

# Der Mensch als Zweck der Bildung

Übergänge zwischen allgemeinbildender  
und beruflicher Schule

Bestandsaufnahme sowie Probleme und Chancen

---

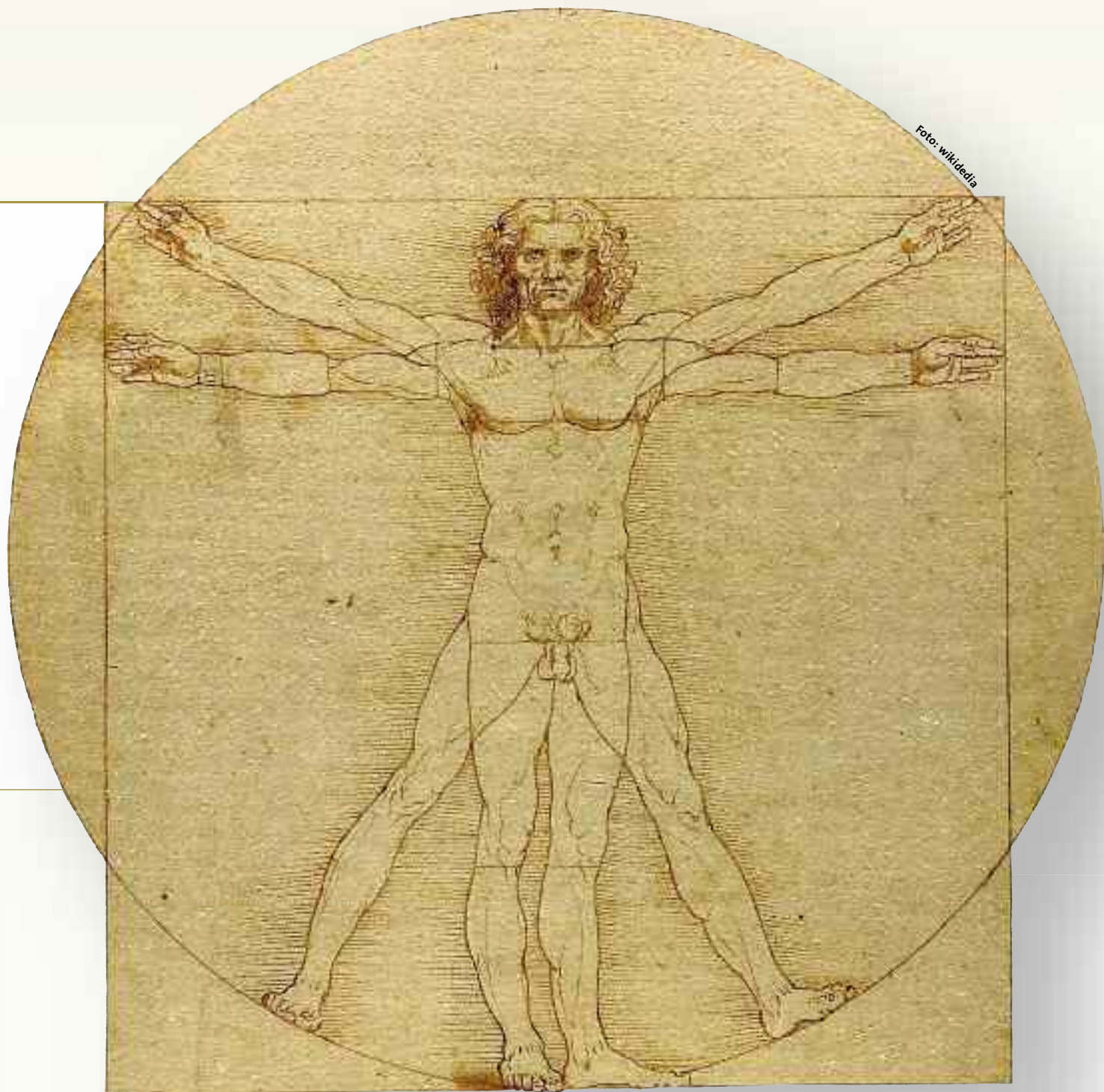
Prof. Dr. HANS-CARL JONGEBLOED

---

Kaum ein Thema steht so sehr im Fokus des bildungspolitischen Diskurses wie das der schulischen Übergänge innerhalb des bundesrepublikanischen Bildungssystems. Dabei erregen sich die Gemüter betroffener Eltern, beteiligter Lehrer, evaluierender Professoren und um Macht und Einfluss ringender Bildungspolitiker, zumal in Wahlkämpfen, besonders dann, wenn es um den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I geht.

