

Schulentwicklung in Schleswig-Holstein

Ernst Rösner

Veränderungen der Schulstruktur in
Schleswig-Holstein als Konsequenz
demografischer und gesellschaftlicher
Entwicklungen

Gutachten des Instituts für
Schulentwicklungsforschung (IFS)
Universität Dortmund

September 2004



Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Universität Dortmund
Dr. Ernst Rösner
44221 Dortmund
email: roesner@ifs.uni-dortmund.de

Inhalt

1.	Zusammenfassende Aufgabenstellung	4
2.	Ergebnisse und Empfehlungen im Überblick.....	7
3.	Zentrale Merkmale des bestehenden allgemein bildenden Schulwesens in Schleswig-Holstein.....	10
4.	Demografische und gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderungen an das Schulwesen	12
4.1	Demografische Eckdaten und Folgen für die allgemein bildenden Schulen	13
4.2	Schulwahlverhalten und Bildungsbeteiligung	21
4.3	Durchlässigkeit des allgemein bildenden Schulwesens	25
4.4	Gesellschaftliche Anforderungen an das allgemein bildende Schulwesen	35
5.	Folgen für die Schulstruktur	39
6.	Entwicklungsoffenes Schulangebot als Perspektive	42
6.1	Erneuerung als Entwicklungsprozess.....	43
6.2	Pädagogische Begründung von Gemeinschaftsschulen....	45
6.3	Kleine Gemeinschaftsschulen als Zwischenschritt	48
6.4	Vollständige Gemeinschaftsschulen als Ziel Oder: „Vielfalt in der Einheit“	50
6.4.1	Orientierungsstufen in Gemeinschaftsschulen	51
6.4.2	Integrierte Gesamtschule.....	52
6.5	Entspannung des Übergangs in weiterführende Schulen .	52
6.6	Rahmenbedingungen für bessere Durchlässigkeit	55
6.7	Rahmenbedingungen für den Aufbau heterogener Lerngruppen	57
6.8	Erweiterte Zuständigkeit der Einzelschulen	58
6.9	Struktur der Schulleitung	59
6.10	Entwicklung eines Anreizsystems	60
6.11	Aspekte der Umstellungs- und Folgekosten.....	61
7.	Bestehende Anknüpfungen und flankierende Reformen	63
8.	Fallbeispiele	68
8.1	Schulrechtliche Einheiten aus Einzelschulen in Schulzentren	68
8.2	Gemeinschaftsschulen aus Einzelschulstandorten	69
8.3	Aufbau eines gymnasialen Bildungsgangs.....	70
9.	Entwicklung von Szenarien des Wandels	71
9.1	Szenario 1: Anreizbasierte Umstrukturierung, unterstützt durch Schulversuche	71
9.2	Szenario 2: Gesetzesbasierte Umstrukturierung	73
10.	Schlussbetrachtung.....	75

1. Zusammenfassende Aufgabenstellung

Der vorhersehbare demografische Wandel, Ergebnisse von Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens, aber auch familien- und gesellschaftspolitische Herausforderungen stellen das Schulsystem aller Bundesländer auf den Prüfstand. So einvernehmlich weit reichende Reformen als prinzipiell notwendig erachtet werden, so umstritten sind diese Reformen, wenn sie auf konkrete Veränderungen des Bestehenden, hinauslaufen, insbesondere dann, wenn es um den Aufbau und die Gliederung des allgemein bildenden Schulwesens geht.

Namentlich die Reaktionen der Länder auf die unbefriedigenden Befunde jüngerer Leistungsvergleichsstudien wie PISA und IGLU, aus denen erste Ergebnisse vorliegen und die noch weitergeführt werden, sind im Wesentlichen durch Intensivierung von qualitätssichernden Maßnahmen (wie Diagnostik, Standards, Ganztagschulen, Förderung von Migranten, Kooperation zwischen Elementarbereich und Grundschule) gekennzeichnet. Es geht um verbesserte und vergleichbare Lernstandserhebungen sowie um fundierte Entwicklungsprognosen, etwa am Ende der Primarstufe. Das Erfordernis verbesserter Diagnostik wurde zwischen den Ländern weitgehend einvernehmlich abgestimmt.

Ganz anders verhält es sich in der Frage des Aufbaus und der Gliederung des Schulwesens. Dabei handelt es sich um einen nachgerade klassischen Streitpunkt deutscher Bildungspolitik, der oftmals Züge von Glaubenskriegen annahm und nicht selten auf die Alternative „innere oder äußere Schulreform“ reduziert wurde. Dass dieser Gegensatz falsch ist, dass also die Verfasstheit des Bildungswesens die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten mitbestimmt, ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vielfach hervorgehoben worden, ohne dass dadurch der mal schwelende, mal offene Streit um angemessene Organisationsformen des Bildungswesens hätte beigelegt werden können.

Dabei ist der Zusammenhang zwischen der Organisation von Bildung und den jeweiligen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten evident. Wo ein einziger Bildungsgang der Sekundarstufe I gleichzeitig die gesamte Schule definiert, findet kein Austausch über Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler außerhalb der eigenen Schulform statt, gibt es keine Kooperation von Lehrkräften aus unterschiedlichen schulischen Erfahrungsfeldern, besteht keine Chance zur Erprobung leistungsheterogener Lerngruppen, ist ein Wechsel des schulischen Anspruchsniveaus im-

mer gleichbedeutend mit Schulwechsel, zumeist in der Variante des Abstiegs.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Auseinandersetzung um angemessene Organisationsformen schulischen Lernens immer dann als fragwürdig, wenn ein veränderter Aufbau des Schulwesens als Wert an sich betrachtet wird, nicht aber als institutioneller Rahmen für pädagogisches Handeln. Weiterführend, womöglich auch versachlichend, kann mithin die Ausgangsfrage sein: Welche Handlungsspielräume für Bildung und Erziehung brauchen die Schulen der Zukunft, welches Maß an Organisationsflexibilität muss Schulen eingeräumt werden?

Bislang war die Wirkung wissenschaftlicher Expertise auf die Gestaltung des Bildungswesens insgesamt eher gering. Kein Gutachten zur Struktur des Bildungswesens – vom Rahmenplan des Deutschen Ausschusses über den Strukturplan für das Bildungswesen bis zu den Vorschlägen regionaler Kommissionen – kann nachträglich für sich in Anspruch nehmen, einen bedeutsamen Beitrag zur Reform des Schulsystems geleistet zu haben. Was blieb, sind vor allem terminologische Bereicherungen der Begrifflichkeiten (z. B. Förderstufe, Hauptschule, Orientierungsstufe).

Einige Anzeichen sprechen dafür, dass die Kulmination verschiedenartiger Probleme wie auch die Wahrnehmung erfolgreicher Schulsysteme im Ausland eine sachliche und konstruktive Befassung auch mit Fragen des Schulaufbaus begünstigt. Vor allem Reaktionen aus der Wirtschaft belegen, dass die früher üblichen Zuordnungen zu Anhängern oder Gegnern von Strukturreformen nicht mehr zutreffen: Hier hat der Anspruch an ein leistungsfähiges Schulsystem zu Forderungen nach Strukturveränderungen geführt, die noch vor wenigen Jahren als Tabubruch gegolten hätten. Zumindest von Teilen der Wirtschaft wird zielführendes pragmatisches Handeln einschließlich eines Umbaus von Schulstrukturen einem Festhalten an alten Positionen vorgezogen, wenn es um die Verbesserung der Leistung des Systems Schule geht.

Das nachfolgende Gutachten folgt der Aufgabenstellung, Grundzüge einer modernisierten Struktur des allgemein bildenden Schulwesens in Schleswig-Holstein zu entwerfen. Dabei sollen vier Bedingungen berücksichtigt werden:

1. Strukturreformen basieren auf den Gegebenheiten des Schulwesens. Folglich geht es darum, vorhandene Schulangebote –

wo möglich, auf der Grundlage bestehender schulrechtlicher Bestimmungen – weiter zu entwickeln.

2. Strukturreformen sind insofern zielorientiert, als mit ihnen schulrechtliche und pädagogische Einheiten angestrebt werden, die langfristig als vollständige Systeme alle Abgänger der Grundschulen aufnehmen können. Bei der Binnenorganisation solcher Schulzentren sollen Varianten möglich sein.
3. Strukturreformen sollen die Akzeptanz bei den Betroffenen, vor allem den Lehrkräften, Eltern und Schulträger, nicht überfordern. Daher knüpfen sie an vertraute Formen des allgemein bildenden Schulwesens an und entwickeln behutsam und unter Beteiligung der Schulen neue Formen weiterführender Bildung vor allem in der Sekundarstufe I.
4. Strukturreformen müssen mit den finanziellen Möglichkeiten der Schulträger und des Landes kompatibel sein.

Der Versuch, diesen vier Bedingungen gerecht zu werden, bedingt eine Sichtweise, die Veränderung als Entwicklungsprozess versteht.

Das hier vorgelegte Gutachten befasst sich im Wesentlichen mit dem traditionell umstrittensten Bestandteil des deutschen Schulwesens, der Sekundarstufe I. Wenn Förderschulen in diesem Gutachten nur am Rande erwähnt werden, so ist das keineswegs Ausdruck einer mangelnden Wertschätzung durch den Verfasser. Grundsätzlich ist dieser der Auffassung, dass jede Weiterentwicklung des allgemein bildenden Schulwesens eine weitgehende Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf zum Inhalt haben muss, also auch die hier vorgestellte veränderte Struktur. Gleichzeitig aber entspricht nach Auffassung des Gutachters die gelegentlich postulierte „völlige Inklusion“, also die Auflösung aller Förderschulen, weder den Bedürfnissen der Förderschülerinnen und -schüler noch den Möglichkeiten der allgemein bildenden Schulen.

Auch die berufsbildenden Schulen sind nicht explizit Gegenstand des vorliegenden Gutachtens. Von ihnen wird nur dann die Rede sein, wenn es um Wege zur mittleren Reife, Hochschulreife oder Abschlüsse insgesamt jenseits der traditionellen gymnasialen Oberstufe geht.

Dass es immer noch schwierig ist, die Strukturen des Schulwesens sachlich zu erörtern und einvernehmlich zu modernisieren, ist bei einem über Jahrzehnte gewachsenen und vertrauten System nicht ungewöhnlich, zumal Diskussionen über Wandel oftmals den Eindruck erweckten, Schulstrukturen seien gleichsam

Selbstzweck, bisweilen mit Grenzüberschreitungen zu Glaubensfragen. Künftig wird es daher unerlässlich sein, Schulstrukturen verstärkt als das ins Bewusstsein zu führen, was sie ihrem Wesen nach sind: Rahmenbedingungen für zeitgemäßes pädagogisches Handeln. So gesehen kommt Strukturen in allen Modernisierungsprozessen des Schulwesens letztlich immer nur eine dienende Funktion zu, und genau so werden sie in diesem Gutachten verstanden.

2. Ergebnisse und Empfehlungen im Überblick

Das vorliegende Gutachten skizziert einleitend wesentliche strukturelle Merkmale des bestehenden allgemein bildenden Schulwesens in Schleswig-Holstein, umreißt aktuelle und künftige Belastungen des vorhandenen Systems und entwirft Veränderungen im Aufbau des Schulwesens, die geeignet sind, künftigen Erwartungen an ein gleichermaßen leistungsfähiges wie gerechtes Sekundarschulwesen besser als mit den bestehenden Strukturen entsprechen zu können.

Obwohl die Definition schulischer Mindestgrößen in Schleswig-Holstein vergleichsweise großzügig gehandhabt wird, unterschreiten bereits heute viele Grundschulen und weiterführenden Schulen diese Mindestgrößen. Im Zuge des künftigen starken Schülerzahlrückgangs (in den Grundschulen schon heute sichtbar) ist mit Gewissheit davon auszugehen, dass Schulen in wachsender Zahl selbst diese geringen Mindestgrößen nicht mehr erreichen können. Da die Fortführung dieser Schulen sowohl ein ökonomisches Problem als auch ein Problem der Gleichbehandlung aller Schulen darstellt, sind unter den gegebenen rechtlichen und finanziellen Bedingungen Schulschließungen voraussichtlich unvermeidlich.

Die Größenordnungen des Schülerzahlrückgangs variieren zwar regional, führen also zu unterschiedlichen Problemausprägungen, der Trend hingegen – stark sinkende Schülerzahlen – ist durchgängig feststellbar. Allein die Jahrgangsstärke der 6- < 10-Jährigen verringert sich vom Jahr 2000 bis zum Jahr 2015 um 25%. Dieser Rückgang erreicht zeitversetzt die Stufen des Sekundarschulwesens. Hier ist davon auszugehen, dass die attraktiveren anspruchsvolleren Bildungsgänge weniger betroffen sein werden als die Hauptschulen. Das würde auf die Bedrohung der bestehenden Hauptschulstandorte hinauslaufen.

Als problematisch muss die Praxis der so genannten Durchlässigkeit in Schleswig-Holstein bewertet werden, problematisch deshalb, weil Schülerinnen und Schüler in großer Zahl vorzeitig den gewählten Bildungsgang der Sekundarstufe I verlassen und ihre schulische Laufbahn in einem weniger anspruchsvollen Bildungsgang fortsetzen müssen. Auch hier nimmt Schleswig-Holstein im Bundesvergleich eine unvorteilhafte Position ein. Ebenfalls ungünstig fallen für Schleswig-Holstein Teile der PISA-E-Ergebnisse aus. Das gilt sowohl für die gemessenen Schülerleistungen in den drei gemessenen Domänen als auch für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulbesuch.

Vor diesem Hintergrund besteht in Schleswig-Holstein dringender Bedarf, mit einem Set von Reformen Veränderungen in wichtigen Feldern des Bildungswesens zu erreichen. Die Organisationsform des weiterführenden Schulwesens gehört dazu; sie kann nicht länger als Tabu betrachtet werden. Vielmehr geht es um die Frage, welchen Beitrag modernisierte Schulstrukturen neben anderen Reformen leisten können, um den absehbaren Bestandsgefährdungen und erkannten Mängeln abzuhelpen. Hierzu empfiehlt das Gutachten einen kontinuierlichen Umbau des bestehenden Sekundarschulangebotes zu vollständigen schulrechtlichen Einheiten. Diese Schule, die alle Grundschulabgänger aufnehmen und zu den verschiedenen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen kann, soll als Gemeinschaftsschule bezeichnet werden.

Das Konzept dieser Gemeinschaftsschule weist Ähnlichkeiten, aber auch erhebliche Unterschiede zu den bestehenden Rechtsformen der verbundenen Haupt- und Realschule sowie der kooperativen und integrierten Gesamtschulen auf. Zunächst handelt es sich um allgemein bildende Schulen der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufen I und II. Ein Zusammenschluss von zwei traditionellen Bildungsgängen zur Gemeinschaftsschule ist möglich, perspektivisch aber sollten diese Schulen zu vollständigen Angeboten der Sekundarstufe I weiterentwickelt werden. Die Jahrgangsstufen 5 und 6 sind Orientierungsstufen und somit schulformübergreifend, in den darauf folgenden Jahrgangsstufen ist eine intensive Kooperation der Bildungsgänge verbindlich, der Zeitpunkt ihrer Konstituierung jedoch variabel. Das bedeutet, dass die traditionelle Differenzierung nach Bildungsgängen frühestens in Jahrgangsstufe 7 einsetzt, aber auch später möglich ist – oder als gänzlich entbehrlich erachtet wird. Dies zu entscheiden fällt in die entsprechend erweiterte Zuständigkeit der Schulen und ihrer Schulträger. Weil sich aber – entgegen westdeutscher Traditionen und verbreiteten Annahmen – Unterricht

in leistungsgemischten Lerngruppen als vorteilhaft und fördernd für *alle* Schülerinnen und Schüler erwiesen hat, sollen die Schulen dahingehend beraten und unterstützt werden, solche Lerngruppen zu erproben und den Anteil dieses Unterrichts auszuweiten.

Das Konzept der Gemeinschaftsschule ist folgerichtig nicht das Konzept eines Standardmodells. Ihre Struktur ist flexibel und somit geeignet, unterschiedlichen schulischen und regionalen Bedingungen gerecht zu werden. Elemente ihrer Binnenorganisation – etwa die Art der Schulleitung – sind eher Konsequenzen der schulischen Praxis als Umsetzung verbindlicher Detailvorgaben. In anderen Bereichen sind jedoch flankierende Gesetzesnovellen erforderlich, die allgemein gültig sind. Hierzu gehört vor allem die Neuregelung der Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein.

Die Ausweisung der Gemeinschaftsschule als Ergebnis eines vermutlich mehr als zehn Jahre umfassenden Entwicklungsprozesses folgt der Einsicht, dass ein abrupter Systemwechsel vielen Betroffenen nicht vermittelbar, aber auch weder für das Land noch für die Schulträger finanzierbar wäre. Insofern wird es, wo immer möglich, darauf ankommen, auf bestehende Angebote bei der Entwicklung von Gemeinschaftsschulen zurückzugreifen, zusätzliche finanzielle Aufwendungen in Grenzen zu halten und das Einsparpotenzial, das der Gemeinschaftsschule durch Optimierung der Schulraumnutzung, des Einsatzes nichtpädagogischer Mitarbeiter, möglicherweise auch durch geringere Transportkosten innewohnt, zu nutzen. Im Idealfall wäre in der Bilanz der Aufwendungen und Einsparungen eine weitgehend kostenneutrale Umstellung des allgemein bildenden Schulwesens vorstellbar.

Auch wenn die Gemeinschaftsschule nicht binnen kurzer Zeit zu einem ersetzenden Regelangebot ausgebaut werden kann, ist es aus Sicht des Gutachters notwendig, politisch unmissverständlich deutlich zu machen, in welche Richtung die Entwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein gehen soll. Klare Zielvorgaben erleichtern Entscheidungen der Schulen und Schulträger, gleichzeitig verhindern sie Fehlinvestitionen.

3. Zentrale Merkmale des bestehenden allgemein bildenden Schulwesens in Schleswig-Holstein

Das bestimmende Merkmal des allgemein bildenden Schulwesens in Schleswig-Holstein ist die vierstufige Grundschule mit nachfolgender Sekundarstufe I in traditionell gegliederter Form, also mit den Bildungsgängen von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Das Regelschulangebot wird ergänzt durch integrierte und kooperative Gesamtschulen.

Schulen des gegliederten Systems können in Schleswig-Holstein auch als schulrechtliche Einheiten geführt werden und zwar als kooperative Gesamtschulen oder als verbundene Haupt- und Realschulen. Schulrechtliche Einheiten sind darüber hinaus die vergleichsweise stark verbreiteten Grund- und Hauptschulen.

Im Einzelnen weist die Statistik des Landes¹ zum Schuljahr 2002/03 folgende Schulzahlen aus:

423 Grundschulen
158 Grund- und Hauptschulen
26 Grundschulteile an Real- und Sonderschulen
46 Hauptschulen
158 Hauptschulteile an Grund- und Hauptschulen
123 Realschulen
22 Realschulen mit Grund- und Hauptschulteil
15 Realschulen mit Hauptschulteil
1 Realschule mit Grundschulteil
99 Gymnasien
21 integrierte Gesamtschulen
2 kooperative Gesamtschulen (Flensburg und Elmshorn).

Hinzu kommen 139 Sonderschulen. 37 Realschulen mit Hauptschulteil bestehen in der Form schulrechtlicher Einheiten. Die Durchsicht der Standorte weist u. a. aus, dass sich alle 37 (davon 22 mit angeschlossener Grundschule) in dünn besiedelten Regionen befinden.

Ein weiteres auffälliges Merkmal des allgemein bildenden Schulwesens in Schleswig-Holstein sind die teilweise extrem niedrigen Schülerzahlen. Sie werden von der Landesregierung akzeptiert, soweit dadurch unzumutbar lange oder schwierige Schulwege vermieden werden können. Das gilt in Sonderheit für die so genannten Inselstandorte. Eine Erhebung der Landesregierung (Stand: 1. November 2003) ergab 68 Grundschulen mit insgesamt unterhalb der Mindestgröße von 72 Schülerinnen und Schü-

¹ Bericht Landesrechnungshof Schleswig-Holstein (LRH) 2004, S. 30

lern (durchschnittliche Klassenfrequenz: 24), darunter 14 Inselstandorte. Weiterhin fanden sich 32 Hauptschulen mit weniger als 90 Schülerinnen und Schülern, elf davon Inselstandorte.

Bei den mindestens zweizügigen Realschulen unterschritten 11 die Mindestgröße von 180 Schülerinnen und Schülern (fünf davon Inselstandorte), weitere 5 blieben unter 216. Bei den Gymnasien (nur Sekundarstufe I) führte die Erhebung zu fünf Standorten, bei denen insgesamt weniger als 324 Schülerinnen und Schüler gezählt wurde. Drei davon sind Inselstandorte.

Die Zusammenschau ergab 121 Schulen unterhalb der Mindestgröße, davon 33 Inselstandorte.

Eine bundesweite Besonderheit sind die Schulen der dänischen Minderheit. Artikel 5 (2) der Landesverfassung verpflichtet zum Schutz nationaler Minderheiten und hält explizit fest: „Die nationale dänische Minderheit und die friesische Volksgruppe haben Anspruch auf Schutz und Förderung.“ Ausdruck ihres besonderen Status als Volksgruppe ist neben einer Schutzklausel im Wahlrecht (Ausnahme von der 5-Prozent-Klausel) ein umfassendes Angebot dänischer Schulen.

Heute finden sich in nördlichen grenznahen Regionen (Stadt Flensburg sowie die Kreise Nordfriesland, Rendsburg-Eckernförde und Schleswig-Flensburg) 49 solcher allgemein bildenden Schulen, derzeit weit überwiegend noch kombinierte Grund- und Hauptschulen. Alle Schulen sind Privatschulen in Trägerschaft des Dänischen Schulvereins (Dansk Skoleforening). Eine Verbesserung des Schulangebotes sehen Eltern in der Umwandlung dieser Schulen in Gesamtschulen, orientiert am Vorbild des dänischen Schulwesens. Entsprechende Initiativen sind sehr verbreitet und werden nach Einschätzung des schleswig-holsteinischen Schulministeriums voraussichtlich erfolgreich verlaufen.

Die bestehenden Schulen der dänischen Minderheit repräsentieren als Schulen in freier Trägerschaft die Mehrzahl der insgesamt 85 nicht öffentlichen Schulen des Landes Schleswig-Holstein. Alle diese Schulen werden mit Landesmitteln bezuschusst, weil sie nach §2 Absatz 4 des geltenden Schulgesetzes als Ersatzschulen gelten, die in ihren Bildungs- und Erziehungszielen im Wesentlichen den öffentlichen Schulen entsprechen.

Neben den Schulen der dänischen Minderheit verteilen sich die Ersatzschulen auf zehn Waldorfschulen, je zwei Grundschulen, Realschulen und Gymnasien, vier Sonderschulen für lern- und geistig behinderte Kinder sowie – als Besonderheit – und die integrativ arbeitende Schülerschule Schenefeld. Hinzu kommt das

Landerziehungsheim Stiftung Louisenlund, ein staatlich anerkanntes Gymnasium in freier Trägerschaft und einzige private Schule mit einem angeschlossenen Internatsbetrieb.

4. Demografische und gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderungen an das Schulwesen

Unterschiedlich in seinen Ausprägungsformen, aber weitgehend einheitlich in seiner Richtung vollzieht sich namentlich in den alten Bundesländern eine Veränderung des Bevölkerungsaufbaus, dessen Folgen für die Schulversorgung erst in Ansätzen diskutiert werden und – vor allem auf Schulträgererebene – zu Überlegungen führen, das vorhandene Schulangebot absehbaren Schülerzahlrückgängen anzupassen.

