



Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
in Zusammenarbeit mit der Universität Erfurt



# **Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen**

Gutachten

im Auftrag des  
Niedersächsischen Kultusministeriums

von  
Hermann Avenarius  
Hans Döbert  
Georg Knauss  
Horst Weishaupt  
Manfred Weiß

Frankfurt am Main, Oktober 2001

## Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen	III
Abkürzungsverzeichnis	V
1. Einleitung	1
1.1 Der historische Kontext: Die Entwicklung der Orientierungsstufe in der Bundesrepublik Deutschland	1
1.2 Die Orientierungsstufe in Niedersachsen: Rechtliche Regelungen und organisatorische Wirklichkeit	4
1.3 Die Orientierungsstufe in der Kritik	6
1.4 Untersuchungsauftrag	6
1.5 Zum Aufbau des Gutachtens	7
2. Organisation und pädagogisches Konzept des 5. und 6. Schuljahrgangs im internationalen und nationalen Vergleich	9
2.1 Einleitung	9
2.2 Darstellung der Situation in den ausgewählten Mitgliedstaaten der OECD	9
2.2.1 Dänemark	10
2.2.2 England und Wales	10
2.2.3 Frankreich	11
2.2.4 Niederlande	12
2.2.5 Österreich	13
2.2.6 Schweden	14
2.2.7 Schweiz	14
2.2.8 Tschechien	16
2.2.9 Vergleichende Betrachtung	16
2.3 Darstellung der Situation in den ausgewählten Bundesländern	18
2.3.1 Bayern	18
2.3.2 Brandenburg	19
2.3.3 Hamburg	20
2.3.4 Hessen	21
2.3.5 Nordrhein-Westfalen	22
2.3.6 Sachsen-Anhalt	23
2.3.7 Vergleichende Betrachtung	24
2.4 Resümee	26
3. Zur Akzeptanz der Orientierungsstufe	29
3.1 Ergebnisse der Befragung von Schülern, Eltern, Lehrern und Schulleitern zur Orientierungsstufe in Niedersachsen	29
3.1.1 Schulklima	33
3.1.2 Leistungsdimensionen	33
3.1.3 Unterricht	36
3.1.4 Kurseinstufung und Bildungsweg	38
3.1.5 Orientierungsstufe und schulpolitische Veränderungen	40
3.1.6 Resümee	47

3.2 Vertiefende Interviews	48
3.2.1 Durchführung der Interviews	48
3.2.2 Meinungen zu den wichtigsten Aufgaben der Schule	49
3.2.3 Meinungen und Einstellungen zur Orientierungsstufe	50
3.2.4 Bewertung der vorgegebenen alternativen Strukturmodelle	52
3.2.5 Resümee	54
3.3 Schulporträts	55
3.3.1 Methodisches Vorgehen	56
3.3.2 Kurzcharakterisierung der Schulen	56
3.3.3 Resümee	58
4. Schulstruktur und Chancengleichheit	61
4.1 Schullaufbahneempfehlung der Lehrer und Schulerfolg der Schüler	61
4.2 Regionale Disparitäten	67
5. Bewertung alternativer Schulnetze in ausgewählten Regionen:	
Ergebnisse der Simulationsrechnungen	75
5.1 Methodische Vorüberlegungen	75
5.2 Grundlagen für die Simulationsrechnungen	77
5.3 Ergebnisse der Simulationsrechnungen für die Schulstrukturmodelle	79
6. Zusammenfassung und Empfehlungen	87
6.1 Wichtige Ergebnisse der Untersuchung	87
6.2 Qualifizierungsanforderungen des Beschäftigungssystems und demographische Entwicklung	88
6.3 Perspektiven für die Weiterentwicklung des Schulsystems	90
6.3.1 Innere Schulentwicklung	90
6.3.2 Strukturreform: Das „Zwei-Säulen-Modell“	91
6.3.3 Das Zwei-Säulen-Modell im Vergleich zu anderen Strukturmodellen	94
6.4 Abschließende Bemerkungen	96

## *Vorbemerkungen*

Verantwortlich für die Untersuchung zu Stand und Perspektiven der niedersächsischen Orientierungsstufe war eine aus den folgenden Personen bestehende Forschungsgruppe: Prof. Dr. Hermann Avenarius (DIPF/Frankfurt am Main), Dr. habil. Hans Döbert (DIPF/Berlin), Ministerialdirigent a.D. Georg Knauss (München), Prof. Dr. Horst Weishaupt (Universität Erfurt) und Prof. Dr. Manfred Weiß (DIPF/Frankfurt am Main). Bei der Koordination der Aktivitäten der Forschungsgruppe wirkte Dipl.-Soz. Thomas Kimmig (DIPF/Frankfurt am Main) mit. Das Projekt wurde in der Zeit vom 1. Dezember 2000 bis zum 31. Oktober 2001 durchgeführt.

Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter waren: Dr. Gisela Helbig (DIPF/Berlin), Dipl.-Psych. Katrin Isermann (DIPF/Berlin), Dipl.-Soz. Thomas Kimmig (DIPF/Frankfurt am Main), Dr. Sylvia Paetz (DIPF/Berlin), Dr. Franz-Peter Schimunek (DIPF/Universität Erfurt), Dipl.-Päd. Claudia Schmidt (DIPF/Universität Erfurt), Dipl.-Päd. Claudia Schuchart (DIPF/Universität Erfurt) und Dipl.-Mathematikerin Ursula Schulzeck (DIPF/Universität Erfurt).

Für die technische Herstellung des Gutachtenbandes war Antje Brinkmann (DIPF/Frankfurt am Main) verantwortlich.

Die umfangreiche Anlage zu diesem Gutachten ist in einer CD-ROM-Version verfügbar.

Alle in diesem Gutachten verwendeten maskulinen Personen- und Funktionsbezeichnungen gelten für Männer und Frauen in gleicher Weise.

## Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BVerfGE	Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (Amtliche Sammlung)
BVerwGE	Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts (Amtliche Sammlung)
GS	Grundschule
GY	Gymnasium
HmbSG	Hamburger Schulgesetz
HS	Hauptschule
i.d.F.	in der Fassung
IGS	Integrierte Gesamtschule
KGS	Kooperative Gesamtschule
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KMK-BeschlS.	KMK-Beschlussammlung
KWA	Kosten-Wirksamkeits-Analyse
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
NVwZ	Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OS	Orientierungsstufe
RS	Realschule
SVBl.	Schulverwaltungsblatt
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TZ	Textziffer
VGH	Verwaltungsgerichtshof

# 1. Kapitel: Einleitung

## 1.1 *Der historische Kontext: Die Entwicklung der Orientierungsstufe in der Bundesrepublik Deutschland*

Entwicklung und Geschichte der schulformunabhängigen Orientierungsstufe in Niedersachsen sind nicht zu trennen von der allgemeinen Entwicklung des Konzepts einer Orientierungsstufe als Zwischenglied zwischen Grundschule und dem danach folgenden Sekundarschulwesen und von den Auseinandersetzungen, die mit diesem Konzept in der Diskussion der pädagogischen Experten und den Kontroversen der Bildungspolitik in Deutschland verbunden waren.

Orientierung zu vermitteln ist unbestritten und seit jeher eine der wesentlichen Aufgaben der Schule – und dies in einem doppelten Sinne, nämlich einmal als Orientierung der Kinder und Jugendlichen über ihr künftiges Leben mit den Anforderungen im persönlichen, sozialen und beruflichen Bereich, zugleich aber auch innerhalb der Schule als Orientierung über die individuellen Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten für die Schüler im Rahmen der im Aufsteigen der Jahrgangsstufen sich immer stärker aufgliedernden Bildungsangebote. Orientierung heißt im lateinischen Wortsinne „die Himmelsrichtung nach dem Aufgang der Sonne bestimmen“ und nach dem Duden „sich zurechtfinden, sich umsehen, sich erkundigen, sich unterrichten“. In der Tat müssen Schüler und Eltern sich nach der Grundschule über die weiterführenden Bildungswege umsehen und sich in ihnen zurechtfinden, und die Schule muss ihnen dabei die nötige Hilfe geben. Es ist dabei von entscheidender Bedeutung, wie der Übergang von der Grundschule in die Schulformen des Sekundarbereichs gestaltet wird.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in fast allen deutschen Ländern das Schulwesen zunächst in den traditionellen Strukturen wieder aufgebaut. Im so genannten Düsseldorfer Abkommen, das die Ministerpräsidenten der Länder im Jahre 1955 „zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ schlossen, wurden die Schultypen mit der Volksschule (zusammen mit einer Grundschule in vier- oder sechsjähriger Form) sowie der Mittelschule und dem Gymnasium jeweils in Lang- oder Kurzform definiert. Doch schon damals wurde von dem kurz zuvor eingerichteten Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen moniert, dass sich dieses Abkommen lediglich auf eine äußerliche Angleichung beschränkt habe und das deutsche Schulwesen insgesamt nicht den Umwälzungen nachgekommen sei, die in den fünfzig Jahren zuvor Gesellschaft und Staat verändert hätten. In seinem „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden öffentlichen Schulwesens“ von 1959 hielt der Ausschuss zwar an der Dreigliedrigkeit im Aufbau des Schulwesens (mit den bisherigen Bezeichnungen Volksschule, Mittlere und Höhere Schulen) grundsätzlich fest, doch forderte er zugleich, „den Bildungsstand auch der Volksschüler zu erhöhen und zweckmäßig zu weiten, die darüber hinaus Förderwerten besser auszulesen, diese Förderung durch richtige Übergänge in weiterführende Schulen zu sichern und die pädagogische Leistung zu verbessern“. Konkret schlug der Ausschuss vor, nach einer vierjährigen Grundschule für die weitaus überwiegende Zahl der Kinder eine das 5. und 6. Schuljahr umfassende „Förderstufe“ einzurichten und danach eine Hauptschule mit den Jahrgangsstufen 7 bis 9 („und vielleicht 10“), eine Realschule mit den Jahrgangsstufen 7 bis 11 und das Gymnasium mit den Jahrgangsstufen 7 bis 13 vorzusehen. Kinder, die schon im letzten Grundschuljahr erkennen ließen, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die Hochschulreife erreichen würden, könnten nach einem Gutachten der Grundschule und nach einer besonderen Eignungsprüfung eine das 5. bis 13. Schuljahr umfassende „Studienschule“ besuchen. In einer eigenen Empfehlung zum „Aufbau der Förderstufe“ von 1962 wurde auf internationale Entwicklungen in diesem Bereich verwiesen, so insbesondere auf Frankreich, wo im Rahmen der Schulreform für den Übergang von der Grundschule in die nachfolgenden Sekundarschulen ein zweijähriger „cycle d’observation“ oder „cycle d’orientation“ geplant sei. Damit war der Begriff der Orientierungsstufe vorgeprägt.

Die Vorschläge des Deutschen Ausschusses wurden in den Ländern unterschiedlich aufgenommen. Immerhin finden sich in der „Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“ von 1964, das als „Hamburger Abkommen“ bekannt wurde, die Begriffe Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium als einheitliche Bezeichnungen im Schulwesen, und in § 4 Abs. 4 die Bestimmung: „Ein für alle Schüler gemeinsames 5. und 6. Schuljahr kann die Bezeichnung ‚Förder- oder Beobachtungsstufe‘ tragen“.

Die eigentliche pädagogisch-politische Auseinandersetzung über die Orientierungsstufe begann allerdings erst mit der Einrichtung des Deutschen Bildungsrates und dem von seiner Bildungskommission 1970 veröffentlichten „Strukturplan für das Bildungswesen“. In diesen Plan wurde die Orientierungsstufe als wesentliches Strukturelement aufgenommen und als ein „Abschnitt im Kontinuum des sich zunehmend auffächernden und verbreiternden Bildungsangebots der Schule“ gekennzeichnet; sie habe die Funktion, „den Schüler über sich und seine Bildungsmöglichkeiten klar werden“ zu lassen. Grundsätzlich sprach sich die Bildungskommission für die Zuordnung der Orientierungsstufe zur Sekundarstufe I aus, wobei die Organisationsform – ob schulformabhängig oder schulformunabhängig – offen gelassen wurde; vielmehr sollten die Eingangsklassen von Sekundarschulen, also die 5. und 6. Jahrgangsstufen, „im Sinne der Prinzipien der Orientierungsstufe“ umgestaltet werden.

Mit dem Strukturplan und seiner möglichen Umsetzung befasste sich auf fachlich-politischer Ebene die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK), die 1970 auf der Grundlage von Art. 91 b des Grundgesetzes als gemeinsames Gesprächsforum von Bund und Ländern mit dem Auftrag geschaffen worden war, einen „gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten“. Im Zusammenhang mit dem 1973 von der Kommission verabschiedeten Bildungsgesamtplan kam es zu heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen vor allem zu den Fragen der Gestaltung des Sekundarbereichs I. Während der Bund und die SPD-regierten Länder die „Organisationsform der integrierten Gesamtschule“ und die „Zusammenfassung der beiden ersten Schuljahre des Sekundarbereichs I zur Orientierungsstufe“ forderten, wobei die Orientierungsstufe „schulformunabhängig“ zu organisieren sei, stellten die fünf seinerzeit CDU/CSU-regierten Länder in einem besonderen Votum fest, dass zwar die beiden ersten Schuljahre des Sekundarbereichs I zur Orientierungsstufe entwickelt werden sollten, diese jedoch organisatorisch sowohl den verschiedenen Schulformen (Hauptschule, sechsjährige Realschule, Gymnasium) zugeordnet wie auch schulformunabhängig gestaltet werden könnte. Es ist von Bedeutung, dass in dieser in der Kommission strittig gebliebenen Frage auf Grund der im BLK-Abkommen vertraglich festgelegten Regelungen ein förmlich bindender Beschluss durch die Regierungschefs des Bundes und der Länder nicht zustande gekommen ist. Es blieb also den Ländern überlassen, in eigener Entscheidung über eine mögliche Umsetzung der Zielvorstellungen zu befinden.

In einem nächsten Schritt beschloss die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 1974 eine „Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6)“, in der zunächst festgestellt wurde, dass die 5. und 6. Klassen „schon heute nach übereinstimmender Auffassung der Unterrichtsverwaltungen eine Stufe der Orientierung bilden, die unter verschiedenen Bezeichnungen geführt wird (Eingangs-, Beobachtungs-, Förder- und Orientierungsstufe)“. Beschlussfassungen in der Kultusministerkonferenz erfordern Einstimmigkeit; man entschied sich daher für die den Realitäten der Länder entsprechende Formulierung: „Die Orientierungsstufe kann sowohl schulformunabhängig eingerichtet als auch schulformabhängig der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium zugeordnet werden“. Nach diesen allgemeinen Festlegungen werden in der Vereinbarung dann recht detailliert Ziele und Organisationsformen der Orientierungsstufe beschrieben, Fächer/Fächergruppen und Stundentafel definiert, unterrichtsorganisatorische Maßnahmen (innere und äußere Differenzierung) und Fördermaßnahmen aufgeführt und schließlich Hinweise zur Entscheidung über den weiteren Bildungsweg gegeben.

Schon damals hatte die Kultusministerkonferenz sich zum Ziel gesetzt, eine „umfassendere Vereinbarung über den Sekundarbereich I“ zu entwickeln, und angemerkt, dass die Vereinbarung über die Orientierungsstufe – unter Umständen in geänderter Form – darin aufgehen würde. Doch offensichtlich war die Zeit dazu noch nicht reif, und andere Probleme der Schulgestaltung, so vor allem im Sekundarbereich II, drängten sich in den Vordergrund der überregionalen Diskussion.

Im Zusammenhang mit der für 1980 geplanten Fortschreibung des Bildungsgesamtplans wurde zwar erneut der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Vorstellungen über die organisatorische Gestaltung des Sekundarbereichs I in einem gemeinsamen Konzept zusammenzufassen; es wurden Vorschläge zur (weiteren) Verbesserung der Orientierung der Schüler in den Jahrgangsstufen 5 und 6 formuliert. Doch ist die Fortschreibung des Bildungsgesamtplans gescheitert und nicht wieder aufgenommen worden.

Erst mit der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“, die von der Kultusministerkonferenz am 3.12.1993 beschlossen wurde<sup>1</sup>, kam es zu der 1974 angekündigten umfassenderen Vereinbarung, mit der der Rahmen für diesen wichtigen Bildungsbereich abgesteckt und der Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland Rechnung getragen werden sollte, um auf diese Weise „eine gemeinsame und vergleichbare Grundstruktur des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland im Sinne des Hamburger Abkommens zu sichern“. Die Vereinbarung greift die früheren Diskussionen und Beschlüsse zur Orientierungsstufe wieder auf. Sie stellt lapidar fest: „Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden unabhängig von ihrer organisatorischen Zuordnung eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten“. Für die Gestaltung der Jahrgangsstufen 5 und 6 gelten danach folgende wesentlichen Merkmale:

- ein gemeinsames grundlegendes Bildungsangebot mit einem verpflichtenden Kernbereich von Fächern;
- differenzierte Anforderungen mit dem Ziel, in bestmöglicher Weise die individuelle Leistungsfähigkeit zu fördern und zu entwickeln;
- Maßnahmen zum Ausgleich unterschiedlicher – auch sozial bedingter – Lernvoraussetzungen;
- die Beobachtung der individuellen Leistungsfähigkeit und der Lernfortschritte, auch im Hinblick auf die Anforderungen in den nachfolgenden Bildungsgängen und Jahrgangsstufen.

Auf detaillierte Regelungen, wie sie noch in der Vereinbarung von 1974 vorzufinden sind, wurde bewusst verzichtet und gleichzeitig die Vereinbarung ersatzlos aufgehoben. Es kommt darin der Wille der Kultusministerkonferenz zum Ausdruck, der erst vor kurzem mit Beschluss vom 10.5.2001 bekräftigt worden ist, künftig den einzelnen Ländern durch „Rahmenvorgaben statt Detailregelungen größere Gestaltungsfreiräume“ zu eröffnen.

Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Entwicklungsgeschichte die Entwicklungen und Entscheidungen Niedersachsens zur Orientierungsstufe und bezieht dabei die an anderer Stelle dieser Studie dargelegte Situation in anderen deutschen Ländern und im europäischen Kontext ein, so wird deutlich, dass Niedersachsen in voller Wahrnehmung seiner Kulturhoheit und in Anbetracht seiner politischen und regionalen Gegebenheiten einen eigenständigen Weg gegangen ist. Der Auftrag der Landesregierung, durch eine umfassende wissenschaftliche Untersuchung verschiedene Aspekte von Akzeptanz und Wirksamkeit der landesspezifischen Ausgestaltung der 5. und 6. Schuljahrgänge auch in einem größeren Zusammenhang klären zu lassen, erhält von daher seine Bestätigung.

---

<sup>1</sup> Beschluss vom 3.12.1993 i.d.F. vom 27.9.1996 (KMK-BeschlS. Nr. 102).



## 1.2 Die Orientierungsstufe in Niedersachsen: Rechtliche Regelungen und organisatorische Wirklichkeit<sup>2</sup>

Aufgaben, Struktur und pädagogisches Konzept der Orientierungsstufe sind im Niedersächsischen Schulgesetz, darüber hinaus vor allem im Erlass „Die Arbeit in der Orientierungsstufe“ vom 25.3.1997<sup>3</sup> geregelt.

Nach § 7 Abs. 1 NSchG werden Schüler des 5. und 6. Schuljahrgangs in der Orientierungsstufe unterrichtet. Diese fördert gemäß § 7 Abs. 2 NSchG ihre Schüler in deren individuellen Fähigkeiten vorwiegend im binnendifferenzierten Klassenunterricht sowie im übrigen in nach Leistung und Neigung differenzierten Lerngruppen. Sie bereitet auf die Lernschwerpunkte und Lernanforderungen der weiterführenden Schulen im Sekundarbereich I vor, berät Erziehungsberechtigte und Schüler und gibt den Erziehungsberechtigten eine Empfehlung für deren Entscheidung bei der Wahl der weiterführenden Schule für ihr Kind. Die Orientierungsstufe ist eine eigenständige Schulform des Sekundarbereichs I. Doch können die Schulträger – die Landkreise und die kreisfreien Städte (§ 102 Abs. 2 NSchG) – Orientierungsstufen auch mit Hauptschulen oder mit zusammengefassten Haupt- und Realschulen organisatorisch in einer Schule zusammenfassen (§ 106 Abs. 4 Satz 1 Nr. 2 NSchG). Ausnahmsweise können sie Orientierungsstufen auch mit Grundschulen oder mit zusammengefassten Grund- und Hauptschulen organisatorisch zu einer Schule verbinden, wenn wegen der besonderen regionalen Verhältnisse nur auf diese Weise die Bildung einer pädagogisch sinnvollen Schulgröße möglich ist (§ 106 Abs. 4 Satz 2 NSchG). In der Orientierungsstufe unterrichten Lehrkräfte mit dem Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen und an Gymnasien. Die Schüler besuchen grundsätzlich diejenige Orientierungsstufe, in deren Bezirk sie ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben (§ 63 Abs. 3 Satz 1 NSchG). In der Integrierten Gesamtschule (§ 12 Abs. 1 und 2 NSchG) entfällt die Orientierungsstufe, da dort die Schüler des 5. und 6. Schuljahrgangs ohnehin in integrativer Form unterrichtet werden. In der Kooperativen Gesamtschule ist die Orientierungsstufe mit der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium zu einer Schule verbunden (§ 12 Abs. 1 und 3 NSchG); allerdings kann die Kooperative Gesamtschule auch ohne Orientierungsstufe geführt werden (§ 12 Abs. 4 NSchG).

Im Schuljahr 1999/2000 gab es 578 Orientierungsstufen. Davon waren 315 (= 54,5 %) selbstständig, 263 mit Schulen anderer Schulformen verbunden, und zwar 73 mit Hauptschulen, 120 mit Haupt- und Realschulen, 33 mit Grund- und Hauptschulen, 7 mit Grund-, Haupt- und Realschulen sowie 30 mit Kooperativen Gesamtschulen.

Die Regelungen zur Orientierungsstufe im Einzelnen ergeben sich aus dem erwähnten Erlass vom 25.3.1997. Danach hat die Orientierungsstufe die Lernprozesse nach Maßgabe der Aufgaben und Ziele dieser Schulform zu organisieren. Zur Sicherung eines kontinuierlichen Übergangs von der Grundschule in die Orientierungsstufe bestimmen zu Beginn des 5. Schuljahrgangs noch grundschulspezifische Lehr- und Lernverfahren den Unterricht. Im weiteren Verlauf bereitet die Orientierungsstufe ihre Schüler auf die Arbeit in den weiterführenden Schulformen vor. Sie hat sicherzustellen, dass die in den Rahmenrichtlinien verbindlich vorgeschriebenen Lernziele erreicht werden und somit zwischen den Schuljahrgangsklassen und zwischen Fachleistungskursen derselben Anforderungsebene annähernd gleiche Lern- und Leistungsstände gewährleistet sind. Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und des individuellen Lernverhaltens der Schüler sowie der Zielsetzung der Orientierungsstufe sind differenzierte Lernangebote und Lernanforderungen erforderlich. Differenzierungsmaßnahmen haben das Ziel, dass alle Schüler die in den Rahmenrichtlinien verbindlich vorgeschriebenen Grundanforderungen unter Berücksichtigung des individuellen Lernens erreichen. Außerdem sollen durch zusätzliche Förderung Lernrückstände ausgeglichen sowie Schüler entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit sowie nach ihren Neigungen und

<sup>2</sup> Dazu sowie zur Entstehung und Entwicklung der niedersächsischen Orientierungsstufe ausführlich Jörg W. Ziegenspeck: Handbuch Orientierungsstufe, Bad Heilbrunn 2000, S. 215 ff.

<sup>3</sup> SVBl. S. 97.

Interessen über die Grundanforderungen hinaus angemessen gefördert werden. Dabei sind Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung zu unterscheiden.

Innere Differenzierung gilt wegen der Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Lernziele als durchgängiges Unterrichtsprinzip. Sie setzt eine Feststellung der individuellen Lernausgangslage voraus und erfordert einen angemessenen Einsatz verschiedener unterrichtlicher Formen. Dabei ergibt sich die Wahl der Unterrichtsorganisation und der methodischen Gestaltung der Lernprozesse aus den didaktischen Anforderungen der einzelnen Fächer. Innere Differenzierung erfüllt ihre Zielsetzung erst dann, wenn sie über unterschiedliche Aufgabenstellungen hinausgeht und nach dem jeweiligen Bedürfnis der Schüler durch unterschiedliche Lernmethoden und Zeitvorgaben individuelle Hilfe anbietet.

Äußere Differenzierung richtet sich nach Lernvoraussetzungen und Lernverhalten sowie nach Interessen und Neigungen der Schüler. Formen äußerer Differenzierung sind Fachleistungskurse, Förderunterricht, Arbeitsgemeinschaften und wahlfreier Unterricht. Im Vordergrund steht die Fachleistungsdifferenzierung, die in den Fächern Englisch und Mathematik mit Beginn des 6. Schuljahrgangs einsetzt. Die Schüler werden hierbei zu klassenübergreifenden Lerngruppen (Fachleistungskursen) zusammengefasst. Die Fachleistungskurse sollen in der Unterrichtsgestaltung die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten berücksichtigen sowie der Förderung der individuellen Leistungsfähigkeit und in zunehmendem Maße der Orientierung über die Lernschwerpunkte und die Lernanforderungen der weiterführenden Schulformen dienen. Die Fachleistungsdifferenzierung setzt mit Beginn des 6. Schuljahrgangs auf zwei Leistungsebenen (Fachleistungskurse I und II) ein. Für den Fachleistungskurs II sind die Grundanforderungen der Rahmenrichtlinien verbindlich; im Fachleistungskurs I werden über die Grundanforderungen hinausgehende erhöhte Anforderungen gestellt. Die Gesamtkonferenz kann vom Grundsatz der Zweierdifferenzierung mit Zustimmung des Schulleiternrats abweichen und beschließen, dass auf drei Ebenen (Fachleistungskurse A, B und C) differenziert wird. In diesem Fall entsprechen die Anforderungen im Fachleistungskurs C den Grundanforderungen der Rahmenrichtlinien, während in den Fachleistungskursen A und B über die Grundanforderungen hinausgehende erhöhte Anforderungen gestellt werden. Die Dreierdifferenzierung läuft de facto darauf hinaus, dass sich die Orientierungsstufe in der Ausgestaltung der äußeren Differenzierung an den drei weiterführenden Schulformen des gegliederten Schulsystems ausrichtet. Der Orientierungsstufe steht es frei, in Englisch auf drei, in Mathematik auf zwei Ebenen zu differenzieren und umgekehrt. Über die Zuweisung eines Schülers zu einem Fachleistungskurs und über seine Umstufung in einen anderen Kurs entscheidet die Fachkonferenz auf Vorschlag des Fachlehrers im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer; hierbei ist über die Noten der schriftlichen, mündlichen und anderen fachspezifischen Lernkontrollen hinaus die Gesamtpersönlichkeit des Schülers zu berücksichtigen. Ein Schüler soll während eines Schulhalbjahres nicht häufiger als einmal umgestuft werden; eine Umstufung im zweiten Schulhalbjahr des 6. Schuljahrgangs ist auf begründete Ausnahmefälle zu beschränken. Die Orientierungsstufen können auf die äußere Differenzierung gänzlich verzichten. Auch hierzu bedarf es eines Beschlusses der Gesamtkonferenz und der Zustimmung des Schulleiternrats; zuvor sind die zuständigen weiterführenden Schulen im Rahmen einer Dienstbesprechung über das pädagogische Konzept umfassend zu informieren. Entscheidungen der Orientierungsstufe über die Form der Differenzierung (Dreier- oder Zweierdifferenzierung, Verzicht auf äußere Differenzierung) gelten jeweils nur für ein Schuljahr.

Die Regelform der Zweierdifferenzierung ist in der Praxis die Ausnahme: Nach einer von den Bezirksregierungen im Schuljahr 1999/2000 durchgeführten Befragung, an der sich 526 der insgesamt 578 Orientierungsstufen beteiligten, bevorzugten 316 Schulen (= 60 %) die Differenzierung auf drei Ebenen; 125 Orientierungsstufen (= 20,8 %) entschieden sich für die Zweierdifferenzierung; an 73 Schulen (= 13,9 %) wurde in den beiden Leistungsfächern nach unterschiedlichen Differenzierungsformen unterrichtet; in nur zwölf Orientierungsstufen (= 2,3 %) wurde auf die äußere Differenzierung völlig verzichtet.

Am Ende des 6. Schuljahrgangs wird durch ein Eignungsgutachten eine Schullaufbahnempfehlung für den Schüler erstellt. Grundlage des Eignungsgutachtens sind die Leistungsent-

wicklung des Schülers, die Beobachtungen zu seinem Lernverhalten sowie die Beratungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten; neben den Lernergebnissen sind die Schülerpersönlichkeit sowie die den Lernerfolg beeinflussenden äußeren Faktoren zu beachten. Bis Anfang Februar stellt die Klassenkonferenz den „Schullaufbahntrend“ für jeden Schüler fest (Trendkonferenz). Das Ergebnis der Trendkonferenz ist den Erziehungsberechtigten zu erläutern. Ihr Wunsch bezüglich der Schullaufbahn des Kindes ist schriftlich zu erfragen; auch ist die Schullaufbahneinschätzung aus der Sicht des Schülers zu ermitteln. Sodann beschließt die Klassenkonferenz für jeden Schüler ein Eignungsgutachten mit einer begründeten Schullaufbahnempfehlung. Nach Bekanntgabe des Eignungsgutachtens an die Eltern ist diesen hinreichend Gelegenheit für ein Beratungsgespräch zu geben. Seit dem Schuljahr 1979/80 haben die Eltern freie Wahl bei der Bestimmung des Bildungswegs ihres Kindes; sie können sich entgegen der Schullaufbahnempfehlung der Orientierungsstufe für einen Bildungsgang mit höherem Anspruchsniveau entscheiden, also für die Realschule statt der empfohlenen Hauptschule oder für das Gymnasium statt der Realschule. Der Schüler, der ohne entsprechende Empfehlung die Realschule oder das Gymnasium besucht und am Ende des 7. Schuljahrgangs nicht versetzt wird, kann allerdings an die Schule einer anderen, für ihn geeigneten Schulform überwiesen werden (§ 59 Abs. 4 Satz 4 NSchG).

### *1.3 Die Orientierungsstufe in der Kritik*

In jüngster Zeit ist die Orientierungsstufe zunehmend in die Kritik geraten (dazu ausführlich das 3. Kapitel). Die wichtigsten Einwendungen, die keineswegs alle in dieselbe Richtung gehen, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Orientierungsstufe unterfordere leistungsstarke Schüler und überfordere leistungsschwächere Schüler; bemängelt wird in diesem Zusammenhang einerseits, dass den für den gymnasialen Bildungsgang geeigneten Schülern die Möglichkeit verbaut werde, bereits im Anschluss an den 5. Schuljahrgang auf das Gymnasium zu wechseln, und andererseits, dass weniger leistungsstarke Kinder durch den gemeinsamen Unterricht in der Orientierungsstufe demotiviert und frustriert würden. Die vorherrschende Form der äußeren Differenzierung auf drei Ebenen spiegele das dreigliedrige Schulwesen wider und beeinträchtige sowohl die Förderfunktion der Orientierungsstufe als auch ihre Aufgabe, Kinder aus verschiedenen Schichten und mit verschiedenen Begabungen sozial zu integrieren. Gelegentlich wird von Lehrkräften der weiterführenden Schulen die Freigabe des Elternwillens bei der Wahl des Bildungswegs als verfehlt erachtet; der durch die Orientierungsstufe erzielte Gewinn an Prognosesicherheit werde auf diese Weise verspielt. Im übrigen lasse die Orientierungsstufe pädagogische Kontinuität vermissen: Die Schüler müssten im Abstand von zwei Jahren zweimal die Schule wechseln und könnten sich in dieser kurzen Zeit kaum mit ihrer Schule identifizieren. Die pädagogische Wirkung werde auch dadurch beeinträchtigt, dass nicht wenige der an der Orientierungsstufe tätigen Lehrkräfte abgeordnete Lehrer seien, die ihre Zeit und ihren Arbeitseinsatz zwischen zwei Standorten teilen müssten. Wegen ihres „Durchlaufcharakters“ sei es der Orientierungsstufe kaum möglich, sich im Sinne der auch in Niedersachsen angestrebten größeren Selbstständigkeit von Schulen ein eigenes Profil zu geben.

### *1.4 Untersuchungsauftrag*

Die niedersächsische Landesregierung hat die Kritik mit dem Ziel aufgenommen, die relevanten Problemfelder der Orientierungsstufe wissenschaftlich untersuchen zu lassen. Nach Durchführung eines Ausschreibungsverfahrens hat das Niedersächsische Kultusministerium das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im November 2000 mit der Durchführung einer entsprechenden Studie beauftragt. Das DIPF hat das Forschungsprojekt gemeinsam mit der Universität Erfurt (Professur für empirische Bildungsforschung) realisiert.

Zuvor hatte die niedersächsische Landesregierung die divergierenden Auffassungen über die innere und äußere Struktur der Orientierungsstufe und über ihre Stellung im niedersächsischen Schulsystem zum Anlass genommen, einen „breit angelegten und ergebnisoffenen Diskurs“ einzuleiten. In diesem Rahmen führte die niedersächsische Kultusministerin in den Monaten Mai und Juni 2000 Dialoggespräche mit dem Landeselternrat, dem Landesschülerrat, den kommunalen Spitzenverbänden und Schulträgern (einschließlich der Kirchen und anderer freier Träger) sowie mit den Wirtschaftsverbänden und den Spitzenorganisationen der zuständigen Gewerkschaften und der Berufsverbände; am 13. Juli 2000 fand ein Gespräch des Ministerpräsidenten mit den Dialogpartnern statt. Nach den Vorschlägen der Dialogpartner, die sich der Auftraggeber der Studie zu Eigen gemacht hat, waren in die Untersuchung neben der Orientierungsstufe in ihrer gegenwärtigen Form die folgenden Strukturmodelle einzubeziehen:

1. die schulformunabhängige Förder- und Orientierungsstufe, organisatorisch angebunden jeweils an Standorten der weiterführenden Schulen (Hauptschule oder Realschule oder Gymnasium);
2. die schulformabhängige Förder- und Orientierungsstufe an allen weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium);
3. Mischformen, wie z.B. die Übergangsmöglichkeit nach der vierjährigen Grundschule in die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium *oder* in die Förder- und Orientierungsstufe *oder* in die Gesamtschule;
4. die verlängerte Grundschule mit anschließendem Übergang auf Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule;
5. die verlängerte Förder- und Orientierungsstufe in Anlehnung an die (bis zum 10. Schuljahrgang) integrierten Schulsysteme in Ländern der OECD;
6. die schulformabhängige Förder- und Eingangsstufe an Hauptschule, Realschule und Gymnasium bei „Freigabe des Elternwillens“ nach der Klasse 4 gemäß dem von der CDU-Landtagsfraktion in den Landtag eingebrachten schulpolitischen Konzept „Lernen für die Zukunft – Qualitätsschule für Niedersachsen“;
7. die Einführung einer Förderstufe am grundsätzlich 12-jährigen Gymnasium und einer Förderstufe an einer Sekundarschule (zusammengefasste Haupt- und Realschule in kooperativer oder integrierter Form) mit Ganztagsangebot nach dem von der Landesregierung vorgelegten Modellvorschlag „Bildung und Erziehung in einer sich verändernden Gesellschaft“.

### 1.5 Zum Aufbau des Gutachtens

Das Gutachten richtet zunächst, im 2. Kapitel, den Blick „über den Tellerrand“ und befasst sich mit der Frage, nach welchen Organisationsformen und pädagogischen Konzepten andere Mitgliedstaaten der OECD und andere Länder in der Bundesrepublik Deutschland die Schuljahrgänge 5 und 6 gestalten. Im 3. Kapitel geht es um die Akzeptanz der Orientierungsstufe und der unter TZ 1.4 angeführten Alternativmodelle. Dazu werden die wesentlichen Ergebnisse repräsentativer Befragungen von Eltern, Schülern, Lehrkräften und Schulleitern mitgeteilt und erläutert. Diese Daten werden durch eine zusammenfassende Darstellung von Interviews mit „Abnehmern“ und Experten sowie durch „Schulportraits“, in denen sich die Resultate von Feldstudien zu sechs Orientierungsstufen unterschiedlicher Differenzierungs- und Organisationsform und unterschiedlicher regionaler Gegebenheiten niederschlagen, ergänzt. Das 4. Kapitel untersucht Schullaufbahneempfehlungen der Lehrer und Bildungsgänge der Schüler sowie die regionale Struktur der Schulangebote und die Bildungsbeteiligung der Schüler unter dem Aspekt der Chancengleichheit. Das 5. Kapitel stellt die wichtigsten Ergebnisse einer in sechs Untersuchungsregionen durchgeführten Strukturanalyse vor, in der verschiedene Modellvarianten der Schulstruktur im Bereich des 5. und 6. Schuljahrgangs und ihre Auswirkungen auf die anderen Schulformen simuliert werden, um auf der Basis eines Optimierungsverfahrens einen möglichst effizienten Einsatz der vorhandenen finanziellen, räumlichen und personellen Ressourcen zu errechnen und zu bewerten.

Das abschließende 6. Kapitel enthält Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Orientierungsstufe im niedersächsischen Schulsystem.

Das Gutachten beruht auf breit angelegten Forschungsaktivitäten der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Materialien niedergeschlagen haben. Um den Leser in dieser Materialfülle nicht ertrinken zu lassen, haben wir es für zweckmäßig erachtet, die wesentlichen Ergebnisse herauszufiltern und in diesem Gutachten vorzustellen. Die dem Gutachten zugrunde liegenden Arbeiten werden in einer CD-ROM als Anlage zum Gutachtenband aufgenommen. Die Anlage enthält u.a. die Berichte zu den Organisationsformen und pädagogischen Konzepten des 5. und 6. Schuljahrgangs in anderen Mitgliedstaaten der OECD und in anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland; die vollständige Akzeptanzstudie mit Fragebögen, Grundauszählungen und umfangreichen Auswertungen; die sechs Schulportraits im einzelnen; die ausführlichen Niederschriften der Interviews mit „Abnehmern“ und Experten; die Berechnungen zu verschiedenen Modellvarianten im Rahmen der in den sechs Untersuchungsregionen durchgeführten Strukturanalyse.

Die Forschungsgruppe dankt Herrn Ministerialrat Andreas Lindner vom Niedersächsischen Kultusministerium für sachkundige Unterstützung und nicht nachlassende Geduld bei der Klärung zahlreicher Fragen; sie dankt Herrn Prof. Dr. Uwe Sandfuchs von der Universität Dresden und Herrn Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck von der Universität Lüneburg für wissenschaftlichen Rat und kritische Resonanz. Ihr Dank gilt auch den Autorinnen und Autoren der Länderstudien im Bereich der OECD und der Bundesrepublik Deutschland: Prof. Dr. Mats Ekholm, Universität Karlstad (Schweden), Prof. Dr. Ferdinand Erler, Universität Linz, und Prof. Dr. Josef Thonhauser, Universität Salzburg (Österreich), Prof. Dr. Wolfgang Hörner, Universität Leipzig (Frankreich), Sabine Larcher und Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich (Schweiz), Prof. Dr. David Phillips, Universität Oxford (England und Wales), Prof. Dr. Jan Prucha, Karls-Universität Prag (Tschechien), Drs. Bob van de Ven, St. Gregorius College, Utrecht (Niederlande), Tobias Werler, Universität Leipzig (Dänemark), sowie Ltd. Ministerialrat a.D. Elmar Diegelmann und Direktorin Ute Ernst-Hummel, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden (Hessen), Ministerialdirigent Hartmut Kienel, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam (Brandenburg), Heidemarie Klein, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg (Sachsen-Anhalt), Ministerialdirigent a.D. Georg Knauss, München (Bayern), Dr. Monika Renz, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hamburg), Studiendirektor Tobias Rüdiger, Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf (Nordrhein-Westfalen).

Schließlich gilt unser Dank Frau Dr. Karin Bräu, die die Schulporträts verfasst hat.

## 2. Kapitel: Organisation und pädagogisches Konzept des 5. und 6. Schuljahrgangs im internationalen und nationalen Vergleich

### 2.1 Einleitung

Für die Analyse wurden acht Mitgliedstaaten der OECD und sechs Länder aus der Bundesrepublik Deutschland herangezogen. Der Auswahl der OECD-Länder wie auch der Bundesländer lagen die folgenden Kriterien zugrunde: Es sollten sowohl gegliederte als auch gesamtschulartige Bildungssysteme erfasst und außerdem unterschiedliche Formen der Beschulung in der 5. und 6. Jahrgangsstufe und des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe berücksichtigt werden. Darüber hinaus war die Relevanz der Bildungsentwicklung in den jeweiligen OECD-Ländern und Bundesländern für die deutsche Bildungsdiskussion, insbesondere für die Diskussion über die Zukunft der Orientierungsstufe in Niedersachsen zu beachten – dies nicht zuletzt mit Blick auf die Ergebnisse der TIMS-Studie. Die Autoren der im Anhang enthaltenen Länderstudien sind ausgewiesene Experten<sup>1</sup>. Sie tragen die Verantwortung für ihre Beiträge, die sie auf der Grundlage eines einheitlichen Fragerasters und eines vorgegebenen Leitfadens verfasst haben. Für die vergleichende Betrachtung werden im Folgenden aus den Länderstudien jeweils Kurzberichte nach folgenden Gesichtspunkten präsentiert: Beschreibung der Struktur der Schulsysteme im Allgemeinen, der Struktur und Konzeption der Beschulung der Jahrgangsstufen 5 und 6 im Besonderen sowie der aktuellen Diskussionen und Entwicklungsprobleme. Der Vergleich wurde auf der Grundlage der Länderstudien durch Juxtaposition vorgenommen.

### 2.2 Darstellung der Situation in den ausgewählten Mitgliedstaaten der OECD

In die Analyse und den internationalen Vergleich sind die Schulsysteme aus acht ausgewählten europäischen Staaten einbezogen, die alle der „Organization for Economic Cooperation and Development“ (OECD) angehören. Im Einzelnen handelt es sich (in alphabetischer Reihenfolge) um Dänemark, England und Wales, Frankreich, die Niederlande, Österreich, Schweden, die Schweiz und Tschechien. Durch den Bezug auf die OECD<sup>2</sup> konnten neben den der Europäischen Union angehörenden Staaten auch die Schweiz mit ihrem stark föderalistisch geprägten Schulsystem und Tschechien als ein Staat aus dem ehemaligen Ostblock mit in den Vergleich aufgenommen werden.

---

<sup>1</sup> Für die OECD-Mitgliedstaaten konnten die folgenden Autoren gewonnen werden: Dänemark: Tobias Werler, Universität Leipzig; England und Wales: Prof. Dr. David Phillips, Universität Oxford; Frankreich: Prof. Dr. Wolfgang Hörner, Universität Leipzig; Niederlande: Drs. Bob van de Ven, St. Gregorius College, Utrecht; Österreich: Prof. Dr. Ferdinand Eder, Universität Linz, und Prof. Dr. Josef Thonhauser, Universität Salzburg; Schweden: Dr. Mats Ekholm, Professor an der Universität Karlstad und Generaldirektor der National Agency of Education; Schweiz: Sabine Larcher und Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich; Tschechien: Prof. Dr. Jan Prucha, Karls-Universität Prag. Die Berichte über die Bundesländer wurden von aktiven oder ehemaligen Beamten der zuständigen Kultusministerien verfasst: Bayern: Ministerialdirigent a.D. Georg Knauss, München; Brandenburg: Ministerialdirigent Hartmut Kienel, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam; Hamburg: Dr. Monika Renz, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg; Hessen: Ministerialrat a.D. Elmar Diegelmann und Direktorin Ute Ernst-Hummel, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden; Nordrhein-Westfalen: Studiendirektor Tobias Rüdiger, Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf; Sachsen-Anhalt: Heidemarie Klein, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg.  
Zitate in dem folgenden Text sind den jeweiligen Länderstudien entnommen.

<sup>2</sup> Die OECD als Organisation für die wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung der „Western industrialized democracies“ hat sich seit langem auch mit Bildungsfragen befasst. Grundlegend ist dabei die Überzeugung, dass eine qualitativ hochstehende Bildung und Ausbildung eine wesentliche Voraussetzung für wirtschaftliches Wachstum und Wohlstand darstellt. Die OECD hat zwar gegenüber ihren Mitgliedstaaten keine Planungs- oder Steuerungsfunktion. Sie bildet aber eine Plattform, auf der anhand von wissenschaftlich fundierten Analysen und einem intensiven Erfahrungsaustausch wichtige Hinweise auf erkennbare Entwicklungstrends und notwendige Reformziele erörtert werden können.

### 2.2.1 Dänemark

Im Lauf der ersten Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Schulpflicht auf neun Jahre ausgedehnt und zugleich das früher bestehende Parallelschulsystem durch die Form der Einheitsschule ersetzt. Ziel war dabei die Schaffung sozialer Homogenität im Sinne sozialer Gerechtigkeit. Die äußere Differenzierung in Schulformen wurde im Prozess der Vereinheitlichung in eine innere Differenzierung in den Fachkursen umgewandelt. Seit dem Gesetz von 1993 ist die „Folkeskole“ als kommunale Schule für den Primar- und den Sekundarbereich I zur Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht eingeführt; sie dauert vom 7. bis zum 16. Lebensjahr. Dazu kann ein vorangestelltes freiwilliges Jahr im Kindergarten und ein freiwilliges 10. Schuljahr kommen. Neben den kommunalen Schulen, die von etwa 90 % der Schüler besucht werden, gibt es den Bereich der privaten „Friskole“. Das Konzept der Einheitsschule ermöglicht es allen Kindern, in derselben Schülergruppe mit denselben Teilnehmern vom ersten bis zum zehnten Schuljahr zu verbleiben. Englisch, Deutsch und Mathematik werden ab dem achten Schuljahr, Physik/Chemie ab dem neunten Schuljahr auf zwei Niveaustufen (Grundstufe und Leistungsstufe) angeboten, doch gibt es einen landesweiten Trend, auch in diesen Fächern die Klassen nicht nach Niveaugruppen zu teilen. Der Sekundarbereich II, der sich an die Folkeskole anschließt, ist in ein dreijähriges allgemein bildendes Gymnasium und in zwei- bis dreijährige berufliche Gymnasien (Handelsschulen und Technische Schulen) gegliedert, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen.

Im dänischen Schulsystem mit der Einheitsschule für alle Schüler vom 7. bis zum 16. Lebensjahr ist nach dem Schulgesetz der Unterricht so vorzubereiten, „dass er den Bedürfnissen und Voraussetzungen des einzelnen Schülers entspricht“. Die klassischen Unterrichtsmethoden sollen durch eine zunehmende Binnendifferenzierung auf didaktischer, methodischer und pädagogischer Ebene abgelöst werden. Die Schule soll der „allseitigen persönlichen Entwicklung“ des Schülers dienen. Eine fachliche Vertiefung wird erst ab dem achten Schuljahr für einige zentrale Fächer angeboten. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass zwischen dem ersten und siebten Schuljahr die Schülerleistungen nicht benotet werden. Vom achten bis zum zehnten Schuljahr werden Noten in den Fächern erteilt, in denen ein Abschlussexamen abgelegt werden kann; die Schüler können dabei selbst entscheiden, ob sie an einer Prüfung in einem bestimmten Fach und auf welchem Niveau sie teilnehmen wollen.

Die grundsätzlich widersprüchlichen Prinzipien von Gleichheit und Individualisierung im Schulwesen führen auch in Dänemark immer wieder zu Diskussionen. Dazu kommt eine anhaltende Debatte um die Durchsetzung von Qualität und Qualitätssicherung in den Schulen, die inzwischen landesweit zur Erarbeitung von Evaluierungsmethoden und -instrumenten geführt hat. Das Prinzip der freien Schulwahl, verbunden mit einer gesteigerten Dezentralisierung und Selbstverantwortung der Schulen auch in Finanzfragen, hat darüber hinaus einen Wettbewerb um die Schüler ausgelöst. Daher ist nicht auszuschließen, dass sich trotz des Vorhandenseins einer Einheitsschule Merkmale der Marktwirtschaft durchsetzen werden, welche die angestrebte Gemeinschaft im Wohlfahrtsstaat in Frage stellen könnten.