**A** inter dieser Erregung steht gleichwohl kaum solide Kenntnis des zum Gegenstand genommenen Bildungssystems, sondern eher ideologische Positionierung, deren eigentlich gesellschaftspolitische Gestaltungsabsicht sich in pädagogischer oder gar bildungstheoretischer Begrifflichkeit zu verschleiern sucht.

Hauptangriffs- oder auch Verteidigungspunkt ist die zumeist als dreigliedert wahrgenommene oder auch nur behauptete äußere Differenzierung der Sekundarstufe I. Dies allein vermag die fehlende Präzision der Argumentation schon anzuzeigen, und zwar insofern, als diese in den meisten Bundesländern tat-



sächlich fünffach gegliedert (s. Abb. 1, Seite 18) ist und dies – obwohl es nur für eben diese Sekundarstufe I gilt – bei den allzu vielen selbst ernannten nationalen und internationalen Bildungsexperten trotzdem dazu führt, ganz unbekümmert von dem dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands zu sprechen, das sich deshalb so grundlegend von den meisten Bildungssystemen anderer Länder dieser Welt unterscheidet.

Beide, Angreifer wie Verteidiger einer gegliederten Sekundarstufe I, stellen dabei ihre Argumentation gleichwohl unter dieselbe pädagogisch akzentuierte Präferenz; denn beide geben vor, die Könnenspotenziale jedes Einzelnen optimal entfalten zu wollen: die Verteidiger strukturorientiert mittels Ersatz des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff, der seinen An-

spruch auf Chancengleichheit genau in der Ermöglichung differenzierter Leistungen zu verwirklichen sucht, die Angreifer prozessorientiert mittels Ersatz des Bildungsbegriffs durch den Lernbegriff, der seinen Anspruch auf Chancengleichheit genau darin begründet sieht, Beteiligung aller am selben Vollzug zu bewirken (Stichwort: 'Längeres gemeinsames Lernen'). Nicht zuletzt – so lässt sich begründet vermuten – ist die in den letzten Jahren merklich zunehmende Schärfe in der Auseinandersetzung um die richtige Gestaltung der Sekundarstufe I verbunden mit einer am Paradigma großzahliger Empirie orientierten Bildungsforschung, die – ganz anders als ihre Bezeichnung erwarten ließe – nicht mehr interessiert ist an einer zeitgemäßen Auslegung des Bildungsbegriffs und einem daraus abzuleitenden Verständnis von Bildungsgestaltung, sondern an einer >

den Restriktionen schnöder Testtheorie unterworfenen und auf bestimmte Kohorten bezogenen Leistungsermittlung als tertium comparationis eines weltweiten Bildungssystemvergleichs (Stichwort: PISA).

## Wandel des Bildungsbegriffes

Doch auch PISA und alle in gleicher Weise ausgerichtete Forschung kann nur als Folge eines Wandels betrachtet werden, den der Bildungsbegriff etwa seit Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts durchgemacht hat. Ursprünglich konzipiert, Ziel einer je individuell sich ausprägenden Persönlichkeitswerdung zu sein, wird Bildung nunmehr über die Auslegung als Qualifizierung, Schlüsselqualifizierung und Kompetenzorientierung zu einem an Vergleichbarkeit orientierten Mittel fremden Verwertungsinteresses. Damit wird sie unverhohlen mittlerweile als Humanressource oder gar Rohstoff klassifiziert, um die Wettbewerbsfähigkeit von Wirtschaft und Staat zu steigern. Und nur unter einem solchen Verwertungsanspruch bekommt Systemvergleichsforschung überhaupt einen Sinn, in der Erwartung – frei nach fröhlicher Benchmarking-Manier – genau jene Segmente anderer Systeme in das eigene System zu übernehmen, die – jedenfalls nach Maßgabe des gewählten Forschungsdesigns – zur Zeit erfolgreicher aussehen.