Der Rückgang der Schülerzahlen ist Teil eines demografischen Wandels, der den Altersaufbau der Bevölkerung insgesamt erheblich verändern wird. Im Zusammenhang der Diskussionen um die Umgestaltung der Sozialsysteme ist vielfach auf die Probleme verwiesen worden, die sich aus der absehbaren und unvermeidlichen Verschiebung der Altersanteile von Erwerbstätigen und Versorgungsempfängern ergeben. Die Studie „Zukunftsfähiges Schleswig-Holstein – Konsequenzen des demographischen Wandels“ (DSN 2004) macht darauf aufmerksam, dass die daraus erwachsenen Anforderungen qualitative Verbesserungen im gesamten Bildungsbereich erfordern:

„So müssen die Leistungen in Wirtschaft und Gesellschaft zukünftig von weniger und durchschnittlich älteren Menschen erbracht werden. Eine durchgängige Höherqualifizierung und Aktualisierung des Wissens sowie eine bessere Nutzung der Potenziale aller Bürgerinnen und Bürger im Land werden in den Mittelpunkt treten müssen.“²

Eine „durchgängige Höherqualifizierung“ ist allerdings nicht nur eine Aufgabe, die aus künftigen Anforderungen an die oft zitierte Wissensgesellschaft erwächst. Bereits heute erscheint es nach den unbefriedigenden Befunden internationaler Leistungsvergleiche dringend geboten, die Leistungen des Schulsystems insgesamt zu verbessern. Was diesen Grundsatz betrifft, so herrscht großes gesellschaftliches Einvernehmen. Schwieriger ist es dagegen, jenseits unerlässlicher Diagnostik und Evaluationen auch konkrete Folgerungen für einen Aufbau und eine Gliederung des

² DSN - Projekte, Studien, Publikationen: Studie „Zukunftsfähiges Schleswig-Holstein – Konsequenzen des demographischen Wandels“. Kiel, 23. Juni 2004. S. 9

allgemein bildenden Schulwesens abzuleiten, die mit hinreichender Plausibilität der Leistungsentwicklung des Schulwesens dienlich sind. Gefragt sind schulische Organisationsformen, die dazu beitragen, mehr Schülerinnen und Schüler zu höheren Qualifizierungen zu führen, Bildungsbarrieren abzubauen und damit mehr Chancen zu eröffnen sowie dafür Sorge zu tragen, dass leistungsfähige Schulen in zumutbaren Entfernungen erreichbar sind.

4.1 Demografische Eckdaten und Folgen für die allgemein bildenden Schulen

Die Entwicklung der Bevölkerungszahlen in Deutschland war stets durch Unstetigkeit gekennzeichnet. Auf Phasen der Aufwärtsentwicklung folgten immer wieder demografische Einbrüche, die vor allem auf Kriege und Seuchen zurückzuführen waren.

Beide Ursachen nachhaltiger Bevölkerungsrückgänge bestehen seit fast sechs Jahrzehnten nicht mehr. Dennoch finden sich wiederum sprunghafte Veränderungen im Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland. So verzeichnet die Statistik in allen (alten) Bundesländern zwischen 1965 und 1977 nahezu gleichartig eine Halbierung der Geburtenzahlen – Konsequenz zuverlässiger individueller Geburtenkontrolle im Zusammenwirken mit einer Familienplanung, bei der in Ermangelung von Krippen- und Betreuungsangeboten vielfach eine angestrebte berufliche Karriere der Frauen nicht in Übereinstimmung mit eigenen Kindern gebracht werden kann. Diese für Friedens- und Wohlstandszeiten außergewöhnlich heftige Abwärtsentwicklung ist – mit überwiegend geringen Variationen – auch in den einzelnen Bundesländern, weitgehend auch auf kommunaler Ebene nachzuweisen, zumal dann, wenn es sich um größere Städte handelt.

Tab. 1: Lebendgeborene in der BRD und in Schleswig-Holstein (1965 – 1985) – Angaben in Tsd.

	1965	1970	1975	1980	1985	Diff. 1965/1985
BRD	1 044,6	810,8	600,5	620,7	586,2	-44,9%
Schleswig-Holstein	44,7	35,2	24,3	24,4	23,1	-48,3%

Quelle: Statistisches Bundesamt

Der inzwischen fast vier Jahrzehnte zurück liegende „Pillenknicke“ war indes keine einmalige demografische Ausnahmeentwicklung, der eine Wiederannäherung an den Status vor 1965 folgt; viel-

mehr ergeben sich aus einer zwar befristeten, aber tief greifenden Veränderung des Geburtenaufkommens erhebliche Spätfolgen für die Bevölkerungsentwicklung. Die Tatsache, dass die zwischen 1965 und 1977 geborenen Kinder ins Familiengründungsalter hinein wachsen, verweist auf den hier wirksamen Zusammenhang: Die Jahrgangsstärke der Frauen im gebärfähigen Alter verringert sich analog der Geburtenentwicklung. Als Orientierungshilfe möge die Bezugnahme auf einen einzigen Altersjahrgang der Frauen dienen: Die Geburtenquote (=Zahl der Geburten nach Lebensalter der Frau) ist in der Gruppe der 30 Jahre alten Frauen am höchsten. In den Ländern des früheren Bundesgebietes entfallen in dieser Altersgruppe 98,8 Lebendgeborene auf 1 000 Frauen, in Schleswig-Holstein sind es 104,8 (Stand: Jahr 2000). Die im Jahr 1965 (zum Hochpunkt des Geburtenaufkommens in Deutschland) geborenen Mädchen feierten im Jahr 1995 mit beträchtlicher Jahrgangsstärke ihren 30. Geburtstag. Die in dieser Zeit geborenen Kinder wurden im Jahr 2001 eingeschult. Alle nach 1965 folgenden Geburtenjahrgänge waren stetig kleiner. Somit steht – unter der Annahme annähernd gleich bleibender Fruchtbarkeitsquoten – zu erwarten, dass kontinuierlich kleiner werdende Frauenjahrgänge zu entsprechend geringeren Geburten- und Schülerzahlen führen. Die Bevölkerungswissenschaft bezeichnet diese um eine Generation zeitversetzte Parallelentwicklung bildhaft als „demografischen Echoeffekt“. In den Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein zeichnen sich die Folgen dieses Effektes bereits ab: 1999/00 zählten die Grundschulen des Landes 124 Tsd. Schülerinnen und Schüler, 2002/03 waren es 119 Tsd. In zehn Jahren wird die Zahl von 100 Tsd. voraussichtlich unterschritten.³

Tab. 2 beinhaltet die Prognose des Statistischen Landesamtes Schleswig-Holstein der schulrelevanten Bevölkerungszahlen im Vorschulalter, im Primarbereich und in der Sekundarstufe I.

Tab. 2: Wohnbevölkerung in Schleswig-Holstein / ausgewählte Altersgruppe (2000 – 2015)

Jahr	3 -<6 Jahre		6-<10 Jahre		10-<16 Jahre	
	n	Veränd.	N	Veränd.	n	Veränd.
2000	87 060	0	124 364	0	175 653	0
2005	80 719	-7,3	119 223	-4,1	189 687	8,0
2010	70 341	-19,2	105 299	-15,3	181 659	3,4
2015	66 906	-23,1	93 457	-24,9	162 161	-7,7

Quelle: Statistisches Landesamt Schleswig-Holstein (30.11.2000)

³ Bericht LRH 2004, S. 31f.

Die nach Städten und Kreisen des Landes Schleswig-Holstein differenzierende Prognose des Statistischen Landesamtes (hier nach Altersgruppen 0-<5 und 5-<10 Jahre zusammengefasst) macht deutlich, dass die Berechnungen für die Regionen des Landes teilweise erheblich von den aggregierten Landesdaten abweichen. Exemplarisch verdeutlicht die Altersgruppe der 0-<5-Jährigen diese Streuung, wie Tabelle 3 belegt:

Tab. 3: Wohnbevölkerung in Schleswig-Holstein / ausgewählte Altersgruppe (2000 – 2015)

Stadt (S) / Kreis	0 - <5 Jahre						
	2000	2005	2005 in %	2010	2010 in %	2015	2015 in %
Flensburg (S)	4 080	3705	-9,2	3427	-16,0	3296	-19,2
Kiel (S)	10 277	9270	-9,8	8279	-19,4	7483	-27,2
Lübeck (S)	9 888	8920	-9,8	8004	-19,1	7445	-24,7
Neumünster (S)	4 272	3969	-7,1	3637	-14,9	3583	-16,1
Dithmarschen	7 440	6479	-12,9	6073	-18,4	6197	-16,7
Herzogtum Lauenburg	9 457	8318	-12,0	7559	-20,1	7649	-19,1
Nordfriesland	9 161	8243	-10,0	7478	-18,4	7511	-18,0
Ostholstein	9 014	7581	-15,9	6721	-25,4	6589	-26,9
Pinneberg	15 119	13079	-13,5	11429	-24,4	11257	-25,5
Plön	6 476	5575	-13,9	5008	-22,7	5061	-21,8
Rendsburg-Eckernförde	14 572	12696	-12,9	11273	-22,6	11135	-23,6
Schleswig-Flensburg	10 907	9488	-13,0	8762	-19,7	9002	-17,5
Segeberg	13 401	11764	-12,2	10416	-22,3	10266	-23,4
Steinburg	7 385	6291	-14,8	5619	-23,9	5729	-22,4
Stormarn	11 223	9637	-14,1	8316	-25,9	8074	-28,1
Land Schleswig-Holstein	142 672	125015	-12,4	112001	-21,5	110277	-22,7

Quelle: Statistisches Landesamt Schleswig-Holstein, Statistische Berichte. Ausgabe vom 30.11.2000 (Basisdaten: 1.1.1999; Daten 2000: Prognosedaten)

Während in der genannten Altersgruppe für das Land Schleswig-Holstein insgesamt bis zum Jahr 2005 ein Rückgang um 12,4%, bis 2010 um 21,5% und bis 2015 um 22,7% vorausberechnet wurde, liegen die Entsprechungen der einzelnen Regionen im Jahr 2005 zwischen -7,1% und -15,9%, im Jahr 2010 zwischen 14,9% und 25,9%, im Jahr 2015 zwischen 16,1% und 28,1%. Insgesamt fällt die Verminderung der Jahrgangsstärken in den vier Städten Flensburg, Kiel, Lübeck und vor allem Neumünster deutlich geringer aus als in den dünner besiedelten Kreisen. Damit wird die Aufmerksamkeit der Schulentwicklungsplanung mit Nachdruck auf die Aufrechterhaltung einer qualitativ hochwertigen Schulversorgung in ländlichen Regionen gelenkt.

Die Wahrnehmung des Phänomens der perspektivisch nachhaltig sinkenden Schülerzahlen fällt oft nicht leicht. Irritierend ist dabei der Umstand, dass sich in Zeiten insgesamt noch ansteigender Schülerzahlen (in den Grundschulen etwa bis zum Jahr 1998, in den weiterführenden Schulen noch bis etwa 2003, unter Berücksichtigung des Aufwuchses bis 2010) in der rückläufigen Entwicklung der Eingangsklassen bereits die Konsequenzen des „demografischen Echoeffektes“ abzeichneten. Auf die daraus resultierenden Folgen ist mit aller Deutlichkeit hinzuweisen. Vor allem muss vermieden werden, unter dem Eindruck aktueller Schülerzahlen kostspielige Investitionen vorzunehmen, die sich nach wenigen Jahren als überflüssig erweisen. Vor allem im Schul- und Vorschulbereich, den besonders kostenaufwändigen Bestandteilen kommunaler Daseinsvorsorge, sind Investitionen mit Blick auf mutmaßliche demografische Entwicklungen sorgfältig abzuwägen.

Nach den Statistiken und Vorausberechnungen der KMK⁴ ist davon auszugehen, dass im früheren Bundesgebiet der Rückgang der Schülerzahlen in den Eingangsklassen bereits im Jahr 1996 eingesetzt hat (748 Tsd. = -0,6% gegenüber dem Vorjahr). Die nachfolgenden Jahre zeigen zwar nicht durchgängig Schülerzahlrückgänge, wohl aber die Entwicklungstendenz insgesamt. So belief sich die Zahl der Einschulungen im Schuljahr 2000/01 auf 707 Tsd., das ist gegenüber den Höchststand von 1995 bereits ein Rückgang um 6,1%. Die weitere Entwicklung der Einschulungszahlen sieht nach den Vorausberechnungen der KMK⁵ wie folgt aus (in Klammer: Rückgang gegenüber 1995):

2005/06: 680 Tsd. (-9,7%)
2010/11: 596 Tsd. (-20,8%)
2015/16: 558 Tsd. (-25,9%)
2020/21: 562 Tsd. (-25,4%)

Mit dem üblichen Zeitversatz erreicht dieser Rückgang die weiterführenden Schulen. Mit dem Ende einer kontinuierlichen Abwärtsentwicklung in den Grundschulen ist bundesweit (alte Länder) erst etwa 2018 zu rechnen, in den weiterführenden Schulen, die mit Jahrgangsstufe 5 beginnen, demzufolge im Jahr 2022. Tab. 4 und 5 geben die entsprechenden Berechnungen für die Bundesrepublik und für das Land Schleswig-Holstein wieder (Grundschüler: nur alte Bundesländer):

⁴ Kultusministerkonferenz, Statistische Veröffentlichungen Nr. 171 (Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen bis 2002), Dezember 2003. Dies.: Nr. 162 (Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen), August 2002

⁵ KMK 2002, a.a.O., S. 63

Tab. 4: Schülerzahlen in Grundschulen

Bundesrepublik (alte Länder)		Schleswig-Holstein	
Hochpunkt	Tiefpunkt	Hochpunkt	Tiefpunkt (vorläufig)
1998	2018	1998	2020
2.950 Tsd.	2.199 Tsd.	126.7 Tsd.	90.6 Tsd.

Quelle: KMK, Stat. Berichte 162 und 171

Tab. 5: Schülerzahlen in ausgewählten Bildungsgängen der Sekundarstufe I (in Tsd.)

Bezugsjahre	Bundesrepublik				Schleswig-Holstein			
	HS	RS	GY	IGS	HS	RS	GY	IGS
Hoch (2003 bzw. 2004)	763	963	1.150	337	47,2	67,1	55,2	12,4
Tief (2020)	575	708	862	251	35,1	49,8	40,9	12,0

Quelle: KMK, Stat. Berichte 162

Vor allem im Bereich der Sekundarstufe I sind die vorausberechneten Schülerzahlen eher vorläufige Schätzwerte als sichere Prognose, denn die Schüleranteile der weiterführenden Schulen sind erfahrungsgemäß keineswegs konstante Größen. Verschiebungen – in aller Regel in Richtung der jeweils anspruchsvolleren Bildungsgänge – sind ein dominierender Trend, der die Entwicklung der Schülerzahlen in den parallelen Bildungsgängen seit Erfassung der Schülerzahlen in den Bundesländern kennzeichnet. Ursächlich hierfür sind (nur analytisch zu trennen) vor allem

- Anforderungen des Arbeitsmarktes (Ausbau des Dienstleistungsbereiches, veränderte Ausbildungsordnungen)
- Schulwahlorientierungen der Eltern am eigenen Bildungsabschluss (Tendenz: Zur Sicherung des beruflichen Status der Familie sollen Kinder höherwertige Abschlüsse als ihre Eltern erwerben)
- Erweiterte Elternrechte
- Ausbau und Erreichbarkeit anspruchsvollerer weiterführender Schulen
- Ergänzende Bildungsangebote, hier vor allem Gesamtschulen, in jüngerer Zeit auch Schulen mit mehreren Bildungsgängen
- Auswirkungen bildungspolitischer Entscheidungen im Zuge von Regierungswechseln
- Demografische Entwicklungen mit ungleichgewichtigen Schülerzahlveränderungen in den parallelen Bildungsgängen.

Vor allem die letztgenannte Ursache schwer abwägbarer Schülerzahlentwicklungen in den weiterführenden Schulen verdient besondere Beachtung. So konnte in den achtziger Jahren, als die Folgen des vorausgegangenen dramatischen Geburtenrückgangs in den Jahrgangsstärken der weiterführenden Schulen erkennbar wurden, eine erhebliche Verschiebung der Schulartanteile registriert werden. Seinerzeit gelang es den Gymnasien, durch vermehrte Neuaufnahmen die Schülerzahleinbußen zu begrenzen, Realschulen verloren Schüler etwa analog zur Größenordnung der kleineren Jahrgangsstärken, Hauptschulen erlitten überproportional starke Verluste. Da sich jedoch in den nächsten zwei Jahrzehnten der Schülerzahlrückgang im Vergleich mit den achtziger Jahren maßvoller darstellt, sind starke Verschiebungen zwischen den Schulartanteilen nicht sehr wahrscheinlich, zumal gerade die begehrten Bildungsgänge Realschule und Gymnasien die absehbare Schrumpfung der Jahrgangsstärken zumindest für einige Jahre als Entlastung empfinden könnten, ehe sich die Frage der Sicherung einer wünschenswerten Mindestzahl von Neuaufnahmen stellt.

Tab. 5 zeigt, dass nicht alle Bildungsgänge gleichermaßen vom Schülerzahlrückgang betroffen sein werden. Vergleichsweise günstig stellt sich die Situation der Gesamtschulen dar, doch hier ist zu berücksichtigen, dass zum einen der noch nicht abgeschlossene Ausbau dieser Systeme den Rückgang der Schülerzahlen begrenzt und zum anderen die teilweise hohen Anmeldeüberhänge vermutlich dazu führen werden, dass Gesamtschulen durch die Ausschöpfung ihrer Kapazitäten zu relativ höheren Übergangsquoten gelangen werden. Das ist allerdings nicht zwingend eine positive Gesamtschulperspektive, denn mit insgesamt sinkenden Schülerzahlen büßen die stark nachgefragten Gesamtschulen die noch verbreitet bestehende Möglichkeit ein, bei den Neuaufnahmen die Zusammensetzung ihrer Schülerpopulationen heterogen – gesamtschulgemäß also – zu gestalten.

Es darf nicht übersehen werden, dass die Vorausberechnungen für ein gesamtes Bundesland Erwartungswerte darstellen, von denen einzelne Regionen deutlich abweichen können. So wie sich bereits heute das Schulwahlverhalten in Städten, Kreisen und Gemeinden unterscheiden kann, müssen auch im Zuge der Prognose Abweichungen vom Landestrend als wahrscheinlich erachtet werden. Wirkfaktoren können sein:

- Regionale Bildungstraditionen und variierende Wertschätzungen gegenüber Einzelschulen

- Überproportionale Wanderungsgewinne oder -verluste in bestimmten Regionen.
- Veränderungen der vorhandenen Bildungsangebote, vor allem Auswirkungen von Schulschließungen.

Es wäre wirklichkeitsfremd, bei einem Wegfall eines Schulangebotes davon auszugehen, dass die verbleibenden Schulen in ihren Aufnahmequoten konstant bleiben könnten. Gerade für Hauptschulen gilt, dass deren gute Erreichbarkeit für eher bildungsferne Eltern im Zweifel ein effektives Schulwahlmotiv darstellt, während Eltern mit ausgeprägteren Bildungsorientierungen eher bereit sind, für einen erwünschten Bildungsabschluss auch längere Schulwege ihrer Kinder in Kauf zu nehmen.

Der absehbare Schülerzahlrückgang stellt eine besondere Herausforderung an die Aufrechterhaltung eines wohnungsnah erreichbaren Schulangebotes dar, vor allem in dünn besiedelten Gebieten wie der Westküste Schleswig-Holsteins, ausweislich Tab. 3 aber auch in anderen ländlichen Regionen. Es ist daher von der begründeten Vermutung auszugehen, dass der Schülerzahlrückgang zu einer Einschränkung des vorhandenen Angebotes allgemein bildender Schulen führen wird, sofern keine rechtlichen oder schulstrukturellen Maßnahmen mit dem Ziel der Schulbestandserhaltung eingeleitet werden.

Die vorliegenden Daten belegen, dass bereits heute zahlreiche Schulen des Landes Schleswig-Holstein teilweise deutlich die vorgegebenen Mindestgrößen unterschreiten.⁶ Bleiben die so genannten Inselstandorte wegen ihrer besonderen Bedingungen unberücksichtigt, so weist die Statistik zum Schuljahr 2002/03 sieben Hauptschulen mit weniger als 75 Schülerinnen und Schülern aus, bei fünf aufsteigenden Klassen also weniger als 15 Schülerinnen und Schüler je Jahrgangsstufe. Weitere 15 Schulen werden von nur noch 75 bis <90 Schülerinnen und Schülern besucht – weniger als 18 Schülerinnen und Schülern je Jahrgangsstufe.

Unter den zweizügig zu führenden Realschulen unterschreiten sechs den Aufnahme-Mindestwert von 180 Schülerinnen und Schülern (Jahrgangsstärke unter 30), fünf weitere erreichen nicht die Zahl von 216 Schülerinnen und Schülern, bleiben also unter 36 Schülerinnen und Schülern je Jahrgangsstufe. Dabei sind fünf Inselstandorte nicht berücksichtigt.

⁶ Vgl. LRH 2004, S. 78ff.

Gymnasien erreichen bis auf zwei Ausnahmen die erforderlichen Mindestschülerzahlen von mehr als 270 Schülerinnen und Schülern, die einen dreizügigen Betrieb definieren.

Auch unter den verbundenen Haupt- und Realschulen finden sich mehrere Standorte, in denen ein Bildungsgang oder sogar beide die definierten Schülerzahl-Untergrenzen unterschreiten. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass unter Berücksichtigung von Synergieeffekten kooperierender Systeme für Bildungsgänge in Schulzentren niedrigere Untergrenzen festgelegt sind.

Die bestehenden 273 Schul(gebäude)zentren,⁷ überwiegend Standorte mit Haupt- und Realschulen, verzeichnen demgegenüber in den jeweiligen Bildungsgängen derzeit noch hinreichend große Schülerzahlen. Lediglich an drei Standorten wird in den Hauptschulen die Mindestgröße von 90 Schülerinnen und Schülern unterschritten. Alle Realschulen und Gymnasien erreichen die erforderlichen Schülerzahlen.

Exakte Voraussagen über die weitere Entwicklung der schon heute sehr kleinen Systeme sind kaum möglich, weil sich die demografische Entwicklung (vgl. Tab. 3) ebenso wie das Schulwahlverhalten kleinräumig nur mit größeren Unsicherheiten voraussagen lassen. Als gesichert kann allerdings die Prognose gelten, dass für die Mehrzahl der benannten Schulen eine Aufrechterhaltung des Betriebs ohne gravierende, d. h. kostenträchtige Änderung der rechtlichen Rahmenbedingungen kaum vorstellbar ist. Ebenfalls gesichert erscheint die Annahme, dass eine große Zahl weiterer Schulen die bisher bestehenden Untergrenzen eines geordneten Schulbetriebes unterschreiten werden.

⁷ Ohne Schulzentren in Kiel (4) und Lübeck (4).

4.2 Schulwahlverhalten und Bildungsbeteiligung

Kennzeichnend für die Wahl weiterführender Schulen in der Bundesrepublik Deutschland ist seit Beginn der Erfassung entsprechender statistischer Daten (1952) der stetige Anstieg des Anteils anspruchsvollerer weiterführender Schulen. Bis zum Ende der sechziger Jahre kam dies in den entsprechenden Quoten der Realschulen und Gymnasien zum Ausdruck, später – mit erheblichen Variationen der Länder – auch im Anstieg der Übergängerzahlen in integrierte Gesamtschulen.

Ursächlich für diese Verschiebung des Schulwahlverhaltens sind Faktoren, die im vorausgegangenen Abschnitt 3.1 dieses Gutachtens bereits benannt wurden.

Auch wenn eine Verlaufsstatistik aller Länder mit Übergangsquoten nach Abschluss der Grundschule nicht vorliegt⁸, so sind die „Untertertianerquoten“, also die Schüleranteile der weiterführenden Schulen im 8. Schuljahr, sehr gut dokumentiert. Sie belegen überzeugend die Hinwendung der Eltern zu anspruchsvolleren Bildungsgängen.

