inhalte ausgewählter Fachwissenschaften und der traditionellen Unterrichtsfächer an die nächste Generation zu „vermitteln“, oder stehen die Kinder als Individuen und als Gruppe im Vordergrund? Zu beiden Auffassungen gibt es gute Argumente. Der Trend scheint gegenwärtig dahin zu gehen, dass „die Sache“ des Lehrers in erster Linie das Kind ist (vgl. Schlömerkemper 2003) – jedenfalls wäre es als Folgerung aus den aktuellen Problemlagen wünschenswert!

Literaturhinweise

- Berger/Kahlert 2005:* Peter A. Berger, Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa
- Cortina u.a. 2003:* Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Reinbek: Rowohlt
- Duncker 2003:* Ludwig Duncker (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Duncker/Enders 2004:* Ludwig Duncker, Susanne Enders: Neue Aufgaben für den Kindergarten? Ein Plädoyer für die Stärkung des Bildungsgedankens im Elementarbereich. In: Neue Sammlung, 44, 2004, 2, S. 215-224
- Fend 2006:* Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Weisbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hanke 2006:* Petra Hanke (Hg.): Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Waxmann
- Harney/Tenorth 1999:* Klaus Harney, Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten, 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz
- Heller 2003:* Kurt A. Heller: Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 2003, 2, 213-234
- Herrlitz 2000:* Hans-Georg Herrlitz 2000: Die mühsamen Fortschritte der Schulreform. Thesen zur Interpretation der deutschen Schulgeschichte. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 3, S. 266-276
- Herrlitz/Hopf/Titze 2005:* Hans-Georg Herrlitz, Wulf Hopf, Hartmut Titze, Ernst Cloer: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage
- Herrlitz/Weiland/Winkel 2003:* Hans-Georg Herrlitz, Dieter Weiland, Klaus Winkel (Hg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim und München: Juventa
- Liebau/Mack/Scheilke 1997:* Eckart Liebau, Wolfgang Mack, Christoph Scheilke (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München: Juventa
- Mägdefrau/Schumacher 2002:* Jutta Mägdefrau, Eva Schumacher (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Klinkhardt
- Rekus/Fees 1999:* Jürgen Rekus, Konrad Fees (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München: Juventa
- Rekus/Hintz/Ladenthin 1998:* Jürgen Rekus, Dieter Hintz, Volker Ladenthin: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München: Juventa
- Rittelmeyer 2005:* Christian Rittelmeyer: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim und München: Juventa
- Schlömerkemper 2003:* Jörg Schlömerkemper: Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 1, S. 6-9
- Schlömerkemper 2004:* Jörg Schlömerkemper (Hg.): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft. Juventa
- Schlömerkemper 2006:* Jörg Schlömerkemper: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens. In: Die Deutsche Schule, 98, 2006, 3, S. 264-269
- Schnell 2003:* Irmtraud Schnell: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München: Juventa
- Schnell/Sander 2004:* Irmtraud Schnell, Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schuchart 2006:* Claudia Schuchart: Orientierungsstufe und Bildungschancen. Eine Evaluationsstudie. Münster: Waxmann
- Stamm 2004:* Margit Stamm: Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 2004, 6, S. 865-881
- von Saldern 2002:* Matthias von Saldern (Hg.): Bildungsgang Realschule. Schneider Hohengehren

Eine schematische Darstellung der „Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland“ ist unter <http://www.kmk.org/doku/de-2001.pdf> im Internet zu finden.