So in die Prinzipal-Agenten-Struktur eines reinen Produktions- und Dienstleistungsfaktors zurückgeworfen, zeigt das, was derart mit Bildung bezeichnet wird, sich nur noch interessiert an den Erfolgsmöglichkeiten am Markt und nicht mehr an der Ausprägung in sich ganzheitlicher Persönlichkeiten. Und es verwundert nicht, dass die davon Betroffenen nur noch jene Abschlüsse anzustreben begehren, die den höchstmöglichen Markterfolg versprechen. Wirtschaft und Staat versuchen, ihr Verwertungsbegehren deshalb vergleichbar über Bildungsstandards zu optimieren und die dafür aufzuwendenden Kosten zusätzlich noch zu minimieren (Stichwort: G8). Die Betroffenen, sofern sie zu den Schwächeren gehören, werden versuchen, die Stärkeren im gemeinsamen Lernvollzug für sich zu nutzen oder sie doch wenigstens nicht so weit davonziehen zu lassen. Dabei sich ereignende Solidaritäts- und Gemeinschaftserlebnisse werden gleichwohl erneut dazu instrumentalisiert, sich als Sozialkompetenz in Form von Kooperations- oder Teamfähigkeit den Verwertungsabsichten fremder Interessen wohlfeil anzudienen.

Doch gerade, weil beide Richtungen – bewusst oder unbewusst – darin längst einig sind, dass Bildung nicht mehr Ziel des Menschen, sondern allenfalls noch Mittel ist, ist die Kontroverse so heftig und bar jeder pädagogischen Rücksicht und Fürsorge denjenigen gegenüber, die als Schülerinnen und Schüler davon betroffen sind. Vor diesem Interessenhintergrund verkommt der Mensch selbst gerade noch zur Ressource in Form von Humankapital, nicht mehr nach seinem Wert geschätzt, sondern nach seinem Preis verrechnet.

Dieser dem ursprünglich neuhumanistisch geprägten Ideal gänzlich entgegenstehende Trend einer Ökonomisierung der allgemeinen Bildung, speziell des Gymnasiums, reicht allerdings schon weit zurück, und zwar bis hin zu Georg Pichts schon 1964 ausgerufenem Menetekel von der zu erwartenden Bildungska-

tastrophe, die eintreten werde, wenn die Bundesrepublik nicht endlich mehr Abiturienten produziere, um im Wettbewerb der Völker mithalten zu können (vgl. Picht 1965). Damit waren das Abitur und die allgemeine Bildung, ja der Bildungsbegriff als solcher unter das Diktat eines konkurrenzorientierten Verwertbarkeitsanspruchs geraten, quasi der immer schon auf Verwertung bezogenen Berufsbildung gleich, die – genau deswegen von allgemeiner Bildung stets von oben herab belächelt – seit je um ihre Anerkennung als gleichwertige Bildung rang und sich dabei – gestützt auf Sprangers kulturanthropologische Fundierung (vgl. Spranger 1922) – zu einer mächtigen, berufspädagogisch stark konzipierten und institutionell gut gesicherten Säule des Bildungssystems insgesamt entwickelte.

Dies gelang jedoch nur und vor allem in Deutschland, wo gewerblich-technische wie kaufmännische Handlungskompetenz – in gewisser Weise analog zum Bildungsbegriff – aufgehoben im Berufsbegriff und im Konzept der Beruflichkeit erlangt wurde und wird, deren systemische Ganzheitlichkeit es jedem ermöglicht, sich darin in Erfüllung von Aufträgen dennoch gleichfalls ganzheitlich als individuelle Persönlichkeit zu verwirklichen.

## Ausblendung der beruflichen Bildung

Eine derartige berufstheoretisch konzipierte und berufspädagogisch gesicherte berufliche Bildung gibt es in den meisten anderen Ländern Europas und der Welt jedoch nicht. In diesen wird berufliches Handeln allenfalls mit Begriffen wie 'Job' oder 'Arbeit', bestenfalls mit einer Summe von Einzelfähigkeiten oder Einzelfertigkeiten verbunden, besonders in anglo-amerikanisch geprägten Staaten.

Deshalb blieb bisher die Bedeutung des deutschen Berufsbildungssystems für komparative Bildungssystemforschung nach PISA-Art unbeachtet, weil es eine deutsche Besonderheit ist und so in den allermeisten Bildungssystemen der an PISA teilnehmenden Staaten nicht vorkommt; denn dort sind die auf berufliches Handeln ausgelegten curricularen Strukturen entweder weitgehend unentdeckt bleibender Bestandteil des allgemeinbildenden Systems, oder sie haben ihren Platz außerhalb des Bildungssystems (vgl. Gradert 2010; BMBF 2007, 71; Cedefop 2009, 23).