Die nachfolgende Tab. 6 verlangt keine umfängliche Kommentierung: Seit Mitte der 50er Jahre hat sich bundesweit der Schüleranteil der Volks- bzw. Hauptschule um zwei Drittel vermindert, der Realschulanteil verdreifacht, der Gymnasialanteil verdoppelt. Gesamtschulen werden von rund 9 Prozent aller Achtklässler besucht, ebenso die seit Anfang der neunziger Jahre vornehmlich in den neuen Bundesländern entstandenen „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“, die überwiegend faktisch verbundene Haupt- und Realschulen sind. Auffällig sind die starken Schwankungen der Sonderschulanteile, die bei insgesamt steigender Tendenz im Erfassungszeitraum zwischen 2,7% und 5,2% variieren.

⁸ Eine solche Statistik wäre allerdings wegen der unterschiedlichen Regelungen und Zeitpunkte des Übergangs in weiterführende Schulen für Ländervergleiche nur eingeschränkt verwendbar.

Tab. 6: Schüleranteile der Schularten im 8. Jahrgang (1955/56 – 2002/03) Deutschland (bis 1990/91: Alte Länder)

Schuljahr	HS	RS	GY	IGS ¹	SMG ²	SoS ³	Sonst.
1955/56	65,9	8,3	14,4	8,2 ⁶	-	2,7	0,3
1960/61	67,9	12,8	16,1	-	-	3,2	k.A.
1965/66	63,1	15,2	18,0	-	-	3,8	k.A.
1970/71	53,7	20,2	21,3	-	-	4,7	k.A.
1975/76	43,8	23,0	24,9	3,2	-	5,1	k.A.
1980/81	38,6	26,9	26,0	3,8	-	4,6	k.A.
1985/86	36,8	27,9	26,2	4,6	-	4,4	k.A.
1990/91 ⁵	25,2	21,2	22,5	26,5	-	4,1	0,5
1995/96 ⁴	24,2	25,7	30,1	8,9	6,7	3,9	0,5
1996/97	23,9	25,8	29,9	9,2	6,9	3,8	0,5
1997/98	23,6	26,2	29,2	9,4	7,2	3,9	0,6
1998/99	22,3	25,8	29,5	9,2	7,0	3,9	0,6
1999/00	22,7	26,7	29,6	9,5	7,0	4,0	0,6
2000/01	22,5	24,5	29,7	9,3	9,3	4,1	0,6
2001/02	22,7	24,7	29,8	9,0	9,0	4,2	0,6
2002/03	22,8	24,5	29,6	8,7	8,7	5,2	0,6

¹ Integrierte Gesamtschule

² Schulen mit mehreren Bildungsgängen (i.d.R. verbundene Haupt- und Realschulen)

³ Sonder-/ Förderschule (Zzgl. Schüler, die nicht nach Jahrgangsstufen erfasst werden.)

⁴ Ab 1995: Durchgängig alte und neue Bundesländer

⁵ Erhebliche Veränderungen durch die laufende Umorganisation des Schulwesens der DDR (z. B. Erfassung auslaufender Polytechnischer Oberschulen als Gesamtschulen)

⁶ Auslaufende 8-jährige Grundschulen (Berlin)

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Fachserie 11, Bildung und Kultur / Allgemeinbildende Schulen. Verschiedene Jahrgänge. Ergänzende Berechnungen durch: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund.

Die entsprechenden Daten des Landes Schleswig-Holstein (hier: 1954/55 bis 2001/02) weichen von den Bundesdaten teilweise deutlich ab (Tab. 7). Früher als im Durchschnitt der Länder haben in Schleswig-Holstein die Abwärtsentwicklung des Hauptschulanteils und der Aufwärtstrend der Realschulen eingesetzt. Die Verringerung des Hauptschulanteils erfolgte jedoch langsamer als im Vergleich der Länder insgesamt, während sich die Realschulen in Schleswig-Holstein zur anteilig stärksten Schulart entwickelten und in allen Erfassungsjahren deutlich den Summenwert der anderen Bundesländer übertraf. Geringer ist demgegenüber im Vergleich der Gymnasialanteile (2001/02: -3,0 Prozentpunkte), auch der der integrierten Gesamtschulen (-3,2 Prozentpunkte).

Tab. 7: Schüleranteile der Schularten im 8. Jahrgang (1954/55 – 2001/02) in Schleswig-Holstein

Schuljahr	HS	RS	GY	IGS ¹	SoS ²	Sonst.
1954/55	64,8	18,8	13,2	-	2,6	0,3
1955/56	57,0	25,7	14,7	-	2,6	k.A.
1960/61	56,4	25,5	14,3	-	3,8	k.A.
1965/66	54,9	24,6	14,6	-	5,9	k.A.
1970/71	44,0	28,0	20,8	-	7,2	k.A.
1975/76	36,1	32,8	23,3	1,1	6,7	k.A.
1980/81	36,4	33,5	23,7	1,1	5,3	k.A.
1985/86	37,0	32,8	24,6	1,4	4,2	k.A.
1990/91	33,3	33,1	28,3	1,2	3,1	1,0
1995/96	30,1	31,2	27,0	6,1	4,4	1,2
1996/97	29,9	31,5	26,7	6,3	4,5	1,2
1997/98	30,1	31,9	26,1	6,4	4,3	1,2
1998/99	29,7	32,2	25,9	6,6	4,1	1,6
1999/00	29,4	32,4	26,5	6,5	4,0	1,2
2000/01	29,3	32,6	26,6	6,1	4,2	1,2
2001/02	29,3	32,9	26,8	5,8	4,1	1,2

¹ Integrierte Gesamtschule

² Sonder-/ Förderschule (Zzgl. Schüler, die nicht nach Jahrgangsstufen erfasst werden.)

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Fachserie 11, Bildung und Kultur / Allgemeinbildende Schulen. Verschiedene Jahrgänge. Ergänzende Berechnungen durch: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund.

Dass die auf Bundes- wie auf Landesebene erkennbare weitgehende Stagnation der Schulartanteile auf eine Art „Sättigung“ des Bedarfs an anspruchsvolleren weiterführenden Bildungsgängen hindeutet, ist allerdings sehr fraglich. Einer solchen Folgerung steht einerseits die unverändert große Bedeutung der Schulwahl als Vorentscheidung für gesellschaftliche und berufliche Allokationen entgegen, andererseits die empirische Realität: So unterscheidet sich das Schulwahlverhalten in Schleswig-Holstein erheblich von den vorfindlichen Relationen. Bereits zum Schuljahr 2002/03 hieß es in einer Mitteilung der schleswig-holsteinischen Landesregierung:

„Ähnlich wie in den vergangenen Jahren hat sich mit einer Quote von 35,9 Prozent der größte Teil der Eltern dafür entschieden, dass ihre Kinder die Realschule besuchen, gefolgt von 34,3 Prozent, die sich für das Gymnasium entschieden haben, 19,6 Prozent haben eine Hauptschule und 7,8 Prozent eine Gesamtschule gewählt.“⁹

⁹ Homepage der Landesregierung Schleswig-Holstein, Stand 11. November 2003

Auch die vorliegenden Daten über die Entscheidungen der Eltern geben deren Wünsche an den Bildungsweg ihrer Kinder nur unvollkommen wieder, denn zwischen dem Schulwahlwunsch der Eltern und dem tatsächlichem Übergangsverhalten steht ein mehrstufiger Prozess der Abkühlung. So wünschten im Jahr 2004 bundesweit 50 Prozent der Eltern für ihr Kind das Abitur als Schulabschluss. Und immerhin noch 41 einen Mittleren Schulabschluss, während der Abschluss einer Hauptschule mit 9 Prozent der Elternwünsche an der Grenze zur Marginalisierung liegt.¹⁰

Abitur als häufigster erwünschter Schulabschluss bedeutet im Regelfall eine Gymnasialorientierung, doch bei der konkreten Schulwahl, die durch Erfahrungen mit dem bisherigen Lernerfolg der Kinder beeinflusst wird, baut sich diese Orientierung spürbar ab. In einem weiteren Schritt wirken die Empfehlungen der Grundschule in aller Regel anspruchsdämpfend, denn die Differenz zwischen Elternwunsch und Grundschulempfehlung ist beträchtlich, und nicht unerwartet raten Grundschulen viel häufiger zum Besuch weniger anspruchsvoller Bildungsgänge als zum Übergang in anspruchsvollere Bildungsgänge. So erhielten in Schleswig-Holstein 32 Prozent der Grundschulabgänger zum Schuljahr 2002/03 die Empfehlung zum Besuch einer Hauptschule. Demgegenüber wurden nur 27% der Viertklässler als gymnasialgeeignet eingestuft.¹¹

Dieser Abkühlungsprozess verläuft indes nicht unveränderbar und nach festen Regeln, sondern variiert im Zeichen demografischer Veränderungen: Eingeschränkte Aufnahmekapazitäten als Folge großer Jahrgangsbreiten (wie in den zurückliegenden zehn Jahren) reduzieren die Chance, eine favorisierte Schule besuchen zu können, geringe Jahrgangsbreiten haben tendenziell gegenteilige Wirkung.

Ein weiterer Umstand gibt Veranlassung, aus den Schulartanteilen in Tab. 7 keineswegs auf eine Stagnation der elterlichen Bildungsaspirationen zu schließen: Das Recht auf Wahl einer weiterführenden Schule umfasst in keinem Bundesland auch das Recht auf Verbleib in der aufnehmenden Schule¹². Tatsächlich machen also vor allem Gymnasien und Realschulen von der Möglichkeit Gebrauch, als ungeeignet befundene Schülerinnen und Schüler vor Beendigung der Sekundarstufe I in den jeweils weni-

¹⁰ IFS-Umfrage 2004. In: Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Weinheim/München 2004: Juventa (*in Vorb.*)

¹¹ Bericht über die Unterrichtssituation an den öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2002/03. Drucksache 15/2717 vom 3. Juni 2003. S. 10

¹² Eine solche Regelung bestand zeitweilig im ersten („vorläufigen“) Schulgesetz des Landes Brandenburg

ger anspruchsvollen Bildungsgang „abzuschulen“ – ein Vorgang, der überwiegend in den Jahrgangsstufen vor dem oben verwendeten Referenzjahrgang 8 stattfindet und somit die Daten über anteilige Zuwächse der begehrteren Bildungsgänge etwas relativiert. Im Folgekapitel ist dies auszuführen.

4.3 Durchlässigkeit des allgemein bildenden Schulwesens

Künftige Schulstrukturen müssen nach vorliegenden Erkenntnissen in besonderer Weise neben dem Anspruch der Leistungsfähigkeit auch dem der Offenheit und Durchlässigkeit genügen. Beide Begriffe sind allerdings mit so vielen Konnotationen behaftet, dass ihre weitere Verwendung eine knappe begriffliche Klärung voraussetzt.

So finden wir Offenheit und Durchlässigkeit auf der einen Seite als Anspruch an das Bildungswesen, auf der anderen Seite aber auch – wenngleich zunehmend selten – als Zustandsbeschreibung. Verwirrung stiftet überdies, dass Rechtsnormen (hier: Möglichkeit des Wechsels von Bildungsgängen) nicht durchgängig mit der Rechtswirklichkeit übereinstimmen, einem Wechsel des Bildungsgangs also erhebliche Schwierigkeiten entgegen stehen können. Das gilt prominent für den Einstieg in eine gymnasiale Oberstufe, die ungeachtet formal gleichwertiger Schulabschlüsse von den Absolventen der Sekundar-I-Bildungsgänge höchst unterschiedlich genutzt werden. Uneinheitlich ist überdies das Verständnis von Offenheit und Durchlässigkeit, wenn es sich um Schulwechsel innerhalb einer Schulstufe („horizontale Durchlässigkeit“) oder zwischen konsekutiven Schulstufen handelt („vertikale Durchlässigkeit“). Dabei ist es zumindest problematisch, das starke Übergewicht der Abstufungen gegenüber den Wechseln in anspruchsvollere Bildungsgänge mit dem hier euphemistischen Begriff der Durchlässigkeit zu bezeichnen.

Offenheit und Durchlässigkeit bedeuten ihrem Anspruch gemäß, dass Bildungswege oberhalb der Grundschule nach Maßgabe nachgewiesener Schülerleistungen gewechselt werden können. Damit soll insbesondere jenen Schülerinnen und Schülern, die sich nach Zuordnung zu einem weniger anspruchsvollen Bildungsgang erwartungswidrig positiv entwickelt haben, der Wechsel in ein System mit besserer „Passung“ ermöglicht werden. Selbstverständlich gilt das auch umgekehrt.

Der Anspruch auf einen möglichen Wechsel des Bildungsgangs ist durch neuere Studien, vor allem durch die Hamburger LAU-

Untersuchung¹³ und die Ergebnisse der Grundschul-Leistungsstudie IGLU, insofern begründet worden, als beide Untersuchungen übereinstimmend zu dem Ergebnis kommen, dass bereits die Übergangsempfehlungen der Grundschulen stark fehlerhaft sind – jedenfalls dann, wenn Eignungsfeststellungen der Lehrerinnen und Lehrer mit den Ergebnissen objektiver Tests konfrontiert werden. LAU 5 zeigt vor allem die Kontextabhängigkeit von Schulwahlempfehlungen:

„Inhaltlich bedeuten diese Zahlen, daß es (...) um so schwerer ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, je höher das allgemeine Leistungsniveau in der Klasse ist, je ungünstiger auf Klassenebene die typische Bildungssituation in den Elternhäusern ist und je niedriger der Ausländeranteil in der Klasse ist.“ (zit. nach „Hamburger Bildungserver“)

Im ersten Bericht der IGLU-Studie heißt es unmissverständlich:

„Betrachtet man den Zusammenhang der von den Lehrpersonen erteilten Grundschulempfehlungen bzw. der Schulentscheidung der Eltern mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Schlüsselkompetenz Lesen, so wird deutlich, dass eine große Überlappung der Leistungen besteht, die über drei Kompetenzstufen streuen. Das bedeutet, unserem Bildungssystem insgesamt gelingt erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen.“ (S. 136)¹⁴

Fehlerhafte Schulartzuordnungen können insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit „unpassend“ hohen Befähigungen fatale Folgen haben, denn mit hinreichender Gewissheit geht von den jeweiligen Lerngruppen ein unterschiedlicher, für die Leistungsentwicklung bedeutsamer Anregungsreichtum aus. Spätestens seit der Feststellung des Deutschen PISA-Konsortiums, Schulen repräsentierten „differenzielle Entwicklungsmilieus“, kann weder die Frage des Übergangs nach der Grundschule noch die der Durchlässigkeit des Bildungswesens isoliert von den Effekten der jeweiligen Bildungsgänge diskutiert werden. Im dritten Band der PISA-Berichterstattung wird von Baumert u. a. dargelegt:

„Schülerinnen und Schüler mit gleichen Begabungen, gleichen Fachleistungen und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit erhalten

¹³ Lehmann, R. H., Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung 1996. Hamburg 1997 (Behörde für Schule).

¹⁴ Bos, W. u. a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“). Münster 2003: Waxmann.

je nach Schulformzugehörigkeit und je nach besuchter Einzelschule unterschiedliche Entwicklungschancen.“¹⁵

Anders gewendet: Je länger Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Bildungsgang der Sekundarstufe I verbleiben, desto größer wird die Spreizung ihrer Leistungen. Zugespißt bedeutet das, dass sich idealtypisch identische Kinder unter den Bedingungen der jeweiligen Schulart höchst verschiedenartig entwickeln. Dabei sind die Leistungszuwächse umso größer, je anregender und anspruchsvoller das Profil des jeweiligen Bildungsgangs ist. Dies vor allem begründet die Zielsetzung, Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern ein anregendes Lernmilieu bereit zu stellen.

Angesichts dieses Befundes kann die bisweilen erhobene Forderung, nachgewiesenen Mängeln des Systems Schule mit dem Instrument einer verbesserten Durchlässigkeit innerhalb fortbestehender Strukturen abzuwehren, nicht mehr überzeugen: Wenn es die Bildungsgänge selbst sind, die mit aufsteigenden Jahrgängen stetig höher werdende Barrieren verantworten, die einen Schulartwechsel behindern oder gar unmöglich machen, stellt sich zwangsläufig die Frage nach Organisationsformen allgemeiner Bildung, die eher als das vorherrschende System in der Lage sind, dem Anspruch nach Durchlässigkeit zu genügen.

Ehe das vorliegende Gutachten hierzu Vorschläge unterbreitet, soll eine differenzierte Betrachtung der aktuellen Praxis der Schulwechsel in Schleswig-Holstein erfolgen.

Zur Feststellung von Art und Umfang der Schulwechsel wurde vornehmlich im gegliederten System bislang im Wesentlichen auf zwei Verfahren zurückgegriffen, die zuverlässige Ergebnisse erbrachten und sich damit bewährt haben: Das eine erfasst in jedem Bildungsgang die Zahl der Seiteneinsteiger aus anderen Bildungsgängen¹⁶, das andere untersucht Bildungsverläufe repräsentativ im Längsschnitt¹⁷. Im Zuge der PISA-Länderstudie wurde auf Relationen zurückgegriffen: Wie viele Schülerinnen und Schüler unter den Befragten 15-Jährigen haben im Verlauf der Sekundarstufe I ihren Bildungsgang schon einmal gewechselt – und in welche Richtung.

¹⁵ Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 287

¹⁶ Vgl. Mauthe, A., Rösner, E.: Schulstruktur und Durchlässigkeit. In: Rolff, H. G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung – Band 10. Weinheim und München 1998: Juventa. S. 87-125

¹⁷ Bellenberg, Gabriele: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim und München 1999: Juventa.

Für die Bundesrepublik insgesamt¹⁸ ergab der PISA-Befund eine Mobilitätsquote von 14,4%. Das bedeutet, dass annähernd jeder siebte Schüler im Verlauf seiner Sekundarschulzeit den Bildungsgang gewechselt hatte. Der Vergleichswert des Landes Schleswig-Holstein beläuft sich auf 19%, das ist nach Hessen der zweithöchste in den Bundesländern vorgefundene Wert. Die Daten selbst sind insofern noch weitgehend wertneutral, als sie keine Aussage über die Richtungen der Schulwechsel enthalten, doch auch hierzu liegen Befunde vor: Während im Bundesdurchschnitt das Verhältnis von Auf- und Absteigern 22 : 78 betrug, ermittelte PISA für Schleswig-Holstein eine Relation von 7 : 93 – das ungünstigste Verhältnis aller erfassten Bundesländer.¹⁹

Ein aktuelleres und differenzierteres Bild der Auf- und Abstufungspraxis in Schleswig-Holstein lässt sich aus der offiziellen Schulstatistik des Landes gewinnen.²⁰ Auf der Basis der Daten des Schuljahres 2002/03 stellt sich das Bild minimal günstiger als das nach PISA dar: Die tatsächliche Relation von Auf- und Absteigern belief sich in diesem Schuljahr auf 13 : 87.

Aufschlussreich ist die Analyse der Daten im Detail: Wie viele Schülerinnen und Schüler haben ihren Bildungsgang innerhalb eines einzigen Schuljahres gewechselt? Tab. 8 gibt Auskunft:

Tab. 8: Art und Umfang von Schulwechseln in Schleswig-Holstein (Schuljahr 2001/02) – Sekundarstufe I

Richtung	Wechsler	Schüler in Zielschule (S I)	Anteil der Wechsler in %
Von RS in HS	1.937	44.638	4,34
Von GY in RS	1.294	62.444	2,07
Von GY in HS	12	44.638	0,03
Von HS in RS	203	62.444	0,33
Von RS in GY	168	52.098	0,32
Von HS in GY	115	52.098	0,22

Quelle: Stat. Landesamt Schleswig-Holstein

Unübersehbar dominiert Abstieg gegenüber Aufstieg, wobei „benachbarte“ Bildungsgänge erwartungsgemäß die vorrangigen Zielschulen sind. Aus den Gymnasien des Landes erfolgt der Wechsel in die Realschulen, aus den Realschulen in noch stärkerem Maße in Hauptschulen. Selten ist hingegen der direkte Übergang von einem Gymnasium in eine Hauptschule. Inwieweit Re-

¹⁸ Ohne Bayern, Berlin und Hamburg

¹⁹ PISA 2000, Band 3, Opladen 2003, S. 309 f.

²⁰ Statistisches Landesamt Schleswig-Holstein, Abt. 430, Schülerbestand nach Herkunft, Schuljahr 2002/03

alschulen in Abstufungsprozessen Zwischenstationen darstellen, ist den vorliegenden Daten nicht zu entnehmen. Deren Zahl dürfte nach Befunden aus PISA allerdings gering sein. Tillmann / Maier jedenfalls fanden einen „klaren Leistungsvorsprung“ der abgestuften Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer neuen Lerngruppe.²¹ Dies deutet nicht auf eine Art „Durchreichen“ im gegliederten Schulsystem hin.

Die oben referierten, eher geringen Prozentanteile der Absteiger sollten nicht unterschätzt werden, denn schließlich handelt es sich gleichsam um eine Momentaufnahme eines einzigen Schuljahres. So ist zu bedenken, dass sich die hier dargestellten Schulwechsel in sechs aufeinander folgenden Schuljahren wiederholen und so zwangsläufig zu erheblichen Größenordnungen anwachsen (vgl. weiter unten: Schülerzahlveränderungen in Zeitreihen).

In Tab. 9 geht es um die Schuljahre, zu denen Wechsel der Bildungsgänge stattfinden. Dabei zeigen sich – je nach Art des Wechsels – beträchtliche Unterschiede:

Tab. 9: Zeitpunkte des Schulwechsels in Schleswig-Holstein (Schuljahr 2001/02) – Sekundarstufe I (Wechsler in % der Schüler in den aufnehmenden Jahrgängen)

Richtung		5. Jg.	6. Jg.	7. Jg.	8. Jg.	9. Jg.	10. Jg.
„Abstieg“	Von RS in HS	0,16	8,65	6,24	2,54	3,82	0,73
	Von GY in RS	0,14	3,73	3,05	1,89	2,28	1,36
	Von GY in HS	-	0,06	0,02	0,02	0,03	-
„Aufstieg“	Von HS in RS	0,13	0,27	1,00	0,07	0,40	0,02
	Von RS in GY	0,01	0,27	0,17	0,10	0,61	1,07
	Von HS in GY	-	0,01	1,25	0,01	-	-

Kursiv: n < 100 (Vgl. Tab. 8)

Quelle: Stat. Landesamt Schleswig-Holstein

Eine genauere Betrachtung der Basisdaten ergibt, dass vier von zehn Abstufungen aus der Realschule in die Hauptschule bereits in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe I erfolgen, also in der Phase der Orientierung. Beim Wechsel vom Gymnasium zur Realschule sind es drei von zehn. Demgegenüber fällt der Zeitpunkt des Wechsels in einen anspruchsvolleren Bildungsgang überwiegend in die Jahrgangsstufen oberhalb der Jahrgangsstufen 5 und 6.

Eingedenk der Charakterisierung der Schulen als „differenzielle Entwicklungsmilieus“ durch Baumert u. a. ist zumindest die Ver-

²¹ PISA 2000, Band 1, Opladen 2001, S. 477

mutung nahe liegend, dass sich solche späten Schulwechsel nachteilig auf die Zahl der Übergänge in den gymnasialen Bildungsweg auswirken.

Zur ergänzenden Analyse von Schülerzahlveränderungen im Verlauf der Sekundarstufe I kann das so genannte Quotenverfahren herangezogen werden. Es gibt Auskunft über die Verbleibschancen in einem gewählten Bildungsgang.

Im Bereich der Erziehungswissenschaft sind Durchgangsquoten (oft auch als Übergangsquoten bezeichnet) vor allem aus der Bildungsplanung bekannt, speziell aus der Schulentwicklungsplanung. Überwiegend wird damit das Verhältnis der Schülerzahl einer Jahrgangsstufe t_0 zur Schülerzahl der Jahrgangsstufe t_1 im Folgejahr ausgedrückt. Wenn etwa im 5. Schuljahr die Schülerzahl 100 beträgt, im darauf folgenden Schuljahr aber 105 Schülerinnen und Schüler gezählt werden, so lautet die Quote 1,05.