### 2.2.2 England und Wales

Das bis in die 60-er Jahre existierende gegliederte Schulsystem wurde schrittweise, wenn auch nicht überall und vor allem unter Ausnahme der etablierten Privatschulen, in ein Gesamtschulsystem überführt. In Großbritannien gibt es eine weithin akzeptierte Auffassung: „Early selection results in all kinds of unfairness“. Die Schulpflicht dauert vom 5. Lebensjahr bis zum 16. Lebensjahr. Der Primarbereich umfasst die Jahrgangsstufen 1 bis 6 und reicht damit vom 5. bis zum 11. Lebensjahr. Der danach folgende Sekundarbereich I mit den Jahr-

gangsstufen 7 bis 11 ist in aller Regel als Gesamtschule („comprehensive school“) organisiert. Die Jahrgangsstufen 12 und 13 bilden den Sekundarbereich II. Die Grundschulen unterrichten ohne jede äußere Differenzierung. Die Gesamtschulen können über ihre Differenzierungsformen selbst entscheiden; sie beginnen gewöhnlich mit „mixed-ability groups“ und führen nach einigen Jahren das Prinzip des horizontalen „setting“ ein; die vertikale Gruppierung von Schülern („streaming“) ist immer seltener anzutreffen.

Nach der Grundschule treten fast alle Schüler in die örtliche Gesamtschule über. Es gibt zwischen abgebender und aufnehmender Schule einen Informationsaustausch über den Entwicklungs- und Kenntnisstand der Schüler, aufgrund dessen dann die Zuweisung in die neue Klasse bzw. Lerngruppe erfolgt. Nachdem lange Zeit der Verfall der Kenntnisse in der Muttersprache und im Rechnen an englischen Schulen beklagt worden war, wurde 1988 das „National Curriculum“ eingeführt, durch das den Schulen klare Ziele und Aufgaben („attainment targets“) vorgegeben sind. Das Erreichen dieser Ziele wird in so genannten „Standard Assessment Tests“ überprüft, die jeweils im Schulalter von 7, 11 und 14 Jahren durchgeführt werden. Für die beiden oben genannten Lernbereiche wurden darüber hinaus „strategies“ entwickelt, die bis zum Jahr 2002 den Anteil der erfolgreichen Tests auf 80 bzw. 75 % anheben sollen. Außerdem werden die einzelnen Schulen alle vier Jahre durch Schulinspektoren überprüft, die von dem 1992 eingerichteten „Office for Standards in Education“ mandatiert werden.

Nach den zahlreichen Reformen der vergangenen Jahrzehnte ist jetzt im englischen Schulwesen „a relatively stable period“ zu beobachten. Lehrer, Eltern und Schüler haben sich an das vorgegebene Curriculum, die nationalen Tests, die Notwendigkeit der Rechenschaftslegung und die regelmäßigen Schulinspektionen gewöhnt. Probleme liegen vor allem bei Schulen in sozialen Brennpunkten und in einer zunehmenden Frustration von Lehrern, deren unter schwierigen Umständen erbrachte Leistungen in der Öffentlichkeit nicht genügend anerkannt werden. Schlecht beurteilte Schulen geraten in Existenzprobleme, die Zahl spezialisierter Privatschulen nimmt zu. „The need to improve standards“ bleibt offenkundig auch weiterhin das dominierende Thema der Schuldiskussion.

### 2.2.3 Frankreich

Das französische Schulsystem hat sich seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges von einem vertikal strukturierten zu einem horizontal gegliederten Schulsystem entwickelt, dessen Kern ein nicht-selektiver Schultyp für die Sekundarstufe I bildet, dem sich auf der Sekundarstufe II eine Verzweigung in verschiedene allgemein bildende, technische und berufliche Schultypen anschließt. Auf der untersten Ebene besteht ein fast zu 100 % in Anspruch genommener Vorschulbereich für Kinder von 3 bis 6 Jahren, der schrittweise auch Kinder ab 2 Jahren aufnehmen soll. Danach folgt eine fünfjährige Grundschule als erster Teil des Pflichtschulbereichs. Von der Jahrgangsstufe 6 an besuchen alle Kinder gemeinsam das vierjährige „collège“, das einen undifferenzierten Unterricht mit demselben Lehrplan für alle Kinder anbietet. Förderunterricht im Umfang von drei Wochenstunden kann bei Bedarf zur Unterstützung schwächerer Schüler eingerichtet werden, für die es ab der Jahrgangsstufe 8 auch Lehrplanvarianten gibt. Erst nach dem „collège“, also ab Jahrgangsstufe 10, findet die eigentliche strukturelle und curriculare Ausdifferenzierung in Schulzweige mit zahlreichen internen Kombinationsmöglichkeiten statt.

Die 5. Jahrgangsstufe gehört als letzte Klasse zur Grundschule, während die 6. Jahrgangsstufe das erste Jahr der Sekundarschule bildet. Der Übergang vollzieht sich im Rahmen der Schulpflicht; eine spezifische Orientierung ist nicht vorgesehen, da in den ersten beiden Jahren der Sekundarschule der undifferenzierte Unterricht fortgeführt wird. In der französischen Schulentwicklung hat der Begriff der Orientierung immer schon eine besondere Rolle gespielt, aber weniger beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe



als innerhalb der Sekundarstufe I selbst. Heute wird die 6. Jahrgangsstufe, also die Eingangsklasse des „collège“, als „cycle d’adaptation“ bezeichnet, wodurch die Notwendigkeit der Anpassung an die neuen Arbeitsformen und Lerninhalte der Sekundarstufe I mit Fachunterricht und Fachlehrerprinzip zum Ausdruck gebracht werden soll. Dafür heißt die 9. Klasse, die zwischenzeitlich für die Mehrheit der Schüler zum Ausgangspunkt der weiteren Schullaufbahnentscheidung geworden ist, nunmehr „cycle d’orientation“. Von Bedeutung ist, dass die Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufen von Lehrern mit sehr unterschiedlicher Ausbildung unterrichtet werden. Bei aller Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung ist der Unterschied zwischen den polyvalent ausgebildeten Primarschullehrern und den dominant fachwissenschaftlich orientierten Sekundarschullehrern bestehen geblieben und wirkt sich erschwerend für die Schüler beim Übergang in das „collège“ aus.

Die Übergangsproblematik zwischen Primar- und Sekundarbereich und die Heterogenität der Schülerschaft in der undifferenzierten Sekundarstufe I vor allem in den großen Städten bestimmen die aktuelle Diskussion. Eine engere Zusammenarbeit der Lehrkräfte wird ebenso forciert wie der Versuch, eine stärkere Individualisierung der Bildungsgänge im „collège“ durch Binnendifferenzierung zu erreichen; eine flexible äußere Fachleistungsdifferenzierung wird dagegen nicht ins Auge gefasst. Orientierung im Sinne einer positiven, nicht diskriminierenden Wegweisung stellt einen traditionellen Topos im französischen Bildungsdenken dar, wobei im Streben nach Gleichheit offensichtlich real existierende individuelle und gesellschaftliche Realitäten unterschätzt werden.

#### 2.2.4 Niederlande

Mit dem Gesetz für den Primarunterricht von 1985 wurde eine einheitliche „Basisschule“ für alle Kinder geschaffen, die als Pflichtschule vom 5. bis zum 12. Lebensjahr reicht und acht Jahrgangsstufen umfasst. Der sich anschließende Sekundarbereich ist seit 1998 in drei Schulformen mit unterschiedlichen Zielsetzungen und unterschiedlicher Dauer gegliedert: eine vorbereitende mittlere Berufsbildung (VMBO, 4 Jahre), eine höhere allgemeine Bildung (HAVO, 5 Jahre) und eine vorbereitende wissenschaftliche Bildung (VWO, 6 Jahre). Die meisten Sekundarschulen bilden „Schulgemeinschaften“ etwa in der Art kooperativer Gesamtschulen. Alle Sekundarschulen bieten als erste Phase eine „Basisbildung“ an, die je nach Schule unterschiedlich lange dauern kann. Darauf folgt eine zweite Phase als „Studienhaus“ mit dem Ziel, die Schüler stärker zu selbstständigem Arbeiten zu führen. Die Grundschulen unterrichten in der Regel in nach Lebensalter aufsteigenden „Gruppen“ (Klassen) von 1 bis 8; sie können aber auch Gruppen nach dem individuellen Niveau der Schüler bilden. In den Sekundarschulen findet man in den Anfangsklassen, je nach der Entscheidung der einzelnen Schule, sowohl homogen als auch heterogen zusammengesetzte Klassen. Den Schulen sind „Kernziele“ des Lehrstoffes vorgeschrieben, sie können darüber hinaus aber auch eigene Ziele setzen und den Unterricht nach eigenen Ideen gestalten.

Die 5. und 6. Jahrgangsstufe liegen als Gruppe 7 und 8 im Primarbereich. Ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms in diesen beiden Gruppen besteht in einer zuverlässigen Vermittlung der „Kernziele“ des Unterrichts und in der Vorbereitung der Schüler auf die nachfolgende Schulwahl. Zusätzlich zur Beurteilung durch den Klassenlehrer gibt es ab Gruppe 6 und 7 die Möglichkeit, in den wichtigsten Lernbereichen Tests abzulegen, die durch ein Zentrales Testinstitut (CITO) ausgearbeitet und ausgewertet werden und eine objektivierte Information über den Leistungsstand der Schüler ebenso wie der Schule ermöglichen. In Gruppe 8, also am Ende unserer 6. Jahrgangsstufe, wird ein Endtest durchgeführt, der Prognosen über die weitere Schullaufbahn liefern soll. Inzwischen bieten fast alle Schulen ihren Schülern die Möglichkeit der Teilnahme an den CITO-Tests an.

Um die Übergangsprobleme zwischen Grundschule und Sekundarschule zu verringern, wird ein intensiver Informationsaustausch über die jeweilige Arbeitsweise und die Schüler forciert.

Auch müssen Schulleitungen und Lehrer lernen, mit der Verpflichtung zur Rechenschaftsablegung, z.B. in Form einer veröffentlichten „Qualitätskarte“, oder den Prüfberichten der Schulaufsicht umzugehen und eine „proaktive“ Politik im Rahmen der ihnen zugestandenen größeren Selbstverantwortung zu verfolgen. Nach den zahlreichen Innovationen der letzten Jahre tritt jetzt offenkundig eine Phase der Konsolidierung ein.

### 2.2.5 Österreich

Das Schulsystem ist nach wie vor gekennzeichnet durch eine frühe Trennung der Schülerströme in Pflichtschulen und allgemein bildende höhere Wahlschulen. Die österreichische Volksschule (undifferenzierte Grundschule) beginnt mit dem 6. Lebensjahr und umfasst vier Schulstufen. Streng genommen, besteht nicht Schulpflicht, sondern Unterrichtspflicht: Eltern, die ihre Kinder nicht in die öffentliche Schule schicken möchten, können ihre Kinder an einer privaten Schule anmelden oder auch selbst unterrichten. Der Sekundarbereich I ist in zwei Schulformen gegliedert: die Hauptschule, die vier Schulstufen umfasst und an die sich die Polytechnische Schule mit einem weiteren Schuljahr anschließt (beides sind Pflichtschulen), sowie die allgemein bildende höhere Schule (AHS), die eine Unterstufe mit vier Schuljahren und eine Oberstufe von vierjähriger Dauer und mit unterschiedlichen Formen umfasst. Daneben gibt es Sonderschulen und Sonderpädagogische Zentren für behinderte Kinder und Jugendliche. Die Hauptschulen sind verpflichtet, zur Förderung der Kinder nach einem mehrwöchigen Beobachtungszeitraum in Deutsch, Mathematik und Englisch in der Regel drei, mindestens aber zwei Leistungsgruppen einzurichten. Die AHS-Unterstufe strebt eine Differenzierung durch drei „Schulzweige“ mit Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundlichem Gymnasium an, die sich während der achtjährigen Schullaufbahn durch zusätzliche Schwerpunktbildungen einerseits immer weiter auseinander entwickeln, aber andererseits zusätzliche Wahlmöglichkeiten eröffnen.

Die 5. und 6. Jahrgangsstufen liegen in den verschiedenen Schulformen des Sekundarbereichs I. Eine „Orientierung“ der Kinder findet daher schon vorher in der Volksschule (Grundschule) statt. Für die Aufnahme in die Hauptschule (Pflichtschule) genügt der positive Abschluss der 4. Schulstufe der Volksschule. Über die Aufnahme in die AHS entscheidet bei sehr guten oder guten Leistungen das Urteil des Volksschulschullehrers, bei ungünstiger beurteilten Leistungen das Urteil der Schulkonferenz. Eltern, die mit dieser Entscheidung nicht einverstanden sind, können eine Aufnahmeprüfung an der AHS beantragen, deren Ergebnis das vorhergehende Urteil der Volksschule aufhebt. Immer mehr Eltern tendieren dazu, ungeachtet der konkreten Eignungen und Leistungen ihrer Kinder auf jeden Fall die AHS-Unterstufe als die höherwertige Schullaufbahn anzustreben. Der Übergang von der Volksschule in die beiden Schulformen des Sekundarbereichs I ist mit drastischen Veränderungen im Befinden der Schüler verbunden. Von den Hauptschülern wird vor allem der Beobachtungszeitraum vor den Leistungsgruppen als belastend empfunden, von den AHS-Schülern die oft abrupte Konfrontation mit hohen Leistungsanforderungen in Verbindung mit einer wenig schülerzentrierten Pädagogik.

Die Gestaltung der Sekundarstufe I im österreichischen Schulsystem wird, was den Umgang zwischen Heterogenität und Homogenität betrifft, offenbar weithin als nicht zufriedenstellend betrachtet. Schulversuche mit einer „Mittelschule“ als Verbundschule zwischen Hauptschule und AHS und mit einem breiteren Einsatz von Binnendifferenzierung sollen Abhilfe schaffen. Zur Zeit werden diese Versuche abschließend evaluiert. Die Einrichtung von „Pilotschulen“ könnte zudem weitere Veränderungen bringen.

## 2.2.6 Schweden

Das schwedische Schulsystem wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von einem vielgliedrigen in ein Gesamtschulsystem umgewandelt. Erklärtes Ziel war es dabei, Bildung und Erziehung den Kindern und Jugendlichen aus allen sozialen Schichten zuteil werden zu lassen und gleiche Bildungschancen für Jungen und Mädchen in den unterschiedlich strukturierten Regionen des Landes zu schaffen. Diese Ziele sind heute größtenteils erreicht, auch wenn Kinder und Jugendliche aus höheren sozialen Schichten noch immer „mehr Bildung“ erhalten. Die Schulpflicht beginnt in Schweden mit dem 7. und dauert bis zum 16. Lebensjahr. Vorher gibt es Vorschuleinrichtungen für die vier- und fünfjährigen Kinder; für die Sechsjährigen müssen die Gemeinden eine Vorschulklasse vorhalten. Alle Kinder besuchen danach die neunjährige Gesamtschule („grundskola“), an die sich eine dreijährige Sekundarschule („gymnasie“) anschließt, die von fast allen Jugendlichen der entsprechenden Altersgruppen besucht wird. Privatschulen werden von zwischen 4 bis 10 % der Kinder und Jugendlichen bevorzugt. Die schwedischen Gesamtschulen umfassen in unserer Terminologie den Primarbereich und den Sekundarbereich I, sie unterrichten ohne äußere Differenzierung. Die „Gymnasien“ sind Schulen im Sekundarbereich II und bieten derzeit 17 verschiedene Programme an, die zum größeren Teil auf das Arbeitsleben vorbereiten.

Im schwedischen Schulsystem mit seiner durchgehenden Einheitsschule für alle Schüler vom 7. bis zum 16. Lebensjahr ist die Individualisierung tragendes Prinzip. „Differentiation is against the overall policy for grund schools“. In aller Regel gehören die Schüler während der gesamten Schulzeit derselben Lerngruppe an. Neben der täglichen Interaktion mit den Lehrern werden ihnen in halbjährlichem Abstand so genannte „Entwicklungsgespräche“ angeboten, an denen Lehrer, Schüler und Eltern teilnehmen. Im 5. und 9. Schuljahrgang werden zentrale Wissenstests abgehalten, die sowohl die Qualität des Unterrichts wie den Leistungsstand der Schüler aufzeigen sollen. Noten werden ab dem 8. Schuljahrgang erteilt; die Noten im Abschlusszeugnis des 9. Schuljahrgangs, vor allem in den Fächern Schwedisch, Mathematik und Englisch, dienen der Orientierung im Hinblick auf die Programme (Ausbildungsrichtungen) des nachfolgenden Gymnasiums. Für die Schulen gilt ein nationaler „läroplan“, in dem die übergreifenden Ziele der Schule und fachspezifische Leitlinien festgelegt sind. Eine Schulaufsicht im engeren Sinne existiert nicht; stattdessen besteht eine „National Agency of Education“, die z. B. die Ergebnisse der zentralen Wissenstests sammelt, auswertet und zur weiteren Bewertung an die Schulen und Gemeinden herausgibt. Die Lehrer in den Gesamtschulen sind entweder für den 1. bis 6. Schuljahrgang mit einer breiteren pädagogischen Qualifikation oder den 4. bis 9. Schuljahrgang mit einer stärkeren fachlichen Spezialisierung ausgebildet. Durch die Überlappung der Qualifikationen für die 4. bis 6. Schuljahrgänge können offensichtlich größere Schwierigkeiten beim Übergang in stärker fachorientiertes Lernen verringert werden.

Das vorherrschende Prinzip der pädagogischen Individualisierung erübrigt besondere Überlegungen zur Orientierung der Schüler in den 5. und 6. Schuljahrgängen; im 5. Schuljahrgang durchgeführte Wissenstests ermöglichen eine Einschätzung für Schüler, Lehrer und Eltern über die Leistungsperspektiven der einzelnen Schüler. Zur Zeit gibt es mit einer Ausnahme, die sich auf die mögliche Wiedereinführung einer früheren Benotung bezieht, keine Diskussionen über grundsätzliche Veränderungen im bestehenden Schulsystem.

## 2.2.7 Schweiz

Das schweizerische Bildungswesen ist seit fast 200 Jahren föderalistisch und dezentralisiert aufgebaut. Die Schulhoheit liegt grundsätzlich bei den 26 Kantonen; der Bund gewährleistet im allgemein bildenden Schulbereich lediglich die Organisation eines „genügenden Primarunterrichts“, der obligatorisch und unentgeltlich ist, aber im Übrigen in den Verantwortungs-

bereich der Kantone fällt. Die Schulpflicht, die mit dem 6. Lebensjahr beginnt, umfasst einheitlich neun Schuljahre, wobei die Primarstufe und dementsprechend auch die Sekundarstufe I je nach Kanton von unterschiedlicher Dauer sein können. Die meisten Kantone bieten ein freiwilliges 10. Schuljahr an. Die Dauer der Schulstufen ist uneinheitlich, die Struktur aber ist mit einer Ausnahme vertikal zweigeteilt. Am häufigsten ist das Modell 6/3, bei dem auf sechs Jahre Primarstufe drei Jahre Sekundarstufe I treffen. Vier Kantone bevorzugen das Modell 5/4, der Kanton Waadt das Modell 4/5. Die Ausnahme ist der Kanton Basel-Stadt, wo auf die vierjährige Primarstufe eine dreijährige Orientierungsschule folgt, der sich eine zweijährige Weiterbildungsschule oder das fünfjährige Gymnasium anschließt. Bei der Organisation der Sekundarstufe I wird die Vielfalt der kantonalen Schulsysteme besonders deutlich. Ihre Dauer hängt von der unterschiedlichen Dauer der Primarstufe ab; in den meisten Kantonen umfasst sie drei Schuljahre, in den übrigen Kantonen vier oder fünf Jahre. Mit Ausnahme einiger weniger Kantone ist die Sekundarstufe I in Schultypen oder Abteilungen mit unterschiedlichen Anforderungen aufgegliedert. Die Auswahl der Schüler erfolgt auf diese Unterschiede hin. Verallgemeinernd lassen sich die Schultypen wiederum in Schulen mit Grundansprüchen oder erweiterten, nämlich mittleren und gehobenen Anforderungen unterscheiden, wobei die Schultypen mit gehobenen Anforderungen im Allgemeinen auf längere Studien in einer Maturitätsschule oder einem Gymnasium vorbereiten. Verschiedene Versuche zur Einführung einer Gesamtschule nach deutschem Modell sind nicht über die Testphase hinaus gekommen; Ausnahmen bilden lediglich die Kantone Genf, Tessin und Wallis.

Bei der Vielzahl der Strukturmodelle sind allgemeine Aussagen zur Beschulung des 5. und 6. Schuljahrgangs kaum möglich; sie ist auch zur Zeit in der Schweiz kein Thema aktueller Diskussionen. Zwei Beispiele sollen die gegenwärtige Spannweite aufzeigen: Im Kanton Aargau umfasst die Primarschule das 1.–5. Schuljahr, danach folgt eine dreigliedrig aufgebaute Sekundarstufe I, bestehend aus Realschule (Grundanforderungen), Sekundarschule (erweiterte Anforderungen) und Bezirksschule (erweiterte Anforderungen mit gehobenen Ansprüchen, Anschluss an das Gymnasium). Zeugnisnoten sind das ausschließliche Mittel der offiziell vorgeschriebenen Beurteilung und Berichterstattung. Der Übergang von der Primarschule auf die folgenden Schultypen richtet sich nach der Empfehlung der Primarschule; bei nicht empfohlenen Schülern besteht die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung, die von einer gemischten Arbeitsgruppe von Lehrern der betroffenen Schultypen ausgearbeitet und durchgeführt wird. Im Kanton Basel-Stadt umfasst die Primarschule die ersten vier Schuljahre; ihr schließt sich eine dreijährige Orientierungsschule an, bevor der Bildungsweg im Gymnasium oder in einer Weiterbildungsschule fortgesetzt werden kann. Die Schüler gehen von der Primarschule ohne Auswahlverfahren in die Orientierungsschule über. Die Orientierungsschule soll die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung einer altersgemäßen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz unterstützen. Formen einer im Lehrplan als Unterrichtsprinzip ausgewiesenen inneren Differenzierung sowie Maßnahmen der äußeren Differenzierung gewähren Durchlässigkeit.

Bei aller strukturellen Verschiedenheit sind in zahlreichen Kantonen Schulreformen und Projekte im Gang, in deren Zentrum die Qualitätsverbesserung und -sicherung der Primarschule steht. Diese Schule soll das Rückgrat des Bildungssystems bleiben, auch weil so für ausreichende soziale Integration gesorgt werden kann. Begabungsförderung ist weithin ein aktuelles Thema; sie soll durch differenzierenden und individualisierenden Unterricht in der Stammklasse, aber auch durch klassen- und stufenübergreifende Angebote verwirklicht werden. Beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I werden teilweise auch ungeteilte Klassen weitergeführt; insgesamt ist heute eine deutliche Entwicklung zu einer förderorientierten Beurteilung feststellbar.

## 2.2.8 Tschechien

Das tschechische Schulsystem hat in den Jahren nach 1989 sowohl in seiner Struktur wie auch in seinen Inhalten wesentliche Änderungen erfahren. Nach der Wende vom November 1989 fand ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel statt, der durch Entideologisierung, institutionelle Differenzierung und Dezentralisierung gekennzeichnet ist. Das gegenwärtige Schulsystem umfasst eine neunjährige Schulpflicht vom 6. bis zum 15. Lebensjahr und ist grundsätzlich in zwei Ausbildungsrichtungen gegliedert: Die Grundschule besteht aus einer Primarstufe (Jahrgangsstufen 1 bis 5) und einer daran anschließenden unteren Sekundarstufe (Jahrgangsstufen 6 bis 9); sie wird von etwa 90 % eines Altersjahrgangs besucht. Das Gymnasium weist drei Formen auf: das traditionelle 4-jährige Gymnasium nach Jahrgangsstufe 9 und zwei neue Formen, die nach der Jahrgangsstufe 5 oder 7 beginnen und in 8 bzw. 6 Schuljahren zum Abitur führen. Zur Zeit besuchen etwa 10 % eines Altersjahrgangs die Gymnasien, von denen etwa 15 % Privat- und 5 % Bekenntnisschulen sind. Daneben gibt es im Sekundarbereich II eine Reihe hoch spezialisierter Technischer und Beruflicher Sekundarschulen, die überwiegend im dualen System organisiert sind.

Der 5. Schuljahrgang gehört zur Primarstufe der Grundschule, in der keine äußere Differenzierung stattfindet. Danach verteilen sich die Schülerströme auf die nachfolgende Sekundarstufe der Grundschule oder auf das dann beginnende achtjährige Gymnasium. Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe der Grundschule vollzieht sich ohne Prüfung oder Auswahlverfahren. Die Aufnahme in ein acht- bzw. sechsjähriges Gymnasium erfolgt auf Wunsch der Eltern nach Entscheidung der aufnehmenden Schule. Diese Form der äußeren „selektiven“ Differenzierung steht zur Zeit im Mittelpunkt der schulpolitischen Debatte. Eine Besonderheit des tschechischen Schulsystems ist darin zu sehen, dass es zwar einen nationalen Lehrplan gibt, das Kultusministerium aber 1996 dazu drei verschiedene Lehrprogramme gebilligt hat, die ihn in unterschiedlicher Weise, z. B. in der Stundenausstattung der einzelnen Fächer, variieren. Die Schulen können selbst entscheiden, nach welchem Lehrprogramm sie unterrichten wollen, auch wenn sich inzwischen die Mehrheit auf ein bestimmtes Programm, für das Lehrbücher in allen Fächern vorliegen, festgelegt hat. Ein gewisses Maß an Normierung wird dadurch erreicht, dass alle Primar- und Sekundarschulen sich an einem Testprogramm beteiligen, das von einer privaten Firma („Kalibro“) in Kernfächern der verschiedenen Jahrgangsstufen durchgeführt wird und deren Ergebnisse veröffentlicht werden. Das tschechische Schulinspektorat berichtet jährlich über die durchgeführten Schulbesuche und die dabei festgestellten Ergebnisse.

Der Wechsel vom Klassenlehrerunterricht der 5. Jahrgangsstufe zum Fachlehrerunterricht führt in der 6. Jahrgangsstufe zu hohen Wiederholerquoten. Das Ziel der Integration von behinderten Kindern in das Regelschulsystem wird kontrovers diskutiert. Generell findet gegenwärtig eine heftige Debatte über die künftige Schulpolitik statt. Ein von der sozialdemokratisch geführten Regierung im Jahr 2001 veröffentlichtes Weißbuch zielt aus Gründen sozialer Gerechtigkeit auf eine Abschaffung der acht- und sechsjährigen Formen des Gymnasiums und auf die Wiederherstellung der früher bestehenden gesamtschulartigen Grundschule bis zur 9. Jahrgangsstufe, in die auch bestehende Formen der Sonderschule integriert werden sollen.

## 2.2.9 Vergleichende Betrachtung

Die Studien zeichnen ein buntes Bild unterschiedlicher Realisierungen sowohl in der Gesamtstruktur der Schulsysteme wie in der speziellen Ausgestaltung der Beschulung der 10- bis 12-jährigen Schüler. Deutlich wird, dass in den acht untersuchten Schulsystemen zum Teil ganz unterschiedliche Lösungen und Regelungen sowohl beim Beginn der Schulpflicht wie bei der Struktur und Dauer des Primar- und Sekundarbereichs und hier wieder insbe-

sondere bei der Orientierung im Hinblick auf den Übergang von der einen in die andere Schulstufe vorzufinden sind. Bei der näheren Betrachtung lassen sich stark verallgemeinernd drei Kategorien / Entwicklungslinien unterscheiden. Es gibt

- Länder mit einem durchgehenden Gesamtschulsystem (Dänemark, Schweden);
- Länder mit einem Gesamtschulsystem, das aber zwischen Primarbereich und Sekundarbereich trennt ( England und Wales, Frankreich);
- Länder mit einem nach dem Primarbereich sich aufgliedernden Sekundarbereich (Niederlande, Österreich, Schweiz, Tschechien).

Beim Vergleich der acht Länder fällt zunächst der unterschiedliche Beginn der Schulpflicht auf. In England, Wales und in den Niederlanden beginnt die Schulpflicht mit dem 5. Lebensjahr, in Frankreich, Österreich, der Schweiz und Tschechien mit dem 6. Lebensjahr, in Dänemark und Schweden erst mit dem 7. Lebensjahr. In allen Ländern gibt es freiwillige Vorschuleinrichtungen, am deutlichsten in Frankreich, wo die Mehrzahl der Kinder bereits mit drei Jahren eine „*école maternelle*“ besucht. Es finden sich ganz unterschiedliche Regelungen hinsichtlich der Dauer der Primarstufe. So haben England und Wales, wo die Schulpflicht mit dem 5. Lebensjahr beginnt, eine sechsjährige Primarschule, ebenso wie in Frankreich, das über eine fünfjährige Elementarschule verfügt. In den Niederlanden dauert die Basisschule acht Jahre, reicht also bis ins 12. Lebensjahr. In der Schweiz gibt es unterschiedliche Modelle, wobei die Mehrheit der Kantone eine sechsjährige Grundschule eingerichtet hat. In Dänemark und Schweden ist eine Unterscheidung zwischen Primar- und Sekundarbereich I als eigenständigen Schulbereichen nicht möglich. Lediglich in Österreich und in Tschechien dauert die Grundschule vier Jahre. Mit Ausnahme von Österreich, Tschechien und einigen Schweizer Kantonen reicht die Primar-/Elementar-/ Basis-/Grundschule also bis ans Ende der 5. oder 6. Jahrgangsstufe.

Hinsichtlich des Übergangs vom Primarbereich in den Sekundarbereich I zeigt sich Folgendes: In Dänemark und Schweden gibt es keine Übergangsproblematik, da die Schüler in den Schulen bleiben. Individualisierung gilt als allgemeines Unterrichtsprinzip. In England und Wales sowie in Frankreich gehen die Schüler ebenfalls direkt von der Primar/ Elementarschule in die nachfolgende Sekundarschule – die „*comprehensive school*“ oder das „*collège*“ – über; eine Orientierung über fachliche oder individuelle Schwerpunkte findet erst im Laufe der Sekundarschule statt. In England gibt es zwischen Primarschulen und Gesamtschulen einen regelmäßigen Informationsaustausch über den Kenntnis- und Entwicklungsstand der Schüler. Eine wichtige Hilfe für die Orientierung sind zentrale „*assessment tests*“, die jeweils im Schulalter von 7, 11 und 14 Jahren durchgeführt werden. Im französischen „*collège*“ wird die 6. Jahrgangsstufe als „*cycle d’adaptation*“ bezeichnet: Die Anpassung der Schüler an die neuen Arbeitsformen und Lerninhalte der Sekundarschule mit Fachunterricht und Fachlehrerprinzip erweist sich als Problem. In den Ländern, in denen auf die Primarschule ein gegliederter Sekundarbereich folgt, sind Verfahren und Maßnahmen der Orientierung unerlässlich. In den Niederlanden ist die Vorbereitung auf den Übergang in die unterschiedlichen Sekundarschulformen ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms der letzten beiden Primarschuljahre. Zusätzlich zur Beurteilung durch den Klassenlehrer werden in den wichtigsten Lernbereichen Tests angeboten. In Österreich genügt für den Übergang in die Sekundarschule ein positiver Abschluss der Grundschule; für den wahlfreien Übertritt in eine allgemein bildende Höhere Schule sind je nach dem Leistungsstand der Schüler Voten der Schulen maßgebend. In den Kantonen der Schweiz kommen ganz unterschiedliche Verfahren zur Anwendung, die von Zeugnisnoten bis zu stärker förderorientierten Beurteilungen seitens der Primarschule reichen; nur im Kanton Basel-Stadt geschieht dies in einer eigenen, allerdings dreijährigen Orientierungsschule. In Tschechien schließlich wird der Übergang in die Sekundarstufe der Grundschule ohne Auswahlverfahren vollzogen, während die Aufnahme in ein Gymnasium in der Entscheidungsbefugnis der aufnehmenden Schule liegt. Insgesamt wird in den Ländern mit einem gegliederten Sekundarbereich allgemein über eine Weiterentwicklung der Übertrittsverfahren bzw. über flexiblere Lösungen für den Übergang diskutiert.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass je nach den Strukturen der untersuchten Schulsysteme erhebliche Unterschiede besonders auch im Hinblick auf die Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit besonderer Verfahren der Orientierung zu beobachten sind. Grundsätzlich gilt, dass Schulsysteme mit gegliederten Schulformen auf besondere Orientierungsverfahren angewiesen sind. Mit der Ausnahme der dreijährigen Orientierungsschule im Kanton Basel-Stadt gibt es aber in keinem der untersuchten Länder eine Orientierungsstufe, die als eigene Schulform zwischen Primar- und Sekundarbereich I eingerichtet ist.

### 2.3 *Darstellung der Situation in den ausgewählten Bundesländern*

In die Analyse und den nationalen Vergleich wurden die Schulsysteme von sechs Bundesländern einbezogen: Bayern, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Als Kriterien für die Länderauswahl dienten die unterschiedlichen Formen der Beschulung in der 5. und 6. Jahrgangsstufe und der Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Inhaltliche Bezugspunkte waren die Fragestellungen des Untersuchungsauftrages, insbesondere hinsichtlich Struktur und pädagogischem Konzept der Beschulung der 5. und 6. Jahrgangsstufe.

#### 2.3.1 Bayern

Nach der Bayerischen Verfassung sind für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule seine Anlagen, Neigung, Leistung und innere Berufung maßgebend. In Verwirklichung dieser Grundsätze ist das bayerische Schulwesen als ein gegliedertes Schulwesen strukturiert, das über eine spezifische Aufgabenzuweisung für die verschiedenen Schularten bestrebt ist, jedem Schüler die ihm gemäße Bildung und Erziehung zu vermitteln. Das Schulwesen stimmt im Wesentlichen mit der Grundstruktur überein, wie sie im Hamburger Abkommen zwischen den Ländern vereinbart wurde. Danach gibt es im allgemein bildenden Schulbereich Volksschulen (Grund- und Hauptschulen), Realschulen, Gymnasien, Förderschulen und, als bayerische Besonderheit, Wirtschaftsschulen; daneben gibt es drei integrierte/teilintegrierte Gesamtschulen sowie eine schulartunabhängige Orientierungsstufe. Eine Festlegung auf eine bestimmte Organisationsform für die Jahrgangsstufen 5 und 6 ist nicht getroffen, gleichwohl gelten auch für sie die Prinzipien von Förderung, Beobachtung und Orientierung. Es ist den einzelnen Schulen und Lehrern überlassen, in eigener Verantwortung durch Methoden innerer Differenzierung die Lernkompetenzen der Schüler zu erweitern.

Bei der Wahl des schulischen Bildungsweges haben die Erziehungsberechtigten das Recht, Schulart und Ausbildungsrichtung zu wählen; der Elternwille ist aber nicht völlig freigegeben, da die tatsächliche Aufnahme immer auch von Eignung und Leistung des Schülers abhängig ist. Die derzeit geltenden Regelungen sehen vor, dass die abgebende Grundschule die Eltern über die nachfolgenden Schularten berät und gemeinsam mit Lehrern der aufnehmenden Schulen die Profile und Anforderungen der weiterführenden Schularten vorstellt. Für den Übertritt in die Hauptschule (zur Zeit ca. 37 % der Schüler) ist lediglich der erfolgreiche Besuch der 4. Klasse der Grundschule erforderlich. Soll das Kind nach dem Wunsch der Eltern in eine Realschule oder ein Gymnasium übertreten, so stellt die Grundschule ein Übertrittszeugnis aus, in dem neben einer allgemeinen Beurteilung der Gesamtdurchschnitt der Noten aus den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde maßgeblich ist; daraus folgt die Empfehlung: "geeignet", "bedingt geeignet" oder "nicht geeignet" für den Übertritt an die gewünschte Schulart. Grundsätzlich kann der Übertritt in eine Realschule (ca. 31,5 % der Schüler) ohne Weiteres erfolgen, wenn ein Gesamtnotenschnitt bis 2,33 erreicht und von der Grundschule die Eignung zum Übertritt bestätigt wird. Beim Gymnasium (ca. 35 % der Schüler) gilt dies ebenso, allerdings muss in den Fächern Deutsch und Mathematik

ein Notenschnitt von mindestens 2,0 erreicht sein. Wer diese Bedingungen nicht erfüllt, aber trotzdem übertreten will, muss sich einem Probeunterricht an der aufnehmenden Schule erfolgreich unterziehen.

Die Unterrichtung von Schülern in den 5. und 6. Klassen ist somit in den Rahmen der jeweiligen Schularten eingebunden. Die Stundentafeln weisen ein hohes Maß an Übereinstimmung auf, doch sind die Lehrpläne in den einzelnen Fächern auf das Profil der jeweiligen Schulart ausgerichtet. Für Schüler mit Übergangsschwierigkeiten ist an der Realschule und am Gymnasium Ergänzungsunterricht vorgesehen. Einen Sonderfall stellt die „Städtische Schular-tunabhängige Orientierungsstufe München-Neuperlach“ dar, die nach rund 20-jähriger Erprobung nunmehr als „Schule besonderer Art“ geführt wird; ihr Profil ist durch eine Differenzierung in Englisch und Mathematik auf drei Leistungsniveaus und durch zahlreiche Fördermaßnahmen und Ganztagesunterricht gekennzeichnet.

In Bayern wird einem in Schularten gegliederten Schulwesen mit klar strukturierten Bildungsgängen der Vorrang gegeben vor bisweilen unübersichtlichen Integrationsformen. Dem zu beobachtenden Trend, die gemeinsame Schulzeit immer weiter „nach oben“ auszudehnen, ist Bayern nicht gefolgt – im Gegenteil: Die seit kurzem beschlossene Ablösung der vierstufigen, erst mit dem 12. Lebensjahr beginnenden Realschule durch eine sechsstufige Realschule, die unmittelbar an die Grundschule ab dem 10. Lebensjahr anschließt, ist ein bewusster Akt der Gegenläufigkeit. Die entscheidende Begründung hierfür liegt wohl darin, dass den Eltern ebenso wie den Schülern im Interesse einer begabungsgerechten Förderung so bald wie möglich eine klare Wahlentscheidung für die weiterführenden Schularten und ihre Abschlüsse angeboten werden soll.

### 2.3.2 Brandenburg

Mit dem ersten, als Vorschaltgesetz gekennzeichneten Schulreformgesetz von 1992 wurde das Schulwesen neu geregelt. Die derzeitige Schulstruktur sieht nach der sechsjährigen Grundschule den Besuch des Gymnasiums, der Gesamtschule und der Realschule als weiterführende Schulformen in der Sekundarstufe I bzw. den Besuch von Förderschulen vor. Bildungspolitische Eckpunkte des Schulsystems sind das Festhalten an der Erfahrung des gemeinsamen Unterrichts in Form der sechsjährigen Grundschule und der integrierten Gesamtschule als deren Weiterführung in der Sekundarstufe I sowie ein hohes Maß an Selbstständigkeit für Schulen und Lehrkräfte. Das Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg von 1996 nahm bundesweit diskutierte Aspekte auf. Zu nennen ist hier insbesondere die deutliche Akzentuierung der Selbstständigkeit von Schulen sowie die klare Vorgabe, Rahmenpläne müssten verbindliche Unterrichtsinhalte ausweisen. Das Gesetz von 1996 schreibt qualitätssichernde Maßnahmen vor: Pädagogische Ziele der Schulen müssen verabredet werden, die Schulaufsicht ist hierüber und über die erreichten Ergebnisse zu unterrichten. Mit der Gesetzesnovelle von 2001 wurden der gesetzliche Rahmen im Hinblick auf Abschlußprüfungen am Ende der 10. Jahrgangsstufe, Zentralabitur und Schulprogramm verstärkt.

Die Jahrgangsstufen 5 und 6 sind Teil der Grundschule. Sie sollen die Schüler in besonderer Weise auf das weiterführende Lernen in der Sekundarstufe I vorbereiten. Dem dient die Einführung des Fachunterrichts und der Einsatz von Fachlehrkräften. Schon die Grundschulen sollen durch differenzierenden Unterricht auf die unterschiedlichen Leistungen, Begabungen und Neigungen der Schüler vor allem in Form binnendifferenzierten Unterrichts oder durch zusätzlichen Förderunterricht eingehen. Für die Aufnahme in eine weiterführende Schule ist neben dem Wunsch der Eltern die Eignung des Schülers maßgebend. Der Vorrang der Eignung wird durch ein Grundschulgutachten, ggf. das Halbjahreszeugnis des sechsten Jahrgangs und durch ein Aufnahmegespräch festgestellt. Künftig soll auch die Anwendung von prognostischen Leistungstests in den Übergangsverfahren vorgesehen wer-



den. Die Lehrkräfte sollen in den Klassenstufen 5 und 6 fachlich qualifizierten Unterricht erteilen, in dem auch fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Ansätze verwirklicht werden. Gegenwärtig zeigen sich im fachlichen Bereich der Jahrgangsstufen 5 und 6 Probleme (Kompetenz der Lehrkräfte). Diese werden durch die Erwartung der weiterführenden Schulen an die fachliche Vorbereitung der Schüler in den beiden Jahrgangsstufen verstärkt. Das Land widmet daher bestimmten Fächern und Lernbereichen (politische Bildung, Naturwissenschaften und Englisch) sowie der entsprechenden Qualifizierung von Lehrkräften besondere Aufmerksamkeit.

Der Rückgang der Schülerzahlen, der ab dem Schuljahr 2003/2004 die Sekundarstufe erfassen und zu einer Schließung von ca. 190 Schulen in der Sekundarstufe I führen wird, prägt auch die Qualitätsdebatte, die zudem wesentlich durch die Einführung des Zentralabiturs und von Abschlußprüfungen in der Jahrgangsstufe 10, die Verkürzung der Schulzeit sowie die Orientierung der schulischen Arbeit an Standards in verbindlichen Rahmenplanvorgaben bestimmt ist. In diesem Kontext wird vor allem über die besondere Funktion der Jahrgangsstufen 5 und 6 innerhalb einer 6-jährigen Grundschule diskutiert. Es geht um die Frage, ob sie grundschulspezifische Struktur- und Arbeitsformen weiterführen oder der gezielten Vorbereitung auf das Lernen in der Sekundarstufe I dienen sollen. In jedem Falle sind sie in besonderer Weise auszugestalten, damit sie ihre Klammerfunktion gegenüber der Sekundarstufe I erfüllen können. Hierzu gehören die Orientierung der Arbeit an Leistungsstandards, leistungsdifferenzierter Unterricht sowie der fachgerechte Unterrichtseinsatz von Lehrkräften. Es wird vermutet, dass sich der Druck, die Jahrgangsstufen 5 und 6 von der Grundschule an die weiterführenden Schulen abzugeben, erhöht, wenn sie dem fachlichen Anspruch des Unterrichts nicht entsprechen. Seit Beginn des Schuljahres 2001/2002 gibt es an 43 Gymnasien Schulversuche mit dem Ziel, besonders leistungsstarken Schülern bei Aufnahme in die Jahrgangsstufe 5 des Gymnasiums eine insgesamt zwölfjährige Schulzeit bis zum Abitur zu eröffnen. Ab dem Schuljahr 2001/2002 werden zusätzlich über 300 Lehrerstellen zur Verfügung gestellt, um leistungs- und neigungsdifferenzierten Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch einzuführen. Zudem soll ab Jahrgangsstufe 3 Fremdsprachenunterricht eingeführt werden. Für die Beibehaltung der 6-jährigen Grundschule sprechen gesellschaftspolitische, pädagogische und schulentwicklungsplanerische Gründe, wobei die Arbeit der Jahrgangsstufen 5 und 6 allerdings stärker an überprüfbaren Leistungsstandards orientiert werden müsste.

### 2.3.3 Hamburg

Im Ergebnis der schulpolitischen Entwicklungen ist eine Koexistenz des gegliederten und des integrierten Schulsystems entstanden. Das Hamburgische Schulgesetz von 1997 stellt das Ziel der Integration und das Ziel der Förderung durch Differenzierung in einen konkurrierenden Zusammenhang. Nach dem Gesetz von 1997 gliedert sich das Schulwesen nach einer 4-jährigen Grundschule im Bereich der Sekundarstufe I in drei Schulformen: (integrierte und kooperative) Gesamtschule, Haupt- und Realschule als organisatorische Einheit mit zwei Bildungsgängen ab Jahrgangsstufe 7, Gymnasium (neunstufig ab Jahrgangsstufe 5 oder siebenstufig ab Jahrgangsstufe 7). Hinzu kommen Förderschulen und spezielle Sonderschulen. Mit der flächendeckenden Einführung der Verlässlichen Halbtagsgrundschule in den Jahren 1995 bis 1999 wurde die Grundschule einer tief greifenden Reform unterzogen. Die Weiterentwicklung der Grundschule wird das Prinzip der Binnendifferenzierung und der Flexibilisierung der pädagogischen Arbeit in den Mittelpunkt stellen.

Mit der Jahrgangsstufe 5 gehen die Schüler auf Schulen unterschiedlicher Schulformen über. Der Übertritt von der 6. in die 7. Jahrgangsstufe ist daher in der Regel nicht mit einem Schulformwechsel verbunden. Klassen der Jahrgangsstufen 5 und 6 sind in Hamburg an Haupt- und Realschulen, Gymnasien, integrierten und kooperativen Gesamtschulen sowie an Förderschulen und speziellen Sonderschulen eingerichtet. An Haupt- und Realschulen

sowie Gymnasien sind die Jahrgangsstufen 5 und 6 in Form der Beobachtungsstufe als pädagogische Einheit organisiert. Der Schüler rückt ohne Versetzung in Klasse 6 auf. An integrierten Gesamtschulen haben die Jahrgangsstufen 5 und 6 keinen besonderen organisatorischen Status; der Unterricht findet im Wesentlichen im Klassenverband statt, eine äußere Differenzierung ist frühestens in Klassenstufe 6 in den Fächern Mathematik und erste Fremdsprache auf zwei Anspruchsebenen möglich. An den zwei kooperativen Gesamtschulen sind die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe organisiert, die eine äußere Differenzierung (Kurse auf zwei Anforderungsebenen mehrerer Fächer) praktizieren. Mit Beginn des Schuljahres 2000/2001 wurde im Rahmen eines Schulversuchs an zwei Standorten eine 6-jährige Grundschule eingerichtet, in der die Klassen 4 bis 6 eine pädagogische Einheit mit innerer und äußerer Differenzierung bilden. Binnendifferenzierende Unterrichtsmethoden werden in allen Schulformen gefordert und praktiziert. Die Entscheidung, welche Schulform ein Schüler im Anschluss an die Grundschule besuchen soll, obliegt allein den Erziehungsberechtigten (§ 42 Abs. 2 HmbSG). Mit der Versetzung in die Klasse 5 gehen die Schüler gemäß der Entscheidung ihrer Erziehungsberechtigten entweder in die Gesamtschule oder in die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums über. Die Grundschule gibt zusammen mit der Beurteilung der Leistungen im Halbjahreszeugnis der Klasse 4 eine gesonderte Empfehlung zur Wahl des Bildungsgangs ab. Für eine Gymnasialempfehlung legt eine Verordnung besondere Kriterien fest. Die Erziehungsberechtigten werden hinsichtlich der Bildungsgänge im Allgemeinen und der für ihr Kind auf Grund des Lernstandes und der Leistungsentwicklung geeigneten Schulwahl beraten. Umschulungen in der Beobachtungsstufe sind unter Beachtung bestimmter Verfahrensvorschriften möglich.

Die Jahrgangsstufen 5 und 6, die Teil der Sekundarstufe I sind, haben als Schnittstellen in der Schullaufbahn eine besondere Bedeutung. Im Brennpunkt der Überlegungen zur Weiterentwicklung dieser Schuljahrgänge steht dabei gegenwärtig vor allem die Schärfung der Standards beim Eintritt wie auch beim Übergang in die folgenden Jahrgangsstufen. Dabei geht es vor allem um Aspekte der schulformbezogenen Differenzierung und der Förderung unterschiedlicher Begabungen. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist durch einen ungebremsen Zustrom zu den Gymnasien sowie durch unterschiedliche Standards bei der Beurteilung der Schülerleistungen und der Erteilung von Grundschulempfehlungen gekennzeichnet. Es ist beabsichtigt, die Standards insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik klarer zu definieren und die Kriterien für die Grundschulempfehlung darauf zu beziehen. Ferner sollen institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I entwickelt werden, um die offenbar divergierenden Leistungserwartungen der Grundschullehrkräfte und der Lehrkräfte in der Sekundarstufe I besser in Einklang zu bringen. Eine weitere Maßnahme wird darin bestehen, die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte durch Fortbildung und Bereitstellung diagnostischer Instrumente zu stärken.