Andererseits mag es sein, dass gerade diese Eigenständigkeit des deutschen Berufsbildungssystems als eigene Säule im Bildungssystem insgesamt dazu beigetragen hat und dazu beiträgt, Berührungspunkte zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung gar nicht erst anzunehmen, was durchaus Tradition hat, und so in PISA die Bedeutung des Berufsbildungssystems im Hinblick auf die mit diesem System verbundenen Optionen für die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems insgesamt unerkannt blieb und wohl auch bleiben wird.

Schließlich sorgte und sorgt die für die PISA-Forschung ausgewählte Kohorte der Fünfzehnjährigen dafür – ganz unabhängig davon, ob genau diese Kohortenauswahl nur aus forschungsmethodischen oder aus welchen Gründen auch immer getroffen wurde –, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler sich in diesem Alter in der Sekundarstufe I befinden, und zwar – wenn



alles normal verlaufen ist – überwiegend in der neunten Jahrgangsstufe (s. Abb. 1). Einige Betroffene jedoch werden – aus welchen Gründen auch immer – schon in der zehnten, andere hingegen erst in der achten Klassenstufe sein, so dass der signifikant zu beachtende Teil der in Deutschland untersuchten Kohorte also die achte bis zehnte Klassenstufe repräsentiert und damit exakt die zweite Hälfte der Sekundarstufe I, an deren Ende die Differenzierung des allgemeinbildenden Schulwesens aufhört.

Aus Sicht der PISA-Forschung und ihrer nur auf die Sekundarstufe I begrenzten Ergebnisse kann deshalb das Berufsbildungssystem mit seinen darin möglichen Bildungsoptionen gar nicht in den Blick geraten, denn es gehört als Ganzes in die Sekundarstufe II. Aus Sicht der Allgemeinbildung wird diese Sekundarstufe II jedoch nur in ihrem gleichwohl quantitativ kleinsten Segment durch die Oberstufe des Gymnasiums bzw. der Gesamtschule repräsentiert, die – anders als die berufliche Ausbildung – das Abitur als allgemeinbildenden Abschluss ermöglicht. (Von allen Schülerinnen und Schülern (100 Prozent), die sich 2008 in der Sekundarstufe II befanden, besuchen etwa 19 Prozent eine allgemeinbildende Oberstufe, der Rest (81 Prozent) gehört in das Berufsbildungssystem; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; die hier benötigten Zahlen müssen allerdings aus dem vorliegenden Zahlenwerk erst errechnet werden, weil sie dort nach anderen Ordnungskriterien tabelliert werden.)

Das Gymnasium (bzw. die Gesamtschule) ist daher die einzige Schulform, die sich über die Sekundarstufe I und II erstreckt, die man also sekundarstufenübergreifend besuchen kann (s. Abb. 1), so dass zumindest bei allen Nichtexperten des deutschen Bildungssystems immer wieder der Eindruck entsteht, die einzig mögliche Entscheidung für diese Schulform falle schon zu Beginn der Sekundarstufe I. (Gleichwohl sind es immerhin 48% aller Schülerinnen und Schüler der abgebenden Primarstufe, die auf das Gymnasium oder eine Gesamtschule, 33 Prozent, die auf die Realschule oder vergleichbare Formen und nur 19 Prozent, die auf eine Hauptschule wechseln; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, Zahlenwerk.)

Und je nachdrücklicher die Bildungspolitik bereit ist zu behaupten, der Mensch sei ein flexibel formbarer verwertungsrelevanter Qualifikationsrohstoff, der am ertragreichsten sei, wenn er Abitur mache, und dies auch einfordert – es sei noch mal an Picht erinnert –, um so bedrohlicher muss es eben dieser Bildungspolitik vorkommen, wenn Deutschland – unabhängig davon, wie die Validität derartiger Forschungsergebnisse wissenschafts- und bildungstheoretisch einzuschätzen ist – bei PISA schlechter abschneidet als andere. Die Konsequenz ist das Vorschreiben von an wettbewerblicher Verwertbarkeit ausgerichteten, kompetenzorientierten Bildungsstandards, deren Erreichen über zentrale, strikter Vergleichbarkeit unterworfenen Testverfahren überprüft wird.