Zur Analyse von Durchlässigkeiten ist vor allem die summarische Betrachtung einer Folge von Durchgangsquoten aufschlussreich. So kann beispielsweise festgestellt werden, in welchem Maße sich Schülerzahlen vom Eintritt in die Jahrgangsstufe 5 bis zum Ende der Sekundarstufe I oder bis zur Jahrgangsstufe 13 verändern.

Die Berechnung erfolgt über die Multiplikation der einzelnen Jahrgangsquoten. Das Produkt gibt Auskunft darüber, in welchem Umfang sich Schülerzahlen beim Durchgang durch den Bildungsgang verändern. So bedeutet eine Gesamtquote von 0.70 in Jahrgangsstufe 10, dass der Schülerzahlverlust auf 30% gegenüber dem ersten Jahrgang beläuft, eine Gesamtquote von 1.30 hingegen verweist auf einen Schülerzahlzuwachs von 30%.

Bei der Berechnung ist zwischen virtuellen und realen Werten zu unterscheiden:

- Von *virtuellen* Werten soll dann die Rede sein, wenn es sich um einen simulierten Längsschnitt handelt. Dazu werden die Durchgangsquoten aus zwei aufeinander folgenden Schuljahren herangezogen. Das Ergebnis gibt Aufschluss darüber, wie groß in dieser Phase die einzelnen Durchgangsquoten jeder einzelnen Jahrgangsstufe sind. Der Vorteil des Verfahrens liegt vor allem in seiner zeitnahen Betrachtung, die Aufschluss über das aktuell praktizierte Umschulungsverhalten gibt.
- Bei den *realen* Werten geht es dagegen um die Verbleibsquoten bestimmter Jahrgangskohorten. In unserer Analyse, deren Endpunkt mit Blick auf die beabsichtigte Einbeziehung von PISA-Ergebnissen das Schuljahr 2000/01 ist, greifen wir bei vier

Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe I auf das Ausgangsjahr 1997/98 zurück, bei sechs Jahrgangsstufen auf das Ausgangsjahr 1995/96. Für die Analyse von Verbleibsquoten in der Abschlussklasse des Gymnasiums werden die Einschulungsjahrgänge entsprechend weit zurück verlegt, um einen realen Durchlauf, einen echten Längsschnitt also, zu berechnen.

Der Verweis auf Einschränkungen ist notwendig: Das gewählte Verfahren würde nur dann präzise Daten über Verbleibschancen liefern, wenn eine neu gebildete Klasse beim Durchlauf durch die Schulzeit keinerlei Neuaufnahmen durch Wiederholer oder Seiteneinsteiger zu verzeichnen hätte. Da diese Annahme wirklichkeitsfremd ist, bedeuten beispielsweise alle nachfolgenden Aussagen über Schülerzahleinbußen, dass der definierte Einschulungsjahrgang die ausgewiesenen Verluste *im Minimum* zu verzeichnen hat, die Zahlen aber tatsächlich höher liegen, weil jede Klasse üblicherweise Jahrgang auch Schülerzahlzuwächse durch Wiederholer oder Seiteneinsteiger verzeichnet.

Das gewählte Quotenverfahren erlaubt folglich keine Aussage über das exakte Maß der Durchlässigkeit, sondern zeigt nur deren Trends und Dimensionen. Doch aller unvermeidlichen Störvariablen namentlich durch Sitzenbleiber und Seiteneinsteiger zeigt das Quotenverfahren mit beachtlicher Deutlichkeit, in welchen Größenordnungen Schülerinnen und Schüler Bildungsgänge verlassen oder in ihnen aufgenommen werden.

Der nachfolgende Ländervergleich beschränkt sich aus Gründen der Übersichtlichkeit auf Daten der Bildungsgänge Hauptschule und Gymnasium. Beide Schularten stellen gleichsam Ankerstellen für den Wandel des Schüleraufkommens in der Sekundarstufe I dar: Hauptschulen verzeichnen überwiegend starke Zugänge, in Gymnasien reduziert sich im Allgemeinen die Zahl der neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss der Sekundarstufe I beträchtlich.

Für die Hauptschulen des Landes Schleswig-Holstein jedenfalls trifft diese Aussage zu, wie Tab. 10 belegt. So besuchten in der Dekade 1992/93 bis 2001/02 mit steigender Tendenz jeweils zwischen 6 000 und 7 000 Schülerinnen und Schüler die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschulen; in der Jahrgangsstufe 9 finden wir im selben Zeitraum durchgängig mehr als 8 000 Schülerinnen und Schüler. Die in Tab. 7 grau unterlegten Felder verdeutlichen exemplarisch für den Aufnahmejahrgang 1997/98 den Schülerzahlzuwachs bis zur 9. Klassenstufe im Schuljahr 2001/02. Er beläuft sich auf 40%.

Tab. 10: Schülerzahlentwicklung in den Hauptschulen des Landes Schleswig-Holstein

Schuljahr	5. Jg.	6. Jg.	7. Jg.	8. Jg.	9. Jg.	10. Jg.
1992/93	6108	7206	7893	8035	8124	801
1993/94	6115	7329	7839	8243	8043	869
1994/95	6094	7437	8081	8206	8266	950
1995/96	6096	7262	8072	8530	8102	1158
1996/97	6066	7311	8044	8546	8510	1167
1997/98	6339	7513	8069	8463	8364	1372
1998/99	6631	7867	8193	8406	8234	1309
1999/00	6664	8187	8751	8537	8101	1313
2000/01	6985	8428	9308	9046	8407	1341
2001/02	6930	8741	9579	9594	8893	1397

Wie steht Schleswig-Holstein im Ländervergleich dar? Soweit hier aufgrund unterschiedlicher Bildungsstrukturen und Hauptschulzeiten Vergleiche möglich sind, verweisen sie einerseits auf eine beträchtliche Variationsbreite der Schülerzahlveränderungen in den Hauptschulen der Länder, zeigen aber andererseits ausweislich Tab. 11, dass kein Bundesland mit ausgewiesenem Hauptschulangebot in diesem Bildungsgang so viele Seiteneinsteiger verzeichnet wie Schleswig-Holstein.

Tab. 11: Schülerzahlveränderungen in den Hauptschulen der Länder²²
(Angaben in %)

Land	5. – 9. Jg.	7. – 9. Jg.
Mecklenburg-Vorpommern	-	28
Bremen	-	26
Niedersachsen	-	21
Berlin	-	14
Hessen	-	14
Hamburg	-	-7
Bayern	-	-3
Baden-Württemberg	-4	-
Rheinland-Pfalz	11	-
Nordrhein-Westfalen	31	-
Schleswig-Holstein	40	-

Wie stellen sich nun die entsprechenden Länderdaten bei den Gymnasien dar? Der oben eingeführten Systematik folgend, soll zunächst die Aufmerksamkeit der Schülerzahlentwicklung in der Sekundarstufe I der schleswig-holsteinischen Gymnasien gelten.

²² Aufgeführt sind nur solche Länder, in denen der Bildungsgang der Hauptschule besteht oder in Schulen mit mehreren Bildungsgängen statistisch gesondert ausgewiesen ist.

Tab. 12 enthält wiederum die Jahrgangszahlen der Schuljahre 1992/93 bis 2001/02. Wir erkennen in diesem Zeitraum einen deutlichen Anstieg der Neuaufnahmen um rund 2 000 Schülerinnen und Schüler. Die grau unterlegte Zeitreihe indes verdeutlicht beispielhaft, dass sich (mit Ausnahme des Übergangs von der 6. zur 7. Jahrgangsstufe) die Schülerzahlen bei Durchgang durch die Sekundarstufe I nachhaltig verringern, im vorliegenden Beispiel um 19%.

Tab. 12: Schülerzahlentwicklung in den Gymnasien des Landes Schleswig-Holstein

Schuljahr	5. Jg.	6. Jg.	7. Jg.	8. Jg.	9. Jg.	10. Jg.
1992/93	8427	7951	7816	7212	6850	6797
1993/94	8280	7827	8075	7467	6843	6688
1994/95	8036	7779	7925	7699	7048	6625
1995/96	8145	7538	7897	7637	7294	6788
1996/97	8475	7649	7603	7631	7275	7048
1997/98	9207	7889	7686	7341	7242	6879
1998/99	9696	8552	8017	7333	7054	6904
1999/00	10075	9066	8551	7703	6956	6762
2000/01	10273	9241	9062	8239	7186	6637
2001/02	10883	9550	9133	8787	7605	6883

Wiederum soll diese Veränderung mit den Schülerzahlentwicklungen der anderen Bundesländer verglichen werden, diesmal unter Einschluss aller 16 Bundesländer. Tab. 13 enthält die Ergebnisse:

Tab. 13: Schülerzahlveränderungen in den Gymnasien in den Ländern (Angaben in %)

Land	5. – 10. Jg.	7. – 10. Jg.
Sachsen	-5	
Baden-Württemberg	-7	
Thüringen	-9	
Rheinland-Pfalz	-16	
Hamburg	-18	
Nordrhein-Westfalen	-18	
Schleswig-Holstein	-19	
Saarland	-23	
Bayern	-24	
Brandenburg		-3
Niedersachsen		-12
Berlin		-15
Bremen		-15
Mecklenburg-Vorpommern		-18
Hessen		-19
Sachsen-Anhalt		-22

Unter den Ländern mit sechsjähriger Gymnasialzeit²³ bis zur Jahrgangsstufe 10 weist Schleswig-Holstein mit einem Rückgang der Schülerzahlen um 19% eine überdurchschnittlich hohe Quote aus, übertroffen nur noch vom Saarland und von Bayern. Wo die Sekundarstufe I des Gymnasiums obligatorisch oder fakultativ nur vier Jahre umfasst, liegen nur in Sachsen-Anhalt die Schülerzahlrückgänge höher als in Schleswig-Holstein.

Ob eine ausgeprägte Auslesepraxis der Gymnasien – sowohl bei der Eingangsauslese als auch bei den Übergängen innerhalb der Sekundarstufe I – einen günstigen Einfluss auf die Leistungsstärke der verbleibenden Lerngruppen ausüben kann, ist allenfalls spekulativ zu beantworten. Einerseits sind die kumulierten Chancen eines Grundschulabgängers, in ein Gymnasium aufgenommen und dort bis zur Jahrgangsstufe 10 bleiben zu können („Schulchancenquote“; vgl. Tab. 14), in Bayern am geringsten, Schleswig-Holstein folgt auf Rang 4; in diesen beiden Ländern erreichten die von PISA getesteten Gymnasiasten im (bedeutsameren) internationalen Vergleich eher durchschnittliche, im (eher nachrangigen) Vergleich der Bundesländer jedoch hervorragende Werte in allen drei Domänen: Lesekompetenz Rang 1 (BY) und 3 (SH), Mathematik Rang 1 (BY) und Rang 2 (SH), Naturwissenschaften Rang 1 (SH) und Rang 3 (BY).

²³ In Sachsen ist die Jahrgangsstufe 10 der erste Jahrgang der gymnasialen Oberstufe.

Tab. 14: Kumulative Wirkung von Eingangsauslese und Verbleibschancen in Gymnasien („Schulchancenquote“, Angaben in %)

Land	Rel.-Quote GY-5 ¹	Rel.-Quote GY-7	Verluste bis Jg. 9	„Schulchancen- quote“
Bayern	33,4		0,76	25,4
Saarland	33,1		0,77	25,5
Mecklenburg-Vorpommern	31,3		0,82	25,7
Schleswig-Holstein	32,7		0,81	26,5
Rheinland-Pfalz	32,1		0,84	27,0
Niedersachsen		30,7	0,88	27,0
Sachsen-Anhalt		34,9	0,78	27,2
Sachsen	29,0		0,95	27,6
Baden-Württemberg	31,0		0,93	28,8
Nordrhein-Westfalen	35,6		0,82	29,2
Brandenburg		30,1	0,97	29,2
Hessen		36,2	0,81	29,3
Thüringen	33,0		0,91	30,0
Bremen		35,8	0,85	30,4
Hamburg	38,0		0,82	31,2
Berlin		37,3	0,85	31,7

¹ Relationsquoten kennzeichnet das Verhältnis von aufgenommenen Schülerinnen und Schülern im Verhältnis zur Zahl der Grundschüler im 4. Schuljahr des Vorjahres. Sie ist folglich nicht identisch mit der Übergangsquote der Grundschulen.

Demgegenüber ist die Schulchancenquote in Baden-Württemberg durchschnittlich, die Verbleibsquote aber mit einer Einbuße von nur 7% bis zur Jahrgangsstufe 10 nach Sachsen die zweithöchste unter den Ländern. Baden-Württembergs Gymnasiasten belegten in den drei genannten Domänen die Rangplätze 5, 4 und 2. Es bedarf offenbar auf Bundesebene weiter gehender Forschung, um gesichertes Wissen darüber zu gewinnen, inwieweit Leistungshomogenisierung im Gymnasium durch Auslese eine Determinante gemessener Schulleistung ist.

4.4 Gesellschaftliche Anforderungen an das allgemein bildende Schulwesen

Unter den gesellschaftlichen Erwartungen, mit denen das Schulsystem insgesamt konfrontiert ist, nehmen die Vermittlung von Qualifikationen und die Ermöglichung von Schulerfolg unabhängig von sozialer Herkunft („Bildungsgerechtigkeit“) aktuell herausragende Positionen ein. Beiden Erwartungen wird nach den Befunden der PISA-Studie weder das deutsche Schulwesen insgesamt noch das Schulwesen des Landes Schleswig-Holstein gerecht.²⁴ Gleichzeitig ist aus den Befunden von PISA und den

²⁴ Vgl. ausführlicher hierzu das parallel erstellte Gutachten des Verfassers „Perspektiven der Schulentwicklung in Schleswig-Holstein im Zeichen von Leistungsstudien

Empfehlungen der OECD unschwer abzuleiten, dass die Leistungsfähigkeit des Schulsystems und Bildungsgerechtigkeit nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Bereits der Deutsche Bildungsrat begründete 1970 seine Empfehlungen für eine Reform der Schulstrukturen damit, dass „dem Doppelzweck Genüge getan werden soll, jedem einzelnen die größtmögliche Chance des Lernens zu bieten und die Bundesrepublik im Verhältnis zu vergleichbaren Industrienationen konkurrenzfähig zu halten.“²⁵

Diese Zielsetzung ist mehr denn je aktuell: Der Zusammenhang zwischen Schulerfolg einerseits und beruflicher Einmündung sowie Arbeitsplatzqualität andererseits ist strikter als in den siebziger Jahren, die Gefahr einer Aufteilung schon junger Leute in Chancenreiche und Chancenlose unübersehbar. Wenn vermieden werden soll, dass Herkunft nicht nur die Schulchancen bestimmt, sondern letztlich über die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben entscheidet, ist nicht zuletzt aus sozialpolitischen Gründen die Verfasstheit des Bildungswesens daraufhin zu überprüfen, inwieweit ungleiche Chancen generiert oder verstärkt werden.

Gleichzeitig steht inzwischen außer Frage, dass die Qualität eines Bildungssystems von außerordentlich großer wirtschaftspolitischer Bedeutung ist. Letztlich geht es darum, eine (auch von der OECD dringend empfohlene) Steigerung der Quote höherwertiger Schulabschlüsse als Voraussetzungen für eine Ausweitung der Studierendenquote namentlich in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu erreichen. Darüber hinaus erachtet die OECD vermehrte Einmündungen in anspruchsvolle Berufsausbildungen für vordringlich, um eine Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit der nationalen Ökonomie im internationalen Wettbewerb zu erzielen. Im Vorwort der OECD-Bildungsindikatoren „Bildung auf einen Blick“ wird hierzu ausgeführt:

„Die Veränderungen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lassen der Bildung eine immer größere Bedeutung für den Erfolg der einzelnen Menschen und der Staaten zukommen. Schon lange wird dem Humankapital eine Schlüsselrolle beim Kampf gegen Arbeitslosigkeit und niedrige Einkommen beigemessen, nun aber liegen solide Beweise dafür vor, dass es eine wichtige Determinante des Wirtschaftswachstums ist, und es wird immer offensichtlicher, dass es mit einer Reihe von

und Bildungsberichterstattung“.

²⁵ Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970: Klett. S. 21

*nichtökonomischen Vorteilen wie besserer Gesundheit und größerem Wohlbefinden einhergeht.*²⁶

Das in Köln ansässige „Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie“ (FiBS) legte im Mai 2004 einen 12-Punkte-Plan vor, in dem Konsequenzen für das Bildungssystem aus dem demografischen Wandel entwickelt wurden. Unter anderem heißt es dort:

„Um in 20 Jahren den Ersatzbedarf an Akademikern decken zu können, sollte die Hochschulabsolventenquoten auf 35-40% eines Altersjahrgangs angehoben werden. Bei Erfolgsquoten im Bachelorstudium von 75% und Übergangsquoten von durchschnittlich 50% in das Masterstudium wäre eine Studienanfängerquote von 50% eines Jahrgangs erforderlich.“

In dieser Stellungnahme wird das Zusammenspiel von sozialpolitischen Zielsetzungen (Abbau ungleicher Bildungschancen) und volkswirtschaftlichen Erfordernissen besonders deutlich:

*„Eine durchgängige Höherqualifizierung kann nur erreicht werden, wenn Kindern aus bildungsfernen Schichten der Zugang zu weiterführenden Schulen erleichtert wird.“*²⁷

Ohne an dieser Stelle im Detail Bezüge zu den PISA-Befunden für das Land Schleswig-Holstein herzustellen, sei an wenige ausgewählte Ergebnisse erinnert:

Leistung: In den drei untersuchten Domänen Lesen, Mathematik und naturwissenschaftliche Grundbildung erbrachten die deutschen Schülerleistungen insgesamt (in nachfolgender Übersicht: Deutschland) ausnahmslos Punktwerte unterhalb des OECD-Mittelwertes (500). Zwei Bundesländer übertrafen allerdings diesen Mittelwert in zwei Domänen. Im nationalen Vergleich erreichten die Schülerinnen und Schüler des Landes Schleswig-Holstein Ergebnisse nah am Bundesdurchschnitt, also im „oberen Mittelfeld“ der beteiligten 14 Bundesländer.²⁸

Deutlich besser stellen sich jedoch in diesem Vergleich die Leistungen der Gymnasialschüler des Landes Schleswig-Holstein dar, die, wie weiter vorn ausgeführt, im bundesrepublikanischen Ländervergleich in allen drei Domänen sehr gute Ergebnisse erzielten.

Soziale Ungleichheit: Zu den am meisten beachteten und diskutierten Befunden der PISA-Studie gehört ohne Zweifel der Nach-

²⁶ OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003. Paris 2003

²⁷ Zit. nach: Mitteilung des „Informationsdienst Wissenschaft“ (idw) vom 06.05.2004 (idw-online.de).

²⁸ PISA 2000, Band 3, S. 61

weis eines ungewöhnlich engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen – letztere definiert als Chance, ein Gymnasium besuchen zu können. Unter Verwendung eines von Erikson, Goldthorpe und Portocarero entwickelten, international vergleichbaren Sozialschichten-Index¹ (EGP-Klassen) ergaben sich u. a. die in der nachstehenden Übersicht enthaltenen Ergebnisse:

EGP-Klasse		Relative Chance zum Besuch eines Gymnasiums im Vergleich zu Jugendlichen aus Facharbeiterfamilien (=Referenz) ...			
		... ohne Kontrolle von Leistungsfähigkeit		... mit Kontrolle von Leistungsfähigkeit ¹	
		BRD ²	S-H	BRD ²	S-H
I	Obere Dienstklasse	7,26	8,15	3,73	6,46
II	Untere Dienstklasse	4,20	5,11	2,46	3,53
III	Routinedienstleistungen	1,90	2,27	1,68	1,68
IV	Selbstständige aus manuellen Berufen	1,31	ns	1,71	ns
V-VI	Facharbeiter	1,00	1,00	1,00	1,00

¹ Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten und Lesekompetenz

² Alte Bundesländer

Quelle: PISA 2000, Band 2, S. 163ff.

Von ungleichen Bildungschancen wird am ehesten zu sprechen sein, wenn bei gleichen individuellen Lernvoraussetzungen die Chance, ein Gymnasium besuchen zu können, nach Persönlichkeitsmerkmalen außerhalb der individuellen Leistungsfähigkeit, insbesondere nach sozialer Herkunft, variiert. Genau diesen Zusammenhang belegt die obige Übersicht, und zwar für Schleswig-Holstein noch wesentlich stärker als für die alten Bundesländer insgesamt. Ein Kind aus der so genannten oberen Dienstklasse hat demzufolge in Schleswig-Holstein gegenüber einem gleich gut geeigneten Facharbeiterkind eine mehr als 6-mal so hohe Chance des Gymnasialbesuchs. Damit rangiert das Land Schleswig-Holstein an der Spitze aller Bundesländer, knapp gefolgt von Bayern. Ungleiche Bildungschancen nach sozialer Herkunft beschränken sich weder bundesweit noch in Schleswig-Holstein auf die obere Dienstklasse, sondern gelten mit zunehmender Abschwächung auch für alle ausgewiesenen Sozialschichten oberhalb der Referenzschicht „Facharbeiter“. Noch schlechter sind die Bildungschancen der Kinder aus Familien, wo Eltern an- oder ungelernte Arbeiter sind.

5. Folgen für die Schulstruktur

In der Zusammenschau der bislang ausgebreiteten Befunde ergibt sich ein problematisches Bild des vorherrschenden allgemein bildenden Schulwesens auch in Schleswig-Holstein: Zeitversetzt erreichen stetig kleinere Jahrgangsbreiten das allgemein bildende Schulwesen – allein im Grundschulbereich ist nach der Prognose der KMK von 1998 bis zum Jahr 2020 mit einem Schülerzahlrückgang um 36 000 zu rechnen, vier Jahre später erreichen die Jahrgangsbreiten die weiterführenden Schulen. Weitgehend unberührt bleibt davon nur die integrierte Gesamtschule als singuläre Schulart mit Unterkapazitäten. Im Bereich der weiterführenden Schulen ist mit steigender Nachfrage nach anspruchsvolleren Bildungsgängen zu rechnen, und zwar vor allem nach Schulen mit Abituroption. Für diese Annahme sprechen bestehende Differenzen der Bildungsbeteiligung zwischen Land und Bund, aber auch fortwährende Effekte des Arbeitsmarktes und elterlicher Bildungsaspiration.

Was Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems in Schleswig-Holstein betrifft, so qualifiziert die bestehende Praxis den im Grunde positiv assoziierten Begriff als Euphemismus, denn Schulwechsel vollziehen sich üblicherweise in der Variante der Abstufung – und das in beträchtlichen Größenordnungen mit nachteiligen Folgen für die Hauptschulen und spürbarer Entlastung der Gymnasien. Werden Eingangsselektivität und „Durchgangsselektivität“ des gegliederten Schulwesens in Schleswig-Holstein kombiniert, ist die daraus entstehende „Schulchancenquote“ für Gymnasialschüler bis zum Ende der Sekundarstufe I die viertniedrigste unter allen Bundesländern.

Die vorfindliche Auslesepraxis führt aber entgegen einer über viele Jahre geltenden Annahme keineswegs zu schulischen Spitzenleistungen im nationalen oder gar internationalen Vergleich, sondern erbringt insgesamt eher mittelmäßige Resultate. Gleichzeitig zeigt die Auslesepraxis beim Übergang in das weiterführende Schulsystem eine ausgeprägte soziale Schieflage, denn die Chance zum Besuch eines Gymnasiums variiert außerordentlich stark nach sozialer Herkunft. In dieser Hinsicht nimmt Schleswig-Holstein unter den Bundesländern gemeinsam mit Bayern eine problematische Spitzenposition ein.