#### 2.3.4 Hessen

Das Schulwesen ist nach Jahrgangsstufen, Schulstufen und Schulformen gegliedert. Als allgemein bildende Schulen erscheinen im Hessischen Schulgesetz die Grundschule, die Hauptschule, die Realschule das Gymnasium, die Gesamtschule und die Sonderschule. Grundschulen können mit Hauptschulen, Hauptschulen mit Realschulen verbunden werden. Während im Schulgesetz von 1992 unter den allgemein bildenden Schulformen auch die Förderstufe genannt war, stellt sie sich in der geänderten Fassung des Gesetzes von 1999 nicht mehr als eigenständige Schulform dar, sondern nur noch als Möglichkeit der schulformübergreifenden Organisationsform für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Sie kann dabei Bestandteil einer verbundenen Haupt- und Realschule, einer kooperativen Gesamtschule oder einer Grundschule sein. Förderstufen an Grundschulen besitzen „Bestandsschutz“; es werden jedoch weitere Förderstufen an Grundschulen nicht eingerichtet. Neu ist, dass auf Be-

schluss der Schulkonferenz die Förderstufe durch schulformbezogene Organisationsformen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 ersetzt oder ergänzt werden kann.

Die Eltern haben die Wahl zwischen dem Angebot der schulformübergreifenden Förderstufe, der integrierten oder kooperativen Gesamtschule, den Bildungsgängen der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums, der verbundenen Haupt- und Realschule sowie den verschiedenen Sonderschulformen. Die Eltern müssen einen Antrag auf Aufnahme in den gewünschten Bildungsgang (in die gewünschte Schule) stellen. Die Grundschule leitet den Antrag an die gewünschte Schule weiter. Sollte die Klassenkonferenz der Grundschule dem Elternwunsch nicht entsprechen und die Eltern ihre Wahl aufrechterhalten, so müssen sie dies der Schule mitteilen. Neu ist seit dem Schuljahr 2000/01 die "Querversetzung" für Kinder, die für die gewählte Schulform nicht empfohlen sind: Schüler, die die fünfte Jahrgangsstufe der Realschule, des Gymnasiums oder der entsprechenden Zweige schulformbezogener Gesamtschulen besuchen, für die die Klassenkonferenz der Grundschule nicht die Empfehlung erteilt hatte und deren Lernentwicklung, Leistungsstand und Arbeitshaltung die Anforderungen des gewählten Bildungsganges nicht erfüllen, können am Ende des Schulhalbjahres in eine andere Schulform versetzt werden. Die Eltern können ihr Kind ohne weiteres auf eine Förderstufe oder auf eine integrierte Gesamtschule schicken; eine Querversetzung kommt in diesen Schulformen nicht in Betracht. Die im Schuljahr 1999/2000 verzeichneten 237 Förderstufen waren fast zur Hälfte an einer kooperativen Gesamtschule angeschlossen. Sie bilden in den Klassen 5 und 6 eine pädagogische Einheit. Der Unterricht findet überwiegend in gemeinsamen Kerngruppen statt, nur in Englisch und Mathematik wird nach Leistung in Kursen differenziert. Die Differenzierung ist nach einem Schuljahr möglich, und zwar auf zwei oder auf drei Anspruchsebenen. In den Fächern, die in Kursgruppen unterrichtet werden, wählen die Eltern nach vorheriger Beratung die Anspruchsebene für die Erseinstufung in die Kurse. Die Klassenkonferenz trifft nach einer Beobachtungszeit von einem halben Jahr die endgültige Entscheidung. Bei Verbesserung bzw. Verschlechterung der Schülerleistungen können die Schüler je Kursfach und maximal einmal im Jahr auf- bzw. abgestuft werden.

Ein Schwerpunkt zur Verbesserung der Unterrichtssituation und zur bestmöglichen Förderung der Schüler müssen Verpflichtung und Möglichkeit einer jeden Lehrkraft zur Fortbildung sein. Hierbei ist weniger die Fortbildung in "ihren Fächern", sondern zu bestimmten aktuellen Problemstellungen gemeint, die sich aus dem Schulprogramm, aber auch aus gesellschaftlichen und bildungspolitischen Notwendigkeiten ergeben. Besonders der Bereich des fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens, Fragen der Erziehung im Unterricht und im Schulleben, gerade auch in den Jahrgangsstufen 5 und 6, ferner Methodentraining für Lehrer sowie für Schüler müssen dabei berücksichtigt werden. Soweit, unabhängig von der Schulform, versucht wird, die Schüler bestmöglich zu fördern und ein frühes Scheitern zu vermeiden, ist die Wahl des Systems nicht das Ausschlaggebende. Allerdings ist festzustellen, dass die Wiederholerquoten in den tradierten Schulformen in den vergangenen Jahren zugenommen haben. Welche Ursachen dafür bestehen und welche Schlußfolgerungen auch für die Schuljahrgänge 5 und 6 abzuleiten sind, ist derzeit offen.

### 2.3.5 Nordrhein-Westfalen

Das Schulsystem ist in drei Schulstufen gegliedert: Primarstufe (Jahrgänge 1 bis 4), Sekundarstufe I (Jahrgänge 5 bis 10) und Sekundarstufe II (Jahrgänge 11 bis 13). Den klassischen Schulformen Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium und der integrierten Schulform Gesamtschule sowie dem Berufskolleg sind die genannten Schulstufen zugewiesen. Daneben gibt es weitere Schulformen, die nicht so klar nach Stufen aufgebaut sind (z.B. Weiterbildungskolleg, Sonderschule, Schulen eigener Art/Prägung). Innere Differenzierung ist ein grundlegendes Prinzip des Unterrichtens in allen Schulformen und Fächern. Bis zur Klassenstufe 6 wird der Unterricht in der Regel im Klassenverband erteilt. Ab Klasse 7 ge-

winnt der Unterricht in Fachleistungskursen sowie der Wahlpflichtunterricht zunehmend an Bedeutung.

Die Entscheidung, welche Schulform der weiterführenden Schulen ein Kind nach der Grundschulzeit besuchen wird, treffen die Erziehungsberechtigten. Die Grundschule berät sie hierbei ausführlich. Das Halbjahreszeugnis der Klasse 4 enthält, auf Grund eines Beschlusses der Klassenkonferenz als Versetzungskonferenz, eine begründete Empfehlung für eine der Schulformen Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Daneben ist in der Empfehlung auch immer die Gesamtschule zu nennen. Dieses Zeugnis ist bei der Anmeldung des Kindes in der gewünschten Schulform vorzulegen. In der Hauptschule, der Realschule und im Gymnasium werden die Klassen 5 und 6 als Erprobungsstufe geführt. Die Erprobungsstufe bildet eine pädagogische Einheit; der Übergang in die Klasse 6 erfolgt ohne eine Versetzungsentcheidung. Viermal im Schuljahr finden Erprobungsstufenkonferenzen statt, in denen die individuelle Entwicklung, etwaige Schwierigkeiten und besondere Fördermöglichkeiten des Schülers beraten werden und an der die Lehrerinnen der früheren Grundschule teilnehmen können. Zum Abschluss der Erprobungsstufe prüft die Versetzungskonferenz unter Berücksichtigung des Leistungsstandes und der zu erwartenden Entwicklung des Schülers, ob die gewählte Schulform weiterhin besucht oder gewechselt werden soll. Ein Wechsel in eine andere Schulform der Sekundarstufe I ist bis zum Beginn der Klasse 9 möglich. Neben die Schulformen des gegliedertes Schulsystem tritt die Gesamtschule als integrierte Schulform der Sekundarstufe I; sie umfasst die Jahrgänge 5 bis 10. Gesamtschulen werden in der Regel als Ganztagschulen geführt. In den Klassen 7 bis 10 wird der Klassenunterricht in einer zunehmenden Zahl von Fächern durch Differenzierungskurse nach Neigung und nach Leistung ergänzt.

Ihr Ziel, die Eignung der Schülerin bzw. des Schülers für die gewählte Schulform sicherer zu machen, erfüllt die Erprobungsstufe nicht vollständig. Noch zu viele Schulformwechsel finden später als zu Beginn der Klasse 7 statt; noch zu viele Schüler scheitern in der gewählten Schulform. Trotzdem gibt es keine große Diskussion über eine Reform der Erprobungsstufe. Bezogen auf die Abschlüsse der Schüler steht für die Klassen 5 und 6 immerhin fest, dass Nordrhein-Westfalen mit dem Modell Erprobungsstufe im Vergleich zu anderen Bundesländern „ganz gut fährt“. Folgende Entwicklungsperspektiven wirken sich mehr oder weniger auf die Erprobungsstufe aus: Ab dem Schuljahr 2003/04 soll in den Klassen 3 und 4 der Grundschule das Fach Englisch mit jeweils 2 zusätzlichen Wochenstunden eingeführt werden. Seit einiger Zeit wird die verlässliche Betreuung von Kindern in der Schule breit erörtert; entsprechende Betreuungsangebote sollen ausgebaut werden. Ab dem Schuljahr 2001/02 kann an Gymnasien und Gesamtschulen die Schulzeit besonders leistungsstarker Schüler um ein Jahr verkürzt werden. Neben der bisher schon existierenden Möglichkeit des individuellen Überspringens von Klassen gibt es nun nach der Erprobungsstufe auch das Überspringen durch Schülergruppen. Zudem sollen ab der Klasse 7 oder 9 sogenannte "Profilklassen" gebildet werden, in denen bis zur Klasse 10 auch die Inhalte der Jahrgangsstufe 11 vermittelt werden. Diese Klassen gehen dann von Jahrgangsstufe 10 direkt in die Jahrgangsstufe 12 der gymnasialen Oberstufe über. Nach einem kürzlich begonnenen Prozess soll sich die Lehrerausbildung hin zu einer eher Schulform bezogenen, aber auch Schulform übergreifenden Ausbildung verändern.

### 2.3.6 Sachsen-Anhalt

Das Land Sachsen-Anhalt stand 1991 vor der Aufgabe, ein neues Schulsystem aufzubauen. Seine gesetzliche Grundlage erhielt das tief greifend veränderte Schulwesen mit dem Schulreformgesetz vom Juli 1991 (Vorschaltgesetz). Orientiert an den Schulsystemen der westlichen Bundesländer, insbesondere Niedersachsens, wurde ein gegliedertes Schulsystem, mit der für alle Kinder gemeinsamen Grundschule (Schuljahrgänge 1 bis 4), der Sekundarschule mit der differenzierenden Förderstufe (Schuljahrgänge 5 und 6), mit dem Hauptschulbil-

dungsgang (Schuljahrgänge 7 bis 9), dem Realschulbildungsgang (Schuljahrgänge 7 bis 10) und dem Gymnasium (Schuljahrgänge 5 bis 12) eingeführt. Daneben wurden Sonderschulen, berufsbildende Schulen und Schulen des zweiten Bildungsweges eingerichtet. Im Rahmen einer Novellierung wurde das Schulreformgesetz 1993 so stark überarbeitet, dass es unter dem Namen „Schulgesetz des Landes Sachsen–Anhalt“ neu gefasst wurde. Danach wurden die Sekundarstufen I und II nach der 5 + 3-Regelung gegliedert, d. h. Einführungs- und Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe waren die Schuljahrgänge 10 bis 12. Mit dem 1994 begonnenen Reformprozess sollte der integrative Charakter des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schulen, d.h. das längere gemeinsame Lernen aller Schüler, gestärkt werden. Demgemäß wurde die Förderstufe in den Schuljahrgängen 5 und 6 zum Schuljahr 1997/98 für alle Schüler flächendeckend eingeführt. Die Zeit des gemeinsamen Lernens ist seitdem über die Grundschule hinaus um zwei Schuljahre verlängert. Mit der Schulgesetzänderung vom August 1996 wurde die Gesamtschule in integrativer und kooperativer Form, bis dahin nur als Schulversuch zulässig, als Regelschulform in das Schulgesetz aufgenommen. Der Integrationsgedanke findet seit dem Schuljahr 1999/2000 in der Schulform Sekundarschule durch die Aufhebung des Hauptschul- und des Realschulbildungsgangs seine Fortsetzung (Schuljahrgänge 7 bis 10 als Sekundarbildungsgang). Gleichzeitig wurde mit der Einführung der neuen Sekundarschule die Vollzeitschulpflicht auf zehn Jahre verlängert, so dass alle Schüler die Chance erhalten, einen Sekundarabschluss I zu erwerben.

Nach dem Besuch des 4. Schuljahrganges der Grundschule werden die Kinder in die Förderstufe der Sekundarschule ihres Schulbezirkes aufgenommen. Am Ende der Förderstufe wählen die Erziehungsberechtigten entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten ihres Kindes nach Beratung durch die Schule den Bildungsgang an einer weiterführenden Schule. Sie können zwischen dem Sekundarschul-, dem Gesamtschul- und dem gymnasialen Bildungsgang wählen. Bei der Entscheidung für den Sekundarschulbildungsgang verbleiben die Kinder an der Sekundarschule. Die Entscheidung für den gymnasialen Bildungsgang oder den Gesamtschulbildungsgang hat einen Schulwechsel zur Folge. Der Bildungsgang Gesamtschule kann bereits nach der Grundschule gewählt werden.

Für besonders interessierte und begabte Kinder besteht darüber hinaus die Möglichkeit, bereits nach der Grundschule eine Schule mit inhaltlichem Schwerpunkt zu besuchen: vier Gymnasien – zwei mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, eines mit dem Schwerpunkt Sprachen und Musik, eines mit dem Schwerpunkt Musik – sowie zwei Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sport. Diese Schulen haben einen landesweiten Einzugsbereich; die Auswahl der Schüler bestimmt sich nach deren Zeugnissen und den Ergebnissen der Eignungsprüfungen. Der Übergang an diese Schulen ist auch noch nach dem 6. und 8. Schuljahrgang möglich.

Obgleich die pädagogischen Parameter, wie z. B. die Schüler-Lehrer-Relation, in Sachsen-Anhalt eher günstiger als in anderen Bundesländern sind, wirken sich die Folgen der demografischen Entwicklung und die finanzielle Situation des Landes nicht gerade förderlich auf die Umsetzung der pädagogischen Zielsetzungen in den verschiedenen Schulformen, insbesondere in der Förderstufe, aus. Doch wird die auf Änderung der Art und Weise des Lernens gerichtete innere Schulentwicklung auch in den nächsten Jahren im Mittelpunkt stehen. Der Prozess der Profilbildung der Schulen soll fortgesetzt werden; den Schulen soll mehr Raum für eine größere Eigenständigkeit gegeben werden. Nach vier Jahren des Bestehens der Förderstufe zeigt sich, dass große Teile der inneren Schulreform „Förderstufe“ noch bewältigt werden müssen. Weil die entscheidenden Weichenstellungen in den Bildungskarrieren bereits in der Grundschule gelegt werden, wird intensiver am Ziel gearbeitet, die Grundschulen weiter zu qualifizieren.

### 2.3.7 Vergleichende Betrachtung

Insgesamt stimmen die Schulwesen der ausgewählten Bundesländer mit der Grundstruktur überein, die von den deutschen Ländern im Hamburger Abkommen von 1964 vereinbart und seither mehrfach fortgeschrieben, aber im Grundsatz immer wieder bestätigt worden ist. Die sechs in die Analyse und den Vergleich einbezogenen Länder unterscheiden sich zum Teil erheblich, insbesondere in der Regelung des Übergangs von der Primarstufe zur Sekundarstufe I und in der Gestaltung der Sekundarstufe I. Auch wenn es aufgrund der Kulturhoheit der Länder unterschiedliche Organisationsmodelle des Schulwesens gibt, genießt die Förderung, Beobachtung und Orientierung von Schülern der 5. und 6. Jahrgangsstufe in allen Ländern besonderes Augenmerk. Hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I lassen sich folgende Formen unterscheiden:

- der direkte Übergang nach der Primarstufe in eine Schule der gegliederten Sekundarstufe I entsprechend der Elternwahl und der Eignung des Schülers (Bayern);
- der Übergang nach der Primarstufe in eine Schule der gegliederten Sekundarstufe I (einschließlich Gesamtschule), in der die Jahrgangsstufen 5 und 6 an den Hauptschulen, den Realschulen und den Gymnasien als zweijährige Beobachtungsstufe oder Erprobungsstufe geführt werden, nach alleiniger Entscheidung der Eltern (Hamburg und Nordrhein-Westfalen);
- der Übergang nach der Primarstufe in eine Schule der gegliederten Sekundarstufe I auf Antrag der Eltern; bei einem vom Votum der Klassenkonferenz der Grundschule abweichenden Elternwunsch „Querversetzung“ des nicht geeigneten Schülers in eine andere Schulform am Ende des Schulhalbjahres der 5. Klasse möglich; daneben unbeschränkter Zugang zur Förderstufe, die als schulformübergreifende Organisation der Jahrgangsstufen 5 und 6 Bestandteil von verbundenen Haupt- und Realschulen, von kooperativen Gesamtschulen oder von Grundschulen sein kann (Hessen);
- der automatische Übergang nach der Primarstufe in eine an der Sekundarschule eingerichtete zweijährige Förderstufe, an deren Ende die Eltern einen Bildungsgang an einer weiterführenden Schule (Sekundarschule, Gymnasium, Gesamtschule) wählen (Sachsen-Anhalt);
- der Übergang nach einer 6-jährigen Grundschule in eine Schule des gegliederten Sekundarbereichs (Gesamtschule, Gymnasium, Realschule) nach Elternwille und Eignung des Schülers (Brandenburg).

Für die Wahl eines weiterführenden Bildungsgangs kommt in allen Ländern der Entscheidung der Erziehungsberechtigten eine herausgehobene Bedeutung zu. In Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt liegt die Entscheidung, welche Schulform der weiterführenden Schulen ein Schüler in der Sekundarstufe I besucht, allein bei den Erziehungsberechtigten. In Hessen spielt neben dem Elternwillen das Votum der Klassenkonferenz der Grundschule eine gewichtige Rolle: Erweist sich der Schüler, den die Eltern gegen das Votum der Klassenkonferenz auf das Gymnasium oder die Realschule geschickt haben, als für diese Schulform ungeeignet, kann er zum Schulhalbjahr der 5. Klasse in eine andere Schule „querversetzt“ werden. In Bayern und Brandenburg hängt der Übergang in die gewünschte Schulform der Sekundarstufe I vom Elternwillen und der Eignung des Schülers ab. In sämtlichen Ländern sind die Eltern zuvor ausführlich zu beraten.

Interessant ist, dass die Länder, die sich gegen den direkten Übergang in das gegliederte Schulsystem nach Klasse 4 entschieden haben (Brandenburg und Sachsen-Anhalt), besonders leistungsstarken Schülern spezielle Bildungskarrieren eröffnen. In Brandenburg können solche Schüler seit Beginn des Schuljahres 2001/02 an 43 Gymnasien in die Jahrgangsstufe 5 des Gymnasiums mit einer insgesamt 12-jährigen Schulzeit bis zum Abitur aufgenommen werden. In Sachsen-Anhalt besteht für interessierte und begabte Schüler die Möglichkeit, bereits nach der Grundschule Schulen mit landesweitem Einzugsbereich zu besuchen, die einen besonderen inhaltlichen Schwerpunkt (Mathematik-Naturwissenschaften, Sprachen, Musik, Sport) aufweisen; der Übergang in diese Schulen ist auch noch nach dem 6. und 8. Schuljahrgang möglich. Bewerber müssen sich einer Eignungsprüfung unterziehen. Auch in

Nordrhein-Westfalen kann die Schulzeit besonders leistungsstarker Schüler um ein Jahr verkürzt werden. Das Überspringen von Klassen soll künftig nach der Erprobungsstufe nicht nur individuell, sondern auch für Schülergruppen möglich sein. Zudem sollen spezielle „Profilklassen“ gebildet werden, in denen bis Klasse 10 auch die Inhalte der Jahrgangsstufe 11 vermittelt werden; diese Klassen gehen von Jahrgangsstufe 10 direkt in die Jahrgangsstufe 12 über.

Bis auf Bayern (mit nur drei integrierten Gesamtschulen) eröffnen alle anderen zum Vergleich herangezogenen Bundesländer den Schülern die Möglichkeit des Besuchs einer (integrierten oder kooperativen) Gesamtschule, in der die Jahrgangsstufen 5 und 6 entsprechend dem Grundverständnis der Gesamtschule keinen besonderen organisatorischen Status haben. Bei weitgehendem Verzicht auf äußere Differenzierung ist jedoch das Bemühen um innere Differenzierung und damit um eine betont pädagogische Förderung jedes Schülers entsprechend seinen Anlagen, Neigungen und Leistungen auffällig.

In den Vergleichsländern gibt es derzeit keine explizite Diskussion über eine Strukturreform im Bereich der Jahrgangsstufen 5 und 6. Alle Länder betonen die Notwendigkeit, die innere Schulentwicklung zu forcieren und dafür geeignete Bedingungen zu schaffen. Besondere Bedeutung kommt dabei der erweiterten Verantwortung der Einzelschule, der Professionalisierung der Lehrer und der Stärkung ihrer didaktisch-methodischen Kompetenz durch Verbesserung der Lehrerfortbildung zu. Überall wird die Notwendigkeit betont, die Leistungsstandards besonders hinsichtlich des Übergangs in weiterführende Schulen zu präzisieren. Dem Gebot der Modernisierung der Schule sollen „innere Reformmaßnahmen“ Rechnung tragen. Gleichwohl finden sich auch strukturelle Veränderungen, so in Bayern mit der Einführung der sechsstufigen Realschule oder in Hessen, wo die Förderstufe seit 1999 nicht mehr als eigenständige Schulform geführt wird. Dass strukturellen Veränderungen im Einklang mit Prozessen der inneren Schulreform künftig wieder größere Bedeutung zukommt, ist nicht auszuschließen.

## 2.4 Resümee

Mit der Analyse und dem Vergleich der Struktur und des pädagogischen Konzepts von Beschulungsmodellen der 5. und 6. Schuljahrgangsstufen in einer Reihe ausgewählter Mitgliedstaaten der OECD und von Ländern aus der Bundesrepublik Deutschland haben wir gewissermaßen einen Blick „über den Zaun“ geworfen, um gegebenenfalls aus den Beobachtungen nationaler und internationaler Entwicklungen Erkenntnisse und Folgerungen für die Schulentwicklung im eigenen Land zu gewinnen. Generell ist festzuhalten, dass mit der Ausnahme eines Schweizer Kantons in keinem der untersuchten Länder der OECD bzw. der Länder der Bundesrepublik Deutschland eine Orientierungsstufe als eigene Schulform zwischen Primar- und Sekundarbereich eingerichtet ist. Auch die bis 1999 in Hessen als eigenständige Schulform geführte Förderstufe ist seit einer entsprechenden Änderung des Schulgesetzes nur noch eine von mehreren möglichen Organisationsformen für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Unterschiede im Hinblick auf die Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit besonderer Maßnahmen der Orientierung von Schülern und Eltern erklären sich in erster Linie aus der Verschiedenartigkeit der Strukturen der jeweiligen Schulsysteme. Allerdings sehen alle untersuchten Staaten und Bundesländer die individuelle Förderung von Schülern, auch und besonders in den Jahrgangsstufen 5 und 6, als außerordentlich bedeutsam an. Grundsätzlich gilt, dass Schulsysteme mit einem sich in Schulformen aufgliedernden Sekundarbereich I auf besondere Maßnahmen der Beratung und Orientierung beim Übergang vom Primarbereich angewiesen sind. In Staaten bzw. Ländern mit einem wenig gegliederten Sekundarbereich I verschiebt sich die Orientierungsfunktion hingegen an das Ende dieses Schulbereichs. In der Regel wird der Übergang in eine wie auch immer geartete Sekundarschule neben dem Elternwunsch auch von speziellen Eignungsfeststellungsverfahren abhängig gemacht. Fast durchwegs wird in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit betont, die Lei-

stungsstandards besonders hinsichtlich des Übergangs in weiterführende Schulen zu präzisieren.

In einigen untersuchten OECD-Mitgliedstaaten (Dänemark, Schweden, Frankreich, England und Wales) sowie in den untersuchten Bundesländern (außer Bayern, wo es nur einige wenige integrierte Schulen gibt) wird den Schülern die Möglichkeit des Besuchs einer integrierten Schulform, meistens in Form der Gesamtschule - ob als Regelschule oder Alternativangebot - eröffnet. Bei weitgehendem Verzicht auf äußere Differenzierung steht bei diesen Angeboten die innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts im Vordergrund. Häufig werden aber auch besonders leistungsstarken Schülern im Interesse einer individuellen begabungsgerechten Förderung spezielle Bildungskarrieren ermöglicht.

Resümierend lässt sich festhalten, dass es in den Vergleichsländern derzeit keine explizite Diskussion über eine Strukturreform im Bereich der Jahrgangsstufen 5 und 6 bzw. beim Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich gibt. Alle Länder betonen eher die Notwendigkeit, die innere Schulentwicklung zu forcieren und dafür geeignete Bedingungen zu schaffen. Besondere Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die erweiterte Verantwortung der Einzelschule sowie auf die Professionalisierung der Lehrer und die Stärkung ihrer didaktisch-methodischen Kompetenz durch Verbesserung der Lehrerfortbildung. Dem Gebot der Modernisierung der Schule sollen damit vor allem „innere Reformmaßnahmen“ Rechnung tragen. Den Jahrgangsstufen 5 und 6 als einer *besonderen Stufe der Förderung aller Schüler* soll dabei auch künftig Bedeutung zukommen.



### 3. Kapitel: Zur Akzeptanz der Orientierungsstufe

Dieses Kapitel informiert darüber, wie Eltern, Lehrkräfte, Schulleiter und Schüler die Orientierungsstufe in ihrer gegenwärtigen Form und mögliche alternative Strukturmodelle beurteilen; die Bewertungen wurden durch repräsentative Befragungen ermittelt (dazu TZ 3.1). Diese Ergebnisse sind auf aggregierten Daten beruhende Momentaufnahmen; sie beschränken sich auf die am Schulleben beteiligten Personen, also auf die Binnenperspektive. Die Forschungsgruppe hielt es für angezeigt, die standardisierten quantitativen Erhebungen durch Interviews mit sachverständigen Personen auch außerhalb des Schulbereichs zu ergänzen, um auf diesem Wege näher begründete Einschätzungen der Vorzüge und Schwächen der Orientierungsstufe zu erhalten (dazu TZ 3.2). Schließlich kam es uns darauf an, die Arbeitsweise der Orientierungsstufen mit ihren verschiedenen pädagogisch-didaktischen Konzepten und in ihren verschiedenen Organisationsstrukturen zu erfassen. Zu diesem Zweck wurden Fallstudien einzelner Schulen („Schulportraits“) erarbeitet, die in verdichteter Form vorgestellt werden (TZ 3.3). Die ausführlichen Texte (Erhebungsinstrumente, Grundauszählungen, Auswertungen und Schulportraits) sind in der Anlage enthalten.

#### 3.1 *Ergebnisse der Befragung von Schülern, Eltern, Lehrern und Schulleitern zur Orientierungsstufe in Niedersachsen*

Für den Untersuchungszweck wurden zahlreiche Erhebungsinstrumente, die in den letzten Jahren in der empirischen Schulforschung eingesetzt worden sind, gesichtet. Damit sollte sichergestellt werden, dass

- unsere Untersuchung an den Stand der empirischen Schulforschung in der Bundesrepublik anschließt,
- die Dimensionen möglichst zuverlässig erfasst werden, indem in der Schulforschung bewährte Fragestellungen verwendet werden,
- die Ergebnisse mit den Befunden anderer aktueller Untersuchungen in Beziehung gesetzt werden können.

Die für die verschiedenen Adressatengruppen bestimmten Fragebögen sollten zwar gemeinsame Teile enthalten, insbesondere zur Einschätzung der Orientierungsstufe; sie sollten aber auch unterschiedliche Akzente der Fragestellungen einschließen, um ein möglichst breites Spektrum von Aspekten der Orientierungsstufe zu erfassen. Eine besondere Aufgabe der Elternbefragung bestand beispielsweise darin, valide Informationen über die soziale Situation der Schüler zu erheben; das wurde dadurch ermöglicht, dass die Konzeption der Befragung es gestattet, die Daten der Elternbefragung den Schülern zuzuordnen. Bei der Lehrerbefragung bildeten Fragen zum Unterricht und zur kollegialen Zusammenarbeit einen Schwerpunkt. Den Schulleitern wurden spezifische Fragen zum Selbstverständnis und zum Profil der schulischen Aktivitäten gestellt.

Die Konzeption der Befragung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Situation der Orientierungsstufe zwischen Grundschule und weiterführenden Schularten bewertet werden soll. Dies bedingte, dass sich die Orientierungsstufenspezifik der Erhebungsinstrumente eher implizit über die Beantwortung einzelner Fragen als darüber ergeben muss, dass unmittelbar auf die Orientierungsstufe bezogene Fragen im Zentrum der Instrumente stehen konnten. Da der Untersuchungsauftrag auf die Erhebung der Schülerleistungen verzichtete, konzentrierten sich die Fragen auf zentrale Dimensionen der Schulzufriedenheit, des Schüler-Schüler-, des Lehrer-Schüler- und des Lehrer-Lehrer-Verhältnisses. Außerdem wurden umfangreiche Fragebatterien zur Einschätzung der Orientierungsstufe und zu den gegenwärtig in Niedersachsen diskutierten Modellen der Schulorganisation einbezogen.

Um für Niedersachsen insgesamt möglichst repräsentative Ergebnisse zu erhalten, wurden die Befragungen an einer Zufallsauswahl von Schulen durchgeführt. Nach Abwägung unterschiedlicher Möglichkeiten der Stichprobenziehung und unter Beachtung des engen Zeitrahmens der Untersuchung wurde für die Schüler-, Eltern- und Lehrerbefragung eine 5 %-Stichprobe der öffentlichen allgemein bildenden Schulen (ohne Grundschulen) gezogen

und an den ausgewählten Schulen alle Schüler der 6. und/oder 8. Klassen befragt. Außerdem wurden mit einer kleineren Stichprobe auch Schüler der 5. und 7. Klassen in die Befragung einbezogen, um die Ergebnisse z.B. im Hinblick auf Jahrgangs- und Alterseffekte abzusichern. Die Konzentration auf die 6. Klasse ergab sich deshalb, weil erst in diesem Schuljahrgang leistungsdifferenziert unterrichtet wird. Mit der 8. Klasse sollten daneben Schüler befragt werden, die bereits längere Erfahrungen mit dem gegliederten Schulwesen nach der Orientierungsstufe gesammelt haben.

Über eine Zufallsauswahl aus den Schulen des Schulverzeichnisses allgemein bildender Schulen in Niedersachsen für das Schuljahr 1999/2000 wurden für die Erhebung 28 Schulen mit Orientierungsstufe (darunter 12 eigenständige Orientierungsstufen, 2 Grund- und Hauptschulen mit Orientierungsstufe, 7 Haupt- und Realschulen mit Orientierungsstufe, 5 Hauptschulen mit Orientierungsstufe und 2 Kooperative Gesamtschulen), 14 unterschiedlich organisierte Hauptschulen ohne Orientierungsstufe, 12 „reine“ Realschulen und 10 Gymnasien bestimmt. Um für die Kooperativen Gesamtschulen sinnvolle Aussagen zu ermöglichen, wurde die Zufallsauswahl von zwei Schulen auf vier erhöht und eine gleiche Anzahl von Integrierten Gesamtschulen ausgewählt. Integrierte Gesamtschulen wurden, obwohl sie keine Orientierungsstufe haben, als Modellvariante berücksichtigt. Demgemäß fanden die Schülerbefragungen an insgesamt 70 Schulen statt.

In die Schulleiterbefragung wurden alle Schulleiter von Orientierungsstufen und weiterführenden allgemein bildenden Schulen einbezogen. Außerdem wurde in einer Zufallsauswahl jeder fünfte Schulleiter einer eigenständigen Grundschule befragt. In die Befragung von Grundschullehrern und Eltern von Grundschulern im 4. Schuljahrgang wurden – zusätzlich zu den Kombinationsschulen mit Grundschule – 35 zufällig ausgewählte eigenständige Grundschulen (2 %-Stichprobe) einbezogen.

Die Genehmigung der Untersuchungsinstrumente, die Beachtung von Mitspracherechten der Eltern und Aspekte des Datenschutzes wurden im Vorfeld der Erhebung ausführlich mit dem Kultusministerium und dem Landesbeauftragten für den Datenschutz abgestimmt.

Die Befragungen der Eltern, Lehrkräfte und Schulleiter fanden von Mitte Februar bis Ende März 2001, die Schülerbefragung, an der insgesamt 20 Erhebungsleiter beteiligt waren, vom 1. bis 16. März, statt.

Von den in der Stichprobe erfassten Schülern nahmen in 5. Klassen 92,4 %, in 6. Klassen 91,9 %, in 7. Klassen 91,4 % und in 8. Klassen 84,7 % an der Befragung teil<sup>1</sup>. Von den an die Eltern ausgeteilten Fragebogen kamen fast drei Viertel ausgefüllt zurück: Eltern von Schülern in 4. Klassen an Grundschulen mit Orientierungsstufe 75,1 %, in 4. Klassen an eigenständigen Grundschulen 66,5 %, in 5. Klassen 77,1 %, in 6. Klassen 75,2 %, in 7. Klassen 75,8 %, in 8. Klassen 52,7 %. Der Rücklauf der Lehrer- und Schulleiterfragebögen war, trotz gewisser Vorbehalte gegen einige Fragen, zufriedenstellend bis gut<sup>2</sup>: Lehrer an Grundschulen 48,3 %, Lehrer aller anderen Schulen 49,3 %, alle befragten Schulleiter 69,6 %.

Der Vergleich von Kennwerten der Stichprobe mit Merkmalsverteilungen bei Schülern und Lehrern in ganz Niedersachsen zeigte, dass die Stichprobe nicht auffällig von der Landessituation abweicht. Er macht aber auch deutlich, dass durch die Ziehung einer kleineren Stichprobe der Grundschulen nicht ohne weiteres ein Mittelwert über alle Daten berechnet werden darf, ohne dass sich Verzerrungen ergeben. Dies gilt auch für die Eltern- und Schulleiterbefragung. Außerdem ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten, dass Integrierte und Kooperative Gesamtschulen aus inhaltlichen Erwägungen in der Stichprobe überreprä-

<sup>1</sup> Allerdings kann der Rücklauf der Schülerfragebögen nur für die 6. und 8. Jahrgangsstufe exakt bestimmt werden. Da von den 5. und 7. Klassen nur die Jahrgangsstärken, nicht aber die Schülerzahlen der einzelnen ausgewählten Klassen vorlagen, wurde der Rücklauf geschätzt. Eine von manchen Schulleitern missverständliche Formulierung in der schriftlichen Ankündigung des Erhebungsablaufes führte dazu, dass 10 der in der Stichprobe erfassten 8. Klassen nicht befragt wurden.

<sup>2</sup> Die unbeantwortet zurückgesandten Fragebögen sind in den Prozentzahlen des Rücklaufs nicht berücksichtigt.

sentiert sind. Deshalb wird bei der Darstellung der Ergebnisse auf eine Differenzierung nach Schulformen geachtet.

Die statistische Auswertung der Daten wurde in mehreren Schritten vorgenommen. Zunächst wurden die der Untersuchung zugrunde liegenden Fragebatterien zur Erfassung von schul-klimatischen Bedingungen sowie speziellen Aspekten der Orientierungsstufe mittels Faktorenanalysen (PCA mit orthogonaler Rotation) auf ihre Dimensionalität überprüft. Die anschließend durchgeführte Reliabilitätsanalyse (Cronbach's Alpha) gab Auskunft über die Güte der verwendeten Skalen. Alle Skalen wurden auf den Wertebereich 1 bis 4 standardisiert. Daraus ergibt sich für jede Skala ein theoretischer Mittelwert von 2,5. Aufgrund des hohen Stichprobenumfangs insbesondere der Schüler- und Elternstichprobe sind die mit der Varianzanalyse verbundenen Signifikanztests nur begrenzt aussagefähig, da schon kleinste Unterschiede zwischen den untersuchten Populationen zu signifikanten Ergebnissen führen, die aber sachlich unbedeutend sind. Die Signifikanztests wurden aus diesem Grund um die sogenannten Maße der Effektgrößen ergänzt. Für die praktische Bedeutsamkeit von Mittelwertunterschieden wird für den t-Test der d-Index (klein: 0,2; mittel: 0,5; groß: 0,8) und für die einfaktorielle Varianzanalyse der f-Index (schwacher Effekt 0,10; mittlerer Effekt: 0,25; starker Effekt: 0,40) als Maß der Effektstärke angegeben.

Die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Schüler-, Eltern-, Lehrer- und Schulleiterbefragung geht aus von den schul-klimatischen Bedingungen (TZ 3.1.1) und behandelt anschließend Aspekte der Wahrnehmung von Leistungsanforderungen (TZ 3.1.2). Ein weiterer Abschnitt wird dem unterrichtlichen Bedingungsgefüge gewidmet (TZ 3.1.3). Außerdem werden die Ergebnisse zur Kurseinstufungs- und Umstufungsproblematik sowie zu den Bildungsaspirationen der Eltern berücksichtigt (TZ 3.1.4). Die Bewertung der Orientierungsstufe sowie der alternativen Strukturmodelle bilden den Abschluss der Darstellung (TZ 3.1.5).

Die Ergebnisse für jede befragte Gruppe werden systematisch nach

- Schuljahrgängen (5 – 8),
- Schulstufen (Grundschule, Orientierungsstufe, weiterführende Schulformen; bei Lehrern und Schulleitern: Schulformen mit Orientierungsstufe<sup>3</sup>, Schulformen ohne Orientierungsstufe;),
- Organisationsformen der Orientierungsstufe zuzüglich der Integrierten Gesamtschule und der Schulformen der weiterführenden Schulen und
- Kurseinstufung (Schüler und Lehrer) berichtet.

Bei den Schülern bezieht sich die Auswertung nach Schulstufen und Organisations- bzw. Schulform nur auf die Schuljahrgänge 6 und 8. Auswertungen nach Geschlecht und Sozialstruktur werden nur erwähnt, soweit bestimmte Annahmen überprüft werden.

In diesem Gutachten werden vor allem diejenigen Ergebnisse dargestellt, bei denen eine mittlere (Lehrer und Schulleiter), zumindest aber eine geringe praktische Bedeutung (Schüler und Eltern) durch Überprüfung der Effektstärken ermittelt werden konnte (vgl. Tabelle 3.1).

---

<sup>3</sup> Zu dieser Kategorie zählt auch die selbständige Orientierungsstufe.

Tabelle 3.1: Übersicht über die Effektstärken für die Unterschiede nach Schulstruktur, Schuljahrgängen und Kurseinstufung

Gruppe	Skalen	Schuljahrgänge	Schulstufen	OS und IGS (KI. 6-Schüler, KI.5/6-Eltern)	Weiterführende Schulformen	Kurseinstufung
<b>Schüler</b>	Schulzufriedenheit	.24		.11 <sup>1</sup>	.20	.09
	Schulische Leistungserwartungen	.05		.10 <sup>1</sup>	.30	.12
	Elterliche Leistungserwartungen	.09		.08	.16	.34
	Konkurrenzenken unter Schülern	.06		.09	.21	.18
	Leistungsangst	.02		.05	.03	.31
	Lehrerengagement	.31		.09	.21	.05
	Unterrichtsmanagement	.22		.04	.12	.12
	Unterrichtsgestaltung	.32		.04	.30	.11
<b>Eltern</b>	Schulzufriedenheit	.20	.18	.16	.21	
	Elterliche Leistungserwartungen	.18	.17	.06	.23	
	Konkurrenzenken unter Schülern	.04	.03	.11	.17	
	Lehrerengagement	.20	.18	.20	.15	
	Förderfunktion		.08	.16	.25	
	Lenkungsfunktion		.07	.18	.19	
	Selektionsdruck		.11	.21	.24	
	Pro-OS		.06	.09	.22	
<b>Lehrer</b>			<b>Schulstufen</b>	<b>Schulformen mit OS</b>	<b>Schulformen ohne OS</b>	<b>Unterrichtete Kurse</b>
	Schulische Leistungserwartungen		.05	.24	.23	– <sup>2</sup>
	Schülerzentrierung		.24	.34	.34	–
	Förderorientierung		.30	.29	.45	–
	Verantwortlichkeit		.18	.42	.23	–
	Unterrichtliche Absprache und pädagog. Diskussion		.22	.26	.47	–
	Unterrichtliche Kooperation		.21	.11	.42	–
	Leistungshomogene Binnendifferenzierung		.11	.12	.29	–
	Leistungsheterogene Binnendifferenzierung		.13	.15	.30	–
	Projektunterricht		.13	.11	.22	.22
	Erkundungen		.22	.08	.20	.20
	Förderfunktion		.48	.27	.33	–
	Lenkungsfunktion		.53	.29	.16	–
Selektionsdruck		.46	.30	.46	–	
Pro-OS		.37	.20	.64	–	
<b>Schulleiter</b>	Förderfunktion		.84	.54	.39	–
	Lenkungsfunktion		.69	.38	–	–
	Selektionsdruck		.65	.42	–	–
	Pro-OS		.72	.42	.55	–

- 1 Diese Effektstärke ergibt sich aus der Differenz der IGS zu den Organisationsformen der OS. Wird der aufgrund der Klumpenstichprobe bestehende Designeffekt kontrolliert, können diese Unterschiede nicht mehr nachgewiesen werden.
- 2 Die varianzanalytische Prüfung ergab, dass sich die Gruppenmittelwerte nicht voneinander unterscheiden, so dass die Berechnung der Effektstärke nicht durchgeführt wurde.

### 3.1.1 Schulklima

Als Indikator für das Schulklima wurde bei Schülern, Eltern und Lehrern die Zufriedenheit mit der Schule erfragt. Eine hohe Schulzufriedenheit wird als Hinweis auf ein gutes Schulklima interpretiert.

Die Schulzufriedenheit wird von den *Schülern* als überdurchschnittlich<sup>4</sup> positiv beurteilt. Die hohen Werte insbesondere in Klasse 5 weisen darauf hin, dass der Schulwechsel nach der Grundschule nicht mit einer die Schulzufriedenheit beeinträchtigenden Belastungssituation verbunden ist. Von der 5. bis zur 8. Klasse ist eine kontinuierliche Abnahme der positiven Beurteilung festzustellen, die möglicherweise sowohl auf altersbedingte Veränderungen in der Einstellung gegenüber der Schule als auch auf Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Die Werte für die Einschätzung der Schulzufriedenheit sind aber auch in der 8. Klasse noch überdurchschnittlich hoch.

Unterschiede in der Schulzufriedenheit werden zwischen den weiterführenden Schulen deutlich: Die Schüler der Gymnasien und der Integrierten Gesamtschulen schätzen ihre Zufriedenheit positiver ein als die Schüler der Kooperativen Gesamtschulen.

Die Angaben der Schüler korrespondieren mit den Angaben der Eltern. Auch die *Eltern* beurteilen die eigene Zufriedenheit wie auch die Zufriedenheit ihres Kindes mit der Schule in der Regel sehr positiv. Die Eltern von Grundschulern bewerten die Schulzufriedenheit ihres Kindes allerdings deutlich höher als die Eltern von Orientierungsstufenschülern und von Schülern weiterführender Schulen.

Die elterlichen Einschätzungen bestätigen eine auch bei den Schülern vorhandene statistisch aber nicht abgesicherte Tendenz: Eltern von Schülern der Integrierten Gesamtschulen beurteilen die Schulzufriedenheit positiver als Eltern von Kindern an den verschiedenen Organisationsformen der Orientierungsstufe. Unter den Eltern der weiterführenden Schulen lassen insbesondere die Eltern von Gymnasiasten und von Schülern der Integrierten Gesamtschulen eine positivere Einschätzung der Zufriedenheit erkennen als Eltern von Schülern anderer weiterführender Schulformen und der Orientierungsstufe.

Auch für die *Lehrer* lassen sich insgesamt sehr hohe Zufriedenheitswerte feststellen; Grundschullehrer sind zufriedener als die Lehrer an Schulformen mit und ohne Orientierungsstufe. Vergleichsweise kritisch beurteilen alle Lehrer die Arbeitsbedingungen.

### 3.1.2 Leistungsdimension

Einen Zugriff auf die Leistungsdimension bietet auf Schülerseite die Wahrnehmung schulischer und elterlicher Leistungsanforderungen, die Wahrnehmung von Sozialbeziehungen in der Klasse, die durch Leistungskonkurrenz bestimmt sind, sowie das Empfinden von Leistungsangst. Einen indirekten Zugriff auf familiär wahrgenommene schulische Leistungsanforderungen eröffnen die Angaben zur Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht. Von den Eltern liegen dazu inhaltlich korrespondierende Einschätzungen ihrer an ihr Kind gestellten Leistungserwartungen sowie eine Beurteilung der leistungsbezogenen Konkurrenzbeziehungen vor, denen ihr Kind ihrer Meinung nach ausgesetzt ist. Die Lehrer wurden nach ihrer Einschätzung der schulischen Leistungserwartungen befragt.

#### Schulische und elterliche Leistungserwartungen

Etwa zwei Drittel der *Schüler* nehmen eine deutliche schulische wie auch elterliche Erwartungshaltung bezüglich ihrer Leistungsbereitschaft wahr. Dabei zeigen sich bei Schülern der Orientierungsstufe Differenzen in Abhängigkeit von den besuchten Leistungskursen: mit sinkendem Kursniveau schätzen die Schüler den schulischen wie auch elterlichen Leistungs-

<sup>4</sup> Gemessen am theoretischen Mittelwert der Skala.

druck zunehmend höher ein. Hier scheinen sich Überforderungstendenzen der Schüler mit niedrigem Leistungsniveau widerzuspiegeln. Diese Befunde können aber auch als tendenzielle Unterforderung leistungsstarker Schüler der A-Kurse interpretiert werden.

Die schulische und elterliche Erwartungshaltung wird von den Schülern an den weiterführenden Schulformen ähnlich bewertet wie von den Schülern der verschiedenen Organisationsformen der Orientierungsstufe. Lediglich die Schüler der Gymnasien fühlen sich einem stärkeren schulischen, aber einem schwächeren elterlichen Leistungsdruck ausgesetzt als alle anderen Schüler.

Die *elterlichen Erwartungen* an die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit steigen mit zunehmendem Alter ihrer Kinder. Der Vergleich der Schulstufen zeigt, dass die Differenzen zwischen Grundschule und Orientierungsstufe stärker ausfallen als zwischen Orientierungsstufe und weiterführenden Schulformen. Obwohl der von den Eltern ausgeübte Leistungsdruck an den weiterführenden Schulformen insgesamt am höchsten ist, geben die Eltern von Schülern an Gymnasien geringere Leistungserwartungen an als die Eltern von Schülern der anderen weiterführenden Schulformen und der Orientierungsstufe.

Etwa zwei Drittel der *Lehrkräfte* geben an, dass sie im Unterricht hohe Anforderungen an die Schüler stellen. Darin stimmen Lehrkräfte an Grundschulen mit den Lehrkräften an weiterführenden Schulformen mit und ohne Orientierungsstufe überein. Von den Lehrern an Schulformen mit Orientierungsstufe stellen die Lehrer an eigenständigen Orientierungsstufen und an Grund- und Hauptschulen mit Orientierungsstufen die vergleichsweise höchsten Anforderungen an die Leistungsbereitschaft der Schüler. Sie unterscheiden sich damit nicht von der Leistungserwartung der Lehrer an Gymnasien, die unter den Lehrern an Schulformen ohne Orientierungsstufe die vergleichsweise höchsten Werte aufweisen.

Der für die Schüler gefundene deutliche Zusammenhang zwischen dem Niveau der besuchten Leistungskurse und der Wahrnehmung schulischer Leistungserwartungen kann durch die Angaben der Lehrer nicht bestätigt werden. Da allerdings fast alle der in Kursen tätigen Lehrer den größeren Teil ihrer Unterrichtsstunden im Klassenverband unterrichten, ist der fehlende Zusammenhang zwischen unterrichtlichen Einstellungen und der Tätigkeit auf einem bestimmten Kursniveau kaum verwunderlich.

#### Konkurrenz zwischen den Schülern

Eine durch die Leistung vermittelte Komponente sozialer Beziehungen stellt das Konkurrenzempfinden zwischen den Schülern dar. Etwas weniger als die Hälfte der *Schüler* bejaht das Vorhandensein leistungsbezogenen Konkurrenzdenkens innerhalb ihrer Klasse. Während die Wahrnehmung von Konkurrenz zwischen der 5. und der 6. Klasse etwas ansteigt, ist eine signifikante Abnahme von der 6. zur 7. und wiederum von der 7. zur 8. Klasse zu verzeichnen. Schüler der Orientierungsstufe schätzen also das Konkurrenzdenken erheblich stärker ein als Schüler weiterführender Schulformen. Dies lässt sich als ein Hinweis darauf interpretieren, dass in der Orientierungsstufe die Leistungsdifferenzierung die Beziehungen der Schüler untereinander nicht unerheblich beeinflusst.