Gleichermaßen bedrohlich muss es vor diesem Hintergrund aber auch allen Eltern vorkommen, wenn ihre Kinder die für die Primarstufe festgelegten Bildungsstandards nicht auf dem Qualitätsniveau erreichen, das zum Besuch des Gymnasiums erforderlich ist; denn die damit von Anfang an verloren scheinende Möglichkeit, Abitur machen zu können, muss sie mit Sorge um die Zukunft ihrer Kinder erfüllen, die so für den

Markt allenfalls zur zweit- oder drittklassigen Ressource zu werden drohen, ohne Chance auf wirtschaftlichen Aufstieg und angemessene Beteiligung am Konsum, ohne Chance auf gesellschaftliche Anerkennung und einflussreiche Beteiligung, oft gar verbunden mit Abstiegsersparungen und der Angst vor dem seit kurzem sogenannten Prekariat.

Und da Eltern verständlicherweise eine leistungskritische Selbstattribuierung eher schwer fällt, halten sie derartige pädagogisch-diagnostische Ergebnisse ganz einfach für unzutreffend, weil die dafür zuständigen Grundschullehrerinnen und -lehrer entweder für diese Aufgabe nicht gut genug ausgebildet seien und zudem gar willkürlich nach schichtspezifischen Aspekten entschieden, oder aber weil für ihre Kinder das pädagogisch-didaktische Konzept der besuchten Grundschule unzureichend, sprich, die Lehrenden einfach zu wenig kompetent und bemüht waren, um nun eine solche Entscheidung zu rechtfertigen, oder aber weil ein an schulische Leistung gebundener Übergang überhaupt abzulehnen sei, da die mit ihm eben für alle erkennbare, zu erwartende mindere Marktfähigkeit deswegen auch sogleich sozial differenziere, wenn nicht gar diskriminiere.

## *Sehnsucht nach Aufhebung äußerer Differenzierung*

Aus diesem Grunde sei es eben viel besser, die Schülerinnen und Schüler in einem für alle gleichbleibenden Beteiligungsvollzug zu belassen, in der Hoffnung, dass die gleichwohl erkannten Leistungsunterschiede unter der Devise des 'Längeren gemeinsamen Lernens' nicht sogleich offenbar werden oder sich – wenn es lange genug dauert – gar verwischen oder aufheben. Letzteres verbindet sich mit der Sehnsucht, die durch Aufhebung äußerer Differenzierung sich notwendig ergebende große Heterogenität der nunmehr zur gleichen Zeit am selben Ort gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schüler durch eine von den Lehrenden zu gestaltende innere Differenzierung bis hin zur Individualisierung didaktisch zu kompensieren.

Doch gerade weil diese Forderung durch Förderung nicht nur unter den Experten Zweifel daran aufkommen lässt, ob eine derartig breite Leistungsheterogenität didaktisch und methodisch oder auch nur organisatorisch überhaupt bewältigt werden kann, wird damit sogleich eine zweite Erwartung verbunden, die darin Ausdruck findet, die gleichwohl damit eingestanden deutlichen Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden auszunutzen, indem die leistungsstärkeren die leistungsschwächeren Mitschülerinnen und Mitschüler lehrend beim Lernen unterstützen. Die Devise 'Förderung durch Forderung' versucht dann, die derartig einseitig ausgelegte Unterstützung unter den Lernenden pädagogisch zu heilen oder gar als Vorteil auszugeben, weil auf diese Weise eine insbesondere bei Leistungsstarken allzu häufig fehlende Sozialkompetenz und Teamfähigkeit für diese ermöglicht werden könnte. Im Grunde – so die Überzeugungstäter – reiche allein die Förderung dieser Schlüsselkompetenzen – so der jüngste Sprachgebrauch – aus, um jegliche Art von Differenzierung für die Sekundarstufe I aufzuheben und durch eine Schule für alle zu überwinden. >

Wenn sich nun auch noch, gestützt auf die PISA-Forschung, zeigen lässt, dass einige Länder mit einem nicht differenzierten Schulsystem einen höheren Rangplatz erreicht haben als Deutschland, was eben mit einer höheren Wettbewerbsfähigkeit aller so einheitsbeschulter Schülerinnen und Schüler interpretiert wird, dann liegt es beinahe auf der Hand, dass der Grund allen Übels des deutschen Bildungssystems im Übergang von der Primarstufe in eine gegliederte Sekundarstufe I zu liegen scheint, der nun dringend entschärft werden muss. (Da aber doch immerhin 81 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mindestens auf eine Realschule gehen, verwundert die erkennbare Schärfe der Auseinandersetzung schon.)