Einige Folgen sind aus den vorliegenden Befunden unmittelbar abzuleiten, für andere spricht ein hohes Maß an Plausibilität. Mit hinreichender Gewissheit kann davon ausgegangen werden, dass der absehbare Schülerzahlrückgang unter den strukturellen Be-

dingungen des bestehenden Schulsystems zu Standortgefährdungen und Schulschließungen führen wird. Dies ist zwar kein Automatismus, denn theoretisch lassen sich, wie bei den „Insel-schulen“ des Landes Schleswig-Holstein praktiziert, auch kleine und kleinste Einzelschulen aufrechterhalten, allerdings um den Preis eines extrem hohen Verbrauchs an Lehrerstunden – es sei denn, Schulen praktizieren jahrgangsübergreifenden Unterricht (was in Schleswig-Holstein vereinzelt der Fall ist) oder reduzieren das Unterrichtsvolumen. Ein solcher Lösungsansatz wäre jedoch für das gesamte Bundesland wirklichkeitsfremd, und zwar gleichermaßen aus ökonomischen Gründen wie auch mit Blick auf geregelten Unterricht in Jahrgangsklassen.²⁹ Zudem muss die Frage zulässig sein, ob es strukturelle Alternativen gibt, die nicht nur kostengünstiger als das bestehende Angebot sind, sondern auch mehr Optionen für Förderung und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beinhalten. Hierzu werden weiter unten Vorschläge formuliert.

In der Frage der Durchlässigkeit des Schulsystems besteht Veranlassung zu der Annahme, dass eine grundlegende Veränderung der bestehenden Praxis innerhalb eines unverbundenen gegliederten Schulsystems unwahrscheinlich ist. Nicht nur weithin fehlende Kooperation der Bildungsgänge in Fragen der Abstimmung von Lerninhalten und objektivierter Leistungsdiagnostik, sondern die von Baumert u. a. beschriebene Funktion der Schule als „differenzielles Entwicklungsmilieu“ nährt erhebliche Zweifel an den Chancen einer Verbesserung der Durchlässigkeit, vor allem in Bezug auf die Anschlussfähigkeit erworbenen Wissens beim späteren Wechsel in einen anspruchsvolleren Bildungsgang, denn ungewollt grenzt die Lernumgebung des leistungshomogen verfassten Bildungsgangs Entwicklungspotenziale seiner Schülerinnen und Schüler ein.

Dieselbe Annahme ist es auch, die Skepsis gegenüber der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Verbesserung der Leistungsentwicklung in den Schulen begründet, sofern dabei der Aspekt der strukturellen Reformen ausgeblendet bleibt. Auch wenn bei PISA der Leistungsvorsprung von Ländern mit integrierten Systemen gegenüber Deutschland mit seinem vorherrschenden dreigliedrigen System keine kausale Beweisführung zur Überlegenheit integrierter Systeme erlaubt, so ist die Vermutung wohl fundiert,

²⁹ Damit erfolgt bewusst keine Wertung der Unterrichtsqualität bei altergemischten Lerngruppen. Es soll lediglich darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine Umstellung des Unterrichts auf jahrgangsübergreifende Lerngruppen kaum ein Weg sein kann, der im Einvernehmen mit allen Betroffenen kurzfristig begehbar erscheint.

dass in einem Set inhaltlicher und organisatorischer Veränderungen des Schulsystems die Ursachen variierender Leistungsstärken zu suchen sind. In strukturelle Reformen allein die Lösung des Leistungsproblems des deutschen Schulsystems zu suchen, erscheint hingegen ebenso wenig weiterführend wie eine Begrenzung von Reformen auf Lerninhalte, Methodik, Diagnostik und Evaluationen.

Auch in der Frage des Abbaus der sozialen Selektivität des Bildungswesens scheint es dringend geboten, vor allem die Schwelle bei Übergang in die weiterführenden Schulen für alle Grundschulabgänger deutlich abzusenken. Dabei geht es selbstverständlich nicht um die Reduktion von Anforderungen, sondern um den Abbau von zugeschriebenen, wahrgenommenen und tatsächlich vorhandenen Hemmnissen, die unabhängig von den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einem Wechsel in passende Bildungsgänge entgegenstehen. Dabei kann es sich um unzureichende Informationen der Eltern handeln, aber auch um – nach Schichtzugehörigkeit variierende – Schulwahlentscheidungen nach dem Kriterium der leichtesten Erreichbarkeit.

Zusammenfassend bleibt mithin festzuhalten, dass nach Möglichkeiten gesucht werden soll, das bestehende Schulwesen so weiterzuentwickeln, dass die erkannten Defizite abgebaut werden. Strukturelle Reformen als *Bestandteil* dieser Weiterentwicklung sind im Folgenden darzustellen.

6. Entwicklungsoffenes Schulangebot als Perspektive

Schulpolitik ist ihrem Wesen nach Bestandteil sozialer und ökonomischer Daseinsvorsorge, individueller wie kollektiver. Wenn nun gesicherte empirische Befunde schwer wiegende Defizite eines Schulsystems offen legen, wenn überdies hohe Plausibilität dafür spricht, dass auch in der Verfasstheit dieses Schulsystems wesentliche Ursachen für die erkannten Defizite liegen, dann ist es nicht weniger als eine Pflichtaufgabe der Schulpolitik, Überlegungen zur Schulstrukturreform anzustellen. Das vorliegende Gutachten soll hierzu Ansatzpunkte liefern.

Ausgangspunkt ist das Leitziel der Bereitstellung einer gemeinsamen Schule für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Das bedeutet, dass der Übergang von der Grundschule zunehmend in Bildungseinrichtungen erfolgt, die alle Schülerinnen und Schüler aufnehmen und in diesem Sinne als „vollständige Angebote“ zu bezeichnen sind. Vollständigkeit repräsentieren per definitionem integrierte Systeme, ebenso aber auch schulrechtliche Einheiten aus den drei Bildungsgängen des gegliederten Schulsystems. Diese Schule soll im Folgenden als Gemeinschaftsschule bezeichnet werden.

Vollständigkeit ist zunächst erreichbar durch die Zusammenführung von Bildungsgängen zu schulrechtlichen Einheiten. Die Gemeinschaftsschule ist allerdings keine bloße Addition bislang unverbundener Bildungsgänge, sondern vielmehr ein Rahmen für eine veränderte pädagogische Praxis. Sie kann mit einer intensiven Zusammenarbeit der parallelen Bildungsgänge beginnen, lässt aber auch Raum für schulformübergreifende Lerngruppen und gibt Gelegenheit, in Anlehnung an die erfolgreichen Modelle der regionalen Schulen (Rheinland-Pfalz) und der Regelschulen (Thüringen) eine Differenzierung nach Bildungsgängen hinauszuschieben oder gänzlich aufzugeben. Einerseits soll es Sache der Schulen und ihrer Träger sein, über die Binnenorganisation der Gemeinschaftsschule zu befinden, andererseits ist es Aufgabe der Schulaufsicht, durch Beratung, Fortbildung und Anreize den Anteil des Unterrichts in leistungsgemischten Lerngruppen auszuweiten. Damit erfolgt eine Orientierung an Unterrichtsformen, die für die bei PISA besonders erfolgreichen Systeme elementar sind. Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 soll die Orientierungsstufe verbindlich sein.

Die hier konzipierte Gemeinschaftsschule trägt auch der Tatsache Rechnung, dass im Zuge des bereits einsetzenden Schülerzahlrückgangs schulische Organisationsformen erforderlich sind,

die einen hohen Versorgungsstandard gewährleisten. Die Gemeinschaftsschule kann in Abhängigkeit von ihrer Binnenorganisation als vergleichsweise kleines System angeboten werden, ohne dass dies zu Einbußen beim Unterrichtsangebot führt. Die Anbindung einer gymnasialen Oberstufe ist möglich, aber nicht verpflichtend.

Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein wird als Entwicklungsprozess verstanden. Die Akzeptanz der neuen Schule wie auch die Kosten ihrer Einführung machen es erforderlich, an vorhandenen Strukturen anzuknüpfen und die Veränderung des Schulangebotes sukzessiv vorzunehmen. Das bedeutet unter anderem, für eine Übergangszeit auch solche Schulen als Gemeinschaftsschulen auszuweisen, die zunächst nur zwei Bildungsgänge umfassen.

6.1 Erneuerung als Entwicklungsprozess

Ungeachtet der Frage, welche strukturellen Reformen nach dem Vorbild der erfolgreichen PISA-Nationen sinnvoll wären, ist mit Blick auf die gewachsenen Bildungsstrukturen eines jeden Bundeslandes zu bedenken, von welcher Tragweite eine tief greifende Umgestaltung wäre, z. B. Aufgabe, Umwandlung und Neubau von Schulen, Unterrichtsentwicklung, Etablierung eines effektiven Betreuungssystems, Neuordnung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung sowie weit reichende Umgestaltung der Curricula. Aus den im PISA-Vergleich besonders erfolgreichen skandinavischen Ländern ist bekannt, dass der tief greifende Umbau eines vorhandenen Schulsystems bis zu seiner Inkorporation einen Zeitraum von mindestens zehn Jahren erfordert.

Der Rationalität einer kurzfristigen Neuorganisation stehen zahlreiche Bedenken entgegen. Von besonderem Gewicht sind angesichts der Haushaltslage nahezu aller Schulträger auch die Kostenaspekte eines völligen Umbaus des allgemein bildenden Schulwesens; sie lassen sich allenfalls grob schätzen. Ebenso ist zu bedenken, dass eine Ersetzung eines zwar defizitären, gleichwohl vertrauten Schulangebotes ungeachtet aller Vernunftargumente nach bisherigen Erfahrungen kaum im Konsens mit den Betroffenen erfolgen kann. Dies jedenfalls haben nicht nur zahllose bildungspolitische Auseinandersetzungen seit Ende der sechziger Jahre unmissverständlich deutlich gemacht³⁰, sondern

³⁰ Exemplarisch: Diskussion um die Einführung von Förderstufen in Hessen, die auch in Schleswig-Holstein intensiv geführte Grundsatzdebatte um Vor- und Nachteile integrierter Gesamtschulen, der durch ein Volksbegehren gescheiterte Versuch des Landes Nordrhein-Westfalen, schulrechtliche Einheiten aus den drei traditionellen Bildungsgängen zuzulassen („Kooperative Schule“) sowie die Einführung der sechs

auch die bisher bekannten Reaktionen auf die PISA- und IGLU-Befunde.

Das Gutachten folgt daher der Überlegung, dass eine zwar behutsame, aber konsequente und zielorientierte Veränderung des bestehenden Schulwesens eine angemessene Reaktion auf erkannte Mängel und demografisch bedingte Belastungen ist. Wichtige Aspekte dieser Veränderung werden in den nachfolgenden Abschnitten beschrieben. Dabei wird dem Gedanken der prozesshaften Entwicklung anstelle einer vermutlich realitätsfernen, abrupten Umstrukturierung gefolgt.

Prozesshaft bedeutet in diesem Kontext eine konsequente und kontinuierliche Annäherung an das Leitziel einer gemeinsamen Schule für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Es beinhaltet insbesondere:

- Ausweisung kombinierter Bildungsgänge als Regelfall.
- Gezielte Förderung der Umstellung unverbundener Einzelschulen zu Gemeinschaftsschulen durch Beratung und Anreize.
- Qualifizierung der Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung für den Unterricht in organisatorisch verbundenen Gemeinschaftsschulen, insbesondere für den Unterricht in schulartübergreifenden Lerngruppen.
- Verankerung der kooperativen Entwicklung in den Schulprogrammen.
- Sicherung erreichter Kooperations- und Integrationsmaßnahmen in den Einzelschulen.
- Bedarfs- und sachgerechte Einführung integrierter Systeme. Dies ist nicht unbedingt identisch mit einer reinen Nachfrageorientierung, wie sie vor allem aus Ballungszonen bekannt ist. Vielmehr wird hier der Überlegung gefolgt, dass sich vornehmlich kleine integrierte Systeme der Sekundarstufe I zur Gewährleistung eines vollständigen Sekundar-I-Angebotes um so eher eignen, je geringer das Schüleraufkommen in einer dünn besiedelten Region ist.³¹

Das hier umrissene Fernziel der Schulentwicklung in Schleswig-Holstein läuft also darauf hinaus, weiterführende Bildung durchgängig in Schulen bereit zu stellen, die alle Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Grundschulzeit aufnehmen, optimal

Schuljahre umfassenden Realschule in Bayern.

³¹ Beispiel: Eine dreizügig geführte integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I kann für sich Vollständigkeit der Sekundarstufe I in Anspruch nehmen. Dies wäre mit den Schularten des gegliederten Schulwesens nach allgemeiner Einschätzung nicht möglich.

fördern und zu allen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen können. Diese Schulen können in ihrer Binnenorganisation nach Maßgabe regionaler Beschaffenheiten, schulischer Traditionen, und individueller Schulprogramme variieren. Mit dem Begriff „Gemeinschaftsschule“ sind diese Schulen als gemeinschaftliche Lernorte für alle Abgänger aus Grundschulen gekennzeichnet. Dem Gedanken eines Entwicklungsprozesses folgend, müssen aber auch solche Schulen hier ihren Platz finden, die für einen nicht exakt festzulegenden Zeitraum noch nicht das vollständige Angebot eines weiterführenden Systems aufweisen, also schulrechtliche Einheiten aus lediglich zwei traditionellen Bildungsgängen. Sie sollen im Folgenden als „kleine Gemeinschaftsschulen“ bezeichnet werden.

6.2 Pädagogische Begründung von Gemeinschaftsschulen

Mit Gemeinschaftsschulen in unterschiedlichen Ausprägungsformen besteht eine realistische Chance, die im gegliederten Schulsystem latent oder manifest vorhandenen Konkurrenzbeziehungen zwischen den Bildungsgängen weitgehend aufzulösen und ein breites Spektrum pädagogisch sinnvoller Kooperationsmöglichkeiten zu eröffnen, die dem Ziel folgen, Bildungsgänge (so weit diese als Differenzierungsform noch bestehen) durchlässig zu gestalten und damit einer flexiblen, leistungsgerechten Förderung der Schülerinnen und Schüler dienen. Gleichzeitig stellen Gemeinschaftsschulen auch Erfahrungsfelder für die am Schulleben Beteiligten dar, vor allem für die Lehrkräfte. In Gemeinschaftsschulen können alternative Angebote des Unterrichts erprobt oder andernorts bewährte Formen von Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen adaptiert werden.

Handlungsmöglichkeiten innerhalb der hier umrissenen Gemeinschaftsschulen erstrecken sich auf alle relevanten Bereiche des Schullebens, von der Nutzung der Klassenräume bis zum gemeinsamen Lernen in leistungsgemischten Gruppen. Ohne Frage erlaubt eine solche Schule ein Ausmaß pädagogischer Nutzung, das in herkömmlichen Schulen strukturell nicht erreichbar ist. Der Anspruch des Deutschen Bildungsrates von 1970, das Bildungswesen durchlässig zu gestalten ("Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden." Und: "Das Bildungssystem soll durchlässig sein, auch wenn man von den gegenwärtig bestehenden Institutionen ausgeht." Deutscher Bildungsrat 1970), kann in einer Gemeinschaftsschule weitaus leichter eingelöst werden als in einer Sekundarstufe I, die sich als unverbundenen Nebeneinander unterschiedlicher Schularten versteht.

Für einen nachhaltigen Ausbau von insbesondere von vollständigen Gemeinschaftsschulen sprechen mehrere gewichtige Argumente:

1. Nach Abschluss der Grundschule erfolgt keine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Bildungsgängen und den damit verbundenen Schulstandorten. Damit kann dem in der Erziehungswissenschaft beschriebenen „Sekundarstufenschock“ entgegengewirkt werden: Der Einstieg in das weiterführende Schulwesen erfolgt wesentlich behutsamer.
2. Der Unterricht wird durch eine Anzahl organisatorischer Maßnahmen (insbesondere Gebäudebelegung, Stundentafeln, abgestimmte Lehrwerke, Lehrereinsatz, Teamstrukturen im Kollegium und Förderkurse) flankiert, die dazu beitragen können, dass Schülerinnen und Schüler je nach schulischer Binnenorganisation das Anspruchsniveau wechseln und eine gezielte Förderung oder Hilfe bei erkannten Schwächen erfahren. Soweit es sich um Schulen handelt, die eine Differenzierung nach Bildungsgängen praktizieren, bietet die Gemeinschaftsschule Schülerinnen und Schülern in ausgewählten Fächern Möglichkeiten, den Unterricht in einem gleichsam benachbarten Bildungsgang zu besuchen. Es ist vorstellbar, dass sich dadurch bessere Chancen zum Wechsel in einen anspruchsvolleren Bildungsgang eröffnen, aber auch, dass sich die Zahl der Abstufungen und Wiederholer deutlich reduzieren lässt.
3. Es wäre ein Missverständnis, Gemeinschaftsschulen als Kompromiss dadurch erkaufen zu wollen, dass ihre Organisationsform auf Dauer festgeschrieben wird und nicht mehr veränderbar ist. Selbstverständlich muss jeder Schule die Chance eingeräumt werden, sich in bestimmter Weise weiterzuentwickeln. Vor allem für Lehrkräfte, die überwiegend nur Schulen des traditionell gegliederten Schulsystems kennen gelernt haben, kann die sehr viel flexiblere Struktur einer Gemeinschaftsschule Erfahrungsfeld und Herausforderung bedeuten. Auch aus diesem Grund muss also die Möglichkeit bestehen, die Organisation einer Gemeinschaftsschule erfahrungsgestützt zu modifizieren. Ein Beispiel hierfür sind die rheinland-pfälzischen Regionalschulen, verbundene Haupt- und Realschulen, in denen Schulkonferenz und Schulträger darüber entscheiden, wie viele Schuljahre gemeinsamer Unterricht erteilt wird und ab welcher Jahrgangsstufe „schulartbezogene“ Lerngruppen zu bilden sind.
4. Gemeinschaftsschulen können, sofern sie ausschließlich die Sekundarstufe I umfassen, eine intensive Kooperation der

Schularten praktizieren oder auf eine Gliederung nach Bildungsgängen ganz verzichten, als vergleichsweise kleine Systeme geführt werden. Dies ist ein gewichtiges Argument in der Frage einer ausgewogenen Bildungsversorgung in den Regionen, vor allem in den dünn besiedelten Landesteilen Schleswig-Holsteins. Unter günstigen Bedingungen wird es fallweise möglich sein, zusätzliche gymnasiale Angebote zu installieren und somit die Erreichbarkeit dieser Schulart zu verbessern.

5. Unabhängig von ihrer Binnenorganisation bieten Gemeinschaftsschulen den Schulträgern ein weitaus höheres Maß an Sicherheit bei der Schulentwicklungsplanung, da nicht mehr die Schülerzahlentwicklung nach Bildungsgängen die Maßnahmeplanung bestimmt, sondern diejenige nach Jahrgangsstärke. Mit anderen Worten: Veränderungen im Schulwahlverhalten führen nicht länger zu Unausgewogenheiten bei der Gebäudenutzung oder gar zu Instabilitäten einzelner Schulen, sondern werden innerhalb der gemeinsamen Schule weitgehend neutralisiert.
6. Soweit möglich sollten Gemeinschaftsschulen als Schulen der Sekundarstufe I eingerichtet werden (bei Bedarf auch unter Einbeziehung von Grundschulen, wie es bereits heute an vielen weiterführenden Schulen der Fall ist). Damit wird gewährleistet, dass die üblicherweise notwendigen Jahrgangsbreiten der gymnasialen Oberstufen SII nicht auch die Jahrgangsstärken in der Sekundarstufe I determinieren. Was den Übergang in die Sekundarstufe II betrifft, so sind flexible Strukturen den starren Langformen vorzuziehen. Flexibel bedeutet, dass
 - große Gemeinschaftsschulen über eine eigene gymnasiale Oberstufe verfügen können;
 - mehrere Gemeinschaftsschulen eine zugehörige gymnasiale Oberstufe führen, die einer der Schulen angeschlossen ist;
 - in enger Zusammenarbeit mit benachbarten berufsbildenden Schulen der Weg zur Hochschulreife in Fachgymnasien nach § 22 Abs. 1 SchulG ausgebaut wird.

Mehrere der beschriebenen Handlungsmöglichkeiten sind in den Bestimmungen zu § 16 SchulG („Kooperative Gesamtschule“) bereits enthalten. Allerdings ist hier die Zusammenarbeit der Schularten als Option angelegt, nicht jedoch als konstitutives Merkmal der Schule. Das Schulgesetz spricht von „organisatorisch verbundenen“ Schulen (§16 Abs. 1), nicht aber von päd-

gogischen Einheiten. Aus anderer fachlicher Sicht, jedoch mit derselben Zielrichtung argumentiert der Rechnungshof des Landes Schleswig-Holstein:

„Organisatorisch verbundene Schulen, wie Realschulen mit Hauptschulteil, führen ihre Schulteile i. d. R. streng getrennt nach Schularten. Eine Aufhebung der Trennung könnte Personal sparend sein und zeitgemäße pädagogische Gesichtspunkte wie gemeinsamen Unterricht in bestimmten Fächern und Kursen berücksichtigen. Dies würde eine größere Durchlässigkeit (von der Hauptschule zur Realschule) ermöglichen. Bisher werden kaum gemeinsame Orientierungsstufen gebildet, obwohl es das SchulG (§ 8 Abs 4 Satz 1) ermöglicht. Die Ausstattung der verbundenen Schulen mit Lehrkräften unterschiedlicher Laufbahnen, Besoldung und Unterrichtsverpflichtung trägt nicht dazu bei, das System zu öffnen und zu verändern.“³²

Das Konzept der neuen Gemeinschaftsschule trägt diesem Befund Rechnung. Hier ist es die Zusammenarbeit der Bildungsgänge, die neue Qualität des Schulangebotes definiert.

6.3 Kleine Gemeinschaftsschulen als Zwischenschritt

Es leuchtet unmittelbar ein, dass Gemeinschaftsschulen vor allem dann einen pädagogisch vielfältig nutzbaren Handlungsrahmen darstellen, wenn sie alle Angebote des weiterführenden Schulwesens umfassen. Die Erwartung indes, solche schulischen Einheiten aus drei Bildungsgängen kurzfristig in großer Zahl etablieren zu können, erscheint eher realitätsfern. Vollständige Schulzentren als rechtliche, organisatorische und pädagogische Einheiten als Regelfall dürften ein nur langfristig erreichbares Ziel sein.

Kurzfristig hingegen erscheint es möglich, vermehrt kleine Gemeinschaftsschulen einzurichten, im Sinne der langfristigen Zielsetzung also unvollständige Rechtseinheiten aus zwei gleichsam benachbarten Bildungsgängen. Dabei dürfte es sich üblicherweise um verbundene Haupt- und Realschulen, die bereits heute als Regelschulformen in Schleswig-Holstein bestehen („Realschulen mit Hauptschulteil“). Hier wird, wie erste Fallbeispiele zeigen, die Entwicklung einer intensiven schulartübergreifenden Zusammenarbeit kein unüberwindliches Hindernis darstellen. Auf lange Sicht hingegen ist es im Sinne der vorgeschlagenen Reformen unabdingbar, durchgängig vollständige Gemeinschaftsschulen anzubieten, also unter Einschluss des gymnasialen Bildungs-

³² LRH 2004, S. 80

gangs. Inwieweit dieser abweichend von seinem traditionellen Erscheinungsbild der „Langformschule“ von Jahrgangsstufe 5 bis 13 (bzw. 12) in Gemeinschaftsschulen organisiert wird, sollte vor allem in den Schulen selbst entschieden werden.

Für kleine Gemeinschaftsschulen, die mehr darstellen als bloße schulorganisatorische Einheiten, könnten neben einzelnen Beispielen aus Schleswig-Holstein die Regelschulen des Landes Thüringen oder die regionalen Schulen des Landes Rheinland-Pfalz konzeptionell anregend sein.