Differenzen in der Konkurrenzwahrnehmung zwischen den Schülern der Orientierungsstufe zeigen sich in Abhängigkeit von den verschiedenen Kurskombinationen: Mit sinkendem Kursniveau sind die Sozialbeziehungen aus der Sicht der Schüler zunehmend häufiger durch ein wettbewerbsorientiertes Verhalten belastet. Von den Schülern weiterführender Schulformen geben insbesondere die Gymnasiasten einen wesentlich geringeren Konkurrenzdruck innerhalb der Klasse an als alle anderen Schüler. Mit ihrer Einschätzung liegen sie auch weit unterhalb der Beurteilung durch die Schüler aller Organisationsformen der Orientierungsstufe.

Nur etwa ein Viertel der befragten *Eltern* gibt an, dass die Schüler-Schüler-Beziehungen in der Klasse ihres Kindes von Konkurrenzdenken bestimmt sind. Die im Vergleich zu den Schülern geringeren Werte sind darauf zurückzuführen, dass es sich bei Schüler-Schüler-Beziehungen um einen Aspekt von Schule handelt, der den Eltern nicht ohne weiteres zugänglich ist.

## Leistungsangst bei Schülern

Eine individuelle Reaktion auf schulische Leistungsanforderungen stellt das Phänomen der Leistungsangst dar. Insgesamt stimmt etwa die Hälfte der Schüler zu, Leistungsangst in mehr oder minder starkem Ausmaß zu empfinden. Leistungsangst wird nicht durch den Besuch einer bestimmten Klassenstufe oder einer bestimmten Schulform beeinflusst. Auch der familiäre Bildungshintergrund spielt nur eine geringe Rolle: Mit abnehmendem familiären Bildungsstatus nimmt die Leistungsangst etwas zu.

Ein weitaus deutlicherer Zusammenhang stellt sich für die Kurskombinationen der Orientierungsstufe dar: Mit abnehmendem Kursniveau gibt ein zunehmend größerer Anteil der Schüler zu, Angst in leistungsrelevanten Situationen zu empfinden. Die bisher referierten Befunde lassen vermuten, dass das höher ausgeprägte Konkurrenzempfinden wie auch der stärker empfundene schulische und elterliche Leistungsdruck in Kursen mit geringem Leistungsniveau mit der Angstwahrnehmung korrespondieren, diese möglicherweise noch verstärken.

## Privater Nachhilfeunterricht

Insgesamt nehmen nach Angaben von Schülern und Eltern ungefähr 15 % der Schüler privaten Nachhilfeunterricht in Anspruch. Der Anteil von Nachhilfeschülern steigt mit zunehmendem Schuljahrgang: Von Klasse 4 bis zur Klasse 6 nimmt der Schüleranteil um knapp 8 Prozentpunkte (von 7,0 % auf 14,6 %) zu, während er sich bis zum Schuljahrgang 8 nur noch um gut zwei Prozentpunkte (von 14,6 % auf 16,8 %) erhöht. Obwohl in den Schuljahrgängen 5 und 6 insgesamt weniger Schüler Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen als in den Schuljahrgängen 7 und 8, weist die deutliche Steigerung um 5 Prozentpunkte vom Schuljahrgang 5 zum Schuljahrgang 6 auf eine verstärkte Bedeutung des Schulleistungsaspekts in der familiären Wahrnehmung hin, wahrscheinlich unter dem Eindruck der nahenden Übergangentscheidungen.

Im 6. Schuljahrgang zeigen sich bei der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht Unterschiede in Abhängigkeit von der Kurseinstufung: In Englisch wie in Mathematik wird in den B- und C-Kursen Nachhilfe von jeweils 18 % der Schüler nachgefragt, im leistungsstarken Kurs A sind es etwa 13 %. Werden die Schüler unterteilt nach ihrer kombinierten Zugehörigkeit zu den Kursniveaus in Englisch und Mathematik, dann ergibt sich, dass von denjenigen, die in beiden Fächern den A-Kurs oder wenigstens in einem Fach den A-Kurs besuchen, 6,3 bzw. 9,7 % Nachhilfe beanspruchen. Demgegenüber erhalten Schüler, die einen B-Kurs und einen C-Kurs besuchen, zu 24,4 % private Nachhilfe; sie bilden damit die Gruppe mit der höchsten Nachfrage nach außerschulischer Förderung. Mit abnehmendem Leistungsniveau der Kurse nimmt folglich der Anteil von Nachhilfeschülern zu. Dieser Befund weist darauf hin, dass die Eltern der leistungsschwachen Schüler die Förderwirkung der Orientierungsstufe nicht in zufriedenstellendem Maße verwirklicht sehen und deshalb auf kompensierende Angebote ausweichen.

Die Kurskombinationen in der Orientierungsstufe korrespondieren mit dem Besuch der weiterführenden Schulformen, die Kombination A/A mit dem Gymnasium, die Kombination C/C mit der Hauptschule. Darauf bezogen ergibt sich für die weiterführenden Schulformen in der Verteilung der Inanspruchnahme privaten Nachhilfeunterrichts eine veränderte Situation. Nun sind es die Gymnasiasten, die im Schuljahrgang 8, vermutlich bedingt durch steigende Leistungsanforderungen, mit 27,7 % die Angebote privater Nachhilfe am häufigsten wahrnehmen, gefolgt von den Realschülern mit 20,3 %. Vergleichsweise selten nehmen IGS-Schüler und Hauptschüler Nachhilfestunden. Entsprechend nimmt die Bereitschaft, Mittel für externe schulische Unterstützung aufzuwenden, mit steigendem familiärem Bildungsstand zu.

### 3.1.3 Unterricht

Um das Urteil zum Unterricht zu erfassen, wurden Schüler und Eltern nach ihrer Einschätzung einer schülerorientierten Lehrer-Schüler-Beziehung (Lehrerengagement) befragt. Außerdem wurde erfaßt, wie sie das Unterrichtsmanagement hinsichtlich der Förderung schulischen Lernens einschätzen, was sie von der Fähigkeit der Lehrkräfte, Ruhe und Ordnung zu wahren, halten und wie sie die Gestaltung des Unterrichts bewerten. Von den Lehrern wurden Angaben zu den unterrichts- und schulbezogenen Einstellungen zur Schülerzentrierung, Förderorientierung und Verantwortlichkeit erhoben. Darüber hinaus haben wir die Lehrkräfte zur Praxis der Binnendifferenzierung, zur Anwendung alternativer Formen der Unterrichtsgestaltung und zur Kooperation mit Kollegen befragt.

#### Lehrerengagement

Knapp zwei Drittel der *Schüler* attestieren ihren Lehrern eine schülerorientierte Einstellung. Die positive Beurteilung variiert mit dem Alter: Sie nimmt von der 5. bis zur 8. Klasse kontinuierlich ab, obwohl sich auch in der 8. Klasse noch etwas mehr als die Hälfte aller Schüler positiv äußern. Dass die Lehrer bei den Schülern der Orientierungsstufe im Vergleich zu den Schülern der weiterführenden Schulen besser abschneiden, dürfte somit eher altersbedingte Ursachen haben.

Zwischen den Schülern weiterführender Schulformen bestehen in der Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung deutliche Differenzen. Die positive Einschätzung des Lehrerengagements durch die Schüler der Hauptschulen und der Integrierten Gesamtschulen unterscheidet sich erheblich von der Bewertung seitens der Schüler der Kooperativen Gesamtschulen, die mit über 50 % die Haltung der Lehrer als nicht oder eher nicht schülerorientiert wahrnimmt. Insbesondere die Angaben der Schüler der Hauptschulen und der Integrierten Gesamtschulen werden durch die Befunde der Lehrerbefragung bezüglich unterrichtsrelevanter Einstellungsaspekte bestätigt.

Die Mehrzahl der *Eltern* bescheinigt den Lehrern ein schülerorientiertes Verhalten. Korrespondierend mit den Angaben der Schüler fällt die Einschätzung der Eltern mit steigendem Schuljahrgang und der damit besuchten Schulstufe jedoch zunehmend kritischer aus. Deutliche Differenzen in der Bewertung bestehen zwischen den Grundschulleitern und den Eltern der Orientierungsstufenschüler. Demgegenüber sind die Unterschiede zwischen den Eltern der Schüler der Orientierungsstufe und der weiterführenden Schulformen zu vernachlässigen. Das Lehrerverhalten auf diesen beiden Schulstufen wird zwar weiterhin als überwiegend schülerorientiert wahrgenommen, doch wird dem Verhalten der Lehrer der Orientierungsstufe im Urteil der Eltern kein eigenständiges, förderungsorientiertes Profil zugestanden. Der Vergleich der Orientierungsstufe und der anderen weiterführenden Schulformen mit der Integrierten Gesamtschule zeigt, dass die Eltern der Schüler dieser Schulform das Lehrerverhalten deutlich positiver einschätzen als die Eltern von Schülern an einer der anderen Schulformen.

#### Unterrichtsmanagement und Unterrichtsgestaltung

Nach den Angaben der *Schüler* erhält die Mehrzahl der Lehrer eine ruhige Unterrichtsatmosphäre aufrecht. Geringfügige Unterschiede ergeben sich für die Kursniveaus: Mit sinkendem Kursniveau nehmen die Schüler die Lehrer häufiger als disziplinierend und ordnungssichernd wahr. Demnach scheint mit höherem Leistungsniveau eine ruhigere Unterrichtsatmosphäre verbunden zu sein. Ähnliche Tendenzen können – bezogen auf die weiterführenden Schulen – für die Hauptschule im Vergleich zum Gymnasium beobachtet werden. Von den Schülern der Orientierungsstufe werden die Lehrer häufiger als disziplinierend erlebt als von den Schülern der weiterführenden Schulen. Diese Wahrnehmungsdifferenzen werden jedoch vom Einfluß der Klassenstufe überlagert.



Die Mehrzahl der Schüler bezeichnet die Unterrichtsgestaltung als inhaltlich gut strukturiert und motivierend. Die Schüler der Orientierungsstufe urteilen positiver als die Schüler der weiterführenden Schulen. Da jedoch die Bewertungen mit zunehmender Klassenstufe insgesamt kritischer ausfallen, müssen auch diese Differenzen mit Zurückhaltung interpretiert werden. Eher geringfügige Unterschiede zeigen sich nach dem Kursniveau in der Orientierungsstufe: Mit sinkendem Kursniveau wird die Unterrichtsgestaltung tendenziell etwas besser eingeschätzt.

Zwischen den weiterführenden Schulformen zeigen sich deutliche Unterschiede: Insbesondere die Schüler der Hauptschule beurteilen die Unterrichtsgestaltung sehr positiv und erreichen damit ähnliche Werte wie die Schüler der Orientierungsstufe. Die Gymnasiasten liegen mit ihrer Einschätzung unterhalb des theoretischen Skalenmittelwerts und unterscheiden sich damit in negativer Hinsicht von allen anderen Schülern. Im Vorgriff auf die Ergebnisse der Lehrerbefragung kann hier angemerkt werden, dass die Gymnasiallehrer im Vergleich zu den Lehrern an Hauptschulen seltener auf alternative Methoden der Unterrichtsgestaltung wie Gruppen- oder Projektarbeit zurückgreifen. Eine stattdessen deutlichere Orientierung an Methoden traditioneller Unterrichtsgestaltung mag ein Grund für das kritische Urteil der Gymnasiasten sein.

Betrachtet man die Antworten der *Lehrkräfte* zu den verschiedenen unterrichtsbezogenen Einstellungsdimensionen, dann beschreibt die Mehrzahl ihre Haltung den Schülern gegenüber als schülerzentriert und förderorientiert. Ebenso fühlen sie sich in hohem Maße für schulische Belange verantwortlich. Dies steht für die Lehrer nicht im Widerspruch zu einer ausgeprägt leistungsbezogenen Erwartungshaltung. Eine hohe Zustimmung zu den Fragen über unterrichtsbezogene Absprachen wie auch zu pädagogischen Diskussionen im Kollegium lässt den Eindruck einer intensiven kollegialen Zusammenarbeit entstehen.

Diese hohen Zustimmungswerte erlauben jedoch noch keine Schlussfolgerungen auf deren Umsetzung im Schulalltag. Zum einen ist aus anderen Untersuchungen bekannt, dass Lehrer dazu neigen, schul- und unterrichtsbezogene Einstellungsfragen wenig selbstkritisch zu beantworten. Zum anderen lassen die Befunde zur Praxis der Binnendifferenzierung eine auch methodisch umgesetzte Förderorientierung vermissen. So wird die Binnendifferenzierung nach Leistungskriterien, die der Förderung unterschiedlich begabter Schüler als auch der Unterstützung sozialer Lernprozesse dienen kann, von weniger als der Hälfte der Orientierungsstufenlehrer praktiziert.

Bezüglich der Einstellungsdimensionen wie auch der Praxis der Binnendifferenzierung und der Anwendung alternativer Formen der Unterrichtsgestaltung finden sich Hinweise darauf, dass die Orientierungsstufe kein eigenständiges pädagogisches Profil zu entwickeln vermochte. So unterscheiden sich die Lehrer an Schulformen mit Orientierungsstufe hinsichtlich ihrer Schülerzentrierung nicht von den Lehrern an Schulformen ohne Orientierungsstufe. Die Grundschullehrer weisen hier die vergleichsweise höchsten Werte auf, die nur von den Lehrern der Integrierten Gesamtschule als Schulform ohne Orientierungsstufe erreicht werden. Auch die Förderorientierung der Lehrer an Schulformen mit Orientierungsstufe ist bedeutsam geringer als die der Lehrer an Grundschulen. Zugleich fällt sie höher aus als die der Lehrer an Schulformen ohne Orientierungsstufe; sie ist damit ähnlich hoch wie die Förderorientierung der Lehrer an Integrierten Gesamtschulen und Hauptschulen. Durchschnittliche Werte ergeben sich auch bei den Lehrern der Schulformen mit bzw. ohne Orientierungsstufe für die Durchführung von Projektunterricht und von Erkundungen außerhalb der Schule, der Anwendung binnendifferenzierender Maßnahmen und zum Ausmaß der kollegialen unterrichtsbezogenen Kooperation. Höhere Werte auf diesen Dimensionen lassen sich nur für die Lehrer der Grundschulen und der Integrierten Gesamtschulen feststellen.

Die Übereinstimmung der pädagogischen Profile der Schulformen mit Orientierungsstufe einerseits, ohne Orientierungsstufe andererseits kann u.a. darauf beruhen, dass an den Orientierungsstufen Lehrer mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen unterrichten. Die Analysen bestätigen eine auch aus anderen Studien bekannte Tendenz, dass die Art der Lehrerausbildung einen stabileren Einfluss auf das Lehrerhandeln und seine dahinterliegenden Einstellungen besitzt als Faktoren des beruflichen Umfeldes. So zumindest sind die Ergebnisse zu verstehen, nach denen Lehrkräfte mit einer Grund- und Hauptschullehrerausbildung eine

höhere Schüler- und Förderzentrierung in der Orientierungsstufe aufweisen als Lehrkräfte mit einer Gymnasiallehrausbildung. Dies korrespondiert mit den Unterschieden zwischen den Gymnasial- und Hauptschullehrern an Schulformen ohne Orientierungsstufe.

Hinsichtlich der Organisationsformen der Orientierungsstufe unterscheiden sich die unterrichtsbezogenen Einstellungsdimensionen der Lehrkräfte wie auch ihre Kooperationsaktivitäten dadurch, dass die eigenständige Orientierungsstufe die höchsten Werte aufweist. Die Erwartung, dass an den eigenständigen Orientierungsstufen die stark fluktuierenden Schülerströme die Entwicklung eines positiven Schulklimas beeinträchtigen, kann aus der Sicht der Lehrer nicht bestätigt werden.

### 3.1.4 Kurseinstufung und Bildungsverlauf

#### Kurseinstufung

Im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen um eine den Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen der Schüler angepasste Förderung stehen Maßnahmen zur Differenzierung. Bei der äußeren Differenzierung werden die Schüler in den Fächern Mathematik und Englisch in Kursen in Abhängigkeit vom Leistungsniveau unterrichtet. Insgesamt geben 17,5 % der Schüler der 6. Klassen an, in Englisch und in Mathematik Kurse zu besuchen, die nach zwei Leistungsebenen differenzieren (Kurse I und II). Der weitaus größere Teil der Schüler (82,5 %) wird in Mathematik und Englisch in Kurse mit drei Leistungsebenen (Kurse A, B und C) eingestuft. Die Kurseinstufungen zeigen für die Schüler der Zwei-Ebenen-Differenzierung eine eher gleichförmige Einstufungspraxis: 85 Prozent der Schüler gehören in beiden Fächern dem Kurs I oder in beiden Fächern dem Kurs II an, nur 15 Prozent befinden sich auf unterschiedlichen Kursniveaus.

Mit der Drei-Ebenen-Differenzierung ist eine variabelere Kurseinstufung verbunden: Während 69 % der Schüler in beiden Fächern dem selben Kursniveau zugeordnet werden, sind 31 % in unterschiedlichen Kursen eingestuft. Offensichtlich führt eine Dreierdifferenzierung durch die Option einer feineren Anpassung an die Voraussetzungen der Schüler zu einer intensiveren Nutzung der Kombinationsmöglichkeiten.

Bei einer Leistungsdifferenzierung auf drei Ebenen ergibt sich ein starker Zusammenhang zwischen der Kurseinstufung der Schüler und dem Bildungsniveau der Eltern (vgl. Tabelle 3.2). Mit sinkendem Kursniveau steigt der Anteil der Schüler, deren Eltern einen geringeren Bildungsstatus aufweisen. Die soziale Selektivität der Orientierungsstufe entspricht weitgehend der der weiterführenden Schulformen. Für das Differenzierungsmodell mit Kursen auf zwei Ebenen ist der Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Herkunftsfamilie und Kurseinstufung eher schwach ausgeprägt; allerdings zeigen sich etwas deutlichere Unterschiede im Fach Mathematik. Die Differenzierung auf nur zwei Leistungsniveaus hat demnach im Vergleich zu der auf drei Leistungsebenen eine Abschwächung des Zusammenhangs von familiärem Bildungsstatus und Kursniveau zur Folge.

Die Geschlechter sind in etwa gleich stark auf die Kursniveaus verteilt; allerdings sind Mädchen im Fach Englisch im Kurs A geringfügig über-, im Kurs C geringfügig unterrepräsentiert (Mädchen: 43 %, Jungen: 57 %).

Tabelle 3.2: Kurskombination<sup>1</sup> in der Orientierungsstufe bzw. Schulformen der Sekundarstufe und Schülerzusammensetzung nach familiärem Bildungsstand in v. H. (Schuljahrgang 6 bzw. 8)

Kurs-Kombination	Bildungsstand der Eltern			
	Hauptschulabschluss N=582 In v. H.	Realschulabschluss N=935 In v. H.	Hochschulreife N=425 In v. H.	Insgesamt N=1942 In v. H.
A/A	9,5	23,5	48,9	25,9
A/B	11,3	18,0	19,3	16,4
B/B	25,5	24,9	18,4	23,0
B/C	20,1	16,6	7,1	15,3
C/C	35,6	17,0	6,4	19,3
Insgesamt	100	100	100	100

Schulform	Bildungsstand der Eltern			
	Hauptschulabschluss N=750 In v. H.	Realschulabschluss N=1233 In v. H.	Hochschulreife N=674 In v. H.	Insgesamt N=2657 In v. H.
GY <sup>2</sup>	12,0	29,1	56,4	31,2
RS <sup>3</sup>	35,9	41,4	33,5	37,8
HS <sup>4</sup>	52,1	29,4	10,1	30,9
Insgesamt	100	100	100	100

- 1 Wegen zu geringer Fallzahlen bleibt die Leistungsdifferenzierung auf zwei Ebenen unberücksichtigt.
- 2 einschließlich Gymnasialzweig an KGS
- 3 einschließlich Realschulzweig an KGS und HS-RS
- 4 einschließlich Hauptschulzweig an KGS und HS-RS

Die Angaben, die die Schüler der 8. Klassen im Rückblick zu ihrer Kurseinstufung während der 6. Klasse machen, ermöglichen einen Einblick in den Zusammenhang zwischen Kurseinstufung in der Orientierungsstufe und dem nachfolgenden Besuch einer weiterführenden Schulform (vgl. Tabelle 4.3).

Tabelle 3.3: Kurskombinationen im zweiten Halbjahr des 6. Schuljahres und besuchte weiterführende Schulform, Prozentwerte (Schuljahrgang 8)

	Kurskombinationen					Insgesamt N=3158
	A/A N=902	A/B N=509	B/B N=705	B/C N=439	C/C N=602	
HS <sup>1</sup>	0,9	12,0	34,6	69,7	92,9	37,3
RS <sup>2</sup>	14,7	61,9	60,4	29,8	6,8	33,1
GY <sup>3</sup>	84,4	26,1	5,0	0,5	0,3	29,6
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

- 1 einschließlich Gymnasialzweig an KGS
- 2 einschließlich Realschulzweig an KGS und HS-RS
- 3 einschließlich Hauptschulzweig an KGS und HS-RS

Die Kurskombinationen A/A und C/C<sup>5</sup> korrespondieren deutlich mit dem Besuch des Gymnasiums bzw. der Hauptschule. Für die Schüler mit der Kurskombination B/B besteht eine weniger eindeutige Beziehung zu einer weiterführenden Schulform. Ähnliches gilt für die Schüler mit den Kurskombinationen B/C und A/B. Bei diesen Ergebnissen ist zu beachten, dass die Übergangentscheidung der Eltern stark von den Lehrerempfehlungen abweicht. Etwa

<sup>5</sup> Im folgenden ist nur das Differenzierungsmodell nach drei Ebenen von Interesse, da von den Schülern der 7. und 8. Klassen nur 7 % angeben, auf zwei Leistungsebenen differenziert worden zu sein.

10 bis 15 % der Realschüler und Gymnasiasten wurden nicht für diese Schularten empfohlen. Allerdings konnte die Schullaufbahempfehlung am Ende der Orientierungsstufe nicht retrospektiv anhand der Schülerakten erfasst werden.

Die Gründe, die bei der Entscheidung für eine weiterführende Schulform den Ausschlag gaben, können mit den vorliegenden Daten kaum nachvollzogen werden. Es ist bekannt, dass Bildungsbiographien in nicht zu vernachlässigendem Maße vom familiären Bildungshintergrund beeinflusst sind. Dies meint nicht nur die Beziehung zwischen Leistungsvermögen und Sozialstatus, sondern auch den durch den jeweiligen sozialen Erfahrungsraum vermittelten Einfluss auf Entscheidungen über den weiteren Verlauf individueller Bildungskarrieren. Insbesondere für Schüler mit Kurskombinationen, die weniger deutlich den Besuch einer bestimmten Schulform nach sich ziehen, zeigt sich tendenziell ein Zusammenhang zwischen familiärem Bildungsstand und Schulwahl. Für Schüler mit einer Kurseinstufung A/B am Ende der 6. Klasse fiel bei höherem familiären Bildungsstand die Entscheidung eher zugunsten des Gymnasiums als der Realschule. Von der Gruppe der Schüler mit einer Kurskombination B/B oder B/C besuchen Schüler mit einem höheren familiären Bildungsstatus eher die Realschule als die Hauptschule.

Insgesamt scheint es der Orientierungsstufe nicht zu gelingen, die Benachteiligung von Schülern mit einem niedrigen familiären Bildungsstand auszugleichen.

### Umstufung

Angemessene Förderung der Schüler bedeutet auch, sie bei einer Leistungsverbesserung oder -verschlechterung in den Fächern Mathematik oder Englisch einem anderen Kursniveau zuzuordnen, sie also ab- oder aufzustufen. Insgesamt geben 13,5 % der Schüler an, umgestuft worden zu sein, davon 0,2 % in beiden Fächern. Von der Möglichkeit einer Umstufung wird folglich relativ wenig Gebrauch gemacht. Aufstufungen sind insgesamt häufiger als Abstufungen. Im Fach Englisch wird etwas weniger umgestuft als im Fach Mathematik. Schüler mit niedrigem familiären Bildungsstand werden eher abgestuft, während Schüler mit höherem familiären Bildungsstand eher aufgestuft werden. Allerdings sind diese Differenzen nur schwach ausgeprägt.

### Bildungsaspirationen der Eltern

Die Wünsche der Eltern hinsichtlich des angestrebten Schulabschlusses für ihre Kinder werden durch die Orientierungsstufe spürbar „abgekühlt“. Der Vergleich der Bildungsaspirationen von Grundschulleitern, Orientierungsstufeneltern und Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe (Schuljahrgänge 7 und 8) zeigt, dass die Häufigkeit des Abiturwunsches (Besuch eines Gymnasiums) sinkt und die Bereitschaft, einen Hauptschulabschluss (den Besuch einer Hauptschule) zu akzeptieren, zunimmt. Dies kann als „Desillusionierungseffekt“ der Orientierungsstufe interpretiert werden. Zudem lässt sich nachweisen, dass die Anbindung der Orientierungsstufe an einen Hauptschulzweig (Hauptschule mit Orientierungsstufe, zusammengefasste Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe, zusammengefasste Grund- und Hauptschule mit Orientierungsstufe) den Anteil der Eltern erhöht, die die Hauptschule für ihre Kinder als weiterführende Schulform wünschen.

Eine berufspraktische Orientierung steht in einem engen negativen Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Eltern sowie der besuchten Sekundarschulform der Kinder. Erwartungsgemäß ist die Präferenz für ein Studium bei den Eltern mit höherem Bildungsstand und den Eltern mit Kindern am Gymnasium stärker ausgeprägt.

### 3.1.5 Orientierungsstufe und schulpolitische Veränderungen

Zur Bewertung der Orientierungsstufe wurden im Rahmen der Befragung drei Instrumente eingesetzt: Zum einen wurden die Einstellungen der Eltern, Lehrer und Schulleiter zur Praxis der Orientierungsstufe untersucht. Des Weiteren wurden den Eltern, Lehrern und Schullei-

tern 13 Vorschläge zu alternativen Möglichkeiten der Schulorganisation zur Einschätzung präsentiert. Schließlich sollten Lehrer und Schulleiter acht Modelle der Schulstruktur bewerten (7 nach Maßgabe des Untersuchungsauftrags sowie zusätzlich die Beibehaltung der gegenwärtigen Orientierungsstufe)<sup>6</sup>.

### Einschätzung der Orientierungsstufe

Die Fragebögen zur Erhebung bei Eltern, Lehrern und Schulleitern enthielten unterschiedlich umfangreiche Listen von Aussagen zur Einschätzung der Orientierungsstufe. Um Vergleichbarkeit der befragten Gruppen (Eltern, Lehrer und Schulleiter) zu gewährleisten, wurden in die folgende Ergebnisdarstellung nur die Items einbezogen, die sowohl den Eltern als auch den Lehrern und Schulleitern zur Bewertung vorgelegt wurden<sup>7</sup>. Aus diesen vergleichbaren Items wurden Subskalen gebildet, die ähnlich bewertete Aussagen zusammenfassen und zugleich die Funktionen der Orientierungsstufe charakterisieren. Auf diese Weise können die in der Diskussion um die künftige Gestaltung der Schulstruktur geäußerten Pro- und Contra-Argumente zur Orientierungsstufe bewertet werden. Im Mittelpunkt stehen die Ergebnisse der Einschätzungen von Eltern, deren Kinder derzeit eine Orientierungsstufe besuchen, und von Lehrern und Schulleitern, die an einer Schulform mit Orientierungsstufe tätig sind. Darüber hinaus sollten aber auch die Ansichten der Eltern und Lehrkräfte an Grundschulen und an weiterführenden Schulen sowie der Lehrer und Schulleiter an Schulformen ohne Orientierungsstufe berücksichtigt werden, um das Meinungsspektrum zu erweitern und zusätzliche Hinweise auf die spezifischen Stärken und Schwächen der Orientierungsstufe zu erhalten.

Im Folgenden werden die aus den Aussagen gebildeten Subskalen „Förderfunktion“, „Lenkungsfunktion“, „Selektionsdruck“ und „Pro-OS“ nach Eltern, Lehrern und Schulleitern dargestellt. Mithilfe dieser Subskalen sollen die Orientierungsstufe generell („Pro-OS“) und ihre spezifischen Aufgaben einer individuellen Förderung (Förderfunktion) und einer begabungsgerechten Empfehlung (Lenkungsfunktion) bewertet werden. Inwieweit die Schüler der Orientierungsstufe durch die besonderen Gegebenheiten dieser Schulform mit dem Wechsel zwischen Kern- und Kursgruppen und ständigen Leistungsüberprüfungen einem erhöhtem Druck ausgesetzt sind, ist mit der Subskala „Selektionsdruck“ untersucht worden.

Der Abbildung 3.1 ist zu entnehmen, dass die Meinungen der Eltern über die Orientierungsstufe relativ geteilt sind und zwischen den unterschiedenen Elterngruppen nur wenig variieren. Die Skalenmittelwerte bewegen sich um den theoretischen Mittelwert von 2,5<sup>8</sup>. Unterschiedliche Einschätzungen der Eltern stehen insbesondere mit der Sozialstruktur der Elternschaft und dem Leistungsniveau ihrer Kinder in Zusammenhang<sup>9</sup>. Eine positive Einstellung gegenüber der Orientierungsstufe – das betrifft die generelle Akzeptanz („Pro OS“) und vor allem die Förderfunktion – nimmt mit steigendem Bildungsabschluss der Eltern deutlich ab<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Es wurde darauf verzichtet, die komplexen Modellvarianten einer künftigen Schulstruktur auch den Eltern vorzulegen, weil zu vermuten ist, dass die verwendeten Fachtermini den Eltern überwiegend unbekannt sind.

<sup>7</sup> Für die Einschätzung der Orientierungsstufe durch die Schüler wurde eine Skala gebildet, die neben grundsätzlichen Äußerungen zur Orientierungsstufe Einstellungen zu bestimmten Aspekten der Orientierungsstufe wie der Förderung und der Leistungsdifferenzierung umfasst. Eine mögliche Ablehnung der Orientierungsstufe (Kurswechsel, Kursabstieg, Verlust des Klassenverbandes) wurde bei den Schülern über Einzelitems erfasst.

<sup>8</sup> Der überwiegende Teil der Schüler hingegen drückt Zustimmung zur Orientierungsstufe aus. Mit aufsteigendem Schuljahrgang nimmt die Zufriedenheit allerdings ab. Das spricht für die Vermutung, dass mit wachsender zeitlicher Distanz auch die emotionale Distanz zur Orientierungsstufe zunimmt, da sowohl positiven als auch negativen Items seltener zugestimmt wird.

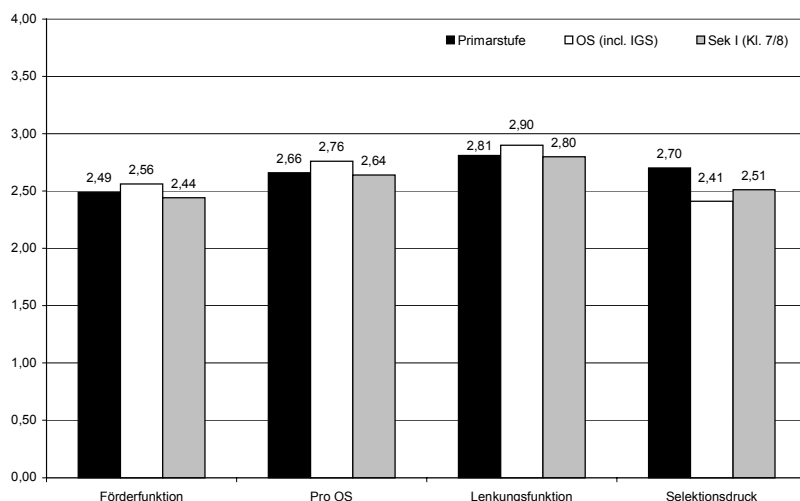
<sup>9</sup> Mit Ausnahme der Integrierten Gesamtschule bestehen keine relevanten Unterschiede in der Akzeptanz der Orientierungsstufe zwischen den Eltern mit Kindern im 5. und 6. Schuljahrgang. Die Eltern von Schülern an Integrierten Gesamtschulen, die als Angebotsschule ohne Orientierungsstufe existiert, beurteilen die Orientierungsstufe durchweg skeptischer. Vermutlich spiegelt sich in diesem Urteil die generell ablehnende Haltung gegenüber einem differenzierten dreigliedrigen Schulsystem wider.

<sup>10</sup> Werden die Einstellungen der Schüler zur Orientierungsstufe in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern analysiert, ergeben sich keine Unterschiede.

Auf die Beurteilung der Orientierungsstufe durch die Eltern wirkt sich auch aus, welche weiterführende Schulform das Kind in den Schuljahrgängen 7 und 8 besucht. Die Eltern von Gymnasiasten sprechen sich am seltensten für die Orientierungsstufe aus. Nach deren Einschätzung erfüllt sie die Förderung von leistungsstarken Schülern nur ungenügend. Mit einer ablehnenden Haltung dieser Eltern gegenüber der Orientierungsstufe verbindet sich der Wunsch nach einem selektiveren Schulsystem zu Beginn des 5. Schuljahrgangs<sup>11</sup>. Ein Selektionsdruck der Orientierungsstufe wird dagegen häufiger von Eltern leistungsschwächerer Schüler wahrgenommen<sup>12</sup>.

Die Abbildungen 3.2 und 3.3 zeigen, dass sich die Lehrer und Schulleiter der Orientierungsstufenschulen in ihren Bewertungen deutlich von den Lehrern und Schulleitern der Grundschulen und der weiterführenden Schulformen ohne Orientierungsstufe unterscheiden. Das Eigeninteresse am Erhalt der Orientierungsstufe oder auch die Identifikation mit ihr dürfte Lehrer an weiterführenden Schulformen mit Orientierungsstufe dazu bewegen, sich für diese Schulform auszusprechen. Dies gilt in besonderem Maße für Lehrer und Schulleiter eigenständiger Orientierungsstufen. Die Akzeptanz der Orientierungsstufe wird bei den Lehrern der Schulformen mit Orientierungsstufe auch noch von dem Lehramt beeinflusst. Mit steigendem Lehramt der Lehrer an Schulformen mit Orientierungsstufe nimmt auch die Skepsis gegenüber der Orientierungsstufe und deren Funktionalität zu. Dies ist bei den Schulleitern nicht der Fall, bei denen die Schulform, in der sie tätig sind, das Urteil maßgeblich zu beeinflussen scheint. Auffällig ist, dass Lehrer und Schulleiter an Schulen mit Orientierungsstufe die Lenkungsfunktion deutlich höher als die Förderfunktion bewerten. Ein bemerkenswerter Einzelbefund ist in diesem Zusammenhang, dass auch die Hälfte der Lehrer an Schulen mit Orientierungsstufen meint, leistungsfähige Schüler nicht ausreichend zu fördern. Statusabhängige Einstellungsunterschiede finden sich ebenfalls bei den Bewertungen der Lehrer und Schulleiter der weiterführenden Schulformen ohne Orientierungsstufe. Hier sprechen sich am häufigsten die Lehrer und Schulleiter der Gymnasien gegen die Orientierungsstufe aus; vor allem wird die Förderfunktion der Orientierungsstufe skeptisch beurteilt.

Abb. 3.1 Mittelwert der Skalen Förderfunktion, Pro-OS, Lenkungsfunktion und Selektionsdruck/ Eltern nach Schulstufen ihrer Kinder



<sup>11</sup> Dem gegenüber stehen die Einschätzungen der Schüler am Gymnasium: Gymnasiasten bewerten die Orientierungsstufe tendenziell positiver und stimmen negativ formulierten Items seltener zu.

<sup>12</sup> Diese Ergebnisse korrespondieren mit denen der Schülerbefragungen: Hauptschüler und Schüler an Haupt-/Realschulen äußern öfters Schwierigkeiten mit dem häufigen Kurswechsel.

Abb. 3.2 Mittelwert der Skalen Förderfunktion, Pro-OS, Lenkungsfunktion und Selektionsdruck/Lehrer nach Schulformen mit und ohne Orientierungsstufe

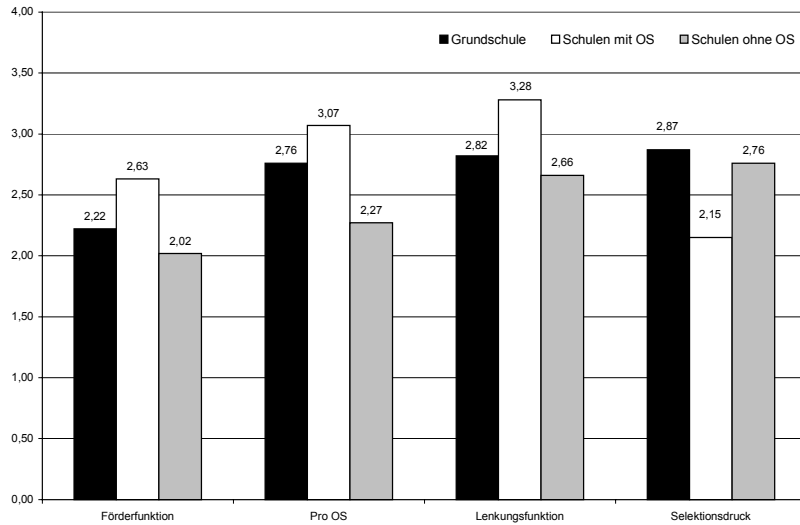
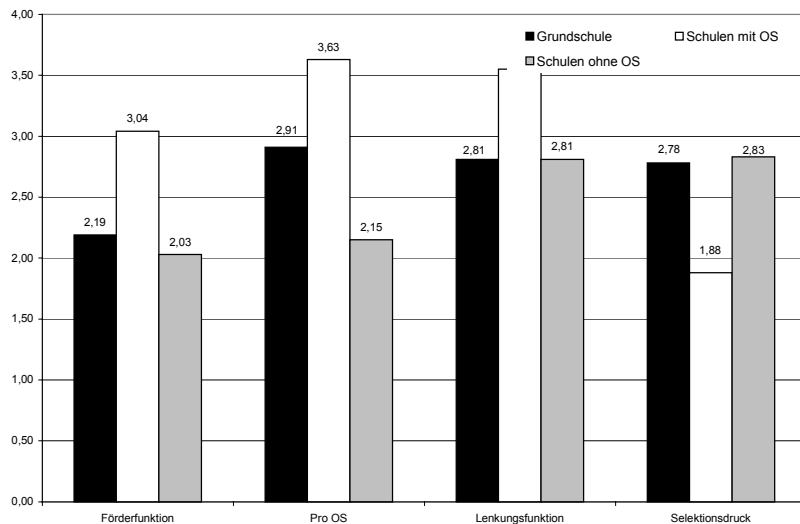


Abb. 3.3 Mittelwert der Skalen Förderfunktion, Pro-OS, Lenkungsfunktion und Selektionsdruck/Schulleiter nach Schulformen mit und ohne Orientierungsstufe



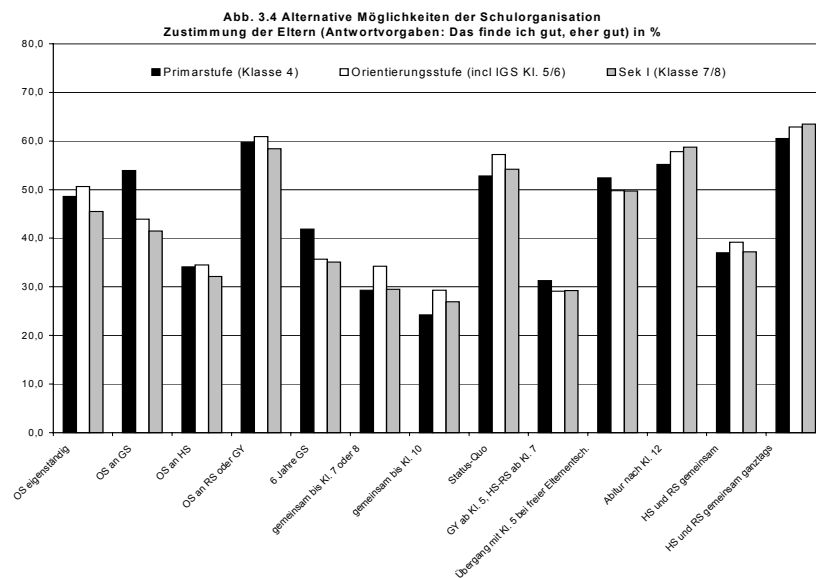
### Bewertung alternativer Möglichkeiten der Schulorganisation

Die Bewertung alternativer Möglichkeiten der Schulorganisation durch die *Eltern* vermittelt ein uneindeutiges und zum Teil widersprüchliches Bild. Größere Unterschiede in Abhängigkeit von der besuchten Schulform der Kinder (Abb. 3.4) zeigen sich lediglich bei Eltern, deren Kinder auf eine Schule gehen, in der Grundschule und Orientierungsstufe zusammengefasst sind. Die Eltern von Grundschulern akzeptieren etwas häufiger eine solche Alternative. Vom überwiegenden Teil der Eltern finden die Optionen einer an eine Realschule oder ein Gymnasium angebotenen Orientierungsstufe, die Beibehaltung des Status quo, die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur sowie eine gemeinsame Haupt- und Realschule mit Ganztagsangebot Unterstützung. Insgesamt gering ist die Zustimmung zu einer an eine Hauptschule angebotenen Orientierungsstufe sowie zu integrativen Konzepten der Schulorganisation (6-jährige Grundschule, Gesamtschule bis Schuljahrgang 7/8 oder 10). Mischformen mit dem im 5. Schuljahrgang beginnenden Gymnasium und der im 7. Schuljahrgang beginnenden Haupt-/Realschule werden nur von einem geringen Teil der Elternschaft als Alternative akzeptiert. Integrative Konzepte der Schulorganisation mit einer Verlängerung des gemeinsamen Lernens aller Schüler werden am häufigsten von den Eltern befürwortet, deren Kinder bereits eine solche Schulform – in integrativer bzw. kooperativer Form – besuchen, und von solchen Eltern, die ein niedriges Bildungsniveau haben. Ablehnender gegenüber einer ver-

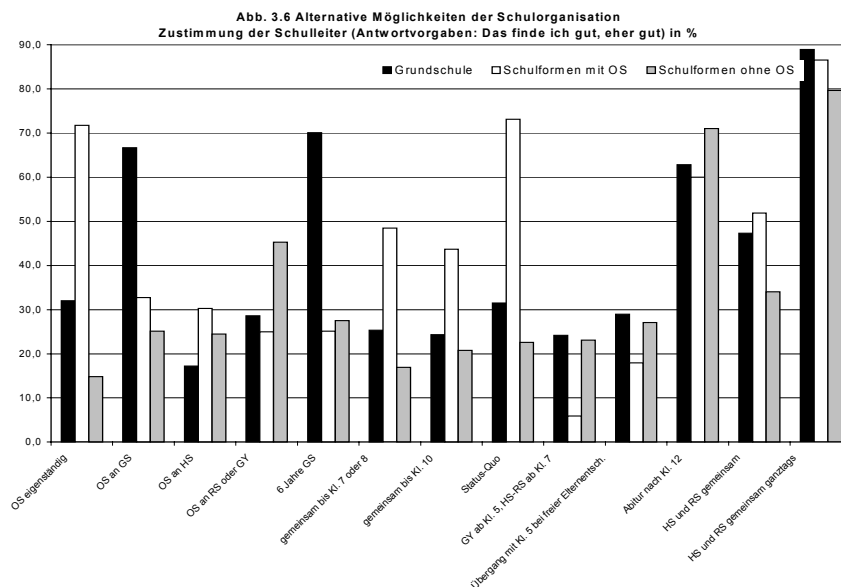
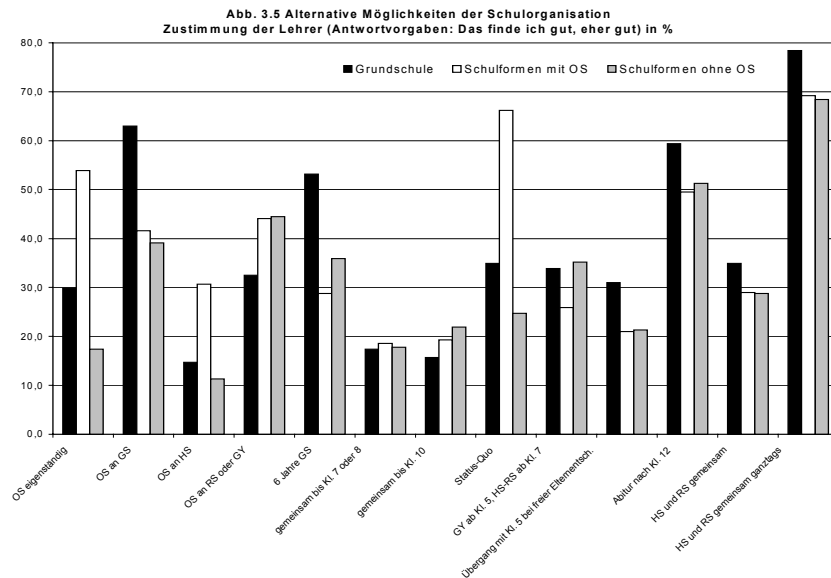
längerten gemeinsamen Schulzeit der Schüler sowie generell gegenüber der Orientierungsstufe verhalten sich Eltern von Gymnasiasten sowie Eltern mit hohem Bildungsstatus.

Bei der Bewertung alternativer Möglichkeiten der Schulorganisation durch *Lehrer* und *Schulleiter* wird ein Befund deutlich bestätigt, der bei der Beschreibung der Ergebnisse zu der gegenwärtigen Praxis der Orientierungsstufe festgestellt wurde: Der jeweilige Arbeitsort der Lehrer und Schulleiter beeinflusst in hohem Maße die Einstellung zu den vorgelegten Alternativen. Erkennbar wird dies insbesondere bei Lehrern und Schulleitern der weiterführenden Schulen mit Orientierungsstufe, die sowohl den Erhalt der eigenständigen Orientierungsstufe wie auch die Beibehaltung des Status quo der Schulorganisation mehrheitlich verteidigen (s. Abb. 3.5 und 3.6). Überdurchschnittlich häufig befürworten die Grundschulleiter und -lehrer eine 6-jährige Grundschule oder eine an eine Grundschule angebundene Orientierungsstufe. An weiterführenden Schulen sind es insbesondere die Lehrer und Schulleiter der Gymnasien, die am seltensten die Orientierungsstufe sowie überhaupt integrative Konzepte der Schulorganisation befürworten. Insgesamt häufig stoßen eine auf 12 Jahre bis zum Abitur verkürzte Schulzeit sowie die gemeinsame Haupt-Realschule – sofern sie Ganztagsangebote vorhält – auf Resonanz. Eine mit Hauptschulen, aber auch mit Realschulen oder Gymnasien verbundene Orientierungsstufe findet dagegen seltener Unterstützung. Gesamtschulmodelle und Mischformen (Gymnasium ab Schuljahrgang 5, Haupt-/Realschule ab 7. Schuljahrgang) sowie die freie Elternentscheidung beim Übergang zu weiterführenden Schulformen nach der 4. Klasse werden mehrheitlich abgelehnt.

Für die Lehrer an Orientierungsstufenschulen sind ihr Lehramt und das Kursniveau weitere Bezugspunkte bei der Bewertung der Reformvorschläge. Die Unterstützung einer Beibehaltung der bestehenden Schulorganisation, einer verlängerten Grundschulzeit und einer an eine Grundschule angehängten Orientierungsstufe nimmt mit steigendem Lehramt deutlich ab. Die beiden letzten Alternativen werden vor allem von Lehrern, die niedrige Kursniveaus unterrichten, unterstützt.