Verschärft wird diese Auseinandersetzung um die doch allzu sehr soziale Differenzierung und Disparität erzeugende deutsche Sekundarstufe I nun noch durch einen weitgehend rein in-nerdeutschen Diskurs, der die berufliche Bildung ins Spiel bringt. Diese stehe – so eine Argumentationsfigur des Bildungsforschers Martin Baethge – zur allgemeinen Bildung in einem schismatischen Verhältnis – verdeutlicht an der Kluft zwischen Lehrwerkstatt hier und Hörsaal dort – und insoweit auch »im Widerspruch sowohl zu dem politischen Postulat der Chancengleichheit als auch zu dem ökonomischen Imperativ bestmöglicher Entfaltung der Humanressourcen.« (Baethge 2007, 3)

Es verwundert nicht, dass nun zur Überwindung dieses deutschen Bildungsschismas eine Zusammenordnung von Allgemein- und Berufsbildung vorgeschlagen wird, und zwar parallel zur »Neudefinition und Neuorganisation ... beruflicher Bildung, welche die Übergänge in weiterführende Bildungsstufen ermöglicht« (Baethge 2007, 11) vor allem mittels Neuorganisation der Sekundarstufe I durch Zusammenlegung der bisherigen Schularten zum Beispiel zu einer Gemeinschaftsschule.

Auch wenn die expertenhafte Explizitität derartiger Vorschläge hier nicht weiter kommentiert werden soll (zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit den Thesen Baethges vgl. Jongbloed 2007), so tragen sie doch zur Unsicherheit der Betroffenen bei; denn diese stehen dem deutschen Bildungssystem insgesamt und darin in Sonderheit dem Berufsbildungssystem eben nur als Laien gegenüber, die die in ihm möglichen Optionen zur Verwirklichung eines eigenen, selbstbestimmten Bildungsweges oder auch nur ihre zukünftigen Wettbewerbschancen am Markt deshalb entscheidungsrelevant kaum selbst einzuschätzen vermögen.

Und selbst, wenn sie den Versuch unternähmen, sich anhand durchaus zur Verfügung stehender Strukturschemata einen Überblick über das bundesrepublikanische Bildungssystem als Ganzes zu verschaffen (vgl. [www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dt-2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf), S. 2; [www.bildung-fuer-deutschland.de/bildungssystem-deutschland.html](http://www.bildung-fuer-deutschland.de/bildungssystem-deutschland.html) (Übersicht deutsches Bildungssystem), auch: [www.hanse-parlament.eu/mediabig/386A.pdf](http://www.hanse-parlament.eu/mediabig/386A.pdf), S. 1; [www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf), S. 28), um Entscheidungen besser treffen und eben auch begründen zu können, so bleiben die dadurch erreichbaren Informationen über die in diesem Bildungssystem vielfältigst, variabel und flexibel einzuschlagenden oder auch gezielt anzustrebenden Bildungswege zumeist hinter ihren Möglichkeiten zurück, es sei denn, man ist schon Experte. Denn gerade, weil diese Strukturschemata alle Schulformen und Schularten des gesamten Bildungssystems zu erfassen und

darzustellen versuchen, werden sie aus Sicht der eben zur Zeit noch in fast allen Bundesländern gegliederten Sekundarstufe I konzipiert, um eben dem dort geltenden Gliederungsanspruch gerecht werden zu können. Dabei ist der quasi stets im Vorhinein festgelegte Übergangspunkt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II immer durch das Gymnasium bzw. die Gesamtschule bestimmt, denn nur sie sind als je einheitliche Schulart in beiden Sekundarstufen über alle Klassenstufen hinweg vertreten.