Es würde zu kurz greifen, die genannten Schulen aus Thüringen und Rheinland-Pfalz lediglich als Verbindung von Haupt- und Realschule zu bezeichnen; tatsächlich handelt es sich um eine sowohl pädagogische als auch strukturelle Weiterentwicklung kombinierter nichtgymnasialer Bildungsgänge. Zum pädagogischen Konzept der regionalen Schulen zählen beispielsweise Kleingruppen-, Projekt- und Wochenplanarbeit, Team-teaching, Befassung mit regionalen Themen und Öffnung von Schule sowie Freiarbeit. Was die strukturellen Neuerungen betrifft, so ist das flexible Differenzierungskonzept der regionalen Schulen aus Rheinland-Pfalz besonders auffällig. Als gemeinsame Vorgaben für alle Versuchsschulen galten

- „der Beginn der äußeren Differenzierung ab dem 7. Schuljahr,
- die Einrichtung einer Leistungs- und Neigungsdifferenzierung,
- die Regelungen für Ein- und Umstufungen sowie für Versetzungen
- die Orientierung an den geltenden Regelungen für Haupt- und Realschulen,
- die Stundentafeln mit ihren Mindestansätzen für einzelne Fächer und Fächergruppen
- und die Möglichkeit, im vorgegebenen Rahmen standortspezifische Modifikationen vorzunehmen.“³³

Diese verbindlichen Rahmenbedingungen sind vergleichsweise weit gesteckt und erlauben, wie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung belegen, eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten, vor allem im Bereich der Leistungsdifferenzierung. Damit kann auch ein Weg eröffnet werden, durch besondere Angebote und gezielte Unterstützung Schülerinnen und Schülern aus kleinen Gemeinschaftsschulen den Weg zu einem zum Abitur führenden Bildungsgang zu erleichtern.

³³ Gukenbiehl, H. L. (Hrsg.): Regionale Schule. 2. Zwischenbericht über den Modellversuch. Erschienen als Heft 22 der Reihe „Pädagogik zeitgemäß“ des Pädagogischen Zentrums des Landes Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach 1996. S. 27

Unter der Voraussetzung, dass rechtliche und pädagogische Einheiten aus Haupt- und Realschulangeboten auch perspektivisch über hinreichend große Jahrgangsbreiten verfügt, spricht viel dafür, solche Angebote nach Möglichkeit durch die Angliederung eines gymnasialen Bildungsgangs zu komplettieren.

6.4 Vollständige Gemeinschaftsschulen als Ziel Oder: „Vielfalt in der Einheit“

Hinter dieser – möglicherweise etwas kryptisch anmutenden – Formulierung steht die Überlegung, dass unterschiedliche Differenzierungsformen im allgemein bildenden Schulwesen keineswegs nur in einschlägig spezialisierten Einzelschulen zu realisieren sind. Nachdem sich bereits die Kultusminister der Länder darauf verständigt haben, in Anerkennung der schulischen Wirklichkeit nicht mehr von Schularten, sondern von Bildungsgängen zu sprechen, die ihrerseits in unterschiedlichen Organisationsformen angeboten werden können, liegt die Folgerung nahe, dieser Linie konsequent zu folgen, zumal in Schleswig-Holstein grundlegende schulrechtliche Möglichkeiten nicht erst geschaffen werden müssen, sondern in den §§ 9, 15 und 16 des schleswig-holsteinischen Schulgesetzes bereits enthalten sind.

Unter „vollständigen Gemeinschaftsschulen“ verstehen wir vorhandene Gesamtschulen ebenso wie rechtliche, organisatorische und pädagogische Einheiten, die aus den Bildungsgängen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums bestehen. Das Konzept lässt also Raum für verschiedenartige Formen von Leistungsdifferenzierung, ohne irgendeiner Art von „Denkschule“ ausschließliche Referenz zu erweisen. Wichtig ist nicht nur, dass beide Angebotsformen weitaus besser als noch die vorherrschende Form des „unverbundenen Nebeneinanders“ (Deutscher Bildungsrat 1970³⁴) von Schulen des gegliederten Systems geeignet sind, auf demografischen Wandel zu reagieren. Mindestens ebenso wichtig ist es, dass solche Gemeinschaftsschulen einen Rahmen bieten, mit dem Ansprüchen an Durchlässigkeit, Förderung und innerschulischer Weiterentwicklung viel überzeugender entsprochen werden kann, als dies isolierte Teilsysteme der Sekundarstufe I vermögen.

³⁴ „In dem Bildungswesen, wie es im Strukturplan empfohlen wird, ist nebeneinander Platz für die Gesamtschule wie für verschiedene Formen des Schulverbundes (Schulzentren, kooperative Systeme). Kein Platz ist mehr für das unverbundene Nebeneinander von Schulen, die sich - volkstümlich für die einen, wissenschaftlich für die anderen – von verschiedenen Bildungsideen her legitimieren.“ (Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970: Klett. S. 20).

6.4.1 Orientierungsstufen in Gemeinschaftsschulen

Eine Schlüsselrolle sowohl bei der Entwicklung der Gemeinschaftsschulen zur „pädagogischen Einheit“ wie auch bei der Vervollständigung einer kleinen Gemeinschaftsschule kann eine schulartunabhängige Orientierungsstufe spielen, und zwar als Eingangsstufe und damit Bestandteil der Gemeinschaftsschule:

Zunächst ist die Orientierungsstufe ein Erfahrungsfeld für die Arbeit mit leistungsgemischten Lerngruppen, wie sie von den Grundschulen übernommen werden. Orientierungsstufen können folglich an die Unterrichtspraxis der Grundschulen anknüpfen und behutsam an die Praxis der Sekundarstufe I – vor allem das Fachlehrerprinzip und die erweiterten Stundentafeln – heranzuführen. Eine schulartübergreifende Orientierungsstufe bietet darüber hinaus die Möglichkeit, auf der Grundlage gewonnener Erfahrungen Entscheidungen zu treffen, wie der Unterricht ab Jahrgangsstufe 7 weitergeführt werden kann: strikt schulartbezogen, partiell schulartbezogen (also mit integrativen Elementen) oder schulartübergreifend. Vor allem in vollständigen Gemeinschaftsschulen dürfte sich der Umstand, dass am Ende der Orientierungsstufe keine Zuordnung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schulen an unterschiedlichen Standorten mehr erforderlich ist, wohltuend auf die pädagogische Praxis und das Schulklima auswirken.

Etwas schwieriger stellt sich die Situation der Orientierungsstufe in kleinen Gemeinschaftsschulen dar: Ist sie ihrem Selbstverständnis nach so konzipiert, dass vor allem eine sichere Zuordnung zu den beiden nachfolgenden Bildungsgängen ermöglicht wird, dürfte die Schule für viele Eltern mit Gymnasialorientierung erfahrungsgemäß keine ernsthafte Alternative zu einem noch grundständigen Gymnasium darstellen. Eine Orientierungsstufe hingegen, die sich als weiterführende Stufe für alle Grundschulabsolventen versteht, führt unvermeidlich zu problematischen mehrfachen Schulwechseln, wenn am Ende eine Gymnasialeignung ausgesprochen wird, ohne dass die Schule über ein entsprechendes Angebot verfügt. (Dies galt als Mangel zahlreicher Orientierungsstufen in Niedersachsen.) Aus Hessen sind zahlreiche Fälle bekannt, wo als Reaktion auf die Problematik des zusätzlichen Schulwechsels ehemals verbundenen Haupt- und Realschulen (auch: Mittelpunktschulen) im Anschluss an die zweijährige Orientierungsstufe (hier: Förderstufe) ein ergänzender Gymnasialzweig angegliedert und damit das Angebot der Sekundarstufe I komplettiert wurde. Bei diesen Gymnasialzweigen handelte es sich nahezu ausnahmslos um Schulen der Sekundar-

stufe I, deren Absolventen ihren Bildungsweg in verschiedenen Einrichtungen der Sekundarstufe II fortsetzen konnten. Eine solche Regelung, die vor allem für dünn besiedelte Regionen anbietet, wäre auch in Schleswig-Holstein vorstellbar und im Sinne einer stabilen Bildungsversorgung weiterführend.

6.4.2 Integrierte Gesamtschulen

Eine Angebotsstruktur, die nicht auch integrierte Gesamtschulen als Alternative zum gegliederten Schulwesen umfasst, ist pädagogisch kaum vertretbar und gesellschaftspolitisch nicht mehr vorstellbar. Es erscheint mithin unverzichtbar, auch die Organisationsform der integrierten Gesamtschule als Variante der Gemeinschaftsschule auszuweisen. Bei der Prüfung der Schulstandorte wird es darum gehen, anhand objektiver Kriterien zu bestimmen, welche Binnenorganisation als konsensfähiges Modell zum jeweiligen Standort passt.

Bislang gestaltetet sich das prinzipiell unververtretbare, faktisch jedoch kaum aufhebbare Nebeneinander integrierter Gesamtschulen und Schulen mit traditioneller Gliederung als schwierig. Eine solche Koexistenz konnte in aller Regel nur dann ohne Schaden für beide Organisationsformen bestehen, wenn Gesamtschulen die Chance vorbehalten blieb, auf die Zusammensetzung ihrer Schülerpopulationen konzeptgemäß steuernd einzuwirken. Das hier entwickelte Gemeinschaftsschulmodell stellt unter anderem den Versuch dar, die latenten und manifesten Konkurrenzbeziehungen zwischen beiden Organisationsformen zu verringern und perspektivisch aufzuheben. Eine gemeinsame Schule für alle Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule ist ein bedeutender Schritt in diese Richtung, und einvernehmlich entwickelte pädagogische Konzepte können ein Übriges leisten, Schulen nicht mehr vorrangig als Repräsentanten unterschiedlich anspruchsvoller Bildungsgänge, sondern als Varianten der Gemeinschaftsschule für alle wahrzunehmen.

6.5 Entspannung des Übergangs in weiterführende Schulen

Bereits in den Diskussionen der Reichsschulkonferenz 1920/21, in der Bundesrepublik 1959 im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen³⁵, 1970 im „Strukturplan für das Bildungswesen“³⁶ sowie 1995 in der Denk-

³⁵ Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden Schulwesens. Stuttgart 1959: Klett.

³⁶ Deutscher Bildungsrat 1970, a.a.O., S. 141

schrift der Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen³⁷ („Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“) ist die nur vier Jahre umfassende gemeinsame Schulzeit der Grundschule problematisiert, in den Gutachten seit 1959 auch mit Alternativen konfrontiert worden. Überwiegend ging es dabei entweder um die Einführung einer zweijährigen integrierten Gelenkstufe zwischen Grundschule und gegliedertem Schulsystem (Förderstufe, Orientierungsstufe) oder um die Verlängerung der Grundschulzeit nach dem Vorbild der Länder Berlin und Brandenburg. Gemeinsam ist beiden Strukturmodellen die Intention, die Auslese am Ende der gemeinsamen Grundschulzeit um zwei Jahre hinauszuschieben und damit besser zu fundieren. Ob allerdings eine solche Verzögerung des Übergangs zu der erwarteten, signifikant höheren Prognosesicherheit führt, ist nicht mit hinreichender Gewissheit nachzuweisen.³⁸

Dass der Übergang von der vierjährigen Grundschule in weiterführende Schulen insofern hochgradig problematisch ist, als neben den nachgewiesenen Schülerleistungen eine Vielzahl weiterer Faktoren die Schulwahlempfehlung der Grundschullehrerinnen und -lehrer beeinflussen, haben Lehmann u. a. in ihrer Hamburger „LAU“-Studie nachgewiesen. Sie belegen, dass es für Viertklässler umso schwerer ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten,

„...je höher das allgemeine Leistungsniveau in der Klasse ist, je ungünstiger auf Klassenebene die typische Bildungssituation in den Elternhäusern ist und je niedriger der Ausländeranteil in der Klasse ist.“³⁹

2003 haben Bos u. a. in ihrer IGLU-Studie den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Bildungsgänge untersucht und dabei teilweise erhebliche Abweichungen zwischen objektiv gemessenen und von den Lehrkräften wahrgenommenen Schülerleistungen vorgefunden. Das gilt vor allem für Schülerinnen und Schüler, die nicht eindeutig einer besonders leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülerpopulation zugeordnet werden können. So bleibt

³⁷ Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995: Luchterhand. S. 281

³⁸ Sowohl in Ländern mit sechsjähriger Grundschule als auch in solchen mit integrierter Orientierungsstufe finden sich teilweise erhebliche Abweichungen zwischen Schulartempfehlung der abgebenden Schule und tatsächlichen Schulwahlentscheidungen der Eltern. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass der Mehrzahl der vermeintlich ungeeigneten Schülerinnen und Schüler in ihrem Bildungsgang zumindest die Versetzung in die 8. Jahrgangsstufe gelingt.

³⁹ Lehmann, R. H. u. a.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg 1997, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (zit. aus www.hamburger-bildungserver.de)

„...ein breiter mittlerer Leistungsbereich, für den auf der Basis der bisherigen Auswertungen nicht erkennbar ist, nach welchen Kriterien zu die Zuweisung zu einer bestimmten Schulart erfolgte.“⁴⁰

Vielfach wird in einer Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre eine Lösung, zumindest aber Reduzierung des Problems der unsicheren Übergänge gesehen, doch in diesen Überlegungen wird oftmals nicht hinreichend bedacht, dass bei allen pädagogischen Vorzügen, die eine Ausweitung der Grundschulzeit auf sechs Jahre für sich in Anspruch nehmen kann,⁴¹ der Gewinn an Prognosesicherheit für den Erfolg in einem Bildungsgang des gegliederten Schulsystems eher gering zu veranschlagen ist. Darüber hinaus bleibt auch bei einer Verlängerung der Grundschulzeit das Erfordernis der Zuordnung zu unterschiedlichen Bildungsgängen fortbestehen, wenn die aufnehmenden Sekundarschulen unverändert bestehen bleiben. Schließlich ist zu bedenken, dass eine Ausweitung der Grundschulzeit um zwei Schuljahre rechnerisch einen Raummehrbedarf von 50% bedeutet, eine Größenordnung, die selbst bei Berücksichtigung perspektivisch sinkender Schülerzahlen nicht ohne erhebliche zusätzliche Baumaßnahmen bereitzustellen ist:

Der absehbare Rückgang der Schülerzahlen beträgt der Prognose zufolge bis zum Jahr 2015 (!) etwa -25%. Das ist zwar beträchtlich, deckt aber nur etwa einen kleinen Teil des rechnerisch erforderlichen Raummehrbedarfs ab. Ein Beispiel mag das illustrieren:

Unter der Voraussetzung gleich bleibender Klassenfrequenzen reduziert der Schülerzahlrückgang den Raumbedarf einer zweizügig geführten Grundschule mit durchschnittlich 25 Kindern pro Klasse von 8 allgemeinen Unterrichtsräumen bis zum Jahr 2015 auf mindestens 6 allgemeine Unterrichtsräume (1,5 Züge). Eine 1,5-zügige Grundschule mit sechs aufsteigenden Klassen erfordert mindestens 9 allgemeine Unterrichtsräume, eine 2-zügige sogar 12. Ergänzende Räume sind dabei unberücksichtigt. Dabei ist zu bedenken, dass frei werdende Klassen von den betroffenen Grundschulen oftmals für erweiterte pädagogische Angebote in Anspruch genommen werden wollen, insbesondere bei der Einrichtung von Ganztagsangeboten. Gleichzeitig würden durch den Wegfall der Jahrgangsstufe 5 und 6 in den weiterführenden

⁴⁰ Bos, W. u. a.: IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004: Waxmann. S. 223

⁴¹ Vgl. z. B. Heyer, P.: Sechs Gründe für die sechsjährige Grundschule. In: Rösner, E. (Hrsg): Sechsjährige Grundschule. Qualität und Chancen eines Reformmodells. Essen 1994: Verlag Neue Deutsche Schule. S. 12-25

Schulen in Verbindung mit dem auch hier bevorstehenden Schülerzahlrückgang erhebliche Leerstände die Folge sein.⁴²

Wenn es also darum geht, dem Übergang in weiterführende Bildungsgänge seine für den weiteren Bildungsverlauf und nachfolgende Berufsausbildungen präjudizierende Wirkung zu nehmen, liegt eine Lösung des Problems eher in der Struktur und Binnenorganisation der *aufnehmenden* Schulen. Gemeinschaftsschulen, wie sie hier konzipiert wurden, stellen gegenüber der bestehenden, äußerst unbefriedigenden Praxis einen erheblichen Fortschritt dar. Hier entfällt die leidige und buchstäblich vielfach *irreführende* Zuordnung nach Bildungsgängen und Einzelschulen, alle Grundschulabgänger besuchen eine gemeinsame Schule. Diese Schule kann umso fundiertere Entscheidungen über die Schullaufbahn treffen, je besser sie die neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler in ihrer neuen Lernumgebung kennen gelernt hat. Alles spricht daher für eine Organisationsform, in der frühestens nach Abschluss der Jahrgangsstufe 6 eine Zuordnung zu Bildungsgängen erfolgt.

6.6 Rahmenbedingungen für bessere Durchlässigkeit

Durchlässigkeit ist in Gemeinschaftsschulen von anderer Qualität als in unverbundenen Systemen, als sich Zu- und Abgänge weitgehend innerhalb einer Schule ausgleichen, nicht aber zu Be- und Entlastungen einzelner Schulen werden. Allein darin kann ein Impuls bestehen, möglichst wenige Schülerinnen und Schüler vorzeitig „abzuschulen“. Insgesamt aber stellt sich namentlich in vollständigen Gemeinschaftsschulen die Frage der Durchlässigkeit in einem anderen Licht: Für Schulen mit weitgehend heterogenen Lernverbänden marginalisiert sie sich, andere werden Durchlässigkeit als Umstieg in ein anderes Kursniveau verstehen, und wo Schularten noch fortbestehen, sind – anders als bisher – Wechsel des Bildungsgangs nicht mehr gleich bedeutend mit Schulwechseln. Vielmehr bleiben soziale Bindungen erhalten, vor allem aber kann durch kluge Kooperation der Bildungsgänge die Zahl der Absteiger verringert und die Zahl der Aufsteiger erhöht werden. Prinzipiell stellen also Gemeinschaftsschulen sinnvolle Rahmenbedingungen für ein hohes Maß an Durchlässigkeit dar, doch innerhalb dieses Rahmens bedarf es zusätzlicher organisatorischer und pädagogischer Maßnahmen, um Durchlässigkeit wirksam werden zu lassen.

⁴² Siehe hierzu auch die Feststellungen des LRH 2004, S. 101f.

Auch die vielfach diskutierte Problematik des Wiederholens eines ganzen Schuljahres stellt sich im pädagogischen Kontext einer Gemeinschaftsschule anders dar als in einem „unverbundenen Nebeneinander“ eigenständiger Sekundar-I-Schulen. So kann in einem Verbund der Bildungsgänge in Realschulen und Gymnasien der Versuch unternommen werden, Leistungseinbrüche durch eine zeitweilige Unterrichtung in einem weniger anspruchsvollen Bildungsgang aufzufangen (partieller oder vollständige Teilnahme an dem entsprechenden Unterricht).

Wie nachhaltig sich die pädagogischen Handlungsfelder einer Gemeinschaftsschule, die an Bildungsgängen festhalten möchte, von den überkommenen pädagogischen Optionen unterscheiden, möge ein Beispiel verdeutlichen: Ausdruck der pädagogischen Einheit kann bereits die Art der Gebäudebelegung sein, wenn sie nach dem Jahrgangs- statt nach dem Bildungsgangprinzip erfolgt. Klassen derselben Jahrgangsstufe werden möglichst benachbart untergebracht. Das hat keineswegs nur symbolische Bedeutung, sondern bietet entsprechend befähigten Schülerinnen und Schülern auch die Chance, ohne Zeitverzug im Klassenraum nebenan in einzelnen Fächern am Unterricht eines anderen Bildungsgangs teilnehmen. Voraussetzung ist die Abstimmung der Stundenpläne, noch besser eine darüber hinaus gehende Abstimmung der Unterrichtsinhalte.

Der Vorteil einer solchen Regelung besteht darin, dass sich Schülerinnen und Schüler ohne Risiko dem Anspruchsniveau eines anderen Bildungsganges aussetzen können. Sie verlieren nicht den Bezug zu ihrem Klassenverband. Durchlässigkeit verläuft probeweise, risikolos und bei Bedarf auch schrittweise, denn wer in einem bestimmten Fach mit den Anforderungen eines anderen Bildungsgangs (besser) zurechtkommt als mit denen des eigenen, kann sich problemlos auch in einem weiteren Fach erproben. Vor allem wird auf diesem Weg der Anreiz zum Erproben größerer Anforderungen erhöht und gleichzeitig das Risiko des Scheiterns minimiert. Ein Wechsel des Bildungsgangs reduziert sich auf diese Weise ohne die bekannten belastenden Begleiterscheinungen auf den Wechsel in den Klassenraum nebenan.

Weil Empfehlungen zur Teilnahme am Unterricht eines anderen Schulzweiges umso fundierter sind, je umfassender die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer in verschiedenen Bildungsgängen sind, ist es von Vorteil, wenn Schulen ihre Lehrkräfte im Unterricht verschiedenen Bildungsgängen und Jahrgangsstufen einsetzen. Festlegungen des Lehrereinsatzes auf Bildungsgänge sind in Gemeinschaftsschulen kontraproduktiv.

6.7 Rahmenbedingungen für den Aufbau heterogener Lerngruppen

Arbeit in und mit leistungsheterogenen Lerngruppen hat spätestens seit der Vorlage der PISA-Daten einen erheblichen Bedeutungszuwachs erhalten. So haben die Befunde der besonders erfolgreichen Nationen nicht nur das traditionelle Bild von der prinzipiellen Überlegenheit leistungshomogener Lerngruppen, wie sie für das deutsche Schulsystem charakteristisch sind, nachhaltig in Frage gestellt, sondern sogar die Vermutung gestützt, dass der Lernertrag in leistungsgemischten Lernverbänden insgesamt besser ist, und zwar durch bessere Leistungen der eher schwächeren Schülerinnen und Schüler ohne Einbußen bei den leistungsstärkeren Gruppen. Die Befähigung der Lehrkräfte zum Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen gilt seither als wichtiges Desiderat künftiger Lehrerqualifikation.

Gemeinschaftsschulen bieten ausgesprochen günstige Voraussetzungen zum Aufbau und Erprobung solcher leistungsgemischten Gruppen. Hierzu liegen umfängliche Erfahrungen aus einigen niedersächsischen und hessischen kooperativen Gesamtschulen vor. In kleinen, also unvollständigen Gemeinschaftsschulen sind schulartübergreifende Lerngruppen (auch in der Variante des Hinausschiebens der Konstituierung der Bildungsgänge) ebenfalls bekannt; die entsprechende Praxis gibt es in den Regionalschulen in Rheinland-Pfalz wie auch in den so genannten Regelschulen des Landes Thüringen. In den entsprechenden Vorgaben des Thüringischen Kultusministerium (TKM) heißt es:

„Im Kurssystem der Regelschule werden die Schülerinnen und Schüler nur in den Fächern getrennt, in denen nach unterschiedlichen Anforderungsprofilen unterrichtet wird. Daneben besteht die Möglichkeit, ab Klassenstufe 7 jeweils auf den Hauptschul- oder Realschulabschluss bezogene Klassen einzurichten. Durch diese Differenzierung können Schülerinnen und Schüler besser gefördert werden. Welche Organisationsform gewählt wird, entscheidet die jeweilige Schule nach regionalen und lokalen Gegebenheiten.“

Konkret wird für Regelschulen festgelegt:

„In den Klassen 5 und 6 werden alle Schüler nach gemeinsamen Lehrplänen unterrichtet. Ab Klasse 7 erfolgt eine Differenzierung in verschiedene Leistungsgruppen. Ein Teil der Schüler wird den Hauptschulabschluss anstreben, ein anderer Teil den Realschulabschluss. Deshalb werden die Fächer Deutsch, Mathematik und die 1. Fremdsprache in verschiedenen Gruppen mit unterschied-

lichen Anforderungsprofilen unterrichtet. Zusätzlich geschieht dies ab Klassenstufe 9 auch in den Naturwissenschaften (Physik, Chemie und Biologie).