### Bewertung der im Untersuchungsauftrag genannten alternativen Strukturmodelle

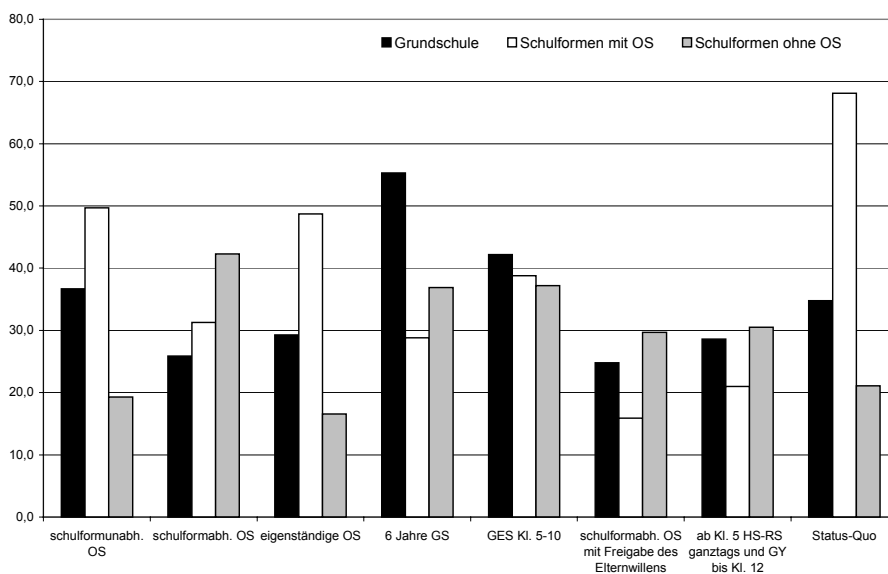
Auch hier zeigt die Bewertung durch *Lehrer* und *Schulleiter* kein eindeutiges Votum für den einen oder anderen Vorschlag. Auch hier bestätigt sich ein am eigenen Interesse orientiertes Verhalten (vgl. Abb. 3.7 und 3.8).

Lehrkräfte und Schulleiter an Schulen mit Orientierungsstufe unterscheiden sich bei fast allen Modellvarianten in ihren Bewertungen von ihren Kollegen an Grundschulen und weiterführenden Schulformen ohne Orientierungsstufe. Besonders deutlich schlägt auch hier das Interesse am Erhalt des Status quo durch. Je nach Lehramt bestehen zwischen den Lehrern an Schulen mit Orientierungsstufen dennoch Unterschiede hinsichtlich der Akzeptanz der verschiedenen Modellvarianten. Lehrkräfte mit dem Lehramt an Gymnasien äußern sich häufiger zugunsten einer schulformabhängigen Orientierungsstufe und früher differenzierender Modelle sowie gegen die Beibehaltung des Status quo.

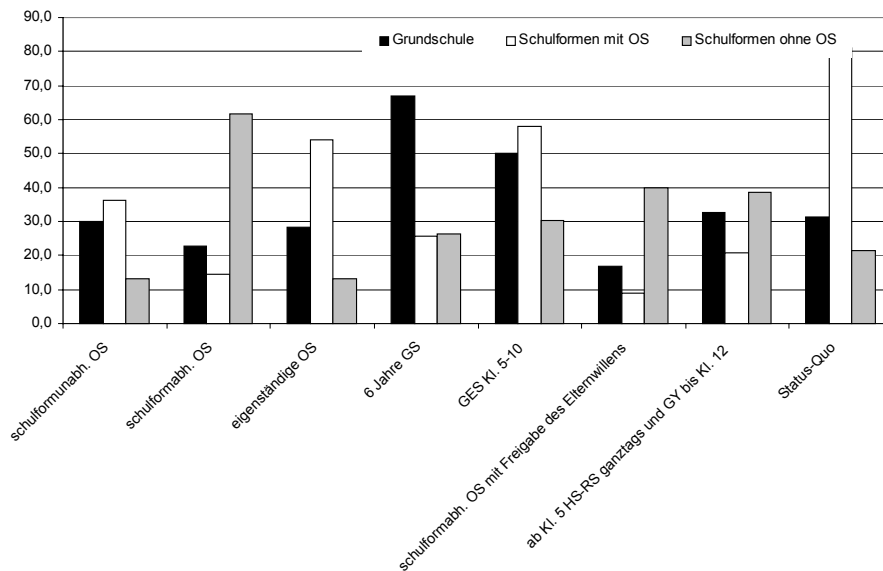
Die lehramtsabhängigen Unterschiede in der Akzeptanz alternativer Strukturmodelle bei den Lehrern an Orientierungsstufen wiederholen sich bei den Einstellungen der Lehrer an den verschiedenen Schulformen ohne Orientierungsstufe.

Am häufigsten für eine selektivere Schulstruktur im Anschluss an die Grundschule (schulformabhängige Orientierungsstufe [mit Freigabe des Elternwillens], Gymnasium ab Klasse 5) sprechen sich die Lehrkräfte und Schulleiter der Gymnasien aus; sie befürworten am seltensten eine schulformunabhängige Orientierungsstufe, die Einrichtung von Gesamtschulmodellen oder die Verlängerung der Grundschulzeit. Die Lehrkräfte und Schulleiter an integrierten Gesamtschulen favorisieren am häufigsten integrative Strukturmodelle; sie lehnen am häufigsten eine schulformabhängige Orientierungsstufe ab.

**Abb. 3.7 Bewertung der in der niedersächsischen Schulpolitik erörterten Vorschläge zur Schulorganisation Zustimmung der Lehrer (Antwortvorgaben: Den Vorschlag finde ich gut, eher gut) in %**



**Abb. 3.8 Bewertung der in der niedersächsischen Schulpolitik erörterten Vorschläge zur Schulorganisation Zustimmung der Schulleiter (Antwortvorgaben: Den Vorschlag finde ich gut, eher gut) in %**



### 3.1.6 Resümee

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse zu allgemeinen Lernbedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene zeigt, dass die Orientierungsstufe von Schülern, Eltern und Lehrern insgesamt positiv eingeschätzt wird. Dabei hat die jeweilige Organisationsform der Orientierungsstufe auf diese Bewertung keinen Einfluss. Auch die eigenständige Orientierungsstufe, bei der die Schüler häufiger die Schule wechseln müssen, unterscheidet sich im Urteil der Eltern und Schüler nicht von organisatorisch mit anderen Schulen verbundenen Orientierungsstufen; die Lehrer attestieren ihr sogar bessere schul- und lernklimatische Bedingungen. Diese häufig kritisierte Organisationsform hat sich somit in der Wahrnehmung der unmittelbar Betroffenen bewährt. Auch die Analyse der schulischen Kontakte und Aktivitäten, der unterrichtsergänzenden Arbeitsgemeinschaften und Betreuungsangebote bestätigt den Eindruck, dass die eigenständige Orientierungsstufe keine schulische „Durchlaufstation“ ist, sondern über ein vielgestaltiges Schulleben verfügt.

Es gibt Hinweise darauf, dass die Schüler mit dem Eintritt in die Orientierungsstufe einem erhöhten Leistungsdruck ausgesetzt sind. Dieser zeigt sich in zunehmenden elterlichen Leistungserwartungen, einem deutlichen Anstieg der Inanspruchnahme privaten Nachhilfeunterrichts und einem verstärkten Einfluss leistungsbezogenen Konkurrenzdenkens auf die Schüler-Schüler-Beziehungen. Während die Grundschüler aufgrund der verschobenen Schullaufbahnentscheidung einem geringeren Leistungsdruck ausgesetzt sind, verstärkt sich dieser in der 5. Klasse durch die anstehenden Kurszuweisungen, die für die Mehrzahl der Schüler zugleich die Festlegung der künftigen Schullaufbahn bedeutet. Die Angaben der Eltern, Lehrer und Schüler an Integrierten Gesamtschulen bestätigen demgegenüber für die unteren Schuljahrgänge einen insgesamt geringeren Leistungsdruck. Allerdings übt die Orientierungsstufe auf die Schüler insgesamt keinen höheren Leistungsdruck aus als die weiterführenden Schulen.

Die Angaben der Befragten zu unterrichtsbezogenen Einstellungsdimensionen wie auch zu Aspekten der Unterrichtsgestaltung weisen darauf hin, dass es der Orientierungsstufe nicht gelungen ist, ein eigenständiges pädagogisches Profil zu entwickeln. Die Ergebnisse lassen stattdessen auf eine deutliche Nähe zu den weiterführenden Schulen ohne Orientierungsstufe schließen; zugleich zeigt sich, dass Grundschulen, Integrierte Gesamtschulen und teilweise auch die Hauptschulen pädagogisch stärker engagiert sind. Obwohl die Förderung zu den zentralen Funktionen der Orientierungsstufe zählt, kann den dort tätigen Lehrkräften im Vergleich zu den Kollegen an anderen Schulformen eine spezifische Förderorientierung und deren unterrichtsmethodische Umsetzung nicht bestätigt werden. Dies gilt auch für die unterschiedlichen Kursniveaus in der Orientierungsstufe, für die nach den Angaben der Schüler wie auch der Lehrer (soweit mit den vorliegenden Instrumenten erfasst) keine unterschiedlichen pädagogischen Kontexte in Anpassung an die jeweilige Klientel geschaffen wurden. Fördermaßnahmen werden insbesondere durch die Schüler der B/C und C/C-Kurse privat durch Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen. Die meist übereinstimmende Einstufung einzelner Schüler auf den Kursniveaus in beiden Kursfächern und die relativ seltenen Umstufungen (bei hoher Übereinstimmung zwischen Kurskombinationen und weiterführenden Schulformen zumindest bei leistungsstarken und leistungsschwächeren Schülern) weisen als äußere Merkmale ebenfalls darauf hin, dass das Förderkonzept der Orientierungsstufe zu überdenken ist.

Eine unzureichende pädagogische Profilierung für die verschiedenen Kursniveaus ist vor allem wegen der Unterschiede in den lernklimatischen Bedingungen der Kurse problematisch. Die in der Praxis vorherrschende Dreierdifferenzierung mit homogenen Lerngruppen auf unterschiedlichen Niveaus wirkt sich vor allem auf die Bewertung der Schule durch die den C-Kursen angehörenden Schüler aus, die dadurch in ihrer Lernentwicklung beeinträchtigt werden können.

Die Daten zeigen, dass Schüler mit niedrigem sozialen Status tendenziell benachteiligt sind. Während sie in den C-Kursen deutlich überrepräsentiert sind, sinkt ihr Anteil in den A-Kursen

beträchtlich ab. Diese Schüler werden zudem im Falle einer Umstufung eher ab- als aufgestuft. Wenn Schüler Kurskombinationen zugewiesen sind, die nicht eindeutig mit einer bestimmten Schulform korrespondieren, ist die Wahl der weiterführenden Schulform durch die soziale Herkunft bedingt. Somit bestätigt auch diese Untersuchung die schichtspezifischen Einflüsse auf Bildungsentscheidungen.

Die Ergebnisse der Befragungen von Eltern, Lehrern und Schulleitern zu ihrer Bewertung der Orientierungsstufe und zu ihrer Einschätzung von Alternativen in der Gestaltung der niedersächsischen Schullandschaft liefern ein ambivalentes Bild ohne klare Konturen.

Bei den Erziehungsberechtigten sind es diejenigen Eltern mit Gymnasiakindern und hohem Bildungsniveau, die nicht nur die derzeitige Praxis der Orientierungsstufe skeptisch beurteilen, sondern sich auch für die Zukunft von der Orientierungsstufe distanzieren und ein früher gegliedertes Schulsystem fordern. Bei Lehrern und Schulleitern hängen Bewertung der Orientierungsstufe und Einschätzung möglicher struktureller Änderungen in hohem Maße von der beruflichen Position ab. Insbesondere die Lehrkräfte und Schulleiter an Schulen mit Orientierungsstufe befürworten die Orientierungsstufe, während die Gymnasiallehrer sie ebenso stark ablehnen; deren negative Einschätzung gilt zumindest für die eigenständige Orientierungsstufe. Während die Urteile der Lehrer an Schulformen mit Orientierungsstufe durch deren Lehramt mit beeinflusst werden, scheint bei Schulleitern der Arbeitsort für die Bewertung maßgeblich zu sein.

### 3.2 Vertiefende Interviews

In Ergänzung zu den standardisierten Befragungen ging es in den Interviews vor allem darum, Argumentationsmuster und Begründungen für die Einstellungen und Meinungen zur Orientierungsstufe und zur Weiterentwicklung des Schulwesens zu ermitteln; hierbei wurden auch Experten außerhalb des Schulwesens einbezogen.

#### 3.2.1 Durchführung der Interviews

Die Interviews (teilstandardisierte Interviews nach Leitfaden) wurden im Juni 2001 von insgesamt acht Projektmitarbeitern auf der Grundlage des Interviewleitfadens mit Personen aus den Tätigkeitsfeldern Schulleiter verschiedener Schulformen, „Abnehmer“ im Bereich von Wirtschaft und Handwerk, Jugendarbeit und Schülernachhilfe sowie mit Bildungsexperten von Universitäten durchgeführt. Die Interviews fanden in jeweils zwei unterschiedlichen ländlichen (Landkreis Emsland, Landkreis Lüneburg) und städtischen Regionen (Stadtkreis Wolfsburg, Landkreis Göttingen mit der Stadt Göttingen) statt. Die Regionen wurden nach einer Ost-West-, Nord-Süd-Verteilung ausgewählt; Regionen mit eher geringer Untersuchungsdichte bei den Fragebogenerhebungen wurden bevorzugt. Insgesamt liegen 47 Interviews, die im Durchschnitt 50 bis 60 Minuten dauerten, in transkribierter Fassung vor<sup>13</sup>. Sie verteilen sich auf folgende Befragungsgruppen:

- 14 „Abnehmer“: davon 4 Vertreter regionaler Kammern, 6 Ausbildungsleiter mittlerer und größerer Unternehmen, 4 Berufsberater an Arbeitsämtern;
- 20 Schulleiter: 5 Orientierungsstufenleiter (an angebotenen Orientierungsstufen), 3 Leiter eigenständiger Orientierungsstufen, 12 Leiter von Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen;
- 8 Vertreter der „Jugendarbeit“: jeweils 4 von Jugendämtern und (privater) Schülernachhilfe;
- 5 Bildungsexperten: 4 Professoren der Erziehungswissenschaft, 1 Professor der Politikwissenschaft

<sup>13</sup> Die transkribierten Interviews können im DIPP eingesehen werden.

Die vollständigen Interviews wurden zunächst thematisch geordnet und nach den wichtigsten Aussagen systematisiert. Einzelne Interviewteile wurden gesondert ausgewertet (vgl. Anlage).

Der erste Teil der Interviews diente als Einstieg, um herauszufinden, wie die gegenwärtige Schuldebatte wahrgenommen wird und wie dies in die Arbeitsbereiche der Interviewpartner hineinwirkt. Des Weiteren ging es darum, die Sichtweisen zur Funktion der Schule zu erfassen. Soweit möglich sollten die Interviewpartner die von ihnen genannten allgemeinen Aufgaben der Schule nach einzelnen Schulstufen differenzieren. Auf dieser Grundlage wurden individuelle Einschätzungen der Vorzüge und Nachteile des niedersächsischen Schulsystems erfragt. Aussagen zur Orientierungsstufe wie zur Reform der Schulstruktur wurden dadurch in einen größeren Zusammenhang eingebettet. Mit den Interviews sollten demnach vor allem ergänzende Aspekte aufgezeigt werden, die erkennen lassen, wodurch das jeweilige Votum der Befragten motiviert ist und wie es argumentativ begründet wird.

### 3.2.2 Meinungen zu den wichtigsten Aufgaben der Schule

Nach Auffassung der Befragten hat die Schule eine doppelte Aufgabe: einerseits Vermittlung fachlichen Wissens und berufsrelevanter Kompetenzen, andererseits Befähigung der Schüler zu sozialem Lernen. Zu den Zielen kognitiven Lernens gehörten vor allem selbsttätiges Lernen und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Bei der Berufsvorbereitung komme es auf Allgemeinbildung und praxisbezogenes Fachwissen, Leistungsbereitschaft, Beherrschung von Arbeitstechniken und Lernmotivation an. In Einzelaussagen zum sozialen Lernen nennen die Interviewpartner verschiedene Kompetenzen, z.B. Kommunikationsfähigkeit, Kritik- und Durchsetzungsfähigkeit, Umgang mit Konfliktsituationen, soziales und demokratisches Verhalten im allgemeinen und innerhalb der Schule. Die Schule müsse zunehmend auf Defizite im Elternhaus reagieren und die Schüler in die Gesellschaft integrieren. In diesem Zusammenhang heben einige Interviewpartner die vielfältige Rolle des Lehrers als Vorbild und Moderator, als „Therapeut und Kommunikationspartner“ hervor.

Die *Hauptschule* wird als „Problemschule schlechthin“ gesehen; dies wirke auf die Orientierungsstufe zurück, z.B. durch den von den Eltern ausgelösten Leistungsdruck auf die Kinder und bei der Elternentscheidung über die weiterführende Schulform. Die Befragten halten Ganztagsangebote für sinnvoll. Sie begrüßen die Entlastung der Grundschulen von der Orientierungs- und Selektionsfunktion und den dadurch gewonnenen pädagogischen Freiraum; zugleich kritisieren sie, dass die Grundschulen diesen Freiraum nicht hinreichend für eine leistungsgerechte Vorbereitung der Schüler auf die späteren Anforderungen nutzten. So richtig und wichtig es sei, insgesamt mehr Schüler als bisher durch höhere Schulabschlüsse zu qualifizieren, dürfe dies insbesondere bei den Gymnasien nicht zu weiteren Niveauverlusten führen.

Die Interviewpartner erachten die *Grundschulen* zwar als experimentierfreudig, halten ihnen aber zugleich vor, dass sie ihre Möglichkeiten, lernschwache Kinder „mitzuziehen“, überschätzten.

Die *Orientierungsstufe* hat sich im Urteil der Befragten zu einer Schule der Selektion entwickelt, sie sei zu sehr an der nachfolgenden Dreigliedrigkeit ausgerichtet und habe ihren Reformgeist verloren. Das Elterninteresse in diesen Schuljahrgängen beschränke sich weitgehend auf den „Kampf um die Empfehlung“. Besonders auf angehende Hauptschüler laste ein großer psychischer Druck; sie fühlten sich durch Misserfolge diskriminiert. Zwei Jahre für die Zugehörigkeit zu einer Schulform seien zu kurz, zumal der Schulwechsel mit enormen Problemen verbunden sei.

Bei der häufigen Nennung von Nachteilen der Hauptschule werden u.a. Motivationsprobleme der in der Orientierungsstufe „abgewerteten“ Schüler erwähnt, die dadurch noch verstärkt würden, dass diese Schulform zwangsläufig als Sammelbecken randständiger Gruppen

mehr auf Erziehung denn auf kognitive Fähigkeiten setzen müsse. Die Leistung der Lehrer in der Hauptschule werde unterschätzt.

An *Realschulen* und *Gymnasien* wird bemängelt, dass Methodentraining und Vermittlung von Schlüsselqualifikation vernachlässigt würden und dass sich vor allem die Gymnasien zu wenig auf die zunehmende Heterogenität ihrer Schüler umstellten.

Grundsätzliche Anmerkungen zur Schulstruktur beziehen sich auf die Notwendigkeit flexibler Lösungen, weil nur so den Unterschieden zwischen Stadt und Land Rechnung getragen werden könne; Strukturveränderungen müssten durch klare bildungspolitische Zielsetzungen begründet werden. Die Auswertung der Antworten lässt die Tendenz erkennen, dass nach Auffassung der Interviewpartner Probleme der inneren Entwicklung des Schulwesens besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

### 3.2.3 Meinungen und Einstellungen zur Orientierungsstufe

In diesem für die Auswertung zentralen Interviewteil wurden thematisiert

- die Aufgaben der Orientierungsstufe,
- ihre Vor- und Nachteile in der Schulpraxis,
- die Perspektiven der Weiterentwicklung und
- Vorschläge für Alternativen.

Als spezifische Aufgaben der Orientierungsstufe rücken die Befragten die Ziele „Fördern“ und „Orientieren“ in den Vordergrund. Darüber hinaus heben sie die Bedeutung der Schullaufbahnpflicht hervor, die jedoch in ihrer selektiven Wirkung andere wichtige Aufgaben der Orientierungsstufe, vor allem die Befähigung der Schüler zu sozialem Lernen, die Erarbeitung neuer Lerninhalte und die schrittweise Vermittlung von Fachwissen, überlagere.

Die Anzahl der Befürworter und Kritiker der Orientierungsstufe unter den Interviewpartnern ist etwa gleich groß, während eine dritte kleinere Gruppe nicht entschieden urteilt oder aber Strukturveränderungen vorschlägt, nach denen die vorhandene Orientierungsphase im Kern erhalten bleiben würde (zusammengefasste Bewertung der 47 Interviews nach Befürwortung/Erhalt und Ablehnung/Neuorganisation der Jahrgangsstufen 5 und 6: Befürwortung: 19, Ablehnung: 20, „mittlere Position“: 8).

Innerhalb dieser Verteilung sprechen sich die Leiter eigenständiger und die Leiter angebundener Orientierungsstufen erwartungsgemäß deutlich für die Orientierungsstufe aus (Erhalt: 7, Ablehnung: 0, „mittlere Position“: 1). In den drei Teilgruppen, „Abnehmer“ aus Wirtschaft oder Berufsberatung, Bildungsexperten sowie Jugendarbeit überwiegen jeweils die Kritiker; unter den Schulleitern weiterführender Schulen beurteilen die Leiter von Gymnasien und Realschulen die Orientierungsstufe eindeutig negativ.

Dabei ist zu beachten, dass die „Orientierungsstufengegner“ ihre ablehnende Position unterschiedlich begründen: Befürwortung der Dreigliedrigkeit des Sekundarbereichs ab Klasse 4 in der Erwartung eines höheren Leistungsniveaus einerseits, Eintreten für einen längeren Verbleib des Schülers im Klassenverband zur Vermeidung der mit Leistungsdruck verbundenen zweijährigen „Selektionsphase“ andererseits.

Auffällig ist die teils ausführliche Kritik an den Schwächen der bestehenden Orientierungsstufe. Selbst wenn die Interviewpartner explizit nach den Vorzügen dieser Schulform gefragt wurden, erwähnen sie häufiger ihre Nachteile. Auch die Befürworter weisen in der Regel auf Schwächen der Orientierungsstufe hin – teilweise mit ähnlichem Inhalt wie die grundsätzlichen Kritiker –, ziehen daraus aber andere Konsequenzen, indem sie die Orientierungsstufe im Grundsatz als erhaltenswert, aber reformbedürftig bezeichnen.

Vorzüge, Nachteile und Kontroversen in der Bewertung der Orientierungsstufe:

Für die *Vorteile* der Orientierungsstufe ergibt sich nach der Häufigkeit der Nennungen folgende Reihenfolge:

- verlässliche Schullaufbahnprognose (daraus folgend eine Reduzierung der Querversetzungen und der Wiederholerquote in den weiterführenden Schulen);
- Förderung der sozialen Integration durch gemeinsames Lernen;
- mehr Möglichkeiten individueller Orientierung in den beiden Schuljahrgängen und damit ein vergleichsweise längerer Zeitraum der Beobachtung und Förderung der Schüler vor dem Übergang in Schulen des dreigliederten Schulsystems;
- mehr Chancengleichheit durch Fachleistungsdifferenzierung in Englisch und Mathematik, Förderunterricht und Kleinlerngruppen u.a.;
- Entlastung der Grundschule, die dadurch ihrerseits eine grundschulspezifische pädagogische und didaktisch-methodische Arbeit entfalten könne, ohne dem Druck der Schullaufbahnpflicht ausgesetzt zu sein;
- Vorhandensein eines wohnortnahen Schulangebots für die Schüler des 5. und 6. Schuljahrgangs;
- fachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Bereicherung aufgrund der Beteiligung von Lehrkräften verschiedener Lehrämter;
- Freigabe des freien Elternwillens auf der Grundlage weitgehend akzeptierter Schullaufbahnpflichtempfehlungen.

Die am häufigsten geäußerten *Nachteile* sind (Reihenfolge gleich Rangfolge):

- Dominanz der Auslesefunktion gegenüber der Förder- und Beratungsfunktion;
- bloße Abbildung des dreigliedrigen Schulsystems in der äußeren Differenzierung mit zu geringer Durchlässigkeit im Schuljahrgang;
- Erzeugung eines hohen Leistungsdrucks vor allem in der 5. Klasse;
- Demotivierung der lernschwachen Schüler;
- Verhinderung von Möglichkeiten der Identifikation mit der Schule aufgrund einer nur zweijährigen, dem sozialen Lernen abträglichen Schuldauer („Durchlaufcharakter“ der Orientierungsstufe);
- unzureichende Versorgung mit Lehrkräften (Überalterung);
- mangelhafte Umsetzung der Binnendifferenzierung, zu wenig individuelle Förderung;
- häufiges Abweichen der Eltern von der Schullaufbahnpflichtempfehlung (besonders in der Befragungsregion Emsland genannt);
- Isolierung der Orientierungsstufe von Grundschulen und weiterführenden Schulen.

Je nach Befürwortung und Ablehnung der Orientierungsstufe werteten die Interviewten den Beginn des Zeitpunkts der Differenzierung und die Qualität der Schullaufbahnpflichtempfehlung unterschiedlich.

Wer sich für den frühen Übergang der Schüler in weiterführende Schulen ausspricht (Mehrheit der Abnehmer und der Schulleiter von Gymnasien und Realschulen), sieht wenig Probleme darin, schon am Ende der vierjährigen Grundschule ein Votum über die Eignung des Kindes für eine bestimmte weiterführende Schulform abzugeben; er neigt dazu, die geringere Leistungsfähigkeit des Schulsystems der zu späten äußeren Differenzierung, den zu niedrigen Anforderungen oder dem häufigen Schulwechsel zuzuschreiben.

Befürworter der Orientierungsstufe betonen hingegen, dass ein Übergang in weiterführende Schulen bereits nach Klasse 4 die überwiegend positiv eingeschätzte Prognosesicherheit der Schullaufbahnpflichtempfehlung gefährde. Die gemeinsame Unterrichtung und der Beginn der äußeren Differenzierung erst zu Beginn des 6. Schuljahrgangs fördere insbesondere das soziale Lernen. Allenfalls die zu kurze Orientierungsphase und die isolierte Existenz der eigenständigen Orientierungsstufe seien zu kritisieren. Leistungsdifferenzierung und positiver Wettbewerb unter den Schülern könnten auch ohne einen frühen Übergang in das dreigliedrige Schulsystem gewährleistet werden.

Auch die Meinungen zu den Auswirkungen der Freigabe des Elternwillens gehen auseinander. Für einige wird der Elternwunsch zu großzügig berücksichtigt. Andere weisen darauf hin, dass Laufbahnprognosen gerade in Fällen knapper Beschlüsse der Lehrerkonferenz sehr problematisch seien und der abweichende Elternwille zugunsten einer höheren Schulform für einige Schüler durchaus auch zu höheren Abschlüssen führe.

Im Hintergrund dieser Kontroversen liegen häufig Annahmen zum starken Leistungsdruck, der auf Schülern der 5. und 6. Schuljahrgänge lastet, sowie zur Frage der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen, die prinzipiell für sehr wichtig erachtet wird. Gerade Gegner einer frühen Differenzierung sehen die Durchlässigkeit in der Praxis vor allem „nach unten“ gegeben und bemängeln die geringe Förderung eines Wechsels „nach oben“. Erst am Ende von Hauptschule oder Realschule könne von einer relevanten Durchlässigkeit nach oben gesprochen werden.

### 3.2.4 Bewertung der vorgegebenen alternativen Strukturmodelle

Die Interviewpartner wurden gebeten, die durch den Untersuchungsauftrag vorgegebenen Varianten einer alternativen Schulstruktur des 5. und 6. Schuljahrgangs zu kommentieren.

Variante 1: Die schulformunabhängige Orientierungsstufe wie bisher als gemeinsame Schule für alle Kinder, allerdings grundsätzlich angebunden an Hauptschule, Realschule oder Gymnasium

und

Variante 2: Die schulformabhängige Orientierungsstufe als „Eingangsstufe“ an Hauptschule, Realschule oder Gymnasium

Die damit verbundenen Veränderungen der gegenwärtig bestehenden Orientierungsstufe, vor allem in der zweiten Variante, wurden von der großen Mehrzahl der Interviewpartner abgelehnt, gerade auch von einigen, die sich zuvor als grundsätzliche Befürworter einer Orientierungsstufe bzw. einer gemeinsamen Schulzeit in den Schuljahrgängen 5 und 6 zu erkennen gaben. Durch die Möglichkeit der Anbindung an das Gymnasium würde vor allem letztere Schulform nachgefragt werden. Prinzipielle Befürworter der Orientierungsstufe vermuten, dass in diesem Fall auch aufgrund der „Haltekraft“ der jeweiligen Schule eine wesentliche Vorentscheidung durch die Schulauswahl getroffen werde, weil die Schulen daran interessiert seien, ihre Schüler nach dem 6. Schuljahrgang zu behalten. Die Anbindung der Orientierungsstufen an die verschiedenen Schulformen hätte zwangsläufig zur Folge, dass sie sich in ihrem Leistungsniveau stark unterschieden.

An der „Eingangsstufe“ (Variante 2) wird zusätzlich kritisiert, dass praktisch bereits nach dem 4. Schuljahrgang die Entscheidung über die Schullaufbahn falle; außerdem werde die Orientierungsstufe an einer Hauptschule kaum angewählt.

Die Befürworter der ersten Variante geben zu bedenken, dass dabei die Orientierungsstufe mit ihrer Aufgabe, die Schüler der Klassen 5 und 6 gemeinsam zu unterrichten, erhalten bliebe; die organisatorische Anbindung der Orientierungsstufe an eine weiterführende Schule verhindere zudem ihre Isolierung. Demgegenüber finden Gegner der Orientierungsstufe die abhängige Orientierungsstufe als Eingangsstufe (Variante 2) nicht unattraktiv, da sie einer früheren äußeren Differenzierung und eigenständiger schulischer Möglichkeiten durch die weiterführende Schule nahe komme.

Variante 3: Mischformen, wie z.B. die Übergangsmöglichkeit nach der 4-jährigen Grundschule in die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium oder in die Förder- und Orientierungsstufe oder in die Gesamtschule



Gegen diese Alternative wird vorgebracht, dass ein „unübersichtliches“ System entstünde und die Planbarkeit von Gebäudebestand, Lehrereinsatz und Kosten erschwert werde. Den vereinzelt Argumenten zugunsten der Angebotsvielfalt und des Wettbewerbs der verschiedenen Schulformen wird entgegengehalten, dass diese Variante zu Chaos führe und viel Aufklärungsarbeit bei Eltern und in der Öffentlichkeit erfordere.

Variante 4: Die verlängerte Grundschule mit anschließendem Übergang auf Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule

Bei der Reaktion auf diese Variante, die einige Befragte als mögliche Alternative nennen, fällt die Vielzahl der Meinungen auf; sie findet in allen vier Befragungsgruppen sowohl Gegner als auch Befürworter. Als Vorteil wird der Verbleib in einer „vertrauten Umgebung“ bezeichnet. Die Kontinuität der pädagogischen Arbeit bleibe gewahrt. Die Befürworter nennen jedoch Bedingungen, die erfüllt sein müssten, insbesondere das Vorhandensein einer geeigneten Lehrerschaft. Im übrigen halten auch sie Leistungsdifferenzierung spätestens ab dem 5. Schuljahrgang für unerlässlich. In den Einschätzungen bleibt allerdings umstritten, ob eine solche Reform kindgerecht wäre. So wird die Meinung vertreten, dass Schüler nach Klasse 4 einen Wechsel bevorzugten und aufgrund ihrer kognitiven und persönlichen Entwicklung nicht mit den Kindern der Grundschule zusammenbleiben möchten. Die Gegner des Modells sind überzeugt, dass die spezielle „Grundschulpädagogik“ in der Orientierungsstufe dominant bliebe und dass dies für die Schuljahrgänge 5 und 6 sogar einen Leistungsrückschritt im Vergleich zur gegenwärtigen Orientierungsstufe bedeuten würde.

Variante 5: Die verlängerte Orientierungsstufe in Anlehnung an integrierte Schulsysteme in Mitgliedsstaaten der OECD bzw. Gesamtschulmodelle (additiv oder integrativ) bis zum 10. Schuljahrgang

Die Reaktion der Befragten ähnelt der zur Bewertung einer verlängerten Grundschule (Variante 4). Vor allem Schulleiter an Gymnasien und Realschulen sowie die Mehrzahl der Abnehmer aus der Wirtschaft äußern sich skeptisch, Vertreter der Jugendarbeit dagegen positiv. Die Gesamtschule erscheint wiederum nur unter besonderen Voraussetzungen attraktiv; dazu gehören vor allem Leistungsdifferenzierung in Form von Kursen, Durchlässigkeit zwischen den Schulniveaus und das Vorhandensein eines gymnasialen Zweigs. Als wesentlicher Vorteil wird neben der unter sozialen und integrativen Gesichtspunkten erwünschten gemeinsamen Unterrichtung der Schüler die Tatsache genannt, dass in einem integrativen System eine ausreichende Zahl von Lehrkräften zur Verfügung stehe und dass die Möglichkeit bestehe, ein attraktives Schulangebot zu entwickeln.

An den vorhandenen Gesamtschulen wird kritisiert, dass sie teilweise aus ideologischen Gründen zu wenig Wert auf Leistung und Leistungsdifferenzierung gelegt hätten. So lehnen einige Interviewpartner die Integrierten Gesamtschulen explizit ab. Gegner der Gesamtschule wenden sich auch gegen die Vorstellung, eine „verlängerte Orientierungsstufe“ werde dort vorhandene Defizite aufheben können.

Variante 6: Die schulformabhängige Förder- und Eingangsstufe mit Freigabe des Elternwillens nach Klasse 4

Dieser Variante stimmt nur ein Fünftel der Befragten zu (überwiegend Abnehmer aus der Wirtschaft, auch Leiter von Gymnasien und Realschulen, niemand aus den übrigen Gruppen). Das liegt offensichtlich daran, dass Befürworter eines Übergangs in das dreigliedrige Schulsystem nach dem 4. Schuljahrgang die Begriffe Förder- und Eingangsstufe teilweise auch deshalb ablehnen, weil sie darin nichts anderes als eine abgewandelte Form der gegenwärtigen Orientierungsstufe sehen. Die Mehrheit lehnt das Modell ab, weil es zur Auflösung der Hauptsschule, die nicht mehr angewählt werde, führe und einen ständigen Wechsel ab Schuljahrgang 5 mit Folgeproblemen und Belastungen für gescheiterte Schüler nach sich ziehe. Überdies zweifeln sie die Prognosesicherheit der Grundschule an; diese müsste sich völlig umstellen. In der Förder- und Eingangsphase werde es kaum zu Schulwechseln kom-

men, voraussichtlich fänden aber nach dem 6. Schuljahrgang Übergänge zwischen den Schulformen in größerem Umfang statt (Argumente aus allen Gruppen).

Die Freigabe des Elternwillens wird in seinen Konsequenzen häufig kritisiert, weil Eltern dazu neigten, das Leistungspotenzial ihrer Kinder zu überschätzen. Umgekehrt äußern aber mehrere Befragte, es sei nicht legitim, über die Köpfe der Eltern hinweg die endgültige Schullaufbahn eines Kindes zu beschließen; dies sei auch juristisch nicht durchzusetzen.

Variante 7: Die kombinierte Haupt-/Realschule mit Ganztagsangebot ab dem 5. Schuljahrgang neben dem Gymnasium ab dem 5. Schuljahrgang mit Abitur nach 12 Schuljahren bzw. die Einführung einer Förderstufe in Gymnasium oder Sekundarschule

Da dieser Vorschlag weitgehend als eine Zusammenführung dreier Teilaspekte wahrgenommen wurde, ist eine Bewertung als in sich kohärente Schulstrukturreform kaum möglich. Auch hier zeigt sich kein einhelliges Meinungsbild. Die Zustimmung ist geringfügig höher als bei Variante 6 (Kreis der Befürworter ähnlich wie dort, allerdings mit Ausnahme der Leiter von Realschulen); einige Interviewpartner heben zugunsten dieser Variante das günstige Förderpotenzial der Sekundarschule hervor. Als nachteilig werden die geringere Differenzierungsmöglichkeit aufgrund der kombinierten Sekundarschule und die vermutete geringe Durchlässigkeit zwischen beiden Zweigen angesehen. Im Verhältnis beider Schulzweige würde das Gymnasium deutlich stärker nachgefragt werden. Diejenigen, die den Vorschlag der Sekundarschule aus der niedersächsischen Schuldebatte bereits kennen, kritisieren auch, dass ein Schüler, der am Ende der Realschule aufs Gymnasium wechsele, den 10. Schuljahrgang wiederholen müsse.

Schulleiter und Abnehmer befürchten bei dieser Variante einen Niveau- und Profilverlust der Realschule. Die Möglichkeit der inneren und äußeren Profilierung der Realschule und der Hauptschule gehe verloren. Allerdings wird auch eine stärkere Verzahnung beider Schulformen gewünscht, sie wird je nach den regionalen Gegebenheiten, wie z.B. den künftigen Schulgrößen, als notwendig und praktikabel erachtet. Neben der Aufwertung der Hauptschule und der geringeren Demotivierung der Hauptschüler könnten auch planerische Gesichtspunkte mit dem Ziel, vorhandene Schulen langfristig zu erhalten, für die kombinierte Haupt- und Realschule sprechen.

Das Abitur nach 12 Jahren wird mehrheitlich, aber nicht uneingeschränkt befürwortet. Ganztagsangebote finden breite Unterstützung; sie stoßen auf nur geringe Bedenken. Allerdings wird betont, dass sie sinnvoll genutzt werden müssten. Die Auswirkungen des Abiturs nach 12 Schuljahren auf die gesamte Schulreform werden selten thematisiert. Der Leiter eines Gymnasiums sieht darin ein wichtiges Argument für die schulformabhängige Orientierungsstufe, da die Schüler sonst das Pensum bis zum Abitur nicht bewältigen könnten.

### 3.2.5 Resümee

Sowohl in der Akzeptanz der Orientierungsstufe als auch in der Einschätzung der schulstrukturellen Alternativen zeigt sich kein eindeutiges Ergebnis.

- Die Reform der Schulstruktur scheint, auch über die Jahrgangsstufen 5 und 6 hinaus, für die überwiegende Mehrheit der Befragten nicht das gegenwärtig wichtigste Thema zu sein. Wichtiger erscheinen ihnen Qualitätskriterien für schulische Leistungen, für Lerninhalte und für die Lehrerqualifikation zu sein; darüber hinaus halten sie die Bereitstellung angemessener finanzieller Ressourcen für unerlässlich. Die Reformvorschläge zur inhaltlichen Verbesserung schulischer Leistungen sind dabei offensichtlich weniger umstritten als die strukturellen Alternativen zur Orientierungsstufe.
- Die geringe Akzeptanz der Hauptschule wirkt offensichtlich sehr negativ auf das Schulklima in der Orientierungsstufe zurück und beeinträchtigt ihren häufig genannten Vorzug, die Schuljahrgänge 5 und 6 schichtenübergreifend und integrierend zu unterrichten. Der Elterndruck auf Schüler und Lehrer sowie der Bedeutungsverlust des Hauptschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt belasten zwangsläufig die Orientierungsstufe, weil dort

die Eignungsempfehlungen ausgesprochen werden. Die Probleme der Hauptschulen lassen sich nach Auffassung der Befragten nicht so sehr durch eine Strukturveränderung im 5. und 6. Schuljahrgang lösen, sondern eher durch eine verbesserte Lehrerbildung, die Überweisung lernschwacher, für die Hauptschule nicht geeigneter Schüler an die Schule für Lernbehinderte sowie „mehr leistungsbezogene“ Gesamtschulen.

- Förderung und Leistungsdifferenzierung im Unterricht sowie eine neue Lern- und Lehrkultur erscheinen zunehmend wichtig, unabhängig von der jeweils präferierten Schulform der 5. und 6. Schuljahrgänge. Dies gilt gerade auch für die Alternativen einer verlängerten gemeinsamen Unterrichtung in einer Gesamtschule oder der Anbindung an die Grundschule.
- Das Niveau der Orientierungsstufe, gemessen an der Leistungsfähigkeit der Schüler; wird von den Abnehmern (vor allem aus der Wirtschaft, jedoch auch den „Abnehmern“ in Gymnasien und Realschulen) als verbesserungsbedürftig bis ungenügend angesehen.
- Das Urteil über die Qualität des sozialen Lernens an der Orientierungsstufe fällt sehr unterschiedlich aus. Einige Befragte sehen die schulischen Erziehungsaufgaben in der Orientierungsstufe gut aufgehoben. Andere, die ebenfalls das soziale Lernen als schulische Aufgabe betonen, teilen diese Auffassung nicht. Insbesondere die Befürworter von Gesamtschulmodellen (z.B. Vertreter der „Jugendarbeit“) beklagen den hohen Druck, dem die Schüler in den beiden Jahren ausgesetzt seien.
- Offensichtlich wird der Orientierungsstufe nur begrenzt zugetraut, an den „Rändern“ des Leistungsspektrums die lernschwachen und lernstarken Schülern ausreichend zu fördern. Dies wird teilweise damit erklärt, die Orientierungsstufe habe sich nicht angemessen in Richtung Förderfunktion entwickeln können. Was für die Mehrheit der Schüler sinnvoll erscheine – nämlich die Schüler nicht frühzeitig zu trennen und stattdessen stärkere Leistungsanreize und eine individuelle Orientierung über Stärken und Schwächen anzubieten –, wird unter den gegenwärtigen Bedingungen besonders für die lernschwachen Schüler als Zumutung oder zumindest als bisher ungelöstes Problem empfunden.
- Nur in geringem Ausmaß werden für die Orientierungsstufe spezifische pädagogische Fragen thematisiert, z.B. die Wirkung eines Kurswechsels auf die betroffenen Schüler, die Qualität des Lernmilieus in leistungshomogenen oder -heterogenen Gruppen oder die Folgen des Grades der angebotenen äußeren Differenzierung.

### 3.3 Schulportraits

Zum Abschluss dieses Kapitels wird die Alltagskultur der Orientierungsstufe am Beispiel einiger Schulen differenziert dargestellt. Die Fallstudien sollen über die quantitative Befragung von Lehrern, Schülern, Eltern und Schulleitern hinaus die Praxis dieser Schulform und die konkrete Umsetzung ihrer spezifischen Ziele beleuchten. Dabei spielen die Ziele der individuellen Förderung jedes Kindes und der Orientierung für die weitere Schullaufbahn eine hervorgehobene Rolle; deshalb wird der Beschreibung der äußeren und inneren Differenzierung besonderes Gewicht beigemessen<sup>14</sup>.

Die Schulen wurden so ausgewählt, dass möglichst alle Formen der Anbindung der Orientierungsstufe (eigenständige Orientierungsstufe oder Anbindung an Hauptschule, an zusammengefasste Haupt- und Realschule oder an Grundschule) und außerdem unterschiedliche Konzeptionen der Differenzierung in den Fächern Mathematik und Englisch berücksichtigt sind. Es sollten des Weiteren Schulen aus verschiedenen Regionen des Landes und aus unterschiedlich großen Städten oder Gemeinden vertreten sein<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Die Schulportraits sind in ausführlicher Fassung in der Anlage enthalten.

<sup>15</sup> Die Autorin der Fallstudien war bei der Auswahl nicht beteiligt und außerdem über die Ergebnisse der quantitativen Befragungen an den ausgewählten Schulen nicht informiert, so dass sie davon unbeeinflusst die Schulen portraituren konnte.

### 3.3.1 Methodisches Vorgehen

Die Schulportraits basieren auf drei Methoden qualitativer Sozialforschung: Interviews mit Einzelpersonen oder mit Gruppen (Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern), teilnehmender Beobachtung im Rahmen von Unterrichtshospitationen oder anderen Beobachtungsgemeinschaften sowie der Auswertung schriftlicher Dokumente der Schule und – soweit vorhanden – ihres Internetauftritts.

Jede Schule wurde für die Dauer von drei Tagen besucht. In allen Schulen wurden Gebäude und Gelände besichtigt. Überall konnten Interviews mit der Schulleitung, mit mehreren Klassen oder Schülergruppen und mit mindestens einer Elternvertreterin (in zwei Fällen war es eine größere Gruppe von Eltern) geführt werden. Zum Standardprogramm der Schulbesuche gehörten außerdem Hospitationen in mindestens zwei Unterrichtsstunden. Darüber hinaus variierten die Gesprächs- und Hospitationsmöglichkeiten an den einzelnen Schulen. Fast immer kamen Gespräche mit Lehrern zustande, vor allem mit denjenigen, deren Unterricht besucht wurde, aber auch mit spezifischen Lehrergruppen (Klassenlehrerinnen, Fachlehrer für Englisch und Mathematik). Zudem wurden längere Interviews geführt. In zwei Fällen konnte eine Sitzung der Schülervertretung, einmal eine Gesamtkonferenz besucht werden. An einer Schule hatte der Schulleiter sowohl ehemalige Schüler als auch Vertreter der weiterführenden Schulen zu Gesprächsrunden eingeladen. Vier Schulen unterhalten eine eigene Homepage, schriftliches Material der Schulen liegt in sehr unterschiedlichem Ausmaß vor. An einigen Schulen gibt es ein Faltblatt, das an Eltern verteilt wird, zweimal konnte eine Jubiläumsschrift herangezogen werden; einige Schulen haben konzeptionelle Niederschriften oder sogar Aufsätze bzw. Bücher veröffentlicht.

Alle zuvor verabredeten Gespräche wurden mit Tonband aufgezeichnet und konnten somit beim Verfassen der Schulportraits zusätzlich zu den Gesprächsnotizen herangezogen werden. Alle anderen Eindrücke und Gesprächsinhalte wurden zeitnah in Notizen festgehalten.

Die beschriebenen Schulen bleiben anonym. Es wird weder der Schulname noch die Stadt oder Gemeinde, in der die Schule liegt, genannt. Allerdings ist die Möglichkeit einer Reidentifizierung einzelner Schulen nicht völlig auszuschließen, da zugunsten einer wirklichkeitsnahen Beschreibung der Schulen keine künstliche Verschlüsselung von Daten vorgenommen wurde.

### 3.3.2 Kurzcharakterisierung der Schulen

#### Schule A

Es handelt sich um eine kleine eigenständige Orientierungsstufe mit je fünf Klassen pro Jahrgang. Die Schule samt Gebäude ist erst acht Jahre alt und wurde vom Schulleiter mit einem engagierten Kollegium (15 Lehrkräfte) nach Maßgabe eines eigenen Konzepts aufgebaut. Dieses Konzept sieht u.a. vor, dass es auch im 6. Schuljahr keine äußere Differenzierung in den Fächern Mathematik und Englisch gibt. Stattdessen werden diese Fächer in verkleinerten, aber heterogenen Gruppen (Mathematik) oder in Doppelbesetzung im Klassenverband (Englisch) unterrichtet. In allen Fächern ist der Unterricht durch Arbeitspläne geprägt, die ein hohes Maß an selbstständigem und individualisiertem Lernen zulassen. Zur Unterstützung dieser Lernformen wurden eine ständig geöffnete Bibliothek eingerichtet und ein Medienkonzept erarbeitet, das einen permanenten Zugang der Schüler zu Lern- oder Informationssoftware, zum Internet (künftig) oder zu Textverarbeitung ermöglicht. Der Schule gelingt es in besonderem Maß, Eltern zur Mitarbeit in der Bibliothek, bei Projekten und in Arbeitsgemeinschaften oder beim Adventsbasteln zu gewinnen. Die Schule stößt auf sehr hohe Akzeptanz bei allen Beteiligten wie auch bei ehemaligen Schülern.

## Schule B

Auch die Schule B ist eine eigenständige Orientierungsstufe, die aber zu einem Schulzentrum gehört, dem auch eine Haupt-, eine Real-, eine Körperbehindertenschule und ein Gymnasium angehören, so dass die Kinder nach dem 6. Schuljahr zwar die Schulform, nicht aber den Ort wechseln müssen. Die Jahrgänge 5 und 6 sind 8-9-zügig. Im 6. Schuljahr werden die Fächer Mathematik und Englisch in zwei leistungsbezogenen Kursen (I und II) differenziert. Auf- und Abstufungen zwischen den Kursen sind während des ersten Halbjahres möglich. Alle anderen Fächer werden im Klassenverband unterrichtet. Spezielle Maßnahmen zur inneren Differenzierung in diesem Unterricht (Zusatzaufgaben, Arbeitsplan, Helferprinzip) sind nicht institutionalisiert, sondern liegen im Ermessen der jeweiligen Lehrer. Zur Förderung von sehr schwachen Schülern gibt es das „Lernbüro“, in dem eine Kollegin zu bestimmten Zeiten Übungen mit lernschwachen Kindern, die zu ihr geschickt werden, durchführt. Demnächst erhält die Schule eine sehr gute Ausstattung an Computern; ein Konzept für deren Einsatz im Unterricht wurde noch nicht erstellt. Außerunterrichtlich ist die Schule vor allem im Sport sehr aktiv.