## Verdrängte Übergangsoptionen beruflicher Bildung

Dieser gymnasiale Einheitsblock verstärkt nun in der Tat den Eindruck eines allein nach Maßgabe der Sekundarstufe I gegliederten Bildungssystems, weil alle anderen Schularten der Sekundarstufe II zum in sich noch vielfältiger differenzierten beruflichen Bildungssystem gehören, das sich genau deswegen – zusätzlich ergänzt um Formen der Fort- und Weiterbildung – wie ein eigenes, gleichwohl in sich vereinzelt erscheinendes und deshalb eben auch unverbundenes Segment des Ganzen darstellt, nicht zuletzt auch im Übergang zu Fachhochschule und Universität (vgl. zusätzlich [www.privatschulberatung.de/downloads/bildung\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.privatschulberatung.de/downloads/bildung_in_deutschland.pdf), 2 bzw. 5). Und da nun in kaum einem anderen Land ein derart differenziertes Berufsbildungssystem vorhanden ist und berufliche Bildung dennoch gleichzeitig in Deutschland nicht nur bei ausländischen Experten vor allem mit dem Lernort Betrieb des Dualen Systems verbunden wird, dem Baethge als inländischer Experte gar ein schismatisches Verhältnis zur allgemeinen Bildung unterstellt (vgl. Baethge 2007), bleiben die Übergangsoptionen des beruflichen mit dem allgemeinbildenden Bildungssystem unerkannt und unentdeckt, von der PISA-Forschung gar ignoriert. Insofern findet die nach Ansicht eines Strukturschemas des deutschen Bildungssystems bei ausländischen Betrachtern und inländischen Nichtexperten gehegte Vorstellung, Deutschland habe ein insgesamt und durchgängig dreigliedriges Schulwesen, hier ein gewisses Verständnis.

Doch gerade weil die bisherige Analyse der Lage zu verdeutlichen vermochte, dass die von Bildungspolitik und Bildungsforschung betriebene Auseinandersetzung um die richtige Gestaltung des deutschen Bildungssystems eher von gesellschaftspolitischen, ja, ideologischen, denn von bildungstheoretischen Intentionen geprägt zu sein scheint, soll hier im Folgenden ganz nüchtern nur auf das Bezug genommen werden, was seit langem als Sachverhalt weitgehend unumstritten ist, sowie auf das, was sich zurzeit in einem Transformationsprozess befindet, wenn auch nicht in allen Bundesländern zugleich. Dabei wird ebenfalls auf ein Strukturschema zurückgegriffen, das jedoch ausdrücklich unter dem Anspruch gestaltet ist, Übergänge, die bisher schon im deutschen Bildungssystem möglich waren und sind, besser erkennbar zu machen und Transformationen, die bereits vollzogen oder aber in Aussicht genommen sind, daraufhin zu befragen, inwieweit sie die durch Übergänge zu ermöglichende Durchlässigkeit erhöhen. >