Im Ergebnis wird – zumindest als Option – mit diesem Differenzierungskonzept erreicht: *„Das System der Regelschule ermöglicht ein hohes Maß an Durchlässigkeit.“*⁴³

Die Befürchtung also, mit solchen schulartübergreifenden Lerngruppen müsse Schleswig-Holstein bundesweit Neuland betreten, wäre sowohl mit Blick auf die bestehende westdeutsche wie die ostdeutsche Schulpraxis unbegründet.

Die Schwierigkeit, eine solche neue Lerngruppendefinition zu realisieren, wird keineswegs verkannt, bedeutet es doch einen Bruch mit der überkommenen Vorstellung der „Passung“ von Bildungsgängen. Vor diesem Hintergrund kann weder ein landesweit geltendes Standardmodell für leistungsgemischte Lerngruppen noch eine abrupte Umstellung der tradierten Praxis empfohlen werden. Schulen sollte Zeit und Gelegenheit gegeben werden, sich mit bereits praktizierten Formen des gemeinsamen Unterrichts in Gemeinschaftsschulen vertraut zu machen, eigene Konzepte zu entwickeln, mit begleitender Beratung solche Lerngruppen einzurichten und eine angemessene Unterstützung in Anspruch nehmen zu können.

6.8 Erweiterte Zuständigkeit der Einzelschulen

Im Zusammenhang mit erweiterten Zuständigkeiten der Einzelschulen („Teilautonomie“) werden zahlreiche Handlungsfelder diskutiert, darunter so bedeutsame Themen wie Personal- und Unterrichtsentwicklung, Mittelbewirtschaftung, Gestaltung der Lehrpläne und Evaluation. Wir beschränken uns an dieser Stelle auf das mögliche Handlungsfeld der Binnenorganisation von Gemeinschaftsschulen.

Bedeutsam erscheint in diesem Kontext die konsenshafte Festlegung der Zusammenarbeit und Differenzierung. In Anlehnung an die Praxis der rheinland-pfälzischen Regionalschulen und der thüringischen Regelschulen könnten Schulkonferenzen unter Mitwirkung der Schulträger und bei gleichzeitiger Beratung durch die Schulaufsicht festlegen, wie die Integrations- und Kooperationspraxis in solchen Systemen gestaltet werden soll. Mögliche thematische Schwerpunkte können dabei sein:

- Pädagogische Gestaltung der Jahrgangsstufen 5/6

⁴³ Alle Zitate sind der Website des Thüringischen Kultusministeriums entnommen: www.thueringen.de/tkm

- Bestimmung einer Jahrgangsstufe, in der – wenn dies für erforderlich gehalten wird – Schularten konstituiert werden.
- Grundsätze der Gebäudebelegung (z. B. nach dem Jahrgangsstufenprinzip)
- Rahmenkonzept zur Ermöglichung des Besuchs einer anderen Schulart (Studentafeln, Stoffpläne)
- Bei Gemeinschaftsschulen mit parallelen Bildungsgängen: Definition der Bildungsgangzugehörigkeit.
- Vereinbarung zum Lehrereinsatz

Entsprechende Regelungen müssen sich in der Alltagswirklichkeit jeder Schule bewähren, können folglich nicht auf Dauer festgelegt werden. Es ist daher gut vorstellbar, zu Beginn ein Entwicklungskonzept zu erarbeiten, dessen Umsetzung längerfristig angelegt ist. Dieses sollte jedoch von einer Art „Kooperationslogik“ bestimmt sein, also Maßnahmen der Zusammenarbeit festlegen, die für Folgemaßnahmen anschlussfähig sind. Beispiel: Die Möglichkeit der Teilnahme am Unterricht eines anderen Schulzweiges kann durch die Belegungspraxis der Schule und die Gestaltung der Studentafeln stark begünstigt werden. Das kann ein Anfang sein, dem inhaltliche Abstimmungen und ein eher kooperativer Lehrereinsatz folgen.

In jedem Fall ist es unerlässlich, die reformierte Binnenorganisation innerhalb jeder Schule regelmäßig zu evaluieren und somit Grundlagen für Weiterentwicklungen zu generieren.

6.9 Struktur der Schulleitung

Mit der Etablierung neuer schulrechtlicher Einheiten besteht die Möglichkeit, die Struktur der Leitung dieser Schulen neu zu definieren. Analog zur Zielsetzung, das allgemein bildende Schulwesen stärker zu horizontalisieren, bietet es sich an, unterhalb der Direktorenebene mit Gesamtverantwortung für alle Bildungsgänge (Schulleiter/-leiterin mit allgemeiner Vertretung) drei stufenbezogene Leitungsfunktionen einzuführen, und zwar für jeweils zwei aufeinander folgende Jahrgangsstufen. Diese Zuordnung entspricht der Vorstellung sich zunehmend auffächernder Bildungswege: Gemeinsamer Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6, Wahlpflichtunterricht (WPU) I in den Jahrgangsstufen 7 und 8, WPU II in 9 und 10. Ist der Schule eine Oberstufe angeschlossen, ist eine eigene Oberstufenleitung bzw. -koordination erforderlich.

6.10 Entwicklung eines Anreizsystems

Neben einer schulrechtlichen Fundierung der umrissenen Veränderungen im schleswig-holsteinischen Schulsystem erscheint die Ausweisung von Anreizen für den Erfolg einer Umstellung unabdingbar.

Ausgangspunkt der entsprechenden Überlegungen ist die bedarfsgerechte Unterstützung, wobei am wirkungsvollsten die Unterstützung der Lehrkräfte sein dürfte. Sofern sie sich im Grundsatz darauf verständigen, eine hochkooperative Praxis in Gemeinschaftsschulen einzuführen, müssen sie entsprechende Konzepte in der Praxis kennen gelernt haben und durch geeignete (schulinterne) Fortbildung auf diese Praxis vorbereitet werden. Noch wichtiger ist die Unterstützung der kooperativen Praxis im neuen Schulalltag. Für solche Abstimmungen ist die Ausweisung von Zeiten erforderlich, die auf die Pflichtstundenzahlen angerechnet werden.

Der Umfang der Koordinationsstunden sollte sich am Umfang der tatsächlichen Zusammenarbeit orientieren und dabei dem Unterricht besonderes Gewicht beimessen. Einmalig zu treffende Vereinbarungen (etwa zur Gebäudebelegung oder Fachraumnutzung) rechtfertigen dagegen noch keine Stundenentlastungen.

Weitere Anreize können in veränderten Vorgaben für die Größe der Lerngruppen bestehen, im Bedarfsfall mit einer differenzierten öffentlichen Förderung der Einzelschulen nach erkannten besonderen Problemen; auch dies wird von Lehrkräften als Unterstützung und Ermutigung verstanden werden. Wir denken in diesem Zusammenhang an Schulen mit besonders hohen Ausländeranteilen, an Schulen in sozial benachteiligten Wohnumfeldern oder an Schulen, deren Schülereltern traditionell nur geringe Bildungsaspirationen zeigen.⁴⁴ Hier können zum einen zusätzliche Lehrerstunden zur gezielten Unterstützung der Schulen (damit auch zur Erleichterung der Arbeit der Lehrkräfte) eine Hilfe sein, zum anderen durch eine bevorzugte materielle Ausstattung kompensatorische Wirkungen erzielt werden.⁴⁵ Als Beispiel sei auf die Möglichkeit der Arbeit mit Neuen Medien verwie-

⁴⁴ „Eine bessere Förderung kann auch durch flexible Klassengrößen erreicht werden; dies gilt insbesondere für Kinder mit Lernschwächen oder anderen Problemen und Benachteiligungen. Während eine generelle Verringerung der Klassengrößen (...) keine zwingend erforderliche, sondern eher kostenintensive Strategie ist, weisen internationale Untersuchungen darauf hin, dass kleine Klassen oder Gruppen vor allem in frühen Bildungsphasen und bei benachteiligten Schülern vorteilhaft sind.“ (aus: FiBS, 12-Punkte Plan 2004, a.a.O.)

⁴⁵ „Gleichheit der Chancen wird in manchen Fällen nur durch die Gewährung besonderer Chancen zu erreichen sein.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, a. a. O., S. 30)

sen, für die in den Familien offenbar sehr unterschiedliche Voraussetzungen bestehen.⁴⁶

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist der Anreiz der Weiterführung des Schulbetriebs auch dann, wenn die als sinnvoll erachteten Zügigkeiten einzelner Bildungsgänge unterschritten werden und damit Bestandsgefährdungen entstehen. Das gilt für zwei Ausgangssituationen: Erstens kann die Gefährdung eines vorhandenen unverbundenen Schulangebotes ein starkes Motiv sein, den Bildungsgang im Rahmen einer Gemeinschaftsschule weiter zu führen, zweitens sind Gemeinschaftsschulen auch dann noch als ökonomisch vertretbare Systeme zu erhalten, wenn der Schularartbezug deutlich zurücktritt und verstärkt schulartübergreifende Lerngruppen gebildet werden. Es kann als gesichert vorausgesetzt werden, dass weiterführende Schulen umso weniger durch sinkende Schülerzahlen gefährdet sind, je geringer ihr Schularartbezug ausgeprägt ist.

Schließlich kann auch die Art des Lehrereinsatzes, die Besoldung und die Besetzung von Funktionsstellen für Lehrkräfte ein Anreiz sein, sich für eine Gemeinschaftsschule zu engagieren. Vor allem bei der Besetzung von Funktionsstellen wird es darauf ankommen, den durch Unterrichtspraxis, Evaluation und Fortbildung nachgewiesenen Leistungen Vorrang gegenüber einer Orientierung an bestimmten Erstausbildungen und Lehrämtern einzuräumen.

Anreize müssen verlässlich bereitgestellt und langfristig in Anspruch genommen werden können.

6.11 Aspekte der Umstellungs- und Folgekosten

Eine Umstellung des allgemein bildenden Schulwesens in Schleswig-Holstein hat der Maxime zu folgen, keine unrealistischen Implementations- und Folgekosten zu verursachen. So nachvollziehbar angesichts der Haushaltslagen der Öffentlichen Hände der Idealfall wäre, die Umstellung der Sekundarschulen kostenneutral zu bewerkstelligen, so wirklichkeitsfremd ist es, diesen Wunsch zur Bedingung für eine solche Reform zu machen. Allerdings besteht Grund zu der Annahme, dass langfristig gegenüber den heutigen Aufwendungen nicht zwingend mit Mehrausgaben gerechnet werden muss, wenn Synergie- und Einsparungspotenziale genutzt werden, die das Konzept der Gemeinschaftsschule enthält.

⁴⁶ Vgl. Rösner, E., Bräuer, H., Staakmann-Riegas, A.: Neue Medien in den Schulen Nordrhein-Westfalens. Ein Evaluationsbericht zur Arbeit der e-initiative.nrw. Dortmund 2004: IFS-Verlag (im Druck).

Kurzfristig erforderliche Kostenaufwendungen lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt wegen der Vielzahl der dabei zu berücksichtigenden Imponderabilien nicht exakt beziffern.

Ausgangspunkt einer Schulentwicklungsplanung, die die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen zum Ziel hat, ist die Nutzung des vorhandenen Schulangebotes. Hier sind Konstellationen denkbar, die günstige Voraussetzungen für eine Umwandlung vorhandener Systeme bieten:

1. Bestehendes Schulgebäudezentrum mit mehreren Bildungsgängen: In diesem Fall ist mit minimalem Finanzaufwand die Bildung einer schulischen Rechtseinheit möglich.
2. Bestehende Schule mit nicht ausgelastetem Raumbestand: Hier liegt es nahe, das bestehende Angebot durch einen weiteren (verbundenen) Bildungsgang zu ergänzen. In manchen Fällen wird dies allerdings ohne ergänzende Baumaßnahmen kaum zu realisieren sein.
3. Mehrere bestehende Schulen zu Gemeinschaftsschulen umorganisieren: Hier bestehen grundsätzlich mehrere Handlungsoptionen, vor allem bei größeren Systemen. So können in zwei bis dahin eigenständigen, unterschiedlichen Schularten die Zügigkeiten vermindert und gleichzeitig durch Züge eines anderen Bildungsgangs aufgefüllt werden. Noch größer ist das Spektrum der Möglichkeiten, wenn sich ein Schulträger zur Umwandlung mehrerer benachbarter Schulen in Gemeinschaftsschulen entschließt.

Beim Aufbau eines Gymnasialzweiges ist zu berücksichtigen, dass eine Begrenzung des Angebotes auf die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I im Regelfall vorteilhaft ist. Der Raumbedarf fällt in diesem Fall deutlich niedriger aus, auch in der Sekundarstufe I, denn diese steht schließlich nicht vor der Notwendigkeit, mit größeren Jahrgangsbreiten eine hinreichende Schülerzahl in der gymnasialen Oberstufe zu gewährleisten. Kooperationen mit bestehenden Oberstufen sind sinnvoller.

Schwierig gestaltet sich im Zeichen sinkender Schülerzahlen und enger Finanzspielräume der Öffentlichen Hände die Ausweisung größerer Baumaßnahmen zur Etablierung anderer Schulangebotsformen. Solche Maßnahmen werden künftig wohl nur in seltenen Ausnahmen begründbar und finanzierbar sein.

Was die laufenden Kosten betrifft, so sind Gemeinschaftsschulen vor allem für Schulträger auf Dauer die deutlich kostengünstigeren Angebotsformen gegenüber unverbundenen Einzelschulen an unterschiedlichen Standorten. Unmittelbar einleuchtend ist das

Argument der sinkenden Schülertransportkosten, vor allem bei vollständigen Systemen, die im Durchschnitt zu wesentlich kürzeren Schulwegen führen. Aber auch bei Personal- und Sachkosten spricht die Ökonomie für Gemeinschaftsschulen: Sie erfordern beim nicht lehrenden Personal (Sekretärinnen, Hausmeister) keine Mehrfachbesetzungen, können eine günstige Relation von Klassen- und Fachräumen realisieren und wirtschaftlicher bei Beschaffungen vorgehen.

Bei der Versorgung mit Lehrkräften und der Besetzung von Funktionsstellen sind hingegen weder größere Einsparungen noch stärkere Belastungen erkennbar. Dem Kostenvorteil einer bildungsgangübergreifenden Schulleitung stehen ggf. Mehrbelastungen durch Funktionsstellen mit geänderten Verantwortungen gegenüber; hier sind sowohl Schulzweigleitungen als auch schulartübergreifende Stufenleitungen (5/6, 7/8, 9/10) vorstellbar. Kosten, in diesem Fall also Personalkosten und damit Aufwendungen des Landes, können auch durch Aufwendungen des Anreizsystems verursacht werden, insbesondere durch Entlastungsstunden für Koordination.

7. Bestehende Anknüpfungsmöglichkeiten und flankierende Reformen

Bei strukturellen Weiterentwicklungen des Schulwesens in Schleswig-Holstein ist zunächst der Frage nachzugehen, welche Handlungsspielräume das bestehende Schulrecht umfasst und an welchen Stellen vorrangig schulrechtliche Veränderungen erforderlich sein können.

Für eine Veränderung des allgemein bildenden Schulwesens in Richtung der zuvor beschriebenen Struktur bestehen bereits im vorhandenen Schulgesetz gute Anknüpfungen:

- § 9 ermöglicht die organisatorische Verbindung von Haupt- und Realschulen.
- § 15 verankert die integrierte Gesamtschule im Regelschulwesen.
- § 16 erlaubt die Bildung schulrechtlicher Einheiten aus den drei Bildungsgängen des gegliederten Schulsystems.
- § 8 gibt Schulkonferenzen das Recht, die Jahrgangsstufen 5 und 6 in verbundenen Systemen nach den §§ 9 und 16

als gemeinsame (schulartübergreifende) Orientierungsstufe zu führen.

§ 10 schließlich enthält Bestimmungen über Schulversuche und Versuchsschulen.

Damit verfügt das Land Schleswig-Holstein über die notwendigen Rechtsmittel, alternative Strukturen zu erproben, ohne hierfür umfangreiche Novellierungen des bestehenden Schulrechtes vornehmen zu müssen.

Mit Blick auf eine größere Flexibilität neuer weiterführender Schulen erscheinen allerdings einige Bestimmungen des Schulgesetzes in seiner derzeit gültigen Form diskussionsbedürftig. (Übergangsweise kann im Vorfeld einer Schulrechtsnovelle der Rückgriff auf § 10 SchulG weiterhelfen.)

1. Präzisierungsbedürftig erscheint die Regelung der Errichtungsvoraussetzung für verbundene Haupt- und Realschulen (§ 9 Abs. 1) Hier sollte die Definition von „benachbarten Schulgebäuden“ überprüft werden. Eine Gemeinschaftsschule erfordert nicht in jedem Fall eine unmittelbare Schulgebäudenähe. Flexiblere Rahmenbedingungen erscheinen notwendig und möglich.
2. Die für Gymnasien, integrierte und kooperative Gesamtschulen geltende Soll-Bestimmung für den Anschluss einer gymnasialen Oberstufe beengt die Handlungsspielräume bei einer Umstrukturierung des allgemein bildenden Schulwesens. Ein deutlicherer Stufenbezug mit Kann- statt Soll-Bestimmungen für den Anschluss einer Oberstufe wäre hilfreich.
3. Unklar ist, ob die in § 22 SchulG bereits angelegte Weiterführung der Ausbildung in Fachgymnasien mit der Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung in hinreichendem Maße genutzt wird. Dieser Bildungsweg, der Bundesweit in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat, könnte vor allem für Schulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluss attraktiv sein. In Schleswig-Holstein erfreuen sich Fachgymnasien großer Beliebtheit, regelmäßig übersteigt die Zahl der Anmeldungen die Zahl der verfügbaren Plätze.
4. Die Einrichtung von Oberstufenzentren, auch als schulische Rechtseinheiten mit beruflichen Schulen, sollte als Option nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden.
5. Kontraproduktiv für die Arbeit einer Gemeinschaftsschule sind unterschiedlich lange Schulzeiten der Bildungsgänge in der Sekundarstufe I. Für Hauptschüler bedeutet das nach vorlie-

genden Erfahrungen, dass der gemeinsame oder aufeinander abgestimmte Unterricht der drei Bildungsgänge nur bis zur Jahrgangsstufe 8 reicht, da anschließend eine gezielte Abschlussförderung der Hauptschüler üblich und auch begründbar ist. Hier sind zwei Lösungen vorstellbar: Zum einen könnte der Bildungsweg der Hauptschule auf sechs Jahre ausgeweitet und damit dem der Realschule zeitlich angeglichen werden. Weiter reichend wäre eine Regelung, nach der die Bildungsgänge der Sekundarstufe I prinzipiell fünf Schuljahre umfassen. Unzweckmäßig erscheinen demgegenüber Lösungen, die unterschiedliche Regelschulzeiten für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I beinhalten.

6. Dringend diskussionsbedürftig ist die Frage einer angemessenen Qualifizierung der Lehrkräfte für den Unterricht in (horizontalisierten) Gemeinschaftsschulen. Die geltenden Bestimmungen des Landes zur Lehrerausbildung und -besoldung⁴⁷ widersprechen in Kernbereichen dem Konzept einer Sekundarschule, die dezidiert Barrieren zwischen den Bildungsgängen abbauen will. Schon heute stellt sie weder eine zeitgemäße Grundlage zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Gesamtschulen noch an verbundenen Schulen dar. Letzteres bestätigt auch der Landesrechnungshof in seinem Bericht vom Juni 2004: „Die Ausstattung der verbundenen Schulen mit Lehrkräften unterschiedlicher Laufbahnen, Besoldung und Unterrichtsverpflichtung trägt nicht dazu bei, das System zu öffnen und zu verändern.“⁴⁸

Zu nennen sind hier die kombinierte Ausbildung für Grund- und Hauptschulen mit einer Regelstudienzeit von sieben Semestern (Besoldungsgruppe A 12), die Ausbildung für das Lehramt an Realschulen (neun Semester Regelschulzeit, gehobener Dienst und das Lehramt für Studienräte an Gymnasien bis zur Abiturstufe mit ebenfalls neun Semestern, aber Einstufung in den höheren Dienst. Diese Differenzierung ist weder geeignet, Lehrkräften Erfahrungsfelder in allen Bereichen der weiterführenden Schulen zu eröffnen, noch ist sie einem zuträglichen Miteinander der Lehrerinnen und Lehrer dienlich, sofern aus Ausbildung und Laufbahn Erwartungen oder Ansprüche an den Unterrichtseinsatz, an Stundenverpflichtung, Besoldung, Beförderung und Funktionsstellenbesetzung erwachsen. Die Lehrerausbildung muss demzufolge

⁴⁷ Vgl. hierzu: Prüfungsordnung Lehrkräfte I – POL I – von 2003, Ausbildungs- und Prüfungsordnung Lehrkräfte II – OVP – von 2004, Laufbahnverordnung – SH.LLVO – von 1998.

⁴⁸ Bericht des LRH vom 4. Juni 2004, S. 80

zwingend nach Maßgabe einer Organisationsform des Bildungswesens erfolgen, die von Schleswig-Holstein als zukunftsfähig favorisiert wird.

Da ein Prozess der Umgestaltung des schleswig-holsteinischen Schulsystems vermutlich mehr als zehn Jahre in Anspruch nehmen wird, wäre es wenig sinnvoll, Lehrbefähigungen schon heute ausschließlich an den Einsatz in der Sekundarstufe I zu binden. Für Schulen, die befristet oder dauerhaft beide allgemein bildenden Sekundarstufen umfassen (Gymnasien und Gesamtschulen), sollte also die Möglichkeit fortbestehen, Lehrkräfte mit der Qualifizierung für beide Stufen einzusetzen.

Zu empfehlen ist die Einführung einer gesonderten der Lehrerausbildung für Grundschulen. Diese Ausbildung könnte auch den Einsatz in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der weiterführenden Schulen ermöglichen, insbesondere in Orientierungsstufen. Weitergehend wäre eine Lehrerausbildungsordnung, die einen Einsatz der Lehrkräfte in der Primarstufe wie auch in der Sekundarstufe I erlaubt, gegebenenfalls mit besonderen Schwerpunktsetzungen. In beiden Varianten würden nicht nur die (heute überwiegend nicht vorhandenen) erfahrungsgestützten Kenntnisse über das Anforderungsprofil der benachbarten Schulstufen wesentlich verbessert, sondern darüber hinaus der Personalbewirtschaftung mehr Handlungsspielraum eröffnet.

7. § 5 (2) des Schulgesetzes bestimmt, dass „behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden (sollen), soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler entspricht.“ Der Anspruch an eine gemeinsame weiterführende Schule für alle Grundschulabsolventen muss diese Bestimmung explizit aufnehmen und nach den Möglichkeiten des jeweiligen Schulangebotes ausweiten. Es versteht sich von selbst, dass die Schulen dabei in angemessener Weise personell und sächlich unterstützt werden müssen.
8. Gemeinschaftsschulen mit einem auf Integration zielenden pädagogischen Konzept eignen sich besonders gut für die Betriebsform der Ganztagschule. Die geltenden Regelungen zum Ganztagsunterricht (vor allem § 5 Abs. 4 und 5 SchulG) sollten dahingehend modifiziert werden, dass Ganztagsangebote bzw. Ganztagschulen in Gemeinschaftsschulen besonders gefördert werden.