## Schule C

Diese Orientierungsstufe ist an eine Grundschule angebunden. Beides sind zwar im rechtlichen Sinne getrennte Schulen (es handelt sich also nicht etwa um eine sechsjährige Grundschule); die gemeinsame Schulleitung, das gemeinsame Kollegium, die gemeinsamen Räumlichkeiten und das aufeinander aufbauende Konzept sichern jedoch ein hohes Maß an Kooperation. Die Jahrgänge 5 und 6 sind 3-4-zügig, wobei jeweils eine Klasse im 5. Schuljahr neu eingerichtet wird, während die anderen Klassen aus der eigenen Grundschule kommen. Offene Arbeitsformen und kooperatives Lernen haben einen hohen Stellenwert. Im 6. Schuljahr wird in Mathematik und Englisch eine gleitende Differenzierung praktiziert: Eine von vier Stunden in diesen Fächern werden nach Leistung aufgeteilt unterrichtet (Z- und G-Kurs), während die anderen drei Stunden bei derselben Lehrerin im Klassenverband stattfinden. In den gemeinsamen Stunden werden häufig ebenfalls Arbeitsblätter oder Aufgaben auf zwei Leistungsniveaus angeboten. Ein Wechsel zwischen den Kursen ist dadurch verhältnismäßig einfach und bis März möglich. Drei Stunden pro Woche findet der Wochenplanunterricht statt, in dem für verschiedene Fächer Aufgaben selbstständig bearbeitet werden sollen. Das außerunterrichtliche Schulleben ist sehr reichhaltig.

## Schule D

Die Schule ist eine Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe, die 6-7-zügig ist. Nach dem Vormittagsunterricht bietet die Schule ein Mittagessen und ein umfassendes freiwilliges Nachmittagsprogramm an. Dieses besteht aus einer Hausaufgabenbetreuung, aus Lerngruppen, aus Arbeitsgemeinschaften und aus dem offenen Freizeitbereich, der von einem Sozialpädagogen betreut wird. Im 6. Schuljahr werden die Fächer Mathematik und Englisch in drei leistungsbezogenen Kursen (A-, B- und C-Kurse) unterrichtet. Nur zum Halbjahreswechsel ist eine Umstufung möglich. Beim Unterricht im Klassenverband orientieren sich die Lehrer an einem mittleren Lerntempo und -niveau, gelegentlich werden Zusatzaufgaben für die leistungsstärkeren Schüler bereitgehalten. Besondere Fördermaßnahmen, auch für die lernschwächeren Kinder, werden im 5. Schuljahr außer im Nachmittagsbereich durch je eine Differenzierungsstunde in Deutsch und Mathematik mit jeweils der halben Klasse angeboten.

## Schule E

Wie die Schule D ist auch diese Schule eine Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe. Die Jahrgänge 5 und 6 bestehen aus jeweils vier Klassen. Auch hier werden die Fächer Englisch und Mathematik auf drei Leistungsniveaus differenziert (A-, B- und C-Kurse). Umstufungen sind jederzeit bis zum Halbjahreswechsel möglich, kommen aber verhältnismäßig selten vor. Der Unterricht ist häufig straff geführt; leistungsstärkere Kinder bekommen zu-

weilen Zusatzaufgaben. Die Schulleitung beklagt die Kürzung spezifischer Förderstunden in den letzten Jahren. Lediglich zur Verbesserung der Rechtschreibung werden eine Arbeitsgemeinschaft und eine Stunde Förderunterricht angeboten.

#### Schule F

Die Orientierungsstufe ist in dieser Schule an eine Hauptschule angebunden; in demselben Gebäudekomplex befindet sich außerdem eine Realschule. Die Jahrgänge 5 und 6 sind 4-zügig, wobei jeweils eine Klasse eine Kleinlerngruppe ist. Die anderen drei Klassen im 6. Schuljahr werden in Mathematik und Englisch auf zwei Kursstufen differenziert unterrichtet. Das Besondere der Schule F ist ihr Projektkonzept, mit dem sie bereits überregional auf sich aufmerksam gemacht hat. Für mehrere Wochen im Jahr wird der reguläre Stundenplan aufgehoben und lediglich Mathematik, Deutsch und Englisch an zwei Stunden pro Tag „normal“ unterrichtet. Ab der dritten Stunde findet dann das „Projektspektakel“ statt: Lernangebote in Projektgruppen zu einem übergeordneten Thema, das durch Dekorationen, Kostüme, entsprechende Gäste und Aktionen lebendig werden soll. Projektunterricht und die dabei mögliche Leistungs- und Neigungsdifferenzierung steht nicht am Rand, sondern bildet einen Schwerpunkt des Lernens an dieser Schule.

### 3.3.3 Resümee

Die Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen sind vor allem in Bezug auf die Schulgröße und auf die Herkunft der Schülerschaft unterschiedlich. Diesbezüglich weist besonders die Schule C einen äußerst hohen Ausländeranteil auf. Von der Schülerzahl her überschaubare Schulen sind die Schulen A, C und F, die alle drei durch besondere Unterrichtsformen, ein reichhaltiges Schulleben und ein hohes Maß an Akzeptanz und an Identifikation der Beteiligten mit ihrer Schule auffallen. Möglicherweise fördert die Tatsache einer kleineren Schule mit einem kleineren, überschaubaren Kollegium und einem geringeren Verwaltungsaufwand in besonderer Weise Kooperationen, Innovation, Initiative und Engagement.

Die Schulen D und F müssen in ihrem Einzugsgebiet jeweils mit einem konfessionellen Gymnasium, das bereits mit dem 5. Schuljahr beginnt, um die leistungsstärkeren Kinder konkurrieren. Das macht sich durch eine verminderte Zahl besonders leistungsstarker Schüler und vor allem bei der Schule F durch eine verhältnismäßig geringe Empfehlungsquote fürs Gymnasium bemerkbar. Die anderen Schulen stehen gar nicht oder nur geringfügig unter Konkurrenzdruck.

Etwas unterschiedlich sind auch die Klassengrößen in den untersuchten Schulen. Die eher kleineren Klassen an der Schule C sind wegen der teilweise schwierigen Schülerschaft und der großen Zahl ausländischer Kinder notwendig. Einige Klassen der Schule F sind mit unter 20 Kindern ebenfalls günstig besetzt. Ansonsten variieren die Klassen an allen Schulen zwischen 22 und 27 Kindern. Je nach Differenzierungs- und Förderkonzept der Schule werden allerdings einige Fächer oder einzelne Stunden in kleineren Lerngruppen unterrichtet.

Alle Orientierungsstufen räumen den Leistungen in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch eine besonders wichtige Rolle für die Laufbahneempfehlung ein. Vor allem die Noten und die Kurszuweisung in den äußerlich differenzierten Fächer gelten als wichtigster Maßstab für die Empfehlung. Zusätzlich oder in strittigen Fällen wird teilweise ein Beobachtungsbogen, der für jedes Kind über die zwei Jahre geführt wird und der Einschätzungen zur Mitarbeit, zur Leistungsbereitschaft, zur Kooperationsfähigkeit u.ä. enthält, herangezogen.

An den Schulen, die eine äußere Differenzierung in den Fächern Mathematik und Englisch vornehmen (alle außer Schule A und eingeschränkt Schule C), sind Auf- und Abstufungen zwischen den einmal zugeordneten Kursen zwar möglich, aber selten. Bedenkt man, dass der Kurszuweisung bei der Empfehlung großes Gewicht zukommt, so wird faktisch am Ende

der 5. Klasse bereits eine Vorentscheidung getroffen. Dies vor allem dann, wenn der Unterricht in Englisch und Mathematik auf *drei Ebenen* differenziert wird (A-, B- und C-Kurse). Das ist bei den Schulen D und E ganz offensichtlich. Beide Schulen orientieren sich mit diesen Kursen offen an den drei weiterführenden Schulformen bzw. bilden diese in den Kursen ab. Dort wird auch am deutlichsten die Ansicht vertreten, dass sich die Empfehlung schon frühzeitig abzeichne. Diejenigen Schulen, die auf eine äußere Differenzierung verzichten (Schule A) oder sie nur in Teilstunden anwenden (Schule C), geben an, dass die Entscheidung für die Empfehlung in vielen Fällen erst spät gefällt werde.

Alle untersuchten Schulen sind überzeugt von der Prognosesicherheit ihrer Empfehlungen. Abweichende Elternentscheidungen werden nur ungern hingenommen. Die relativ hohe Zahl an Kindern, die in der von den Eltern entgegen der Empfehlung gewählten Schulform scheitern, und gleichzeitig die hohe Erfolgsquote der Schüler, die die empfohlene Schulform besuchen, scheint diese Überzeugung zu bestätigen. Allerdings erreicht auch ein nicht unerheblicher Teil der Schüler einen Abschluss, der ihnen am Ende der Orientierungsstufe nicht zugetraut wurde.

Binnendifferenzierende Unterrichtsmethoden spielen in den beiden Orientierungsstufen mit einer äußeren *Dreierdifferenzierung* auffallend weniger eine Rolle als an den Schulen mit einer Zweier-, einer gleitenden und vor allem als an der Schule A ohne äußere Differenzierung. Dies gilt nicht nur für die differenzierten Fächer Englisch und Mathematik, sondern auch für die im Klassenverband unterrichteten Fächer. Wenn kaum Maßnahmen zur inneren Differenzierung den Unterricht bestimmen, wird das Niveau und das Lerntempo wesentlich an den Schülern mittlerer Leistungsstärke ausgerichtet. Sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler werden in diesem Fall wenig gezielt gefördert. Die nicht ausreichende Förderung dieser beiden Gruppen an den Rändern des Leistungsspektrums wird denn auch an den Schulen mit Dreierdifferenzierung stärker als an den anderen Schulen beklagt. Dies ist deshalb – zumindest für die Leistungsstärksten – erstaunlich, weil in den differenzierten Fächern ja durch die A-Kurse eine relativ homogene Lerngruppe auf Gymnasialniveau arbeitet. In den anderen Fächern scheint diese Schülergruppe jedoch gelegentlich unterfordert zu sein.

In der Förderung *aller* Leistungspotenziale verdient das Konzept der Schule A besondere Aufmerksamkeit, das auf dem Prinzip eines grundsätzlich individualisierenden Unterrichts beruht. Es zeigte sich, dass die Schüler dieser Schule nach der Orientierungsstufe an allen drei weiterführenden Schulformen gut zurecht kommen, dass ihnen das Potenzial zugeschrieben wird, selbstständig Unterrichtsstoff nachzulernen, und dass sie eine auffallend nachhaltige Lernmotivation zu haben scheinen. Eine *individuelle* Förderung ist auch in der Konzeption der Schule C aufgrund der gleitenden Differenzierung sowie an der Schule F möglich, wo über einen längeren Zeitraum in den Projekten individuelle Schwerpunktsetzungen und Leistungsdifferenzierungen möglich sind.

Die Fallstudien ergeben für keine Organisationsform der Orientierungsstufe eine Überlegenheit über die anderen. Bezogen auf die individuelle Förderung jedes Kindes und auf das Offenhalten der Entwicklungsphase scheint vor allem die verstärkte Anwendung binnendifferenzierender Unterrichtsmethoden besonders günstig zu sein; die äußere Differenzierung sollte auf zwei Leistungsniveaus beschränkt sein.

Die Fallstudien zeigen, dass für die Qualität der Schulen eher ihre Konzeption und eine gewisse Überschaubarkeit entscheidend sind, weniger ihre Organisationsform. Für die Beurteilung der Qualität einer Schule sind außer der Unterrichtsqualität noch weitere Kriterien anzulegen, z.B. das Schulleben, Kooperationen innerhalb des Kollegiums und mit Eltern sowie anderen Schulen, Mitbestimmungsfreiräume für Lehrkräfte, Schüler und Eltern, ein hohes Maß an Zielübereinstimmung im Kollegium, Aushandlungsfähigkeit und schulinterne Fortbildungen. In all diesen Punkten ragt die Schule A heraus; aber auch die Schulen C und F sind hervorzuheben. Ob solche Schulen als Vorbild für eine allgemeine Schulentwicklung

gelten können, hängt von der Bereitschaft anderer Schulen zu inneren Reformen und zu interner Schulentwicklung sowie davon ab, inwieweit die Lehreraus- und -fortbildung in der Lage ist, die Maßstäbe für gute Schulen und für guten Unterricht so weiterzuvermitteln, dass sie zum Allgemeingut werden. Der Auftrag an alle Schulen, ein Schulprogramm zu entwickeln, das verbindliche Standards schulspezifisch widerspiegelt, könnte hierbei gute Anstöße geben und hilfreich sein.



## 4. Kapitel: Schulstruktur und Chancengleichheit

Chancengleichheit aller Schüler beim Zugang zu (gleichwertigen) Bildungsangeboten und damit die Erreichbarkeit mittlerer und höherer Schulabschlüsse zählt zu den zentralen bildungspolitischen Zielen. Für die Beurteilung der Qualität des Schulwesens und für seine gesellschaftliche Legitimation kommt dieser Zielsetzung die gleiche Bedeutung zu wie der erbrachten Qualifizierungsleistung. Forschungen zur Ungleichheit im Schulbereich<sup>1</sup> lassen keinen Zweifel daran aufkommen, dass bestimmte Schülergruppen nach wie vor erheblichen Benachteiligungen ausgesetzt sind. Dabei zeigt sich immer wieder, dass neben Sozialschichtzugehörigkeit, ethnischer Herkunft und Wohnort auch institutionelle Bedingungen und Praktiken innerhalb des Schulsystems selbst Ursache solcher Benachteiligungen sein können; sie verstärken noch vielfach ungünstige Ausgangslagen der Schüler beim Eintritt ins Schulsystem. Dass sich dies auch für die Praxis der Schullaufbahnpflicht an den Orientierungsstufen belegen lässt, wird im folgenden Abschnitt (TZ 4.1) dargestellt. Mit der Präsentation von Statistiken zu regionalen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung wird in Abschnitt TZ 4.2 ein weiterer wichtiger Aspekt schulstrukturell bedingter Chancenungleichheit im niedersächsischen Schulwesen angesprochen.

### 4.1 Schullaufbahnpflicht der Lehrer und Schulerfolg der Schüler

Zu den wichtigsten Aufgaben der Orientierungsstufe gehört es, eine bessere Prognose über die weitere Schullaufbahn abzugeben, als dies nach der Grundschule möglich wäre. In Untersuchungen des Kultusministeriums wird die prognostische Qualität der Schullaufbahnpflicht der Orientierungsstufe ausdrücklich hervorgehoben. Dieser positive Eindruck könnte aber auch auf dem eher restriktiven Empfehlungsverhalten der Lehrer beruhen. Immerhin gelingt es einem größeren Anteil von Schülern, die von den Eltern entgegen der Lehrerempfehlung gewählte Schule erfolgreich zu beenden<sup>2</sup>. Auffällig ist in diesem Zusammenhang der Befund unserer Elternbefragung, dass die Bildungsaspirationen der Eltern mit dem Wechsel der Kinder von der Grundschule zur Orientierungsstufe stark zurückgehen. Auch dieses Ergebnis erweckt den Eindruck, dass die Orientierungsstufe weniger die Funktion der Leistungsförderung erfüllt, als aus der Sicht der Lehrer überzogene Bildungserwartungen von Eltern zu dämpfen. Ob diese Einschätzung gerechtfertigt ist, zeigt sich letztlich an den von den Schülern erreichten Schulabschlüssen am Ende des Sekundarbereichs I. Sie sind auch der Maßstab für die Qualität der Prognose der Lernentwicklung der Schüler, die sich in der Schullaufbahnpflicht konkretisiert.

An diesen Empfehlungen der Lehrer verwundert zunächst die Konstanz über die Zeit. Trotz weitreichender Änderungen in den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems sank der Anteil der von den Lehrern am Ende der Orientierungsstufe für die Hauptschule empfohlenen Schüler in den letzten 25 Jahren nur um 6 % auf immer noch 40 %. Mit kleinen Schwankungen wird etwa ein Drittel des Jahrgangs für die Realschule empfohlen, der Anteil der für das Gymnasium empfohlenen Schüler nahm in diesem Zeitraum nur um 5 % zu.

---

<sup>1</sup> Dazu zusammenfassend Hartmut Ditton: Ungleichheitsforschung, in: Hans-Günter Rolff (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung, Weinheim 1995, S. 89-124.

<sup>2</sup> Eiko Jürgens: Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahnpflicht und Elternentscheidung, Frankfurt am Main 1989.

Tabelle 4.1: Schullaufbahnpflicht und Übergangentscheidung der Erziehungsberechtigten seit 1973 (in Prozent des gesamten Schuljahrganges)

(Die fehlenden Prozentpunkte bis 100 % umfassen die Wiederholer, Übergänger in andere Bundesländer usw.)

Jahr	Hauptschule			Realschule			Gymnasium		
	Empfehlung d. OS	Übergangentscheidung der Eltern	Abweichung	Empfehlung d. OS	Übergangentscheidung der Eltern	Abweichung	Empfehlung d. OS	Übergangentscheidung der Eltern	Abweichung
1973	46,0	43,5	-2,5	34,0	36,5	+2,5	20,0	19,5	-0,5
1974	48,6	47,4	-1,2	33,6	35,6	+2,0	16,9	15,6	-1,2
1975	46,8	46,6	-0,2	30,9	32,3	+1,4	20,2	19,0	-1,2
1976	45,1	44,6	-0,5	30,1	31,3	+1,2	23,7	22,9	-0,8
1977	45,0	44,6	-0,4	29,4	31,5	+2,1	24,5	23,5	-1,0
1978	45,5	45,4	-0,1	30,2	31,5	+1,3	23,6	22,6	-1,0
Freigabe des Elternwillens									
1979	46,0	38,4	-7,6	31,2	36,8	+5,6	22,7	24,8	+2,1
1980	45,8	36,3	-9,5	30,8	36,7	+5,9	23,4	26,3	+2,9
1981	46,8	37,6	-9,2	30,9	36,3	+5,4	22,3	25,3	+3,0
1982	47,0	37,8	-9,2	30,9	36,6	+5,7	21,8	24,7	+2,9
1983	46,9	38,1	-8,9	30,6	36,6	+6,0	21,7	24,6	+2,9
1984	46,2	37,1	-9,1	31,2	37,1	+5,9	21,9	25,0	+3,1
1985	45,2	36,4	-8,8	31,3	37,0	+5,7	22,9	26,0	+3,1
1986	43,6	34,1	-9,5	31,8	37,6	+5,8	24,0	27,5	+3,5
1987	42,7	32,8	-9,9	31,9	37,3	+5,4	24,7	29,0	+4,3
1988	41,6	31,5	-10,1	32,2	37,2	+5,0	25,4	30,2	+4,8
1989	40,7	30,8	-9,9	32,5	36,9	+4,4	26,0	31,3	+5,3
1990	40,4	30,7	-9,7	32,7	37,2	+4,5	26,0	31,1	+5,1
1991	40,5	30,0	-10,5	32,8	37,7	+4,9	25,5	31,4	+5,9
1992	39,7	29,1	-10,6	33,4	38,3	+4,9	26,2	31,6	+5,4
1993	40,4	29,6	-10,8	33,2	38,6	+5,4	25,7	30,7	+5,0
1994	40,2	29,4	-10,8	33,6	38,8	+5,2	25,5	30,7	+5,2
1995	39,8	29,1	-10,7	34,1	39,4	+5,3	25,4	30,5	+5,1
1996	40,5	29,1	-11,4	33,7	39,5	+5,8	25,1	30,3	+5,2
1997 <sup>1</sup>	40,0	28,3	-11,7	34,1	40,1	+6,0	25,3	30,5	+5,2
1999	40,1	27,8	-12,3	34,1	40,2	+6,1	25,0	30,7	+5,7

1 Seit 1997 werden die Daten im Zwei-Jahres-Rhythmus erhoben.

Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium

Zunehmend weichen die Eltern von der Schullaufbahnpflicht der Lehrer ab (vgl. Tabelle 4.1). Seit der Freigabe des Elternwillens zum Schuljahr 1979/80 ist der Anteil der Schüler, die von der Orientierungsstufe auf die Hauptschule überwechseln, von 38 % auf 28 % zurückgegangen, der Schulbesuch der Realschule von 37 % auf 40 % angestiegen. Bei der Realschule ist die Differenz zwischen Empfehlung und Besuchsquote konstant geblieben. Zugenommen hat die Abweichung aber auch beim Gymnasium, zu dem 1999 mit 31 % der Schüler 6 % mehr übergegangen sind als 1979.

Tabelle 4.2: Schullaufbahneempfehlungen und Übergänge in Hauptschule, Realschule und Gymnasium bzw. in die entsprechenden Schulzweige der Kooperativen Gesamtschule im Schuljahr 1998/99 nach Organisationsform der Orientierungsstufe (Angaben in Prozent)

### Schulform Hauptschule

Organisationsform der Orientierungsstufe	Elternwunsch	Empfehlung	Übergang	Abweichung vom Wunsch <sup>1</sup>	Abweichung v. Empfehlung <sup>2</sup>
Hauptschule mit Orientierungsstufe	26,7	42,5	31,2	+4,5	-11,3
Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe	26,2	43,2	31,7	+5,5	-11,5
Grund- und Hauptschule mit Orientierungsstufe	25,9	41,9	31,3	+5,4	-10,6
Grund-, Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe	33,1	50,8	37,3	+4,2	-13,6
(selbstständige) Orientierungsstufe	20,4	38,7	25,9	+5,6	-12,8
Kooperative Gesamtschule (mit Orientierungsstufe)	19,5	36,8	25,9	+6,4	-10,9

### Schulform Realschule

Organisationsform der Orientierungsstufe	Elternwunsch	Empfehlung	Übergang	Abweichung vom Wunsch <sup>1</sup>	Abweichung v. Empfehlung <sup>2</sup>
Hauptschule mit Orientierungsstufe	41,8	33,2	39,7	-2,1	+6,5
Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe	42,9	34,1	41,4	-1,5	+7,3
Grund- und Hauptschule mit Orientierungsstufe	42,5	33,2	39,5	-3,0	+6,3
Grund-, Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe	44,1	35,6	37,3	-6,8	+1,7
(selbstständige) Orientierungsstufe	42,6	34,2	39,8	-2,9	+5,6
Kooperative Gesamtschule (mit Orientierungsstufe)	43,3	35,2	39,0	-4,3	+3,8

### Schulform Gymnasium

Organisationsform der Orientierungsstufe	Elternwunsch	Empfehlung	Übergang	Abweichung vom Wunsch <sup>1</sup>	Abweichung v. Empfehlung <sup>2</sup>
Hauptschule mit Orientierungsstufe	26,8	23,3	27,8	+1,0	+4,5
Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe	24,5	21,9	25,9	+1,5	+4,0
Grund- und Hauptschule mit Orientierungsstufe	27,3	23,1	29,0	+1,7	+5,9
Grund-, Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe	20,3	12,7	24,6	+4,2	+11,9
(selbstständige) Orientierungsstufe	31,6	26,3	32,4	+0,8	+6,2
Kooperative Gesamtschule (mit Orientierungsstufe)	31,6	26,8	33,7	+2,1	+6,9

1 Differenz zwischen Elternwunsch und Übergang

2 Differenz zwischen Lehrerempfehlung und Übergang

Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium

Untersuchungen zu Lehrerempfehlungen für weiterführende Schulen haben schon in der Vergangenheit Hinweise dafür geliefert, dass sie auch von der Organisationsform der Schule abhängig sind<sup>3</sup>. Angestoßen durch diese Befunde, hat das Niedersächsische Kultusministerium die Schullaufbahneempfehlungen im Schuljahr 1998/99 differenziert nach Organisationsformen der Orientierungsstufe ausgewertet und dabei auch für Niedersachsen diesen Effekt festgestellt (vgl. Tab. 4.2). Am auffälligsten sind die Unterschiede bei den Empfehlun-

<sup>3</sup> Peter Döbrich/Horst Weishaupt: Die Eignungsfeststellung der Frankfurter Grundschulen 1988. Eine empirische Auswertung, in: Horst Weishaupt (Hrsg.): Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Statistische Analysen und Fallstudien (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 7), Erfurt 1999, S. 157-166.

gen für das Gymnasium. Von Orientierungsstufen mit Haupt- und Realschule wurden 1999 nur 12,7 % der Schüler für ein Gymnasium empfohlen, während es an selbständigen Orientierungsstufen und an Kooperativen Gesamtschulen 26,3 % bzw. 26,8 % waren.

Tabelle 4.3: Zusammensetzung der Schülerschaft an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien nach Kassenstufe und besuchter Schulform im vorausgegangenen Schuljahr 1999/2000 in Niedersachsen, in Prozent<sup>1</sup>

Schulform	Klasse	Versetzte aus						Wiederholer aus				
		OS	HS	RS	GY	IGS	SON	HS	RS	GY	IGS	SON
HS	7	96,28	1,38	0,17	0,01	0,24	0,49	0,76	0,07	0,01	0,01	0,01
HS	8	0,00	82,63	9,62	0,04	0,34	0,17	5,71	0,70	0,00	0,02	0,04
HS	9	0,00	91,13	5,14	0,04	0,22	0,17	2,16	0,28	0,00	0,02	0,00
RS	7	94,63	0,10	0,65	0,72	0,15	0,00	0,05	3,16	0,35	0,03	0,00
RS	8	0,00	0,18	89,91	3,37	0,21	0,00	0,03	5,87	0,16	0,02	0,00
RS	9	0,00	0,17	90,45	2,82	0,14	0,00	0,01	5,76	0,27	0,02	0,00
GY	7	91,53	0,01	0,01	6,38	0,30	0,00	0,02	0,00	1,63	0,02	0,00
GY	8	0,00	0,01	0,07	96,13	0,05	0,00	0,00	0,00	3,68	0,00	0,00
GY	9	0,00	0,00	0,06	96,42	0,04	0,00	0,00	0,00	3,36	0,02	0,00

1 Fehlende Anteile an 100 Prozent ergeben sich durch Schüler in Sonderklassen und aus dem Ausland usw.

Ein weiterer Kritikpunkt hinsichtlich der Prognosequalität der Schullaufbahneempfehlung bezieht sich darauf, dass Empfehlung und Schulerfolg – wie aus der Schulstatistik zu erschließen ist – häufig auseinanderfallen. Trotz gewisser datenbedingter Einschränkungen<sup>4</sup> wird deutlich (s. Tabelle 4.3), dass an der Realschule die Wiederholerquoten (mit durchschnittlich etwa 5 % in den letzten Jahren) am höchsten sind und dass darüber hinaus am Ende des Schuljahres 1999/2000 durchschnittlich mehr als 5 % der Schüler die Realschule in der 7.-9. Klasse verließen und zur Hauptschule wechselten. Am Gymnasium beträgt die Wiederholerquote nur ca. 3 % und nur etwa 2,5 % gingen in der 7.-9. Klasse zur Realschule ab. Durch diese Abstufungen – denen keine nennenswerten Aufstufungen gegenüber stehen – steigt die Besuchsquote der Hauptschule von 27 % in der 7. Klasse auf ein Drittel in der 8. Klasse an.

<sup>4</sup> Die Analysen beruhen nur auf der Auswertung eines Jahrgangs der Schulstatistik. Sie unterstellen Verläufe, obwohl unterschiedliche Schüler in dem untersuchten Jahr die verschiedenen Klassenstufen und Schulformen durchlaufen haben. Erfahrungen mit Daten der amtlichen Statistik zeigen aber, dass die Strukturen der Bildungsbeteiligung sich in der Zeit nur wenig ändern. Die Daten liegen nicht nach Geburtsjahr der Schüler vor; infolgedessen sind keine Kohortenbetrachtungen möglich.

Tabelle 4.4: Anteil der Wiederholer an den Schülern in den Klassenstufen 5-10 und 8 nach Bundesländern, 1999/2000

<i>Bundesländer</i>	<i>Anteil Wiederholer in % 5-10</i>	<i>Anteil Wiederholer in % 8</i>
Baden-Württemberg	3,0 (3,0) <sup>1</sup>	3,7 (3,7) <sup>1</sup>
Bayern	6,2 (6,2)	6,7 (6,7)
Berlin	3,3 (4,2)	4,3 (6,3)
Brandenburg	0,8 (1,4)	0,9 (2,4)
Bremen	6,5 (7,3)	8,3 (10,0)
Hamburg	2,8 (4,0)	3,3 (4,7)
Hessen	4,2 (5,1)	4,5 (5,5)
Mecklenburg-Vorpommern	3,7 (3,9)	4,8 (5,0)
Niedersachsen	2,9 (3,0)	4,4 (4,6)
Nordrhein-Westfalen	3,9 (4,6)	4,9 (5,8)
Rheinland-Pfalz	4,3 (4,5)	5,2 (5,4)
Saarland	3,9 (4,7)	3,9 (4,7)
Sachsen	2,8 (2,8)	2,8 (2,8)
Sachsen-Anhalt	4,5 (4,6)	4,4 (4,5)
Schleswig-Holstein	4,6 (5,0)	6,9 (7,3)
Thüringen	3,3 (3,3)	3,1 (3,1)
Deutschland	3,9 (4,3)	4,7 (5,3)

1 Die in Klammern gesetzten Zahlen geben den Anteil der Wiederholer bezogen auf die Schülerpopulation der Sekundarstufe I ohne IGS-Schüler an.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 1999/2000; eigene Berechnungen

Auch wenn die Wiederholerquoten in Niedersachsen etwas niedriger ausfallen als im Bundesdurchschnitt – über Schulabgänger wegen Schulversagens gibt es keine veröffentlichten bundesweiten Daten –, sind sie nicht so niedrig, dass sie als unproblematisch angesehen werden könnten (s. Tabelle 4.4). Bezogen auf die Gesamtheit der Schüler der Sekundarstufe I (1999/2000) liegen die Wiederholerquoten zwischen 0,8 % (Brandenburg) und 6,5 % (Bremen). Niedersachsen weist mit 2,9 % einen unterhalb des Bundesdurchschnitts (3,9 %) liegenden Wert auf. Die Länderunterschiede sind freilich sinnvoll nur vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schüleranteile in Integrierten Gesamtschulen zu interpretieren, die von 40,4 % (Brandenburg) bis 0,4 % (Bayern) reichen. Da für Integrierte Gesamtschulen die Regelversetzung konstitutiv ist bzw. Klassenwiederholungen nur auf Wunsch der Eltern erfolgen, weisen Bundesländer mit hohen Schüleranteilen in Integrierten Gesamtschulen die niedrigsten Wiederholerquoten in der Sekundarstufe I auf. Bezieht man die Zahl der Wiederholer auf die – um die IGS-Schüler bereinigte – Schülerpopulation der Sekundarstufe I, dann sind die Wiederholerquoten höher und streuen zwischen 1,4 % (Brandenburg) und 7,3 % (Bremen). Niedersachsen teilt sich hier mit Baden-Württemberg den dritten Platz. Bei Betrachtung lediglich der Klassenstufe 8 zeigt sich ein ähnliches Bild auf höherem Niveau: Die auf die gesamte Schülerpopulation bzw. Teilpopulation bezogenen Werte streuen zwischen 0,9 % bzw. 2,4 % (Brandenburg) und 8,3 bzw. 10 % (Bremen). Niedersachsen nimmt hier mit 4,4 % nur noch den siebten Rang ein (Bundesdurchschnitt 4,7 %). Zu den Wiederholungen und Schulformwechseln trägt mit bei, dass nicht wenige Eltern sich über die Schullaufbahnpfehlungen hinwegsetzen. Viele Lehrkräfte interpretieren dieses „Scheitern“ als nachträgliche Rechtfertigung.

Bemerkenswert sind die Zahlen über den Schulerfolg am Ende der Haupt- und der Realschule (Tabelle 4.5). Von den Schülern, die den Sekundarbereich I verlassen, kommen 36 % von der Hauptschule. Davon erreichen 17 % keinen Abschluss; 54 % erwerben den Hauptschulabschluss entweder nach dem 9. oder nach dem 10. Schuljahrgang, 26 % erreichen den Realschulabschluss und 2,4 % den Erweiterten Sekundarabschluss I. Fast ein Drittel aller Realschulabschlüsse wurden an einer Hauptschule erlangt (s. Tabelle 4.5: 9,4 % von

29,4 %). 13 % des Altersjahrgangs verlassen die Realschule mit dem Erweiterten Sekundarabschluss I; somit erreichen 38 % der Realschüler die Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe. Das bedeutet zugleich, dass mehr als 30 % dieser Berechtigungen von der Realschule vergeben werden. Obwohl über 40 % der Schüler aus Hauptschule und Realschule am Ende des Sekundarbereichs I in die gymnasiale Oberstufe wechseln könnten, beträgt die tatsächliche Quote nur etwa 28 %. Von den Realschulabsolventen mit Erweitertem Sekundarabschluss I verzichten etwa 80 % auf den Besuch einer gymnasialen Oberstufe. Im wahrsten Sinne des Wortes kann man hier von einer beachtlichen Bildungsreserve sprechen.

Betrachtet man die Schullaufbahneempfehlungen sowohl im Blick auf die Schulformwechsler und Wiederholer als auch hinsichtlich der erreichten Abschlüsse, kann man ihnen keine hohe prognostische Qualität bescheinigen. Dies gilt auch dann – bezogen auf die Abschlüsse sogar gerade dann –, wenn die abweichenden Elternentscheidungen berücksichtigt werden. Zwar scheitern zunächst Schüler häufiger, die nicht der Lehrerempfehlung folgen. Am Ende des Sekundarbereichs I erreicht aber etwa ein Drittel der für die Hauptschule empfohlenen Schüler einen Realschulabschluss. Und obwohl nur ein Viertel der Schüler für das Gymnasium empfohlen wird, schaffen etwa 40 % den Erweiterten Sekundarabschluss I.

Tabelle 4.5: Abgänge und Abschlüsse am Ende des Schuljahres 1999/2000 nach Art und Schulform

<i>Abschlüsse</i>	<i>HS</i>	<i>RS</i>	<i>GY</i>	<i>IGS</i>	<i>Insgesamt</i>
Ohne (Hauptschul-)Abschluss	4.652	251	19	139	5.061
Hauptschulabschluss	11.118	894	126	413	12.551
Hauptschulabschluss nach d.10.Kl.	4.053	838	216	482	5.589
Realschulabschluss	7.225	14.296	272	894	22.687
Erweiterter Sekundarabschluss I insg.	671	9.858	19.469	1.281	31.279
Dar. Ohne Übergänge in die gy. Oberstufe	627	7.933	1.221	210	9.991
In v. H.					
Ohne (Hauptschul-)Abschluss	6,03	0,33	0,02	0,18	6,56
Hauptschulabschluss	14,41	1,16	0,16	0,54	16,26
Hauptschulabschluss nach d.10.Kl.	5,25	1,09	0,28	0,62	7,24
Realschulabschluss	9,36	18,53	0,35	1,16	29,40
Erweiterter Sekundarabschluss I insg.	0,87	12,77	25,23	1,66	40,53
Insgesamt	35,92	33,87	26,05	4,16	100,00
Ohne Übergänge in die gy. Oberstufe <sup>1</sup>	0,81	10,28	1,58	0,27	12,95

1 Nur Schüler mit Erweitertem Sekundarschulabschluss

Eine Untersuchung des Niedersächsischen Kultusministeriums aus dem Jahre 1993 über die Bildungsverläufe der Schüler, die 1986 die Orientierungsstufe verließen (vgl. Tabelle 4.6), kommt zu dem Ergebnis, dass die Wahrscheinlichkeit, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen, bei entsprechender Lehrerempfehlung höher ist. Die Schüler müssen seltener eine Klasse wiederholen oder die gewählte Schulform verlassen. 9 % des Jahrgangs, der 1986 die Orientierungsstufe verließ, erreichten keinen Abschluss, 26 % den Hauptschul-, 25 % den Realschul- und 40 % den Erweiterten Sekundarabschluss I. Von den Schülern, die 1986 von der Orientierungsstufe in die 7. Klasse überwechselten, wurden 44 % für die Hauptschule empfohlen. Aus dieser Gruppe erreichten 13 % des Altersjahrgangs (mehr als ein Drittel der Schüler mit Hauptschulempfehlung) wenigstens den Realschulabschluss. Von den Schülern mit Realschulempfehlung konnte mehr als die Hälfte den Erweiterten Sekundarabschluss I erwerben. Soweit es die erreichten Abschlüsse betrifft, stimmt diese Analyse der Schulkarriere eines Schuljahrgangs des Kultusministeriums mit der Schulabgänger-Statistik 1999/2000 gut überein.

Tabelle 4.6: Lehrerempfehlung und erreichter Schulabschluss der OS-Absolventen 1986

Schullaufbahnempfehlung		Erreichte Abschlüsse					
Schulform	In %	Hauptschulabschluss nach der 9. oder 10. Klasse	Realschul-, Sekundarabschluss I	erweiterter Sekundarabschluss I	mit Abschluss	ohne Abschluss	Insgesamt
Hauptschule		16941	7776	1240	25957	3945	29902
Realschule		290	8975	10676	19941	1381	21322
Gymnasium		4	333	15076	15413	645	16058
Insgesamt		17235	17084	26992	61311	5971	67282
in v. H.							
Hauptschule	44,44	25,18	11,56	1,84	38,58	5,86	100
Realschule	31,69	0,43	13,34	15,87	29,64	2,05	100
Gymnasium	23,87	0,01	0,49	22,41	22,91	0,96	100
Insgesamt	100	25,62	25,39	40,12	91,13	8,87	100

*Quelle:* Niedersächsisches Kultusministerium: Auswertung der Erhebung zum Schulerfolg ehemaliger Orientierungsstufenschüler (OS-Absolventen 1986) in den Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium bzw. in den entsprechenden Zweigen der Kooperativen Gesamtschulen vom 25.10.1993 (unveröffentlicht). Eigene Berechnungen.

So positiv einerseits das erreichte Abschlussniveau der Schüler zu bewerten ist, so problematisch ist andererseits die weitgehende Entkoppelung von Schulform und Bildungsgang, die sich in den erreichten Abschlüssen zeigt. Auch darf nicht übersehen werden, dass, wie gesagt, der Erwerb des Erweiterten Sekundarabschlusses I an der Realschule nur wenige Schüler zum Übergang auf die gymnasiale Oberstufe motiviert.

An dieser Stelle sind vielfältige Schlussfolgerungen denkbar. Ohne ergänzende Forschung wird nicht zu beantworten sein, ob die umfangreichen Abstufungen im Sekundarbereich I neue Lernchancen eröffnen, ob sie Ausdruck eines wenig auf die Lernbedürfnisse der Schüler abgestimmten Unterrichts sind usw. Außerdem wäre zu klären, ob nicht ein Teil der guten und sehr guten Realschüler in dem stärker wissenschaftsbetonten Lernmilieu des Gymnasiums besser gefördert würde. Andererseits könnte sich die Hauptschule vermutlich besser auf die lernschwachen Schüler einstellen, wenn sie nicht zugleich eine größere Gruppe leistungsfähiger Schüler fördern müsste.

Die TIMS-Studie hat den häufigen Befund einer breiten Überschneidung der Leistungsverteilung zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium in der Bundesrepublik erneut belegt. Diese Tatsache wird stets kritisch kommentiert, weil damit auch eine starke soziale Selektion verbunden ist. Deshalb sollte die weitere Entwicklung des niedersächsischen Schulwesens darauf ausgerichtet sein, Bildungsgang und Schulform wieder mehr zur Deckung zu bringen. Zugleich müssen die Kriterien der Schullaufbahnempfehlung der Lehrer am Ende der Orientierungsstufe kritisch hinterfragt und modifiziert werden.

#### 4.2. Regionale Disparitäten

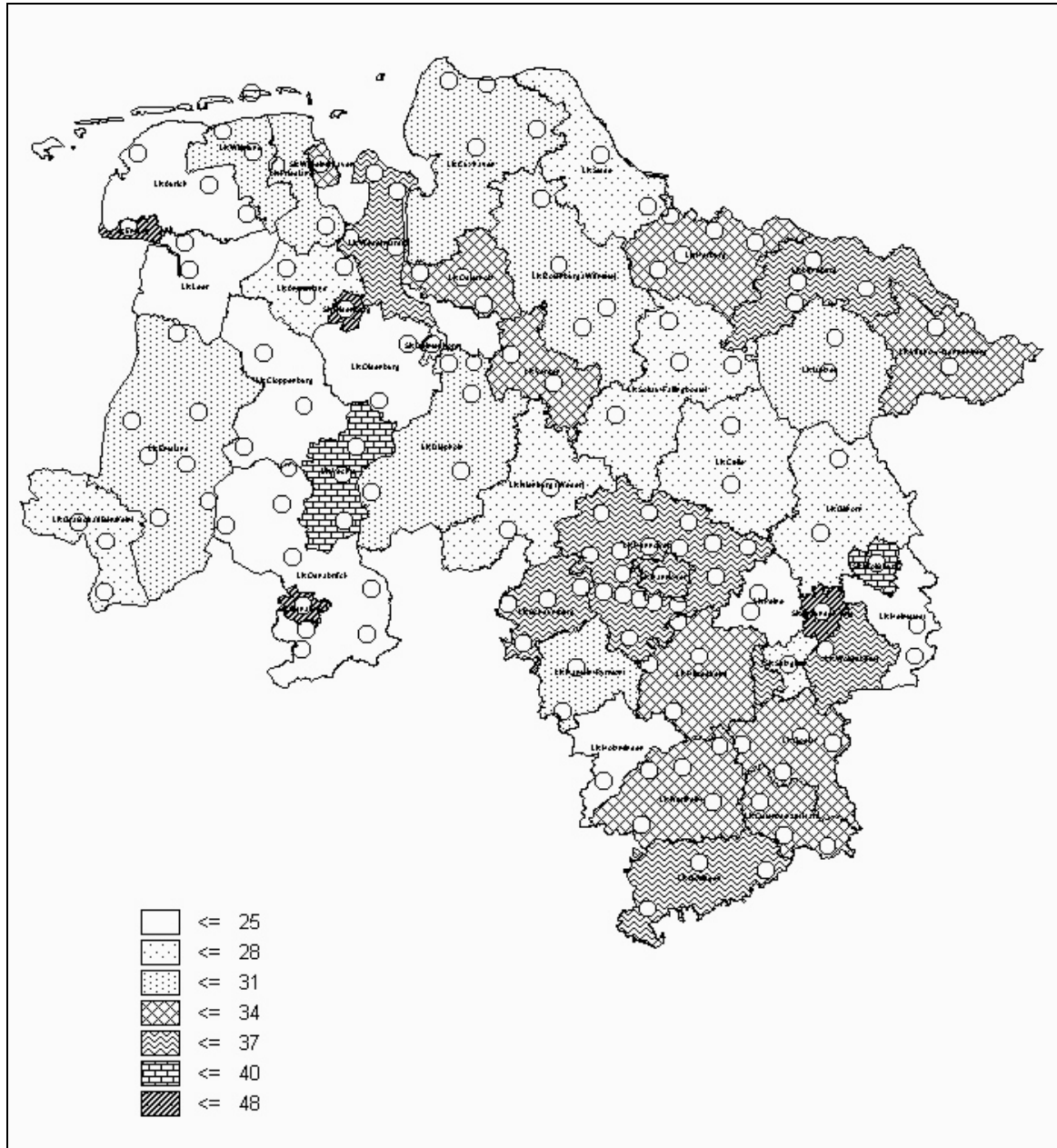
Regionale Disparitäten im Schulwesen ergeben sich aus der Verbindung von regional variierenden Sozialstrukturen, daraus resultierenden unterschiedlichen Bildungsaspirationen und der Schulpolitik der Schulträger. Unterschiedliche regionale Strukturen des Angebots von Schulformen spiegeln folglich einerseits die regionalen sozialstrukturellen Bedingungen wider; sie sind zugleich aber auch Ausdruck der schulpolitischen Absichten der Schulträger. Nachfolgend sollen regionale Disparitäten auf der Ebene der Kreise und kreisfreien Städte Niedersachsens anhand von vier unterschiedlichen statistischen Quellen dargestellt werden:

- Übergangsdaten nach der Orientierungsstufe,
- Schulbesuch in der 7. Klasse,
- Standortdichte der Gymnasien,
- Abschlüsse und Übergangsberechtigungen am Ende des Sekundarbereichs I.

Aggregiert wurden die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrer, die Trendwünsche der Eltern und der tatsächliche Übergang am Ende der Orientierungsstufe nach Kreisen (die umfangreiche Tabelle befindet sich in der Anlage). Dabei zeigt sich, dass Eltern, die ihr Kind aufs Gymnasium schicken möchten, diesen Wunsch in allen Regionen auch umsetzen. Elternwunsch und Übergangsquote zum Gymnasium weichen zwischen den Kreisen nur zwischen +3,8 und -1,6 Prozent voneinander ab. Auffällig ist im Vergleich zu diesen Eltern, dass bei Eltern mit dem Schulbesuchswunsch Hauptschule oder Realschule die regionalen Unterschiede in der Änderung des Trendwunsches viel größer sind (Hauptschule: +2,4 bis +9,1; Realschule: +2,4 bis -9,0). Sie entscheiden letztlich in höherem Maße in Abhängigkeit vom regionalen Kontext. Allerdings ist mit den Daten nicht aufzuklären, welche Einflüsse dabei wirksam werden. Die regionalen Disparitäten der Schullaufbahneempfehlung für das Gymnasium, die nahezu 20 Prozentpunkte betragen (17,4 bis 36,2), erhöhen sich durch die Elternentscheidung auf über 27 Prozentpunkte (20,7 bis 48,0); bei der Hauptschule erhöhen sie sich von 19 auf 22 Prozent. Bei der Realschule betragen die regionalen Disparitäten von Empfehlung und Entscheidung einheitlich etwa 17 Prozentpunkte. Die starken regionalen Unterschiede des Übergangs auf weiterführende Schulen sind also durch die Schullaufbahneempfehlungen bereits vorgegeben; bezogen auf das Gymnasium und die Hauptschule nehmen sie aufgrund der Elternentscheidung noch zu.

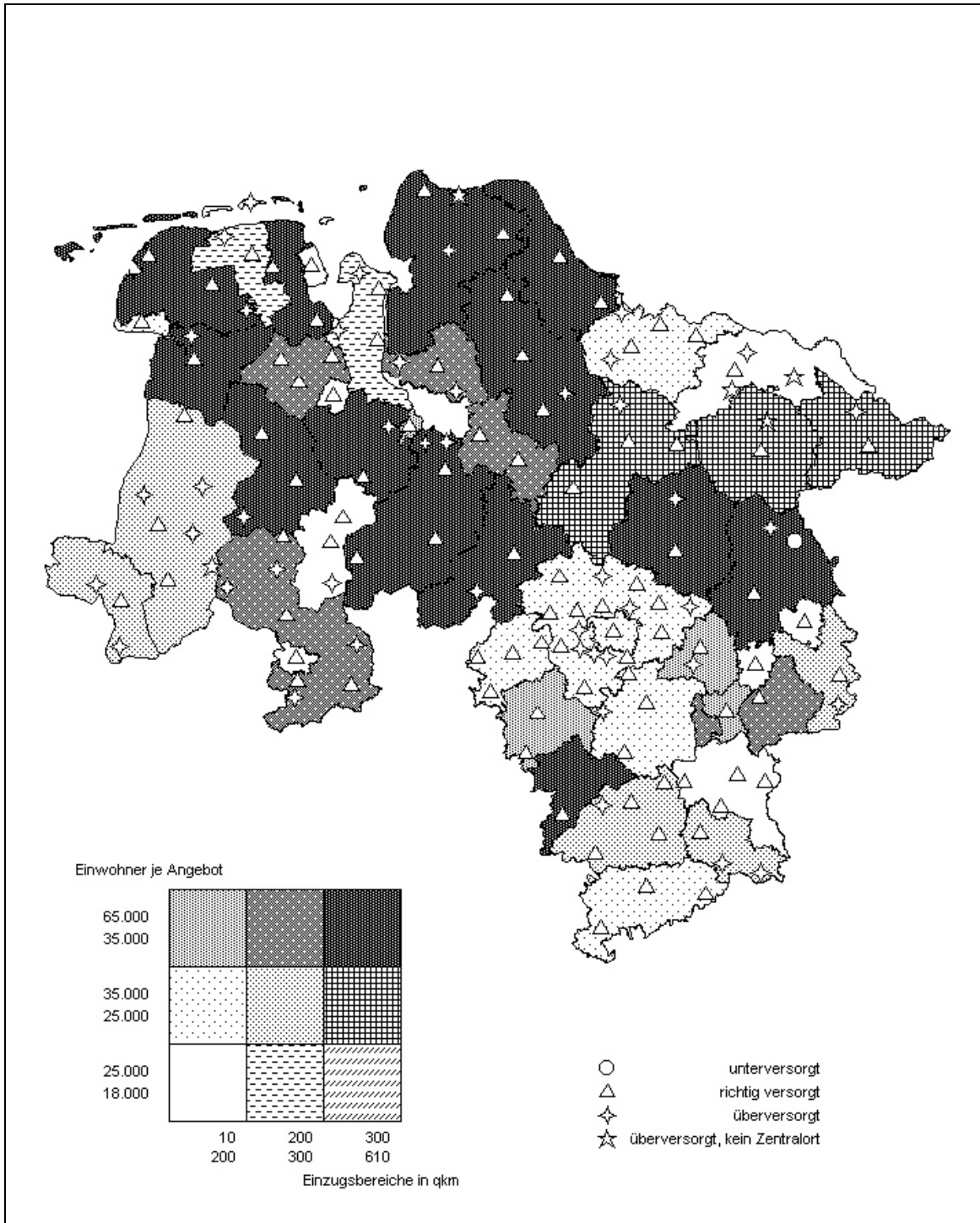


Karte 4.1: Gymnasialbeteiligung der Schüler der 7. Klasse in v.H. und Standorte in den Kreisen Niedersachsens 1998 (einschließlich gymnasialer Angebote an Kooperativen Gesamtschulen)



Quelle: Statistik Regional

Karte 4.2: Durchschnittliche Einzugsbereichsgrößen und Mantelbevölkerung der Gymnasialstandorte in Niedersachsen, Versorgungsgrad nach zentralörtlicher Gliederung<sup>1</sup>



1 Der Versorgungsgrad richtet sich danach, dass Zentralorte ab Mittelzentrum aufwärts ein gymnasiales Angebot besitzen sollten.

Quelle: Ursula Schulzeck/Detlef Fickermann/Horst Weishaupt: Schule als Standortfaktor – die Schulversorgung, Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Bd. Bildung und Kultur (im Erscheinen).

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass die Daten der Statistik zum Übergang auf weiterführende Schulen nach der Orientierungsstufe die Schüler der Integrierten Gesamtschulen nicht enthalten. Demgegenüber weist die Statistik zum Schulbesuch in der 7. Klasse auch diese Schülergruppe aus, erfasst sie allerdings nur am Schulort, was insoweit zu Fehlschlüssen führen kann, als diese Schüler häufig über die Kreisgrenzen hinweg pendeln. Bezieht man die Schüler der Integrierten Gesamtschulen in die Betrachtung ein, dann ändert sich nichts an dem Bildungsgefälle zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten, das beispielhaft für das Gymnasium dargestellt wird (s. Karte 4.1). Zugleich wird aber auch anhand der Tabelle in der Anlage deutlich, dass die Integrierten Gesamtschulen vor allem in den städtischen Regionen mit hoher Gymnasialbeteiligung das Schulangebot ergänzen. Die Kooperative Gesamtschule scheint demgegenüber eher in ländlichen Regionen zum Schulangebot beizutragen.

Die niedrige Siedlungsdichte im ländlichen Raum erzwingt nicht selten eine gewisse Wohnortferne weiterführender Schulen, insbesondere des Gymnasiums. Deshalb soll nachfolgend mit einem Vergleich zwischen der Fläche des Einzugsbereichs der Gymnasien (einschließlich gymnasialer Zweige der KGS) und der Einwohnerzahl in den Einzugsbereichen überprüft werden, ob die Standortdichte durch die niedrige Siedlungsdichte bedingt ist oder in bestimmten Regionen mehr gymnasiale Standorte als gegenwärtig vorhanden eingerichtet werden könnten (siehe Karte 4.2). Es überrascht zunächst nicht, dass die Besuchsquote des Gymnasiums mit zunehmender Ausdehnung der Einzugsbereiche der Gymnasien ( $r = -.61$ ) und größerer Einwohnerzahl je gymnasialem Schulangebot ( $r = -.69$ ) sinkt. Problematisch für die Standortverteilung ist allerdings, dass mit zunehmender Größe der Einzugsbereiche der Gymnasien die Einwohnerzahl in diesen Einzugsbereichen zunimmt ( $r = .61$ ). Dies bedeutet, dass die niedrige Angebotsdichte von gymnasialen Bildungsangeboten in ländlichen Regionen nicht nur durch die niedrige Siedlungsdichte bedingt ist, sondern auch durch eine Verknappung des Angebots. Aus der regionalen Schulforschung ist hinlänglich bekannt, dass mit zunehmender Entfernung zu Bildungsstandorten die Bildungsbeteiligung – insbesondere unterer Sozialgruppen – sinkt. Insofern werden durch diese Angebotsverteilung der Schulstandorte Bildungschancen in erheblichem Umfang beschnitten. Die regionalen Unterschiede der Schullaufbahneempfehlungen werden sicher auch durch diese regionalen Bedingungen des Schulangebots beeinflusst sein.

Die unter TZ 4.1. dargestellte Analyse der Abschlüsse an allgemein bildenden Schulen weist auf eine weitreichende Entkoppelung zwischen besuchter Schulform und erreichtem Schulabschluss hin. Unter regionalem Aspekt ist zu vermuten, dass über diese Entkoppelung Disparitäten der regionalen Angebotsstruktur kompensiert werden. Zu erwarten ist, dass in Landkreisen und Städten mit einer hohen Besuchsquote der Hauptschule der Anteil der Schüler, die an der Hauptschule einen Realschulabschluss erreichen, höher als in den anderen Regionen ist. Ebenfalls ist zu vermuten, dass dort, wo das gymnasiale Schulangebot nur wenig ausgebaut ist, der Anteil der Schüler an Realschulen, die einen Erweiterten Sekundarschulabschluss I erwirbt, besonders hoch ist.

Mit den in der Tabelle 4.7 enthaltenen Daten zur regionalen Struktur der in Abhängigkeit von der besuchten Schulform erreichten Schulabschlüsse soll dieser Frage nachgegangen werden. Die Annahmen werden durch die Daten nur teilweise bestätigt. In Regionen mit einem geringen gymnasialen Angebot ist tatsächlich der Anteil von Realschülern, die einen erweiterten Sekundarabschluss I erwerben, etwas höher. Damit werden die Ungleichgewichte aber nur wenig ausgeglichen. Hinzu kommt, dass von der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe vor allem die Realschulabsolventen in Regionen mit einem gut ausgebauten Angebot von Gymnasien Gebrauch machen ( $r = .34$ ). Dies belegt erneut die Abhängigkeit der Bildungsaspirationen von den angebotenen Bildungsgängen. Nicht untersucht werden konnte, ob in den Regionen mit geringem Gymnasialangebot die Schüler überproportional häufig auf berufliche Vollzeitschulen wechseln.

Tabelle 4.7: Ausgewählte Gruppen von Schulabsolventen am Ende des Schuljahrs 1998/99 nach Landkreisen und kreisfreien Städten

Kreis/Stadt	Absolventen insgesamt	Ohne Abschluss in v.H.	Hauptschulabsolventen		Realschulabsolventen		Schüler des Gymnasiums und der IGS m. erweiterter Sekundarschulreife I in v.H.	Übergänger in die gymn. Oberstufe in v.H. der Real-schulabsolventen mit erw. Sekundarschulreife
			in v.H.	dar. mit Real-schulabschluss in v.H.	In v. H.	dar. mit erweiterter Sekundarschulreife I in v. H.		
0	1	2	3	4	5	6	7	8
Braunschweig	2453	5,2	23,1	37,0	24,3	37,6	37,5	38,1
Salzgitter	1223	5,9	34,5	55,5	39,2	42,1	19,3	4,1
Wolfsburg	1428	4,4	24,6	43,3	31,2	41,8	33,3	13,7
Gifhorn	1619	5,8	32,6	26,1	40,0	41,4	21,2	20,8
Göttingen	2475	7,1	24,1	37,4	31,1	44,3	33,9	21,7
Goslar	1367	4,9	29,9	38,4	37,8	36,0	26,9	18,8
Helmstedt	856	5,7	33,5	47,7	41,9	43,2	18,0	50,9
Northeim	1434	5,7	30,3	34,8	34,1	40,1	26,6	2,4
Osterode am Harz	877	9,4	28,5	29,6	34,1	43,8	27,5	15,6
Peine	1180	4,5	34,4	51,0	40,4	35,4	19,0	24,9
Wolfenbüttel	926	4,9	37,6	37,9	28,4	36,1	27,9	18,3
Hannover (Stadt)	4013	6,4	19,3	55,2	26,7	35,7	39,0	35,8
Diepholz	2060	8,2	27,7	32,9	38,6	37,9	24,4	10,3
Hamelnd-Pyrmont	1454	6,8	30,6	29,4	37,8	41,6	24,1	8,3
Hannover	5633	5,2	22,5	38,2	37,4	41,1	30,7	27,0
Hildesheim	2789	4,8	24,1	49,9	33,6	41,0	33,7	31,4
Holzwinden	847	7,9	35,1	32,7	40,6	45,3	16,2	6,3
Nienburg (Weser)	1316	7,0	39,1	43,7	33,3	29,5	20,1	10,0
Schaumburg	1555	7,2	25,9	34,3	28,2	32,9	33,2	22,5
Celle	1996	7,2	37,2	23,8	33,9	37,1	21,3	14,4
Cuxhaven	2147	8,1	32,3	31,8	32,6	36,9	26,4	7,2
Harburg	1987	3,5	31,2	20,4	38,7	40,9	25,3	6,6
Lüchow-Dannenberg	518	5,4	27,4	28,2	36,1	35,3	30,5	29,9
Lüneburg	1639	5,1	26,6	35,1	37,8	40,6	29,1	15,6
Osterholz	1053	5,8	24,1	24,4	36,2	41,2	26,7	6,3
Rotenburg (Wümme)	1708	8,0	31,7	34,3	35,4	43,7	22,4	12,4
Soltau-Fallingbostel	1420	5,6	41,5	32,9	30,3	39,5	22,3	27,9
Stade	2087	8,5	33,2	28,6	37,8	36,1	20,2	13,0
Uelzen	856	5,0	33,1	45,2	41,5	42,3	20,1	8,8
Verden	1314	7,5	28,4	29,2	35,7	46,9	27,0	21,6
Delmenhorst	723	6,5	31,3	25,7	35,5	32,3	25,3	19,0
Emden	553	7,1	17,4	31,3	26,9	45,6	36,2	2,8
Oldenburg (Stadt)	1447	5,6	19,6	29,3	28,0	42,7	40,9	35,5
Osnabrück (Stadt)	1853	3,7	21,3	39,0	31,5	41,8	38,4	35,2
Wilhelmshaven	898	9,1	22,6	25,6	25,2	33,6	31,6	12,9
Ammerland	1049	5,1	32,9	31,9	37,2	42,6	24,4	26,7
Aurich	1940	6,5	29,8	33,2	38,5	48,3	20,9	19,8

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite:

Kreis/Stadt	Absolventen insgesamt	Ohne Abschluss in v.H.	Hauptschulabsolventen		Realschulabsolventen		Schüler des Gymnasiums und der IGS m. erweiterter Sekundarschulreife I in v.H.	Übergänger in die gymn. Oberstufe in v.H. der Realschulabsolventen mit erw. Sekundarschulreife
			in v.H.	Dar. mit Realschulabschluss in v.H.	In v.H.	dar. mit erweiterter Sekundarschulreife I in v.H.		
0	1	2	3	4	5	6	7	8
Cloppenburg	1905	5,6	41,3	24,8	34,9	39,2	17,7	22,5
Emsland	3958	4,6	36,1	32,4	32,2	42,0	25,2	12,6
Friesland	875	9,5	27,8	30,0	33,7	28,1	21,1	11,6
Grafschaft Bentheim	1539	8,2	36,1	26,7	33,4	39,5	22,0	10,5
Leer	1740	7,9	39,3	23,1	32,6	41,8	19,0	2,5
Oldenburg (Landk.)	1007	5,0	41,4	40,3	36,7	33,5	16,2	23,1
Osnabrück (Landk.)	3448	4,1	38,1	42,4	36,3	44,7	17,9	19,9
Vechta	1560	4,6	29,6	30,3	30,0	39,1	31,1	25,1
Wesermarsch	953	4,6	35,2	49,3	32,5	47,1	26,2	29,8
Wittmund	614	3,9	39,6	29,6	33,1	49,8	23,0	25,0
Niedersachsen	78303	6,0	30,0	35,1	34,1	40,2	26,8	19,4

Die Prozentangaben der Spalten 2, 3, 5 und 7 beziehen sich auf die Absolventen insgesamt.

*Quelle:* Niedersächsisches Landesamt für Statistik, eigene Auswertung

Entgegen der Erwartung ist der Anteil der Realschulabschlüsse an Hauptschulen in Regionen mit einer hohen Besuchsquote der Hauptschule nicht höher. Die Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss trägt demnach insgesamt nicht zur Verringerung regionaler Disparitäten des Schulerfolgs bei. Eher werden die regionalen Disparitäten noch verstärkt, dies vor allem dann, wenn die Schulerfolgsaussichten von Hauptschülern oder der weitere Bildungsweg befähigter Realschulabsolventen betrachtet werden.

## 5. Bewertung alternativer Schulnetze in ausgewählten Regionen: Ergebnisse der Simulationsrechnungen

### 5.1 Methodische Vorüberlegungen

Ziel der Simulationsrechnungen ist die vergleichende Bewertung alternativer Schulnetze, die sich aus den im Untersuchungsauftrag vorgegebenen Strukturmodellen und der gegenwärtig bestehenden Schulorganisation ergeben. Es werden Modellrechnungen zu den Auswirkungen der verschiedenen Alternativen unter Berücksichtigung von Kosten- und Wirkfaktoren durchgeführt. Mit diesem Ansatz ist es möglich, *pädagogische* (Wegbelastung der Schüler, Wechsel der Schule, Fachlehreinsatz), *räumliche* (Dichte der Netze, Größe der Einzugsbereiche, Erreichbarkeit von Schulangeboten, Stärkung der zentralen Orte usw.) und *finanzielle Auswirkungen* schulorganisatorischer Alternativen (Gesamtfinanzbedarf, Aufteilung der Kosten zwischen Land und Schulträger usw.) abzuschätzen. Die Modellvarianten werden mithilfe des Verfahrens der Kosten-Wirksamkeits-Analyse bewertet.

Untersuchungsregionen sind die fünf Landkreise Goslar, Schaumburg, Cuxhaven, Soltau-Fallingb. und Osnabrück sowie die Stadt Hannover. Den Berechnungen werden auftragsgemäß die für das Jahr 2005 prognostizierten Schülerzahlen zugrunde gelegt. Nur bis zu diesem Zeitpunkt kann eine Schülervorausschätzung auf der Grundlage der bekannten Geburtenzahlen und des aktuellen Schülerbestands ermittelt werden. Auf diese Weise lässt sich herausfinden, welche kurzfristigen schulstrukturellen Änderungen überhaupt möglich sind.

Angesichts der vielfältigen Implikationen der in sechs Regionen berechneten schulplanerischen Handlungsoptionen ist mit traditionellen Planungsverfahren kaum übersehbar, welche Wirkungen geplante Modellvarianten haben. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass unzweckmäßige Änderungen des Schulsystems kaum reversibel sind und folglich dauerhaft wenig effektive Schulstrukturen entstehen können. Deshalb ergibt sich der Bedarf nach einem methodisch abgesicherten Verfahren der Alternativenbewertung, um rationale Grundlagen für die anstehenden Entscheidungen der Schulentwicklungsplanung bereitzustellen.

Unbefriedigend ist die gegenwärtige Praxis, Planungsalternativen nahezu ausschließlich bildungspolitisch und pädagogisch zu begründen und auf eine Analyse der mit den Planvorstellungen verbundenen Ausgaben zu verzichten. Wird etwa mit Ausgabenvergleichen argumentiert, dann meistens nur bezogen auf einzelne Ausgabenarten wie z.B. Personalausgaben oder Schülertransportausgaben. Dadurch bleiben die komplizierten Wechselbeziehungen zwischen den Ausgaben der Schulträger und denen des Landes unberücksichtigt.

In dieser Untersuchung werden die Wirkungen der vorgegebenen Modellvarianten der Schulstruktur im Bereich der Orientierungsstufe und die Auswirkungen auf die anderen Schularten mit einer ex-ante-Evaluation simuliert, um einen effizienten Einsatz der vorhandenen finanziellen, räumlichen und personellen Ressourcen zu ermöglichen. Das Vorgehen beruht auf Erfahrungen, neu entwickelten Methoden und Computerprogrammen, die in einem über mehr als drei Jahre von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt zur Schulnetzplanung für Mecklenburg-Vorpommern gesammelt wurden.

Die zentrale Aufgabe der Modellrechnungen besteht darin, Standorte der Schulen der jeweiligen Schulform zu bestimmen und Einzugsbereiche für diese Schulstandorte zu bilden. Diese Aufgabe stellt ein Standortoptimierungsproblem dar, das mittels eines Optimierungsverfahrens – einer Adaption des sogenannten Sintflutprinzips, das auf Evolutionsstrategien basiert – gelöst wird. Um verschiedene Lösungen (Standortsysteme) schulstruktureller und -organisatorischer Alternativen überhaupt rational und auf einer methodisch transparenten Basis miteinander vergleichen zu können, ist der Einsatz solcher Optimierungsverfahren erforderlich. Bei einem Vergleich nicht optimierter Standortsysteme kann die Vorteilhaftigkeit der einen oder der anderen Alternative nicht schlüssig belegt werden, da ein „besseres“ Er-

gebnis beispielsweise allein durch ein zufällig gefundenes günstigeres Standortsystem hervorgerufen sein könnte. Durch Evolutionsstrategien bei der Konstruktion von Näherungsverfahren können für die extrem aufwendigen Optimierungsprobleme sehr schnell, d.h. mit vertretbarem Rechenaufwand, sehr genaue (zuverlässig nahe am mathematisch exakten Optimum gelegene) Näherungslösungen gefunden werden. Die Übertragung dieser Ansätze auf Probleme der Schulentwicklungsplanung konnte im Rahmen des von der DFG finanzierten Projektes geleistet werden<sup>1</sup>. Für Mecklenburg-Vorpommern liegen mehrere Zwischenergebnisse über die bisher durchgeführten Simulationen vor<sup>2</sup>.

Bei den Standortoptimierungen wird nach solchen Zuordnungen aller Gemeinden in den jeweils untersuchten Kreisen zu den Schulstandorten gesucht, die eine minimale Summe der Schulweglängen ergeben:

$$\text{Wegsumme} = \sum_{i=1}^{\text{norte}} \sum_{j=1}^{\text{nschul}} s_{ij} w_{ij} \rightarrow \text{MIN !}$$

mit

$s_{ij}$  : Anzahl der Schüler aus dem Wohnort  $i$  am Standort  $j$   
 $w_{ij}$  : Entfernung des Wohnortes  $i$  zum Standort  $j$   
 $\text{norte}$  : Anzahl Wohnorte  
 und  $\text{nschul}$  : Anzahl Schulstandorte

Zusätzlich sollen die Standorte eine bestimmte Mindestschülerzahl ( $\text{min}$ ) erreichen. Die vorhandene Raumkapazität des Standorts ( $\text{max}$ ) soll zunächst nicht überschritten werden; diese Bedingung sichert eine optimale Auslastung der vorhandenen Gebäude. Ferner wird davon ausgegangen, dass alle Schüler eines Wohnortes nur einem Standort zugeordnet werden, d.h. die Einzugsgebiete sollen überschneidungsfrei sein. Damit ergeben sich folgende Nebenbedingungen:

$$S_j = \sum_{i=1}^{\text{norte}} s_{ij} \geq \text{min}j_b \quad \text{und} \quad S_j = \sum_{i=1}^{\text{norte}} s_{ij} \geq \text{max}$$

$$\text{oder} \quad S_j = \sum_{i=1}^{\text{norte}} s_{ij} = 0$$

(Standort wird für die entsprechende Schulform nicht benutzt)

mit  $s_{ij} = 0$  für alle  $j$ , die nicht Standort der Gemeinde  $i$  sind

Es werden nur Wegsummen (Schulwege) minimiert; theoretisch möglich ist auch eine Optimierung über die gesamten Ausgaben. Dazu müssen standortbezogene und schülerzahlabhängige Ausgabenfunktionen ermittelt werden, die die Lehrerausgaben, die Schulstandortausgaben und die Ausgaben für den Schülertransport berücksichtigen. Da es insbesondere bei den Ausgaben für den Gebäudeunterhalt und -neubau große Unterschiede zwischen den Schulträgern gibt, werden – um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten – keine Ausgaben in die Optimierung einbezogen; vielmehr werden die verschiedenen Ausgabenpositionen nach der Optimierung für die jeweilige Variante berechnet und gehen erst dann in die Gesamtbewertung der verschiedenen schulorganisatorischen Alternativen ein. Die untersuchten Regionen sind sowohl siedlungsstrukturell als auch schulstrukturell sehr unterschiedlich. Die folgenden beiden Tabellen sollen einen Überblick über die Situation vermitteln. Ausführliche Beschreibungen enthält die Anlage.

<sup>1</sup> Horst Weishaupt/Detlef Fickermann/Sabine Plaschkies/Ursula Schulzeck: Anwendung von Optimierungsverfahren im Rahmen der Schulnetzplanung. Bericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft über Ergebnisse des gleichnamigen Projekts im Förderzeitraum 01.03.1997 bis 28.02.1999. Erfurt 1999.

<sup>2</sup> Detlef Fickermann/Ursula Schulzeck/Horst Weishaupt: Die Kosten-Wirksamkeits-Analyse als methodischer Ansatz zur Bewertung alternativer Schulnetze. Bericht über eine Simulationsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 46(2000), H. 1, S. 61-80.

Tabelle 5.1: Siedlungsstruktur in den Untersuchungsregionen 1999

Kreis	Einwohner	Fläche in qkm	Einwohner je qkm	Gemeinden	Einwohner je Gemeinde	0-1jährige je qkm
Goslar	157013	965	163	15	10468	1,4
Hannover	514718	204	2522	1	514718	23,5
Schaumburg	165534	676	245	38	4356	2,5
Cuxhaven	203833	2073	98	58	3514	1,0
Soltau-Fallingbostel	139173	1873	74	23	6051	0,7
Osnabrück	353038	2121	166	34	10383	1,9

Tabelle 5.2: Anzahl der Schulen nach Schultyp im Schuljahr 1999/2000

	Ges	01	05	11	12	13	14	21	22	24	30	40	50	60	65
Goslar	71	36	1	8	1		1				8	8	8		
Hannover	136	57		13		1	1		1	2	25	12	17		5
Schaumburg	49	28		2		2	3				6	2	5		1
Cuxhaven	74	45			3		10	1	3			3	9		
Soltau-Fallingbostel	53	26		3		4	1	1	2		8	3	3	1	1
Osnabrück	145	73	3	6	7	3	6	7	6		14	12	7		1

Schlüssel

Schultyp

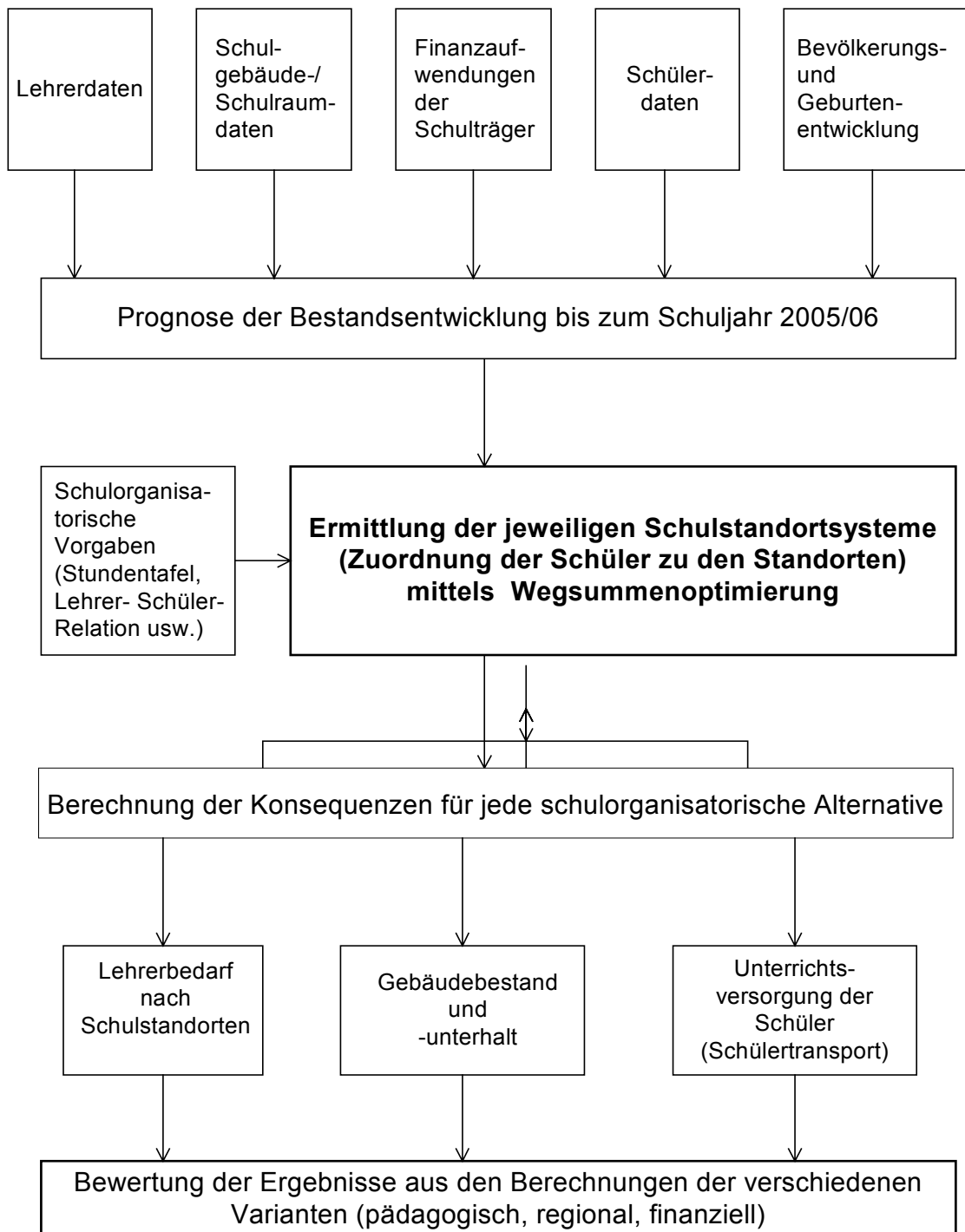
01	Grundschule
05	Grundschule mit Sonderschulklassen
11	Hauptschule
12	Hauptschule mit Orientierungsstufe
13	Haupt- und Realschule
14	Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe
21	Grund- und Hauptschule
22	Grund- und Hauptschule mit Orientierungsstufe
24	Grund-, Haupt-, Realschule mit Orientierungsstufe
30	Orientierungsstufe
40	Realschule
50	Gymnasium
60	Kooperative Gesamtschule mit Orientierungsstufe
65	Integrierte Gesamtschule, Freie Waldorfschule, Schule mit Gesamtschulcharakter

## 5.2 Grundlagen für die Simulationsrechnungen

Für die Durchführung der Modellrechnungen ist es erforderlich, ein Modell des Schulwesens zugrunde zu legen, das dessen relevante Parameter berücksichtigt. Für diese Parameter müssen statistische Daten, schulrechtliche Vorgaben und Finanzdaten (zur Ermittlung von Standardkosten) zur Verfügung stehen (s. Abbildung 5.1). Die benötigten Angaben liegen in der Regel auf der Grundlage von Verordnungen und Erlassen sowie der Daten der Bevölkerungs- und Schulstatistik vor. Wichtig ist, dass die Verteilung der Schüler nach Wohnort (in Städten auch nach Stadtteilen) bekannt ist und die Schüler somit nach dem Kriterium möglichst kurzer Schulwege den vorhandenen Schulen (unter Berücksichtigung der Kapazität der Gebäude) zugeordnet werden können. Die Datengrundlage für die Modellrechnungen wird im Detail ebenfalls in der Anlage dargestellt.



Abbildung 5.1: Ablaufschema zur Bewertung alternativer Schulstandortsysteme in sechs Kreisen des Landes Niedersachsen



Die berechneten Modellvarianten werden hinsichtlich ihrer finanziellen, räumlichen und pädagogischen Wirkungen bewertet. Die Simulationsstudie beschränkt sich folglich nicht auf einen Ausgabenvergleich, sondern vergleicht daneben auch die Wirkungen unterschiedlicher Varianten der regionalen Schulorganisation. Allerdings ist nicht vorgesehen, die externen Effekte alternativer Schulstrukturen zu erfassen (Kosten-Nutzen-Analyse). Das Interesse gilt ausschließlich der internen Effizienz. Für darauf bezogene Analysen bietet sich als Verfahren die Kosten-Wirksamkeits-Analyse (KWA) an. Sie dient der „Beurteilung der Effizienz von Handlungsalternativen bei Entscheidungen mit jeweils spezifischen Zielsetzungen. Bei der Kosten-Wirksamkeits-Analyse wird für die zu vergleichenden Alternativen der monetär be-

wertete Ressourceneinsatz (Kosten) den gemessenen zielbezogenen Wirkungen (Wirksamkeiten) gegenübergestellt<sup>3</sup>. Im Unterschied zur Kosten-Nutzen-Analyse bezieht die Kosten-Wirksamkeits-Analyse die in nichtmonetären Einheiten gemessenen Wirkungen in die Bewertung ein. Sie ist nicht auf ein allgemeines Wohlfahrtsziel ausgerichtet, sondern soll die Vorteilhaftigkeit von Alternativen anhand situationsspezifisch auszuwählender Bewertungskriterien aufzeigen<sup>4</sup>. Die Bewertungskriterien ergeben sich in diesem Fall aus den Vorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums und aus eigenen Überlegungen. Die Ergebnisse werden zwar zu einer Gesamtbewertung zusammengefasst, die politischen Schlussfolgerungen bleiben aber den Entscheidungsträgern überlassen.

In die Kosten-Wirksamkeits-Analyse gehen sowohl die Ausgaben des Landes (vor allem die Ausgaben für Lehrkräfte) als auch die Ausgaben der Schulträger ein. Dabei kann bei den Schulträgerausgaben nochmals zwischen den Aufwendungen für den Schülertransport (die von den Kreisen und kreisfreien Städten zu tragen sind), den gebäudebezogenen Ausgaben (Unterhalts-, evtl. Renovierungs- und Investitionsausgaben), den Ausgaben für das nichtlehrende Personal (Hausmeister, Schulsekretärin usw.) und dem Sachaufwand (Lehrmittel, Geräte etc.) unterschieden werden.

Für die Bestimmung der in die Bewertung der Planungsalternativen einzubeziehenden zielbezogenen Wirkungen (Wirksamkeiten) für die Alternativenbewertung werden berechnet<sup>5</sup>:

- die Zügigkeit der Schulen und die Auslastung des Schulgebäudebestands,
- die Wohnortnähe des Schulangebotes und damit die Auswirkungen auf die Schülerbelastung (Anteil der Pendler, Erhalt von Schulstandorten, Anzahl der Schulwechsel bis zum Ende des Sekundarbereichs I),
- die Auswirkungen auf den Arbeitsplatz Schule für die Lehrenden (Versetzungen, lehramtsspezifischer Lehrerberuf usw.).

Als monetäre und nicht-monetäre Bewertungskriterien werden dementsprechend herangezogen: die Auslastung der Schulgebäude, die Anzahl und Zügigkeit der Standorte, die Summe und die durchschnittliche Länge der Schulwege, mittlere Klassenfrequenzen, Lehrerberuf nach Lehrämtern, Versetzungsbedarf, Schülertransportausgaben, Ausgaben für den Schülertransport und Ausgaben für lehrendes Personal.

### 5.3 Ergebnisse der Simulationsberechnungen für die Schulstrukturmodelle

Die Analyse der Schulsituation in den Kreisen wurde dadurch erheblich erschwert, dass ein Teil der erforderlichen Daten nicht auswertbar zur Verfügung gestellt werden konnte; daher mussten nicht eingeplante umfangreiche Datenerfassungen und -aufbereitungen vorgenommen werden. Infolgedessen hat sich die Bearbeitung dieses Untersuchungsteils verzögert, sodass zu diesem Zeitpunkt nur erste vergleichende Ergebnisse vorgelegt werden können. Sie erlauben zunächst nur Trendaussagen, die durch weitere Analysen mit im Detail variierenden Annahmen noch erhärtet werden sollten. Die Landeshauptstadt Hannover musste wegen des besonders hohen Aufwands der Datenaufbereitung, der erst Anfang Oktober abgeschlossen war, vorerst unberücksichtigt bleiben.

Von den nach dem Untersuchungsauftrag zu überprüfenden Varianten wurde das Modell einer Orientierungsstufe neben dem gegliederten Schulsystem ab dem 5. Schuljahrgang (Variante 3) nicht berücksichtigt, weil bereits vorab deutlich wurde, dass es erhebliche zusätzliche Mittel erfordert und schwierige planerische Konstellationen nach sich zieht; im Übrigen hatte es in den Befragungen nur geringe Zustimmung gefunden. Außerdem wurde die Simulation eines flächendeckenden Gesamtschulsystems (Variante 5) zunächst zurückge-

<sup>3</sup> Manfred Weiß: Bildungsökonomische Wirkungsforschung: Konzepte, Methoden, empirische Befunde. In: U.P. Trier (Hrsg.): Wirksamkeits-Analyse von Bildungssystemen. (NFP 33: Veröffentlichungen), Bern/Aarau 1995, S. 121.

<sup>4</sup> Manfred Weiß: Effizienzforschung im Bildungsbereich. Aufgabenfelder, Methoden und empirische Befunde, Berlin 1982.

<sup>5</sup> Ergänzend Horst Weishaupt: Kosten-Wirksamkeits-Analyse schulorganisatorischer Alternativen, dargestellt am Beispiel von zwei Planungsmodellen für Frankfurt am Main, in: G. Brinkmann (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Berlin 1985, S. 363 f.

stellt, weil die Ergebnisse der Akzeptanzuntersuchung keine breite Unterstützung für dieses Modell erkennen lassen; es setzt im übrigen große Schulgebäudekomplexe voraus, die nur an relativ wenigen Standorten bestehen. Geht man von einem Verbund bestehender Schulen aus, ist es implizit in anderen Varianten enthalten. Zwischen den Modellen schulformabhängige Orientierungsstufe (Variante 2) und gegliedertes Schulsystem ab der 5. Klasse mit Freigabe des Elternwillens (Variante 6) wurde nicht differenziert, weil keine sinnvollen Annahmen über Unterschiede der Bildungsbeteiligung möglich sind; demgemäß wurden beide Modelle zusammengefasst.

Die Ergebnisse der Optimierungsrechnungen sind in Tabelle 5.3 zusammengefasst. Darüber hinausgehende Auswertungen sind in der Anlage enthalten. Die Fortrechnung der Schülerzahlen geht vom Bevölkerungsbestand aus. Sie schreibt die Strukturquoten des Schulbesuchs für die untersuchten Kreise fort. Der Anteil der Pendler unter den Schülern, der Schüler an Privatschulen und der Schüler an Integrierten Gesamtschulen wird für jede untersuchte Gemeinde konstant gehalten. Aufgrund der Datenlage sind die Simulationsrechnungen grundsätzlich nur auf Gemeinden bezogen: Die Gemeinden sind die kleinste in Betracht gezogene Gebietseinheit; Schüler einer Gemeinde besuchen je Schulform denselben Schulstandort; Überschneidungsgebiete von Einzugsbereichen entstehen somit nicht. Alle Entfernungsangaben sind durchschnittliche Entfernungen vom Wohnort der Schüler zum Schulort. Angegeben wird jeweils die kürzeste Entfernung in Straßenkilometern. Es wird davon ausgegangen, dass die Entfernung zwischen zwei Gemeinden größer ist als die Mindestentfernung für die Schülerbeförderung und dass alle Schüler, die nicht am Schulort wohnen, auch befördert werden müssen.

Bei der Berechnung des Lehrerbedarfs wurden die Abminderungsstunden für Schulleitung und -koordination nach der Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen berücksichtigt. Für alle anderen Abminderungsarten wurde mit Pauschalen gerechnet. Je nach Schulform wurden unterschiedliche Vollbeschäftigtenquoten angenommen (90 % bis 95 %). Diese wurden aus der Lehrerstatistik des Schuljahres 1999 ermittelt und für die Situation 2005 fortgeschrieben.

Die Darstellung der Ausgaben beschränkt sich auf die Personal- und Schülertransportausgaben. Zuschläge für Pensionsrückstellungen und Beihilfen bzw. Zahlungen nach dem Personenbeförderungsgesetz sind in den Ausgaben nicht enthalten. Die von der Schülerzahl abhängigen Ausgaben der Schulträger blieben unberücksichtigt, weil sie bei den verschiedenen berechneten Varianten konstant sind (Ausgaben je Schüler). Sie wären erst dann von Bedeutung, wenn der Berechnung der Varianten unterschiedliche Annahmen über die Bildungsbeteiligung zugrunde lägen. Auch ergibt sich in den Berechnungen, dass alle Schulgebäude weiterhin benötigt werden, weshalb es sich erübrigt, die laufenden gebäudebezogenen Ausgaben darzustellen. Bei den Investitionen für zusätzliche Schulräume müssten die Ausgaben periodisiert werden, um mit den anderen Ausgaben vergleichbar zu sein. Darauf wurde verzichtet.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Berechnungen für die einzelnen Varianten dargestellt. In der Anlage sind die Ergebnisse für die einzelnen Kreise detailliert enthalten. Zu berücksichtigen ist, dass hiermit auftragsgemäß nur die antizipierte Situation im Jahr 2005 erfasst wird. Von den Ergebnissen lässt sich ableiten, ob – und, wenn ja, welche – schulorganisatorische Veränderungen kurzfristig realisierbar wären.

Tabelle 5.3: Ergebnisse der Strukturuntersuchung für das Jahr 2005

	Variante 1 schulformunabhängige OS an weiterführenden Schulen	Variante 2 (6) schulformabhängige OS an weiterführenden Schulen	Variante 4a sechsjährige GS	Variante 4b an OS organisatorisch angebundene GS	Variante 7 Gymnasium + Sekundarschule	Status quo
Schulwegsumme	145193	145357	107930	142529	132068	140591
Anteil Fahrschüler an allen Schülern GS	6,0	6,0	6,2 *	6,0	6,0	6,0
Anteil Fahrschüler an allen Schülern OS + SEK I	24,8	24,8	24,1 *	23,3	23,2	23,6
Anteil Fahrschüler über 10 km GS an Fahrschülern	4,0	4,0	5,5	4,0	4,0	4,0
Anteil Fahrschüler über 10 km OS + SEK I	34,8	33,8	35,6	37,4	30,1	38,4
Anteil Standortgemeinden GS	65,1	65,1	64,5	65,1	65,1	65,1
Anteil Standortgemeinden OS + SEK I (gewichtet)	30,8	29,8	29,8	31,5	27,2	30,9
Lehrerbedarf insgesamt	6874	6804	6813	6468	6773	6743
Davon Lehramt GSHS in v.H.	53,0	52,5	57,3	54,4	53,3	53,6
Davon Lehramt RS in v.H.	21,2	22,3	18,7	19,8	21,5	19,7
Davon Lehramt GY in v.H.	25,8	25,2	24,0	25,8	25,2	26,7

	Variante 1 schulformunabhängige OS an weiterführenden Schulen	Variante 2 (6) schulformabhängige OS an weiterführenden Schulen	Variante 4a verlängerte GS – sechsjährige GS	Variante 4b an OS organisatorisch angebundene GS	Variante 7 Gymnasium + Sekundarschule	Status quo
Neueinstellungen insgesamt	1636	1566	1576	1230	1535	1505
Davon Lehramt GSHS in v.H.	30,0	26,8	47,7	29,7	29,6	30,3
Davon Lehramt RS in v.H.	31,3	36,4	20,9	27,5	33,4	25,7
Davon Lehramt GY in v.H.	38,7	36,6	31,4	42,8	37,0	44,1
Versetzungen insgesamt	142	233	213	218	393	155
Davon Lehramt GSHS in v.H.	69,6	52,2	37,7	58,5	26,4	70,0
Davon Lehramt RS in v.H.	6,3	6,6	24,1	13,2	5,6	10,9
Davon Lehramt GY in v.H.	24,1	41,2	38,2	28,4	68,0	19,1
Raumbedarf in v.H. des Bestands	89,5	92,0	82,2	83,7	93,1	83,7
Neubaubedarf Räume	421	409	717	212	550	211
Raumauslastung des heutigen Raumbestandes in v.H. unter Berücksichtigung des Neubaus	83,9	86,6	72,7	80,9	85,8	80,9
Personalausgaben in TDM	621.705	616.301	613.219	584.121	613.419	609.570
Schülertransportausgaben in TDM	19.570	19.552	15.239	18.658	18.497	18.914

\* die Schüler der OS sind bei den Grundschulen enthalten

## Status quo: Fortsetzung der heutigen Schulorganisation

Um Vergleichswerte zu erhalten, wurde auch das derzeitige System optimiert. Es bestehen deshalb – und wegen der Nichtberücksichtigung von Gemeindeteilen bei der Bildung von Einzugsbereichen – teilweise Unterschiede zwischen den errechneten Schulnetzen und den tatsächlichen Einzugsbereichen.

Im Vergleich zu den Modellvarianten führt der Status quo zum höchsten Anteil von Schülern in der Sekundarstufe I mit einem Schulweg über 10 km. Bei jeder anderen Variante entsteht mehr Neubaubedarf und (bis auf die Variante 4b) ein höherer Lehrerberarf.

Auch die Fortführung des Status quo führt zu einem Schulneubaubedarf. Zwar liegt der Raumbedarf insgesamt unter dem gegenwärtig vorhandenen Bestand – das ist in allen Kreisen (auch in allen berechneten Varianten) in unterschiedlichem Maße der Fall –, doch sind die verfügbaren Räume nicht an den Standorten vorhanden, an denen sie benötigt werden.

Variante 1: schulformunabhängige an weiterführende Schulen angebundene Orientierungsstufe und Variante 2: schulformabhängige an weiterführende Schulen angebundene Orientierungsstufe

Diese beiden Modelle stimmen darin überein, dass die Orientierungsstufe Teil eines dreigliedrigen Schulsystems ab der 5. Klasse ist. Im Fall der schulformunabhängigen Orientierungsstufe werden alle Schüler einer Gemeinde gemeinsam einem Schulstandort einer weiterführenden Schulform zugeordnet, während in der schulformabhängigen Variante die Schüler bereits ab dem 5. Schuljahrgang je nach Eignung verschiedene Schulformen besuchen. Im Ergebnis unterscheiden sich die beiden Varianten hinsichtlich der Verteilung der Schüler auf die Schulstandorte kaum. Als Mindestschulgröße wurde zunächst für Haupt- und Realschulstandorte Zweizügigkeit, für Gymnasialstandorte Dreizügigkeit als Bedingung vorgegeben. Diese Bedingung erwies sich im Laufe der Berechnungen als schulorganisatorisch nicht umsetzbar. Es gab keine gültigen Lösungen, die sowohl die geforderten Mindestschülerzahlen als auch die sich aus den Gebäudekapazitäten ergebenden Begrenzungen einhalten. Deshalb wurde bei den Berechnungen auch Einzügigkeit zugelassen, für Gymnasien auch Zweizügigkeit. Die Kapazitäten der weiterführenden Schulen reichen 2005 noch nicht aus, um zwei weitere Schuljahrgänge aufzunehmen. Das ist nur dort der Fall, wo schon heute Orientierungsstufen vor Ort bestehen. Die Berechnungen für eine schulformunabhängige Orientierungsstufe der Variante 1 gehen von den derzeitigen Werten für die Orientierungsstufe sowohl bei der Klassenbildung als auch beim Lehrereinsatz aus. Die heutige Verteilung der Lehrkräfte wurde fortgeschrieben. Für die Variante 2 wurde die Klassengröße nach den für die jeweilige Schulform geltenden Richtlinien, insbesondere orientiert an der maximal zulässigen Klassenfrequenz, gebildet. Beim Lehrereinsatz wurde davon ausgegangen, dass die Orientierungsstufe in der schulformabhängigen Form an der Hauptschule von Hauptschul-, an der Realschule von Realschullehrern und am Gymnasium von Gymnasiallehrern unterrichtet wird. Der Vergleich beider Modelle zeigt keine nennenswerten Unterschiede im Lehrerberarf insgesamt; jedoch ist die Zahl der Lehrer, die aufgrund ihres Lehramtes am bisherigen Standort nicht mehr benötigt werden und deshalb an einen anderen Standort versetzt werden müssten, bei der Variante 2 etwas höher. An den Standorten, an denen nach den Berechnungen weder eine Realschule noch ein Gymnasium besteht, werden die Realschul- und Gymnasiallehrer, die jetzt in der Orientierungsstufe unterrichten, nicht mehr benötigt.

Die schulformabhängige Variante ergibt einen etwas höheren Raumbedarf als die schulformunabhängige. Der Zusatzbedarf an Räumen ist aber annähernd gleich.

#### Variante 4: verlängerte Grundschule

Das Modell wurde in zwei Formen berechnet. Im ersten Fall (Variante 4a) wurde eine sechsjährige Grundschulzeit an den derzeitigen Grundschulstandorten und den Standorten der selbstständigen Orientierungsstufen angenommen. Eine wünschenswerte Mindestgröße von zwei Klassen je Schuljahrgang lässt sich dabei, will man Wohnortnähe gewährleisten, nicht verwirklichen. Dieses Modell würde im Jahr 2005 an vielen Grundschulstandorten einen immensen Schulneubau- bzw. Erweiterungsbedarf zur Folge haben. Es ist die Variante mit dem höchsten Neubaubedarf. Zwar sinken die Schülerzahlen im Grundschulbereich; der dadurch frei werdende Platz reicht aber an den meisten Fällen nicht aus, um zwei weitere Jahrgänge aufzunehmen. Wenn, wie nach der Geburtenentwicklung der letzten Jahre zu erwarten, die Schülerzahlen in den Jahren nach 2005 weiter sinken, könnte sich die Situation entschärfen, sodass die Umsetzung dieser Variante an vielen Standorten möglich wäre. Entlastet werden bei diesem Strukturmodell die Schulen der Sekundarstufe I, die bisher eine Orientierungsstufe führten. Bei teilweise noch ansteigenden Schülerzahlen und schon derzeit teilweise zu geringem Raumangebot (vgl. die Variante Status quo) würden diese Schulen auch ohne Orientierungsstufe gut ausgelastet sein. Die Schulwege und damit die Schülertransportkosten sinken bei einer wohnortnahen Beschulung der Schüler der 5. und 6. Klassen deutlich.

Es wurde auch bei der Annahme einer sechsjährigen Grundschulzeit davon ausgegangen, dass weiterhin ein konstanter Anteil von Realschul- und Gymnasiallehrern in den 5. und 6. Klassen unterrichtet. Damit wären bei der Verwirklichung dieser Variante Versetzungen von Realschul- und Gymnasiallehrern an die Grundschulstandorte notwendig.

Die Variante 4b geht von einer Konzentration der 5. und 6. Klassen an den bisherigen Orientierungsstufenstandorten bei einer organisatorischen Anbindung der Grundschulen aus. Das bedeutet im Blick auf die weitere Nutzung der Schulgebäude weitgehend eine Fortsetzung des Status quo. Allerdings kann das Angebot für die Schüler der Orientierungsstufe an einigen Stellen verbessert werden, da an denjenigen Grundschulen, die ein ausreichendes Raumangebot haben, zusätzliche Orientierungsstufen eingerichtet werden können. Das sind bisher nur ganz wenige Standorte, könnten aber bei weiterem Absinken der Schülerzahlen im Grundschulbereich in späteren Jahren durchaus mehr sein. Die schulplanerische Vorgabe von Vierzügigkeit oder auch nur Dreizügigkeit ließe sich in Anbetracht sowohl der Schulweglängen als auch der vorhandenen Gebäude nicht durchsetzen; entsprechende Berechnungen ergaben keine gültigen Lösungen. Erstrebt man eine möglichst hohe Auslastung des vorhandenen Gebäudebestands, muss man bei der Umsetzung dieser Variante an vielen Standorten auch kleinere Orientierungsstufen zulassen. Welche Standortnetze sich ohne Kapazitätsbeschränkungen bei konsequenter Berücksichtigung von Mindestschülerzahlen oder -zügigkeiten ergeben, wurde noch nicht untersucht.

Dieses Modell unterscheidet sich in den Ergebnissen kaum vom Status quo. Es ist durch eine (möglicherweise im Jahr 2005 zufällig) günstige Klassenbildung bei Nutzung von Grundschulgebäuden für die Klassen 5 und 6 über alle untersuchten Landkreise hinweg sogar etwas vorteilhafter. Die beobachteten Effekte müssten über einen längeren Zeitraum überprüft werden. Auch die Unterschiede in den Personalausgaben zwischen den beiden Ausformungen dieser Variante sind nicht auf einen unterschiedlichen Lehrerberuf nach Lehrämtern, sondern im wesentlichen auf den Bedarf an Schulklassen zurückzuführen, der durch unterschiedliche Einzugsbereiche und Standortgrößen erheblich variiert.