Damit sind zunächst nur einige Klärungsprobleme und Veränderungsnotwendigkeiten im bestehenden Schulgesetz genannt. Fraglos bedarf die sukzessive Umgestaltung der Organisationsformen allgemein bildenden Unterrichts eine größere Zahl weiterer, flankierender Anpassungen. Hierzu gehören u. a. die Neuregelung der Abschlussqualifikationen sowie Bestimmungen zur Sicherung und Weiterentwicklung eines bestimmten Kooperationsniveaus. Darauf soll in diesem Gutachten nicht näher eingegangen werden.

Zugänge zu neuen Organisationsformen sind aber nicht nur durch veränderte Rechtsgrundlagen, sondern auch durch Adaptationen vorhandener Strukturen zu erleichtern. Punktuell wird dies im eigenen Land möglich sein, in größerem Umfang aber eher durch den Rückgriff auf bewährte Modelle anderer Bundesländer, über deren Praxis teilweise ausführliche Erfahrungsberichte vorliegen. Anregend könnte das Beispiel der kooperativen Gesamtschulen mit ausgeprägter schulformübergreifender Kooperation in Niedersachsen sein („KIG“ = kooperativ-integrierte Gesamtschulen)⁴⁹, aber auch die Erfahrungen aus ausgewählten kooperativen Gesamtschulen des Landes Hessen. Bei (noch) unvollständigen Verbundsystemen ist die sehr erfolgreiche Einführung der „Regionalen Schule“ in Rheinland-Pfalz besonders gut dokumentiert.

Diese Systeme müssen allerdings nicht als Zielvorgaben definiert werden, sondern können auch als Basiskonzepte sich weiterentwickelnder Schulen verstanden werden. Bedeutsam erscheint es, bei den Einzelschulen auf allgemein verbindliche, detaillierte Merkmale ihrer Binnenorganisation so weit wie möglich zu verzichten. Neue schulrechtliche Bestimmungen sollten insofern eine dynamische Komponente enthalten, als die Weiterentwicklung der Einzelschule in Richtung einer „Schule für alle“ ausdrücklich unterstützt wird. Gleichzeitig umfasst der Anspruch einer erweiterten Zuständigkeit der Einzelschule auch ihr Recht, durch Beschlüsse der Schulkonferenz und im Einvernehmen mit dem Schulträger Reichweite und Tempo des Wandels wesentlich mitbestimmen zu können. Nur so erscheint es möglich, mit breitem Konsens zu akzeptierten Veränderungen zu gelangen und gleichzeitig Entwicklungsvarianten zu erproben, die zu einem späteren

⁴⁹ Nach dem Regierungswechsel (2003) in Niedersachsen müssen diese Schulen bis zum Ende des Schuljahres 2003/04 verbindlich erklären, ob sie die bisherige Praxis fortführen oder künftig einen strikten Schulformbezug pflegen wollen. Von der Art der Zusammenarbeit der Schulzweige hängt künftig die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur ab. In den „KIGs“ beträgt sie weiterhin 13 Jahre, in anderen kooperativen Gesamtschulen kann sie auf 12 Jahre verkürzt werden.

Zeitpunkt Modellcharakter zur Lösung von Schulversorgungsproblemen bei unterschiedlichen Schulträgern führen.

8. Fallbeispiele

Der Blick auf die bestehende Schullandschaft in Schleswig-Holstein zeigt nicht nur eine Vielzahl von teilweise extrem kleinen Schulen, sondern ebenso eine Anzahl von Standorten⁵⁰, in denen eine Umstrukturierung des Schulangebotes nach den weiter vorn entwickelten Überlegungen möglich erscheint. Systematisch lassen sich hier drei verschiedene Optionen beschreiben. Alle nachfolgenden kurzen Fallbeschreibungen sind gleichsam Konzepte „vom Schreibtisch“, stellen also nur erste Überlegungen dar und stehen somit nicht unter dem Anspruch einer Beweisführung im Einzelfall. Voraussetzung für eine tragfähige Konzeptentwicklung an konkreten Standorten ist eine gründliche Analyse der Ausgangssituation und eine solide Vorausberechnung künftiger Schülerzahlen; beides setzt eine seriöse Schulentwicklungsplanung voraus. Weil aber strukturelle Änderungen im Schulwesen nicht nur planungstechnisch begründet werden können, sondern darüber hinaus auch eine hinreichende Akzeptanz der von Planung Betroffenen voraussetzt, ist die Umsetzung aller Überlegungen zur Reform von Bildungsangeboten stets und zwingend eine Sache ernsthafter Beteiligung.

8.1 Schulrechtliche Einheiten aus Einzelschulen in Schulzentren

Fall A: Vollständige Gemeinschaftsschule aus drei Einzelschulen im Schulzentrum

Eine Stadt mit rund 30 000 Einwohnern verfügt über das vollständige Angebot der drei weiterführenden Schulen in einem Schulgebäudezentrum. Die Hauptschule ist zweizügig, die Realschule dreizügig, das Gymnasium zweieinhalbzügig in der Sekundarstufe I. Die Umwandlung in eine schulrechtliche Einheit aller drei Bildungsgänge ist grundsätzlich möglich. Die Oberstufe des Gymnasiums bleibt erhalten. Im Zuge der Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes sind u. a. Fragen einer sinnvollen Gebäudebelegung zu klären. Nach vorliegenden Informationen steht die Stadt als Schulträger einer rechtlichen Zusammenführung ihrer drei Schulen grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber.

⁵⁰ Die Standorte sind anonymisiert.

Fall B: Kleine Gemeinschaftsschule aus zwei benachbarten Einzelschulen

Eine Gemeinde mit rund 6 000 Einwohnern im Einzugsbereich eines Mittelzentrums, ist Trägerin einer zweizügigen Grund- und Hauptschule sowie einer vierzügigen Realschule. Ein Verbund beider Schulen ist technisch möglich. Da die Gemeinde überwiegend auswärtige Schülerinnen und Schüler aufnimmt⁵¹, ist zu prüfen, ob die problemlos mögliche kleine Gemeinschaftsschule durch Angliederung einer zusätzlichen gymnasialen Abteilung vervollständigt werden kann.

8.2 Gemeinschaftsschulen aus Einzelschulstandorten

Fall C: Vollständige Gemeinschaftsschule aus drei Einzelschulen

Im vorliegenden Fall handelt es sich um drei weiterführende Schulen an mehreren Standorten in Insellage: Eine zweizügige Hauptschule, eine zweieinhalbzügige Realschule, ein zweizügiges Gymnasium mit Oberstufe sowie eine drei Klassen umfassende Förderschule, alle in der Gemeinde A angesiedelt. Diese Schulen haben jeweils unterschiedliche Standorte, sind also keine Schulen im Schulgebäudezentrum, könnten aber aufgrund ihrer räumlichen Nähe innerhalb der kleinen Gemeinde als schulische Einheit definiert werden. Damit besteht die Chance, ein zweckmäßiges Konzept der Gebäudebelegung zu entwickeln, das sich nicht allein am Kriterium des Bildungsgangs, sondern beispielsweise am Prinzip der Stufung orientiert. Selbstverständlich sind nach Maßgabe des Falles und der Bereitschaft der Betroffenen auch Zwischenlösungen möglich. Von Bedeutung ist in diesem Fall auch die Einbeziehung der Förderschule in den Verbund, wie es in zahlreichen bestehenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein gängige Praxis ist.

Fall D: Vollständige Gemeinschaftsschule aus drei Einzelschulen (sehr kleine Systeme)

In einem dünn besiedelten Landkreis ist eine Gemeinde Trägerin einer Realschule mit Grund- und Hauptschulteilen sowie der Kreis Träger eines Gymnasiums mit Oberstufe. Beide Schulen befinden sich im selben Ort. Die Hauptschule weist nur zwei Klassen auf, die Realschule unterschreitet mit neun Klassen die Zweizügigkeit deutlich. Das Gymnasium erreicht mit sehr gerin-

⁵¹ Nach der Faustregel, dass etwa 1% der Mantelbevölkerung (hier: 6 000 Einwohner) einen Schülerjahrgang ausmachen, dürften in dieser Gemeinde jährlich rund 60 bis 70 Schüler aus der Grundschulen in weiterführende Schulen übergehen.

gen Klassenstärken (Durchschnitt: 21 S/K) soeben eine zweizügige Betriebsform. Mit dem Zusammenschluss beider Schulen und einem wirksamen Differenzierungssystem könnten die pädagogischen Vorzüge der Kooperation mit der Herstellung ausgewogener Lerngruppengrößen und damit auch der Sicherung des Schulangebotes insgesamt verknüpft werden. Inwieweit die Aufrechterhaltung eines ausgewiesenen Hauptschulangebotes unter diesen Bedingungen noch erforderlich ist, bedarf zumindest einer Prüfung. Hier wären auch flexible Fördermöglichkeiten vorstellbar.

8.3 Aufbau eines gymnasialen Bildungsgangs

Fall E: Aufbau eines Gymnasialangebotes der Sekundarstufe I (Beispiel 1)

Eine mit rund 4 000 Einwohnern vergleichsweise kleine Gemeinde besteht eine Realschule mit Hauptschulteil. Träger ist das Amt. Die Hauptschule umfasst lediglich vier Klassen mit insgesamt 78 Schülerinnen und Schülern, die Realschule ist zwar zweizügig, wird jedoch nur von 270 Schülerinnen und Schülern besucht. Das nächste Gymnasium ist rund 8 Kilometer entfernt.

Unter der Bedingung, dass im Zuge einer Schulentwicklungsplanung hinreichend viele Schülerinnen und Schüler für den Besuch einer gymnasialen Sekundarstufe I ausgewiesen werden (auch unter Berücksichtigung von Einpendlern aus der benachbarten Großstadt), wäre der Anschluss eines solchen Angebotes an das vorhandene kleine Verbundsystem vertretbar. Zum Besuch der gymnasialen Oberstufe stünde das genannte Gymnasium zur Verfügung.

Fall F: Aufbau eines Gymnasialangebotes der Sekundarstufe I (Beispiel 2)

In einer eher dünn besiedelten Region befindet sich eine Gemeinde mit reichlich 6 000 Einwohnern. Ihr Sekundarschulangebot umfasst eine zweizügige Hauptschule und eine zweieinhalbzügige Realschule im Verbund. Das nächstgelegene Gymnasium befindet sich in dem 12 Kilometer entfernten Mittelzentrum. Der Anschluss eines Gymnasialangebotes der Sekundarstufe I ist unter bestimmten Voraussetzungen (Akzeptanz in der Gemeinde und bei Eltern im Einzugsbereich der Schule) denkbar. Als Oberstufe dürfte weiterhin das großstädtische Gymnasium in Frage kommen. Die Gemeinde selbst hat bereits deutlich gemacht, dass sie eine Beschulung gymnasialgeeigneter Schülerinnen und Schüler am Ort anstrebt, bislang allerdings in der Variante der im

Schulgesetz als Regelschule angebotenen kooperativen Gesamtschule.

9. Entwicklung von Szenarien des Wandels

Bei der Umsetzung des beschriebenen Konzeptes sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. Zwei mögliche Strategien sollen in Form von Szenarien beschrieben werden. Beiden Szenarien, die auch konsekutiv verstanden werden können, ist gemeinsam, dass für eine erfolgreiche Umsetzung von Umstrukturierungen eine Änderung der geltenden Vorschriften zur Lehrerausbildung dringend geboten ist.

9.1 Szenario 1: Anreizbasierte Umstrukturierung, unterstützt durch Schulversuche

Das erste Szenario geht von einer weitgehenden Ausschöpfung bestehender schulrechtlicher Bestimmungen zur Zusammenarbeit verschiedener Bildungsgänge aus, im Bedarfsfall unterstützt durch § 10 SchulG (Schulversuche). Damit eröffnet sich der Landesregierung die Möglichkeit, ohne größere Eingriffe in das Schulgesetz des Landes verschiedenartige Formen verbundener, vorzugsweise vollständiger Schulsysteme zu errichten und in Varianten zu erproben. Solche Schulsysteme – auch in der Form von Versuchen – können nach Art, Umfang, Binnenorganisation und Laufzeit festgelegt werden; vorrangiges Ziel ist es, auf andere Schulen übertragbare Erkenntnisse zu generieren. Denkbar ist beispielsweise die Einführung einer festgelegten Zahl verbundener vollständiger Gemeinschaftsschulen (mit oder ohne Aufbau eines zusätzlichen Bildungsgangs) sowie kleiner Gemeinschaftsschulen, die Erprobung unterschiedlicher Kooperations- und Differenzierungsformen. Bei Schulversuchen erscheint die Begrenzung der Versuchsdauer auf den Zeitraum von mindestens sechs Schuljahren bzw. bis zur Novellierung der allgemeinen schulrechtlichen Grundlagen, die eine Integration der Versuchsschulen ins Regelschulwesen zulässt, sinnvoll.

Ausgangspunkt kann die Frage sein, inwieweit durch neue Schulmodelle vorhandene Schulangebote gesichert oder sogar erweitert werden können. Entsprechende Veränderungen, die als Angebotssicherung oder sogar als Angebotsverbesserung wahrgenommen werden, sind in aller Regel populär und stoßen auf wenig Widerstand.

Ansprechpartner für entsprechende Schulmodelle sind daher vor allem Schulen und Schulträger, die als Folge veränderter Schulwahlentscheidungen der Eltern oder absehbarer starker Schülerzahlrückgänge mit der Schließung von Schulen konfrontiert sind. Solchen Standorten kann zumindest für einen definierten Mindestzeitraum Bestandssicherheit gewährt werden, wenn wenigstens zwei bislang eigenständige Schulen zu einer schulischen Rechtseinheit zusammengeführt werden.

Weitere Ansprechpartner können Haupt- und Realschulen sein, die um eine Gymnasialabteilung (Sekundarstufe I) erweitert werden. Ohne größere Baumaßnahmen sind solche Systeme dann zu realisieren, wenn in den bestehenden Schulen ohnehin Leerstände bestehen bzw. absehbar sind, ergänzend Schulbausubstanz in der Nachbarschaft in Anspruch genommen werden kann und die Weiterführung des gymnasialen Bildungsweges durch überzeugende Kooperation mit einer bestehenden gymnasialen Oberstufe gewährleistet ist.

Selbstverständlich sollte Schulen, die nicht in ihrem Bestand gefährdet sind, ebenfalls der Zugang zur Teilnahme an einem Schulversuch eröffnet werden, wenn dies ihrem Wunsch entspricht. Größere Offenheit gegenüber solchen Veränderungen besteht erfahrungsgemäß beim Wechsel der Schulleitungen.

Schulen, Schulträger und Landesregierung müssen gewisse Aufwendungen erbringen, um neue Schulangebote erfolgreich starten und ertragreich weiterführen zu können. Das kann bedeuten, dass die beteiligten Schulen ein Kooperationskonzept erarbeiten, in dem einvernehmlich Grundformen der Zusammenarbeit, Evaluationen und „Visionen“ einer entwickelten schulartübergreifenden Praxis dargestellt werden. Solche Konzepte sollten mit den jeweiligen Schulträgern abgestimmt werden – nicht nur der verbesserten Akzeptanz der Schule wegen, sondern auch mit Blick auf ggf. erforderliche Hilfestellungen (z. B. bauliche Anpassungen, Fragen der Einrichtung und Ausstattung). Aufgabe der Landesregierung bzw. Schulaufsicht (nach Bedarf unterstützt durch wissenschaftliche Kompetenz) ist die fachliche Beratung und Begleitung der Schulen, die Ermöglichung von Erfahrungen durch den Besuch anderer Schulen (auch in anderen Bundesländern), die Vorbereitung auf die veränderte pädagogische Praxis durch (schulinterne) Fortbildung, bei Bedarf die Unterstützung durch konzeptgemäße Entlastungsstunden sowie die Regelung des Personaleinsatzes und der Schulleitung durch gesonderte Bestimmungen.

Teilnehmenden Schulen muss bewusst sein, dass neue Angebotsformen – ähnlich dem seinerzeit vom Deutschen Bildungsrat angeregten Schulversuch mit Gesamtschulen – insofern *nicht* ergebnisoffen sind, als eine Rückkehr zum Status quo ante möglich wäre; vielmehr geht es darum, in einem Spektrum reformierter Strukturen jene zu identifizieren, die am ehesten als Regelschule(n) erfolgreich den Anforderungen an ein stärker horizontalisiertes System gerecht werden können.

9.2 Szenario 2: Gesetzesbasierte Umstrukturierung

Bei einem Veränderungsprozess, der stärker auf novellierte Rechtsgrundlagen setzt und damit ein höheres Maß an Verbindlichkeit für die Umgestaltung der Schulen aufweist, ist ein abgestuftes Vorgehen denkbar. Die Aufmerksamkeit des Gesetzgebers sollte zunächst allen schulrechtlichen Bestimmungen gelten, die eine enge Kooperation unterschiedlicher Bildungsgänge erschweren. Hierzu gehören nach unserer Auffassung die in Abschnitt 6 (Zugänge) bereits angesprochenen Desiderate, insbesondere Lehrerausbildung, einheitliche Schulzeit in der Sekundarstufe I und fakultative Entkopplung der Sekundarstufen I und II. Fraglich erscheint überdies die Aufrechterhaltung der Schulartdefinitionen in den §§ 12 bis 14 SchulG, die schon heute überholt wirken und mit dem Ziel einer stärker horizontalisierten Sekundarschulwesens nicht mehr vereinbar sind. Hier wäre eine allgemeine Aufgabenbestimmung in Anlehnung an § 15 (1) SchulG⁵² unter Berücksichtigung einer deutlichen Stufenorientierung passender.

Für den Umbau des allgemein bildenden weiterführenden Schulwesens in Richtung von Gemeinschaftsschulen als Regelschulangebote sind die entsprechenden gesetzlichen Vorschriften an den Möglichkeiten der Schulen und Schulträger auszurichten und angemessene Fristen zu setzen. Ein erster Schritt kann darin bestehen, anstelle der Neugründung von rechtlich eigenständigen Schulen mit nur einem einzigen Bildungsgang auf die Errichtung von Gemeinschaftsschulen hinzuwirken. Ein solcher Umgang mit Fragen der Schulorganisation hat im Zeichen sinkender Schülerzahlen zwar nur geringe Praxisrelevanz, könnte aber in Einzelfällen wirksam werden und dürfte im Übrigen als unmissverständlich

⁵² Derzeitiger Text: „Die integrierte Gesamtschule vermittelt Schülerinnen und Schülern im Anschluss an die Grundschule in einem weitgehend gemeinsamen Bildungsgang eine allgemeine Bildung, die die Grundlage für die Aufnahme einer Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf umfasst oder zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigt, soweit die entsprechenden Anforderungen erfüllt werden.“

chen Zeichen für die angestrebte weitere Entwicklung des Sekundarschulwesens gedeutet werden.

Als zweiter Schritt ist die Einführung schulartübergreifender Praxis in den Jahrgangsstufen 5 und 6 möglich. Eine solche konzeptgetreue Orientierungsstufe nach Maßgabe ihrer theoretischen Begründung⁵³ bedarf keiner ergänzenden schulrechtlichen Bestimmungen, sondern ist mit dem bestehenden Schulgesetz vereinbar.

In einem dritten Schritt könnten eigenständige Schulen zur Fusion verpflichtet werden, sofern dazu bestimmte Rahmenbedingungen vorliegen. Das können die Schülerzahlen der betroffenen Einzelschulen sein, aber auch bauliche Bedingungen und unmittelbare Nachbarschaften. Der Gesetzgeber sollte indes nicht nur schulrechtliche Verbindungen anordnen können, sondern die neue pädagogische Praxis der fusionierten Bildungsgänge bedarfsgerecht und standortspezifisch fördern. Auf eine solche Förderung sollten die Schulen einen Rechtsanspruch haben. Inwieweit hier aus grundsätzlichen schulrechtlichen Überlegungen eine Normierung erforderlich ist, bleibt einer juristischen Prüfung vorbehalten.

Weitergehend und aus Gründen der Planungssicherheit der Schulen und Schulträger ist eine klare, hinreichend langfristige zeitliche Vorgabe zur Umwandlung der bestehenden Einzelschulen in Gemeinschaftsschulen erstrebenswert. Ziel im Sinne des vorliegenden Gutachtens sind vollständige Systeme durch Umgründungen oder die Einrichtung fehlender Bildungsgänge. Wo die Schülerzahlen hierzu nicht ausreichen, ist Vollständigkeit ersatzweise entweder durch ein hohes Maß an integrativen Elementen oder durch Umwandlung in ein vollständig integriertes System zu gewährleisten. Für eine Übergangszeit werden neue Schulen im Aufbau und auslaufende eigenständige Schulen der Sekundarstufe I parallel bestehen müssen.

Um einen solchen Prozess der Umgestaltung zu bewältigen, sollte eine langfristig angelegte Schulentwicklungsplanung zur Auflage gemacht werden. Mit Blick auf die künftig erforderliche Erarbeitung von regional angemessenen und ausgewogenen Schulangeboten sollte die bisherige Praxis der Schulentwicklungsplanung einer Prüfung unterzogen werden; dabei geht es um die Frage, ob anstelle einer geänderten Schulträgerschaft (hier: Orientierung an § 70 SchulG; Kreise als Träger des beruflichen Schulwesens) durch Zusammenarbeit der Schulträger nach

⁵³ Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970: Klett. S. 141ff.

Standorten und Angeboten ausgewogene „regionale Bildungslandschaften“ Angebot geschaffen werden können. In jedem Fall müssten die Gemeinden als Schulträger zur interkommunalen Schulentwicklungsplanung verpflichtet werden.

10. Schlussbetrachtung

Die Behebung nachgewiesener schwer wiegender Mängel im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland erfordert ungeachtet gewisser Variationen nach Bundesländern eine Vielzahl von Reformen. Die drei zentralen Herausforderungen an das Bildungssystem – Verbesserung der Schülerleistungen, Erhöhung der Zahl qualifizierter Schulabschlüsse und Abbau gravierend unterschiedlicher Bildungschancen nach regionaler, vor allem aber nach sozialer Herkunft – sind weder mit dem traditionellen Repertoire der Steuerung noch mit den bislang in Rede stehenden Maßnahmen der Qualitätsverbesserung allein zu bewältigen. Änderungen der Schulstruktur, für die auch ökonomische Gründe sprechen, erscheinen notwendig – nicht als Wirkvariable per se, sondern als Rahmen und Option für eine veränderte pädagogische Praxis.

Die Vorstellung, eine Reform der hier beschriebenen Größenordnung sei a priori mit breiter Zustimmung aller relevanten gesellschaftlichen Gruppen zu realisieren, ist illusionär. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass neue Strukturen und die sie notwendigerweise begleitenden Gesetzesänderungen auf Bedenken und Widerstand stoßen werden. Das jedenfalls lehrt nicht nur die Jahrzehnte währende Auseinandersetzung um die Umsetzung zentraler Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates aus den sechziger Jahren, sondern zuletzt auch die bildungspolitische Debatte über schulorganisatorische Konsequenzen aus den Befunden der aktuellen Large-Scale-Studien, vor allem aus PISA.

Entscheidend für die Umsetzbarkeit des beschriebenen Reformkonzeptes wird sein, Öffentlichkeit, Fachöffentlichkeit, Verbände, nicht zuletzt auch Schulen und Schulträger davon zu überzeugen, dass strukturelle Reformen unabweisbar sind, dass das vorgelegte Konzept in dieser Hinsicht weiterführend ist, dass es die Beteiligten und Betroffenen nicht zeitlich oder inhaltlich überfordert und überdies mit der Finanzkraft des Landes und der Schulträger vereinbar ist. Wenn schließlich Eltern und Lehrkräfte begründet annehmen können, dass ein solches Konzept einen glaubwürdigen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen im Land leistet (vor allem deshalb, weil es mehr Handlungs- und

Spielraum für effektives pädagogisches Handeln bereitstellt) – dann besteht die Chance, erstmals in einem Bundesland zielorientiert eine grundlegende Reform des Schulwesens einzuleiten.