#### Variante 7: Achtjähriges Gymnasium und kombinierte Haupt- und Realschule ab Klasse 5

Die Berechnungen für die kombinierte Haupt- und Realschule beruhen auf der Annahme, dass die Einzugsbereiche für beide Schulformen identisch sind, also Haupt- und Realschüler eines Wohnortes denselben Schulort besuchen. Es wurde ein kooperatives System zugrunde gelegt, d.h. es wurden separate Haupt- und Realschulklassen nach den

für die jeweilige Schulform geltenden Bestimmungen gebildet. Als Mindestgröße einer Schule wurde lediglich je ein Haupt- und Realschulzweig angenommen. Durch die Kombination beider Schulformen verbessert sich das Angebot dort, wo es bisher nur eine Schulform gibt. Dadurch verkürzen sich vor allem für Realschüler die Schulwege. Dementsprechend ist die Schulwegsumme für diese Variante nach Variante 4a am niedrigsten; insbesondere sinkt der Anteil von Schülern, die einen Schulweg von 10 km und mehr zurücklegen müssen.

An den Gymnasien entstände durch die Aufnahme zweier zusätzlicher Jahrgänge in aller Regel eine drastische Raumknappheit, die nur durch Schulneubau behoben werden könnte. Der Wegfall der 13. Jahrgangsstufe wirkte sich erst nach 8 Jahren aus. Im übrigen brächte dies kaum Entlastung, da der Raumbedarf der unteren Klassen weitaus höher ausfällt. Da bei diesem Modell an Gymnasialstandorten nur Gymnasiallehrer benötigt würden, müssten zahlreiche Lehrkräfte an eine andere Standortgemeinde versetzt werden. Diese Variante hat den größten Versetzungsbedarf.

Die Schülerzahlen in der Sekundarstufe I sinken erst im Zeitraum nach dem Untersuchungsjahr 2005. Dann vergrößert sich für alle Modellvarianten der Gestaltungsspielraum auch im Rahmen der vorhandenen Ressourcen. Es gibt aber bereits jetzt in allen Untersuchungsregionen einzelne Standorte, an denen bestimmte, insgesamt unvorteilhafte Varianten schulorganisatorisch praktikabel sind; die Vor- oder Nachteile, die in der Summe auftreten, zeigen sich nicht an jedem Schulstandort. Gleichwohl ergibt sich im Vergleich der Landkreise aber die Situation, dass die insgesamt berichteten Ergebnisse auch für jeden einzelnen Kreis tendenziell zutreffen.

Im Blick auf sinkende Schülerzahlen ist darauf hinzuweisen, dass die temporären – für das Jahr 2005 gültigen – Ergebnisse nicht mit dauerhaften Lösungen gleichzusetzen sind. Dazu wäre es erforderlich, die Berechnungen auf einen längeren Zeitraum auszudehnen und langfristig tragfähige Lösungen zu bewerten. Insgesamt zeigen unsere Befunde, dass allein aufgrund der weitgehenden Auslastung der räumlichen Kapazitäten bis mindestens zum Jahr 2005 nur begrenzte Möglichkeiten zur Umstrukturierung des Schulangebots bestehen.



## 6. Kapitel: Zusammenfassung und Empfehlungen

### 6.1 Wichtige Ergebnisse der Untersuchung

Die Fülle der Befunde in den Teilstudien gibt Anhaltspunkte für die weitere Entwicklung der Orientierungsstufe und des Schulwesens insgesamt.

Wie die im 3. Kapitel präsentierten Ergebnisse zeigen, wird die Orientierungsstufe in der jetzt bestehenden Form von Eltern, Schülern, aber auch Lehrern und Schulleitern mehrheitlich positiv bewertet. Das gilt sogar für die in der öffentlichen Diskussion besonders stark kritisierte selbstständige Orientierungsstufe, die es mit sich bringt, dass Schüler zweimal, nach dem 4. und 6. Schuljahrgang, die Schule wechseln müssen. Demgegenüber fällt das Urteil der in den Interviews befragten „Abnehmer“, Bildungsexperten, Schulleiter und Vertreter der Jugendarbeit (vgl. TZ 3.2) weniger zustimmend aus. Sie bemängeln insbesondere die Dominanz der Auslesefunktion gegenüber der Förderfunktion. Diese Einwendungen werden in der Binnenperspektive der Orientierungsstufen verstärkt (vgl. die „Schulportraits“, TZ 3.3) und durch die Ergebnisse der schulstatistischen Analysen (dazu das 4. Kapitel) ergänzt. Die Kritik an der Orientierungsstufe bedeutet nicht, dass die Befragten übereinstimmend einem der nach dem Untersuchungsauftrag zu prüfenden alternativen Strukturmodelle den Vorzug gäben.

Insgesamt zeichnen sich vor allem die folgenden Defizite ab: die unzureichende Förderung der Schüler, eine weiterhin ausgeprägte Selektivität nach sozialer Herkunft der Kinder, die eingeschränkte Prognosesicherheit der Schullaufbahnpflicht am Ende der Orientierungsstufe sowie regionale Disparitäten.

#### – *Unzureichende Förderung der Schüler*

Dieses Defizit äußert sich u.a. in einer geringen didaktischen Vielfalt des Unterrichts. Das widerspricht der Aufgabenstellung der Orientierungsstufe, die differenzierte, für leistungsstärkere wie leistungsschwächere Schüler geeignete Formen der Unterrichtsorganisation gerade auch im Kernunterricht verlangt. Es kommt hinzu, dass der Unterricht in der Orientierungsstufe nach Einschätzung von Lehrern und Schülern ein besonderes lernförderndes Unterrichtsmilieu, das auch selbstbestimmtes Lernen der Schüler begünstigt, vermissen lässt. Offene Formen des Unterrichts, wie sie eher für die Grundschule charakteristisch sind, werden in der Orientierungsstufe häufig durch eine in der Sekundarstufe insgesamt vorherrschende lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung abgelöst. Die Kurseinstufung führt - vor allem bei der in der Praxis vorherrschenden Differenzierung auf drei Leistungsebenen - tendenziell zur Verfestigung der ohnehin nicht selten eingeschränkten Erwartungen der Lehrkräfte in die Leistungsfähigkeit der Schüler. Dies schlägt sich in oftmals restriktiven Schullaufbahnpflichtungen am Ende der Orientierungsstufe nieder.

Was die besondere Situation leistungsstärkerer Schüler betrifft, haben auch Lehrkräfte an Orientierungsstufen Zweifel daran, ob sie dem Lern- und Förderungsbedarf dieser Kinder angemessen Rechnung tragen. Die vielfach von Eltern und anderen gesellschaftlichen Gruppen diesbezüglich geäußerte Kritik wird dadurch gestützt.

#### – *Soziale Selektivität*

Dreierdifferenzierung und lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung haben zur Folge, dass den Lernbedürfnissen leistungsschwächerer, häufig aus unteren Sozialgruppen stammender Schüler nicht hinlänglich Rechnung getragen wird. Wie die Bildungsbeteiligung in den weiterführenden Schulen erkennen lässt, werden schichtspezifische Unterschiede in den Lernvoraussetzungen kaum kompensiert. Zwischen Kurseinstufung in der Orientierungsstufe und Schulformzugehörigkeit im 7. und 8. Schuljahrgang gibt es hinsichtlich der Koppelung an die soziale Herkunft keine nennenswerten Unterschiede.

- *Eingeschränkte Prognosesicherheit der Schullaufbahnpflicht*  
Entgegen verbreiteter Meinung sind Zweifel an der Qualität der Schullaufbahnpflichtungen angebracht. Insbesondere bei Orientierungsstufen, die mit einer Hauptschule oder Haupt-/Realschule organisatorisch verbunden sind, fällt auf, dass die Empfehlungen im Vergleich zu denen selbstständiger Orientierungsstufen zu deutlich höheren Quoten für die nichtgymnasialen Bildungsgänge führen; dies legt die Vermutung nahe, dass die Eignungsgutachten stark vom Interesse am Erhalt der mit der Orientierungsstufe verbundenen Schule(n) beeinflusst sind. Ein weiteres Indiz für die eingeschränkte Prognosesicherheit der Schullaufbahnpflichtungen ist in der Tatsache zu sehen, dass nicht wenige Schüler, die eine vom Eignungsgutachten abweichende Schulform besuchen, diese erfolgreich absolvieren. Schließlich weichen die tatsächlich erreichten Abschlüsse erheblich von der Schullaufbahnpflichtung ab; einer bemerkenswerten Anzahl der für den Bildungsgang der Hauptschule empfohlenen Schüler gelingt es, den Realschulabschluss, einer gleichfalls großen Zahl der Realschüler den erweiterten Sekundarabschluss I zu erreichen. Mag diese Entkoppelung von Schulform und Abschluss auch einem bundesweiten Trend entsprechen, so spricht sie nicht gerade für die Prognosesicherheit der Schullaufbahnpflichtungen der Orientierungsstufe.
  
- *Regionale Disparitäten*  
Das Schulwesen Niedersachsens zeichnet sich durch große regionale Disparitäten aus. Sie werden schon in den regionalen Unterschieden der Schullaufbahnpflichtungen der Orientierungsstufe deutlich und setzen sich in der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich I fort. Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sind in nicht unerheblichem Maße durch das Angebot bedingt. Insbesondere wegen eines regional sehr ungleichgewichtigen Angebots an Gymnasien erscheint uns die Gleichheit der Bildungschancen von Schülern in Niedersachsen über das vertretbare Maß hinaus verletzt, zumal die Entkoppelung von besuchter Schulform und erreichtem Schulabschluss nicht dazu beiträgt, die regionalen Unterschiede des Schulbesuchs und des Schulerfolgs zu kompensieren. Gemessen am Schüleraufkommen müssten gerade in ländlichen Regionen vielfach zusätzliche gymnasiale Standorte eingerichtet werden. Es kann und darf im Übrigen nicht die Aufgabe der Orientierungsstufe sein, Bildungsaspirationen auf ein verkürztes, durch Kapazitätsengpässe geprägtes schulstrukturelles Angebot hin zu lenken. Deshalb muss die weitere Entwicklung der Orientierungsstufe von einer regionalen Angleichung der Bildungsstrukturen flankiert werden.

## 6.2 *Qualifizierungsanforderungen des Beschäftigungssystems und demographische Entwicklung<sup>1</sup>*

Im Blick auf die künftige Schulentwicklung in Niedersachsen dürfen beschäftigungspolitische Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben. Vorliegenden Projektionen zufolge (IAB/Prognose-Studie) kann davon ausgegangen werden, dass die Qualifikationsanforderungen im Zuge des fortschreitenden Bedeutungszuwachses sekundärer Dienstleistungstätigkeiten (Forschung und Entwicklung, Organisation und Management, Beraten, Betreuen, Lehren, Publizieren) weiter steigen werden. Dieser Trend ist keineswegs ein sektorspezifisches Phänomen: Der Anteil von Arbeitsplätzen mit anspruchsvollen "Dienstleistungsaufgaben" wird im – expandierenden – Dienstleistungssektor ebenso zunehmen wie im – schrumpfenden – verarbeitenden Gewerbe. Dieser Wandel in den Tätigkeitsstrukturen wird insbesondere zu einem Anstieg des Bedarfs an Hochschulabsolventen führen: von 14,1% (1995) auf 17% in 2010 (Projektion für die alten Bundesländer und Berlin-West).

<sup>1</sup> Dazu Anette Haas/Joachim Möller: Qualifizierungstrends und regionale Disparitäten, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2/2001, S. 139-150 2001; Alexander Reinberg/Markus Hummel: Die Entwicklung im deutschen Bildungssystem vor dem Hintergrund des qualifikatorischen Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt, in: Alexander Reinberg (Hrsg.): Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik, Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit 2001, S. 1-62.

Dem absehbaren Qualifikationsbedarf steht auf der Angebotsseite eine Situation gegenüber, die (*ceteris paribus*) durch einen demographisch bedingten Rückgang von entsprechend qualifizierten Absolventen aus dem Bildungssystem gekennzeichnet ist. Nach den KMK-Prognosen werden bundesweit die Schülerzahlen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen 2015 um 17% niedriger sein als 1999 (im allgemein bildenden Schulbereich um 19,8%). Die Arbeitsmarktforschung geht davon aus, dass das Qualifikationsangebot – insbesondere in den zukunftssträchtigen Tätigkeitsfeldern – nicht mehr ausreichen wird, um allein den entstehenden Ersatzbedarf an „Humankapital“ durch ausscheidende Erwerbspersonen zu decken. Infolgedessen werden der Bildungspolitik künftig erhebliche Anstrengungen zur „Ausschöpfung von Bildungsreserven“ abverlangt werden.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Perspektive muss die Situation in Niedersachsen als wenig zufriedenstellend angesehen werden. Im Bundesländervergleich fällt Niedersachsen seit Jahren durch niedrige Beteiligungsquoten in Bildungsgängen auf, die für einen Hochschulbesuch qualifizieren. Der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der Altersgruppe der 18- bis 21-Jährigen betrug 1999 25,9 %. Er lag damit um 2,4 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt der alten Bundesländer. Das Bild bei den Absolventenquoten spiegelt sich in der qualifikatorischen Beschäftigungsstruktur wider. Im Zeitraum 1980-1997 wies Niedersachsen im Vergleich zu den anderen alten Bundesländern mit den niedrigsten Anteil von Hochqualifizierten (Personen mit abgeschlossenem Fachhochschul- oder Universitätsstudium) an den Beschäftigten (vollbeschäftigte sozialversicherungspflichtige Personen zwischen 18 und 55 Jahren) auf. 1997 lag der Anteil mit 5,92 % um 2,31 Prozentpunkte unter dem Bundesdurchschnitt (vgl. Tabelle 6.1). Nur Schleswig-Holstein weist einen noch deutlich geringeren Anteil aus (5,37 %). Auch die Entwicklungsdynamik verlief in Niedersachsen unterdurchschnittlich: Zwischen 1980 und 1997 konnte der Anteil der Hochqualifizierten lediglich von 3,34 % auf 5,92 % gesteigert werden, der durchschnittliche Anteil aller alten Bundesländer stieg im selben Zeitraum von 4,56 % auf 8,23 %. Gegenüber einigen anderen Bundesländern wie z.B. Hessen, Hamburg und Berlin haben die Differenzen seit Anfang der 80er Jahre deutlich zugenommen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei sektoraler Betrachtung: Sowohl im Produktionssektor als auch im Dienstleistungssektor fällt Niedersachsen beim Beschäftigungsanteil der Hochqualifizierten im Beobachtungszeitraum gegenüber dem Bundesdurchschnitt zurück<sup>2</sup>.

Niedersachsen wird daher im Blick auf den sich verschärfenden Standortwettbewerb besondere bildungspolitische Anstrengungen unternehmen müssen, um zu verhindern, dass der Qualifikationsrückstand gegenüber anderen Bundesländern weiter zunimmt und sich die ökonomischen Zukunftschancen, die maßgeblich vom Potenzial hochqualifizierter Arbeitskräfte abhängen, verschlechtern. Für den Schulbereich folgt daraus, dass höhere Anteile eines Altersjahrgangs zu qualifizierten Abschlüssen geführt werden müssen: durch Erhöhung der Bildungsbeteiligung (nicht zuletzt über die Verringerung der regionalen Disparitäten) und – insbesondere bei ausländischen Schülern – durch Verringerung der Quote von Schulabgängern ohne Schul- und Ausbildungsabschluss.

---

<sup>2</sup> Vgl. ausführlich Haas/Möller (Anm. 1).

Tabelle 6.1: Anteil der Hochqualifizierten an allen Beschäftigten nach Bundesländern, 1980 – 1997 in Prozent

	SH	HH	NI	HB	NW	HE	RP	BW	BY	SL	BE	Alle Bundesländer
1980	3,50	5,82	<b>3,34</b>	6,21	4,44	5,65	3,39	4,71	4,52	3,95	6,97	4,56
1985	4,22	7,72	<b>4,05</b>	6,96	5,25	6,91	4,36	5,61	5,54	4,36	8,09	5,50
1990	4,77	9,33	<b>5,06</b>	9,00	6,28	8,49	5,00	7,08	6,91	5,69	10,45	6,75
1995	5,75	11,62	<b>6,10</b>	9,67	7,78	10,68	6,07	8,74	8,23	6,90	13,36	8,27
1997	5,37	11,82	<b>5,92</b>	9,72	7,59	10,95	5,89	8,90	8,27	6,34	13,44	8,23

Vollbeschäftigte: sozialversicherungspflichtige Personen zwischen 18 und 55 Jahren.

Quelle: A. Haas/J. Möller (s. Anm. 1).

### 6.3 Perspektiven für die Weiterentwicklung des Schulsystems

Bei der Weiterentwicklung des Schulsystems darf die Tatsache nicht außer Acht gelassen werden, dass die Orientierungsstufe trotz ihrer evidenten Defizite von den betroffenen Eltern, Schülern und Lehrern mehrheitlich positiv bewertet wird und dass keines der im Untersuchungsauftrag genannten alternativen Strukturmodelle auf eine ähnlich hohe Akzeptanz stößt. Gegen eine tief greifende Strukturreform spricht außerdem der Umstand, dass sie erhebliche Transformationskosten nach sich zöge und angesichts der in der Gesellschaft vorhandenen divergierenden schulpolitischen Auffassungen kaum konsensfähig wäre. Dies heißt freilich nicht, am Status quo festzuhalten. Eine inhaltliche und organisatorische Reform der Orientierungsstufe ist unerlässlich.

#### 6.3.1 Innere Schulentwicklung

Die inhaltliche Weiterentwicklung erscheint uns vorrangig. Sie muss sich insbesondere auf die Ziele der pädagogischen Arbeit beziehen und mit Maßnahmen der Qualitätssicherung verbunden werden, um einerseits die vorhandenen Begabungspotenziale optimal zu entfalten und andererseits sozial bedingte Leistungsunterschiede zu verringern. Die Förderung *aller* Schüler muss in den Vordergrund rücken; von daher empfiehlt es sich, auch und gerade die Differenzierungspraxis in der Orientierungsstufe zu überdenken. Um die Schüler nicht vorzeitig auf den Übertritt in die nachfolgenden drei Schulformen auszurichten, sollten die Orientierungsstufen möglichst nur noch auf zwei Ebenen differenzieren oder gegebenenfalls ganz auf äußere Differenzierung verzichten. Die konkrete Entscheidung über die Wahl einer dieser beiden Optionen sollte der einzelnen Schule überlassen sein.

Der Weg zu einer größeren Selbstständigkeit der Schulen sollte weiter beschritten werden, weil er ein flexibleres Reagieren auf regional und sozial unterschiedliche Bedingungen des schulischen Umfelds ermöglicht. Die Verstärkung der Eigenverantwortung der Schulen – und damit auch des jeweiligen Schulträgers – wirft aber zugleich die Frage nach verbindlichen und vergleichbaren *Standards*, ihrer schulstufen- und schulformspezifischen Anwendung und ihrer Kontrolle auf. Als Schlüssel zu einem Bildungskonzept, das der Erweiterung der Verantwortung der Schule, der Sicherung verbindlicher Standards wie auch der Förderung von Chancengleichheit Rechnung trägt, empfiehlt sich zunehmend der Kompetenzansatz<sup>3</sup>. Der Versuch, Standards in Form eines Wissenskanons zu formulieren, ist in Deutschland bisher

<sup>3</sup> Näheres dazu in: Arbeitsstab des Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Materialien des Forum Bildung 5., Bonn o.J.

nur in Ansätzen, z.B. in den „Standards für den Mittleren Schulabschluss“<sup>4</sup>, unternommen worden. Als Referenzrahmen für die Vorgabe verbindlicher Standards sollten die Schüler vor allem folgende Kompetenzen erwerben, die je nach Schulstufe und Schulform zu akzentuieren sind: Lernkompetenzen, Kompetenzen in der „intelligenten“ Anwendung inhaltlichen Wissens, methodisch-instrumentelle Kompetenzen, soziale Kompetenzen und Wertorientierungen. Die Aneignung solcher Fähigkeiten ist ein lebenslanger Prozess, der bereits in der Grundschule beginnen sollte. Zudem ist eine stärkere funktionale Abstimmung und Verzahnung der einzelnen Bildungsbereiche, insbesondere des Primar- und des Sekundarbereichs I, erforderlich. Darüber hinaus sollten, wie auch die Schulportraits zeigen, besondere Anstrengungen unternommen werden, um durch eine veränderte Lehr- und Lernkultur eine stärkere Individualisierung von Lernprozessen zu ermöglichen. Daher ist der zunehmenden Selbststeuerung von individuellen wie kooperativen Lernprozessen und der Anwendung neuer Formen des Lehrens größere Aufmerksamkeit zu widmen.

Insbesondere die Verbesserung der didaktischen und diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte erweist sich als unabdingbar. Sie sollte sich vor allem auf eine Optimierung des Lernens in heterogenen Gruppen beziehen. Das gilt in besonderer Weise für die Lehrkräfte in der Orientierungsstufe. Beispiele aus den untersuchten Schulen deuten an, wie Lern-Settings genutzt werden können, in denen Schüler zunehmend reale und problemorientierte Aufgaben des „wirklichen“ Lebens lösen. Indem die Schule die soziale, kulturelle und wirtschaftliche Lebenswirklichkeit in den Unterricht einbezieht, fördert sie nicht nur das fachliche und überfachliche Lernen und die praxisnahe Anwendung des Erlernten, sondern auch die Motivation der Schüler. Unterricht und Schulleben müssen sich – wie Erfahrungen aus den untersuchten OECD-Ländern verdeutlichen – gerade im Interesse der Förderung aller Schüler noch stärker für ihr Umfeld öffnen. Entsprechende Vorhaben sollten nicht zuletzt im Schulprogramm ausgewiesen werden. Um den Lehrkräften zu helfen, entsprechende Handlungsfelder zu erschließen, bedarf es vor allem unmittelbar unterrichtswirksamer Fortbildungs- und Coaching-Verfahren. In der Aus- und Weiterbildung wird es darüber hinaus weiterhin wesentlich darauf ankommen, die Professionalität von Lehrern, Schulleitern und Schulaufsichtsbeamten zu stärken. Finanzielle Mittel sollten daher verstärkt für solche Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt werden.

### 6.3.2 Strukturreform: Das „Zwei-Säulen-Modell“

Mit inneren Schulreformen, so wichtig sie sind, ist es indes nicht getan. Hinzu kommen müssen strukturelle Veränderungen. Allerdings kann es nicht darum gehen, Vorschläge zu unterbreiten, die sich an puristischen bildungspolitischen Konzepten orientieren. Der Blick auf andere Bildungssysteme (vgl. das 2. Kapitel) macht deutlich, dass sich im Schulwesen eines jeden Landes je eigene geschichtliche Traditionen, politische Ideen und soziale Prioritäten widerspiegeln. Daher dürfen die historische Entwicklung des niedersächsischen Schulsystems und die besonderen Probleme eines Flächenstaates nicht außer Acht gelassen werden. Empfehlungen zur Änderung der Schulstruktur müssen deshalb vom Bestehenden mit dem Ziel seiner Verbesserung ausgehen.

Für die künftige Organisation des 5. und 6. Schuljahrgangs und der weiterführenden Bildungsgänge erscheint der Forschungsgruppe im Blick auf den Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit der Schüler ein Zwei-Säulen-Modell als realistische und aussichtsreiche Entwicklungsperspektive. Die eine Säule dieses Modells ist das achtjährige Gymnasium, beginnend mit dem 5. Schuljahrgang. Die andere Säule besteht aus einem Verbundsystem, das die Orientierungsstufe, den Bildungsgang der Hauptschule, den Bildungsgang der Realschule und einen

<sup>4</sup> Beschluss der KMK vom 12.5.1995 über „Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“ (KMK-BeschlS. Nr. 103).

siebenjährigen gymnasialen Bildungsgang umfasst. Daneben sollten die bestehenden Integrierten Gesamtschulen selbstverständlich weitergeführt werden; bei den Kooperativen Gesamtschulen ist zu prüfen, wie sie in das Verbundsystem einbezogen werden.

Mit der „gymnasialen Säule“ wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die Orientierungsstufe in ihrer gegenwärtigen Gestalt die besonders leistungsfähigen Schüler nicht ausreichend fördert. Damit kann zugleich dem wachsenden Drängen einer bildungsbewussten Elternschaft auf einen früheren Übergang ihrer Kinder zum Gymnasium und dem verbreiteten Wunsch nach einer Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur entsprochen werden. Dem Einwand, auf diese Weise werde das Prinzip der Orientierungsstufe als einer für alle Schüler des 5. und 6. Schuljahrgangs verpflichtenden Schulform verwässert, ist entgegenzuhalten, dass schon jetzt diejenigen Eltern der Orientierungsstufe „ausweichen“ können, die ihr Kind auf eine Integrierte Gesamtschule schicken; so wie im Fall der Integrierten Gesamtschule spezifische Elternwünsche berücksichtigt werden, sollte das analog auch in diesem Fall geschehen. Das grundständige Gymnasium ist solchen Schülern vorzubehalten, die erwarten lassen, dass sie das gymnasiale Pensum in acht statt in neun Jahren (zwei Jahre Orientierungsstufe, sieben Jahre gymnasialer Bildungsgang) bewältigen. Voraussetzung für den Übergang auf das Gymnasium sollte neben dem Elternwunsch die Eignung des Kindes sein; als Eignungskriterium sollte in den Fächern Deutsch und Mathematik des Abschlusszeugnisses der Grundschule eine Durchschnittsnote von mindestens 2,0 gelten. Von einem Eignungsgutachten ist Abstand zu nehmen; die Öffnung des Gymnasiums für den 5. und 6. Schuljahrgang darf nicht zur Folge haben, dass die Grundschule über die Notenvergabe hinaus die Eignung der Schüler im Sinne einer Schullaufbahneempfehlung beurteilt und damit gewissermaßen im Vorgriff die Funktion der Orientierungsstufe übernimmt. Für den Fall, dass Erziehungsberechtigte ihr Kind trotz nicht ausreichender Noten auf das Gymnasium schicken wollen, ist – ähnlich wie in Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen – eine Aufnahmeprüfung oder – wie in Bayern – ein Probeunterricht vorzusehen. Nur so lässt sich auch verhindern, dass Eltern allein mit dem Ziel, ihr Kind der Orientierungsstufe zu entziehen, die Flucht ins Gymnasium antreten. Dies würde einerseits dem pädagogischen Auftrag des grundständigen Gymnasiums schaden, andererseits die Förderfunktion der Orientierungsstufe beeinträchtigen.

Die „Verbundsäule“ zeichnet sich dadurch aus, dass sie an die bisherige Schulstruktur im Sekundarbereich I anknüpft. Die Orientierungsstufe bleibt als Bindeglied zwischen dem Primarbereich und den drei weiterführenden Schulformen mit dem Auftrag erhalten, leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler gemeinsam zu fördern. Durch die Einbeziehung eines gymnasialen Bildungsgangs ist sichergestellt, dass ihr weiterhin ein Teil der leistungsfähigeren Schüler erhalten bleibt. Insgesamt verringert sich zwar das Leistungsspektrum; doch können gerade in einem solchen Lernmilieu die Lehrkräfte ihre Förderbemühungen intensiver auch den Schülern im unteren Leistungsbereich zuwenden. Die Attraktivität des in diesem Verbundsystem vorhandenen gymnasialen Bildungsgangs liegt vor allem darin, dass er jenen Schülern den Zugang zum Abitur eröffnet, die bislang wegen Fehlens eines wohnortnahen Angebots an Gymnasien oder wegen familiärer Distanz zu traditioneller Gymnasialbildung diesen Weg scheuten. Da nicht zu erwarten ist, dass in jedem Verbundsystem das Schüleraufkommen ausreicht, um eine eigene Oberstufe vorzuhalten, sind Lösungen an zentralen Standorten in Betracht zu ziehen. Hierbei soll offen bleiben, ob die Schüler des gymnasialen Bildungsgangs im Anschluss an den 10. Schuljahrgang die gymnasiale Oberstufe besuchen oder ob eine Oberstufe mit berufsbezogener Schwerpunktbildung etwa nach Art des Fachgymnasiums eingerichtet wird.

Ein wesentlicher Vorteil des empfohlenen Verbundsystems besteht darin, dass einem größeren Anteil der Schülerschaft die Möglichkeit zum Erwerb höherer Qualifikationen eröffnet, dadurch vorhandene Begabungsreserven ausgeschöpft und zugleich regional bedingte Chancenungleichheiten beim Zugang zu höherer Bildung abgebaut werden. Darüber hinaus bietet es den Vorzug, dass die Orientierungsstufe integraler Bestandteil einer aus unterschiedlichen Bildungsgängen bestehenden organisatorischen und pädagogischen Einheit ist.

In stärkerem Maße als bisher wird auf diese Weise pädagogische Kontinuität ermöglicht, die Identifikation der Schüler mit der Schule gefördert, die soziale Konstanz erhöht und die Voraussetzung für die Entwicklung eines spezifischen Schulprofils geschaffen. Gerade im Blick auf die Bedürfnisse der Schüler des Verbundsystems sollten Ganztagsangebote vorgesehen werden.

Das Verbundsystem ist ein „wachsendes“ Gebilde, ein Programm, das sich nur Schritt für Schritt verwirklichen lässt. Nicht überall können die Schulträger die diesem Verbund angehörenden Schulen in Form eines Schulzentrums räumlich zusammenführen. Ohnehin werden sie, wie die im 5. Kapitel vorgelegten Befunde zeigen, aufgrund der weitgehenden Auslastung der Schulgebäude kurzfristig kaum in der Lage sein, die für das Verbundsystem erforderlichen räumlichen Kapazitäten zur Verfügung zu stellen. Ein Verzicht auf die Nutzung vorhandener Gebäude zugunsten neu zu errichtender Schulen dürfte nicht durchsetzbar sein, zumal mittelfristig und langfristig aufgrund zurückgehender Schülerzahlen zusätzliche Raumkapazitäten zur Verfügung stehen werden, die beispielsweise dazu genutzt werden könnten, eine verbundene Haupt-/Realschule durch einen gymnasialen Bildungsgang zu ergänzen. Im Übrigen sollte ein als Schulzentrum organisiertes Verbundsystem zwar das letztlich anzustrebende Ziel bleiben; zumindest für eine Übergangszeit müssten aber flexible Varianten ermöglicht werden, die sich dem Grundgedanken des Verbundsystems annähern. Entscheidend kommt es darauf an, dass die Orientierungsstufe künftig weder als isolierte Schulform besteht noch allein mit einer Hauptschule oder mit einer Haupt-/Realschule verbunden ist. Sie ist allen drei weiterführenden Bildungsgängen pädagogisch und organisatorisch zuzuordnen.

Die verbundenen Schulen müssen, auch wenn sie räumlich auseinanderliegen, über ein einheitliches pädagogisches Konzept verfügen, das in einem für alle beteiligten Schulen verbindlichen Schulprogramm seinen Niederschlag findet. Darüber hinaus ist dafür Sorge zu tragen, dass die Kooperation zwischen den verschiedenen Schulen durch ein gemeinsames Leitungsgremium und durch gemeinsame Konferenzen auch organisatorisch untermauert wird. Damit werden Bestimmungen des Orientierungsstufenerlasses über die Zusammenarbeit der Orientierungsstufe mit anderen Schulen aufgegriffen und verstärkt<sup>5</sup>.

Im Hinblick auf das grundständige Gymnasium mit nur acht Schuljahrgängen stellt sich die Frage, ob der Staat ungeeigneten Schülern den Zugang zu dieser Schule entgegen dem Elternwunsch versagen kann<sup>6</sup>.

Eltern genießen gemäß Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG ein primäres Erziehungsrecht, das sie im Rahmen ihrer Elternverantwortung ausüben und in das der Staat nur sehr beschränkt, nämlich lediglich bei einer Gefährdung des Kindeswohls, eingreifen darf (Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG). Bestandteil dieser Freiheitsgarantie ist das Recht der Eltern auf die eigenverantwortliche und freie Wahl zwischen den verschiedenen vom Staat zur Verfügung gestellten Bildungswegen. Das elterliche Bestimmungsrecht trifft allerdings auf Grenzen, die sich aus der verfassungsrechtlich gleichrangigen Vorschrift des Art. 7 Abs. 1 GG ergeben, wonach dem Staat auf dem Gebiet des Schulwesens hoheitliche Gestaltungsrechte eingeräumt sind. Hier hat er kraft seiner Schulaufsicht einen eigenständigen Erziehungsauftrag, der „in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet ist“<sup>7</sup>. Zum staatlichen, der elterlichen Bestimmung grundsätzlich entzogenen Verantwortungsbereich gehören die Organisation des Bildungswesens nach Schulformen und Schulstufen, die Festlegung der Unterrichtsinhalte und -methoden sowie die Ausgestaltung des Bildungswesens<sup>8</sup>. Daraus folgt, dass der Staat den Übergang des Schülers in eine weiterfüh-

<sup>5</sup> Nr. 8 des Erlasses des Niedersächsischen Kultusministeriums über „Die Arbeit in der Orientierungsstufe“ vom 25.3.1997 (SVBl. S. 97).

<sup>6</sup> Dazu Hermann Avenarius/Hans Heckel: Schulrechtskunde. 7. Aufl., Neuwied 2000, S. 472-479; Hermann Avenarius und Bernd Jeand'Heur: Elternwille und staatliches Bestimmungsrecht bei der Wahl der Schullaufbahn, Berlin 1992.

<sup>7</sup> BVerfGE 34, 165 (183).

<sup>8</sup> BVerfGE 34, 165 (182); 45, 400 (415); 53, 185 (196); 59, 360 (377).

rende Schulform von seiner Eignung abhängig machen kann. Insoweit sind dem elterlichen Erziehungsrecht durch die Gewährleistung der staatlichen Erziehungsaufgabe im Gemeinschaftsinteresse Grenzen gezogen. Die Geltendmachung der elterlichen Rechte für das *eine* Kind darf Erziehung und Unterricht der *anderen* Schüler nicht ernstlich beeinträchtigen. Maßnahmen, die dazu dienen sollen, die Eignung des Kindes für die von den Eltern gewählte Schulart zu ermitteln und ungeeignete Schüler fernzuhalten, wenn sie die Arbeit der Klasse ständig behindern und die Entwicklung der Mitschüler hemmen würden, sind daher zulässig<sup>9</sup>. Somit ergibt sich: Würde der Gesetzgeber den Zugang zum grundständigen achtjährigen Gymnasium von einem durch Zeugnisnoten zu erbringenden Eignungsnachweis abhängig machen, verstieße er nicht gegen die verfassungsrechtliche Garantie des Elternrechts.

### 6.3.3 Das Zwei-Säulen-Modell im Vergleich zu anderen Strukturmodellen

Das Zwei-Säulen-Modell hat gegenüber allen anderen Varianten den Vorzug, dass es einerseits an das vorhandene System anknüpft, andererseits uns geeignet erscheint, die evidenten strukturellen Mängel des gegenwärtigen Schulsystems zu beheben: durch Ausweitung der Bildungsbeteiligung und Abbau der Chancenungleichheiten. Hierbei zeichnet es sich dadurch aus, dass es flexibel den konkreten Gegebenheiten der Schulträger und den demographischen Entwicklungen Rechnung trägt.

Im Folgenden wird das Zwei-Säulen-Modell den im Untersuchungsauftrag genannten sieben Strukturvarianten gegenübergestellt.

Variante 1: Die schulformunabhängige Förder- und Orientierungsstufe, organisatorisch angebunden jeweils an Standorten der weiterführenden Schulen (Hauptschule oder Realschule oder Gymnasium)

Die Variante 1 hätte den Nachteil, dass die Orientierungsstufe durch die Verbindung mit jeweils einer der weiterführenden Schulformen zwangsläufig von dieser vorgeprägt würde und damit ihre Brückenfunktion – Förderung von leistungstärkeren und leistungsschwächeren Schülern – verlore. Vor allem die an ein Gymnasium angebundene Orientierungsstufen übten eine erhebliche Sogwirkung aus mit der Folge, dass die bereits gegenwärtig konstatierte soziale Selektivität der Orientierungsstufe noch zunähme und große Leistungsunterschiede zu den Orientierungsstufen an anderen Schulformen entstünden. Demgegenüber zeichnet sich das Zwei-Säulen-Modell dadurch aus, dass es in seinem Verbundsystem eine Orientierungsstufe aufweist, die von sämtlichen Schülern des 5. und 6. Schuljahrgangs (mit Ausnahme der Schüler an einer Integrierten Gesamtschule und an einem grundständigen Gymnasium) besucht wird und somit auch in ihrer Organisationsform deutlich macht, dass sie auf alle drei weiterführenden Bildungsgänge vorbereitet.

Variante 2: Die schulformabhängige Förder- und Orientierungsstufe an allen weiterführenden Schulen

Das dieser Variante zugrunde liegende Konzept läuft darauf hinaus, dass die Entscheidung über den künftigen Bildungsweg des Kindes bereits am Ende der Grundschule fiele; auf die Grundschule käme die Aufgabe zu, mit ihrem Eignungsgutachten maßgeblichen Einfluss auf den Zugang der Schüler zur weiterführenden Schule zu nehmen. Die Orientierungsstufe hätte nur noch den Namen mit der jetzigen Schulform gemein; sie wäre faktisch nichts anderes als eine Eingangsstufe der weiterführenden Schulformen. Die Argumente, die gegen Variante 1 sprechen, treffen hier noch stärker zu.

<sup>9</sup> So schon BVerwGE 5, 153 (157 f.) und 5, 164 (165); zuletzt BVerwG, NVwZ 1998, 859 (860). Vgl. auch VGH München, BayVBl. 1997, 431.



Wenngleich das Zwei-Säulen-Modell besonders leistungsstarken Schülern den Besuch eines grundständigen Gymnasiums ermöglicht, so hält es doch – im Unterschied zu Variante 2 – am Prinzip der gemeinsamen Förderung der Schüler der 5. und 6. Klasse jedenfalls insoweit fest, als die Orientierungsstufe weiterhin über eine Schülerschaft mit einem breiten Leistungsspektrum verfügte. Auch würde der Grundschule keine Auslesefunktion zugewiesen, da der Zugang der leistungsstarken Schüler zum grundständigen Gymnasium nicht von einem Eignungsgutachten, sondern allein vom Notendurchschnitt im Zeugnis am Ende der 4. Grundschulklasse abhinge.

Variante 3: Mischformen, wie z.B. die Übergangsmöglichkeit nach der vierjährigen Grundschule in die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium *oder* in die Förder- und Orientierungsstufe *oder* in die Gesamtschule

Diese Variante ist schon deshalb problematisch, weil sie zur Fragmentierung der Bildungslandschaft führte. Dass sich jeder Schulträger in der Lage sähe, ein derart vielfältiges Schulangebot einzuführen und zu unterhalten, erscheint im Übrigen unrealistisch. Die Orientierungsstufe hätte in diesem System keine Zukunftschance; es sei daran erinnert, dass die hessische Förderstufe als Angebotsschule neben Hauptschule, Realschule, Gymnasium und integrierter Gesamtschule vom Auszehren bedroht ist.

Auch gegenüber Variante 3 schneidet das Zwei-Säulen-Modell besser ab. Es beruht auf einem in sich geschlossenen Konzept: Festhalten am Prinzip der gemeinsamen Förderung der Schüler im 5. und 6. Schuljahrgang, zugleich aber Förderung besonders leistungsstarker Schüler im grundständigen Gymnasium sowie Ermöglichung integrativen Unterrichts in den 5. und 6. Klassen der IGS. Das Modell ist zugleich flexibel, indem es den Schulträgern eine schrittweise Annäherung ihres Schulsystems an dieses Zielmodell gestattet.

Variante 4: Die verlängerte Grundschule mit anschließendem Übergang auf Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule

Die spezifische Pädagogik der Grundschule ist darauf angelegt, den Kindern durch die Klassenlehrerin als Bezugsperson Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten zu vermitteln. Die mit der Verlängerung der Grundschule fast unvermeidlich verbundene Verlängerung der Grundschulpädagogik würde dem ab Klasse 5 notwendigerweise zunehmenden Prinzip des Fachunterrichts nicht gerecht. Dieses könnte allenfalls dann verwirklicht werden, wenn die Schuljahrgänge 5 und 6 in den ländlichen Regionen auf wenige größere Grundschulen konzentriert würden. Die Ergebnisse der Strukturuntersuchung (vgl. 5. Kapitel) haben im Übrigen gezeigt, dass die Variante der sechsjährigen Grundschule schulplanerisch wenig praktikabel ist. Nur wenn die vorgeschriebene Mindestzügigkeit von vier Parallelklassen in der Orientierungsstufe unterschritten würde, wäre die Variante der Anbindung mehrerer Grundschulen realisierbar.

Das Zwei-Säulen-Modell zieht demgegenüber die Grenze zwischen Primarbereich und Sekundarbereich nach dem 4. Schuljahrgang; es sichert damit die notwendigen fachlichen Standards für den Unterricht der Schüler der Klassen 5 und 6.

Variante 5: Die verlängerte Förder- und Orientierungsstufe in Anlehnung an die (bis zum 10. Schuljahrgang) integrierten Schulsysteme in den Ländern der OECD

Wie man auch immer die integrierte Gesamtschule einschätzen mag und trotz der Tatsache, dass sie in vielen Mitgliedstaaten der OECD als flächendeckende Schulform der vorherrschende Schultypus ist (vgl. TZ 2.2), so kommt man doch an der Feststellung nicht vorbei, dass ein integratives Schulsystem in Deutschland nicht mehrheitsfähig ist; im Gegenteil: Längst überwundene bildungspolitische Konflikte würden wieder aufleben, ein „Schulkrieg“ ließe sich kaum vermeiden.

Das Zwei-Säulen-Modell trägt der Tatsache Rechnung, dass sich die Integrierte Gesamtschule in Niedersachsen als Angebotsschule bewährt hat und dass sie weiterhin zur Bereicherung der Schullandschaft beitragen soll.

Variante 6: Die schulformabhängige Förder- und Eingangsstufe an Hauptschule, Realschule und Gymnasium bei „Freigabe des Elternwillens“ nach der Klasse 4

Dieses Modell stimmt im Wesentlichen mit Variante 2 überein (insoweit kann auf die dortigen Ausführungen verwiesen werden), unterscheidet sich aber dadurch, dass der Elternwille ausdrücklich freigegeben wird. Dass der Staat von Verfassungs wegen berechtigt ist, den Zugang der Kinder zu weiterführenden Schulen von der Eignung abhängig zu machen, wurde oben (vgl. TZ 6.3.2) dargelegt. Die Frage, ob der Staat mit Rücksicht auf das Elternrecht und das Entfaltungsrecht der übrigen Schüler sogar verpflichtet ist, ungeeignete Schüler trotz anders lautender Elternwahl von der gewünschten Schulform fern zu halten, soll an dieser Stelle nicht näher erörtert werden. Wohl aber ist darauf hinzuweisen, dass ein Schulsystem, in dem die Wahl der weiterführenden Schule in das Belieben der Erziehungsberechtigten gestellt ist, den eher niedrigen Bildungsaspirationen von Eltern aus unteren sozialen Gruppen nicht entgegenwirkte. Darüber hinaus ließe sich nicht ausschließen, dass für den gymnasialen Bildungsgang ungeeignete Schüler Lernanforderungen ausgesetzt würden, denen sie nicht gewachsen wären.

Im Unterschied dazu hielte das Zwei-Säulen-Modell Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern die Option auf einen gymnasialen Bildungsgang offen. Zugleich würde das Prinzip der Förderung auch der leistungsschwächeren Schüler aufrecht erhalten; so könnten auch regionale Disparitäten abgebaut werden .

Variante 7: Die Einführung einer Förderstufe am grundsätzlich 12-jährigen Gymnasium und einer Förderstufe an einer Sekundarschule (zusammengefasste Haupt- und Realschule in kooperativer und integrierter Form) mit Ganztagsangebot

Auch dieses Modell – bei dem nicht erkennbar ist, ob der Zugang zum Gymnasium allein vom Elternwillen oder auch von der Eignung des Schülers abhängt – zieht, ähnlich wie die Varianten 2 und 6, eine frühe Trennung der Schüler beim Wechsel in die weiterführenden Bildungsgänge nach sich. Die Vorteile der bestehenden Orientierungsstufe würden aufgegeben, die Nachteile eher verstärkt. Die Variante hat zusätzlich den Nachteil, dass sie mit erheblichem Neubaubedarf verbunden wäre. Positiv ist zu bewerten, dass die Sekundarschule Ganztagsangebote vorhalten soll.

Das Zwei-Säulen-Modell, dessen Verbundsystem gleichfalls als Ganztagschule vorgesehen ist, beschränkt sich nicht darauf, ein grundständiges Gymnasium vorzuhalten, sondern hält die Option eines gymnasialen Bildungsgangs auch im Anschluss an die Orientierungsstufe offen und trägt damit zu einer höheren Bildungsbeteiligung bei.

#### *6.4 Abschließende Bemerkungen*

Die im Zentrum des Untersuchungsauftrags stehenden schulstrukturellen Fragen weisen Bezüge zu einer Reihe weiterer wichtiger bildungspolitischer Themen auf, die hier nicht oder nur peripher behandelt werden konnten. Sie betreffen insbesondere die Frage der Qualitätssicherung in einem Schulsystem, das durch seine ausgeprägte äußere Differenzierung in starkem Maße Lernmilieus und die dort durchsetzbaren bzw. zu erreichenden Leistungsstandards präformiert. Die Konsequenzen dieser schulstrukturellen Spezifik manifestieren sich in augenfälliger Weise in den beträchtlichen Varianzen der Schulleistungen von Schülern, die nationale und internationale Untersuchungen in wichtigen Kompetenzbereichen aufgedeckt haben. Das dadurch in den Blick gerückte Problem der Standardsicherung stellt sich um so mehr, als von der Stärkung der einzelschulischen Selbstständigkeit tendenziell weitere varianzerhöhende Effekte zu erwarten sind. Die internationalen Länderberichte weisen darauf hin, dass in dezentralisierten Schulsystemen mittlerweile kaum noch auf zentrale Leistungsüberprüfungen verzichtet wird.

Durch die Ergänzungsstudie zu PISA 2000 werden erstmals auch in Niedersachsen repräsentative Daten zum Leistungsstand von Schülern der 9. Jahrgangsstufe in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften verfügbar sein. Es empfiehlt sich, solche Erhe-

bungen in regelmäßigen Abständen zum Zweck eines System-Monitoring vorzunehmen. Sollen sich darauf aussichtsreiche bildungspolitische Interventionsmaßnahmen gründen, dann sind solche Daten freilich „kontextualisiert“, d.h. in Verbindung mit Schüler- und Schulmerkmalen, zu erheben und sinnvollerweise am Ende der Orientierungsstufe, also zu einem früheren Zeitpunkt, der noch Einfluss auf die Schullaufbahn gestattet. Daneben wäre im Blick auf eine stärkere – politisch intendierte – ergebnisbezogene Verantwortung der Schulen dafür Sorge zu tragen, dass im Rahmen der Selbstevaluation regelmäßig Leistungsfeststellungen mit Hilfe standardisierter Verfahren vorgenommen werden. Sie könnten die Basis für – gemeinsam mit der Schulaufsicht – zu entwickelnde einzelschulische Maßnahmen der Qualitätssicherung und -verbesserung liefern.

Unsere Untersuchung verweist an einigen Stellen auf Forschungsbedarf. So liegen etwa über die Effekte der Entkoppelung von besuchter Schulform und erreichtem Schulabschluss im Sekundarbereich I keine wissenschaftlichen Befunde vor. Auch zur Kurseinstufung der Schüler in der Orientierungsstufe in Abhängigkeit von ihrem Leistungsvermögen und Sozialstatus sind in Niedersachsen keine wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse aus einer größeren Erhebung verfügbar.

Deutlich wurde schließlich auch, dass ein statistisches Informationssystem fehlt, das die amtliche Schulstatistik als "Frühwarnsystem" für die Diagnose schulischer Problemlagen im landesweiten, regionalen und einzelschulischen Vergleich einsetzt. Nur über eigene umfangreiche Datenaufbereitungen konnte auf einige im Prinzip verfügbare statistische Informationen hingewiesen werden. Unter Hinzuziehung wissenschaftlicher Expertise ließe sich die Schulstatistik für eine stärkere Nutzung als informationelles Steuerungsinstrument für Politik und Verwaltung weiterentwickeln.