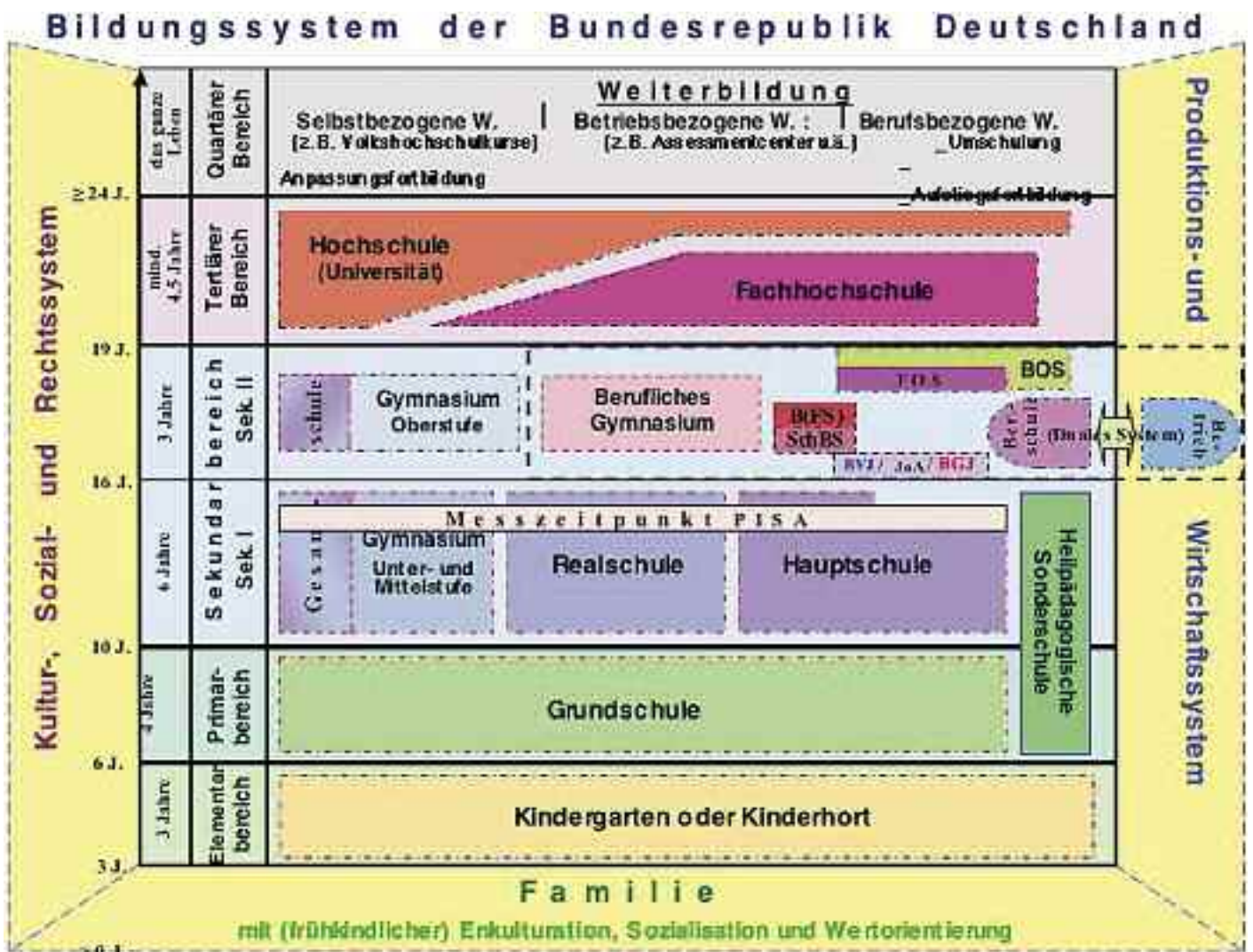
Vor allem kommt es aber darauf an, das deutsche Bildungssystem als Ganzes so als Strukturschema zu konzipieren, dass die integralen Bezüge zwischen seinen allgemeinbildenden und seinen berufsbildenden Elementen für jedermann deutlich werden, um so auch jene schon seit langem möglichen 'Übergänge in weiterführende Bildungsstufen' sichtbar zu machen und herauszustellen, von denen der Bildungsforscher Baethge meint, dass sie zur Auflösung des deutschen Bildungsschismas zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung unter gleichzeitiger Aufhebung einer gegliederten Sekundarstufe I erst noch hergestellt werden müssten (vgl. Baethge 2007, 11).

## Versuch eines realistischen Strukturschemas

Das in Abb. 1 dargestellte Strukturschema des deutschen Bildungssystems versucht nun, die Zusammenhänge redlich aufzudecken. Dabei sei vorab zugegeben, dass es nicht gelungen ist und wohl auch nicht gelingen kann, alle, insbesondere die Sekundarstufe II, aber auch die den tertiären und den quartären Sektor betreffenden, sich häufig auch in privater Trägerschaft

befindenden Schulen und Akademien etc. zu berücksichtigen, obwohl diese als Ersatz- oder Ergänzungsinstitutionen zumeist gleichermaßen als vollwertige Elemente des Bildungswesens zu betrachten sind und damit zu dessen Durchlässigkeit in nicht unerheblichem Maße beitragen. Sie bleiben gleichwohl außer Betracht.

Alle wesentlichen Elemente des deutschen Bildungssystems, wie es sich zurzeit noch in den allermeisten Bundesländern zeigt, sind jedoch aufgenommen, insbesondere die gegliederte Sekundarstufe I und das in sich höchst differenzierte Berufsbildungssystem. Die Sekundarstufe I repräsentiert sich dabei vor allem in seinen drei Hauptsäulen, der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium. Dennoch ist es eigentlich fünfgliedrig, denn die Gesamtschule, die zumindest in ihrer integrierten Form quasi die anderen drei Säulen einzuschließen beabsichtigt bis hin zum Abitur, muss, weil sie sekundarstufenübergreifend konzipiert ist, als eigenständiges viertes Glied betrachtet werden. Hinzu kommt die schon in der Primarstufe als eigenes Segment eingerichtete Heilpädagogische Sonderschule, die auch in der Sekundarstufe I als fünftes Glied ihre Eigenständigkeit behält.



► Abb.1: Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland 1 (eigene Darstellung)

Die Andersartigkeit des hier vorgestellten Strukturschemas liegt in der umfassenden Einordnung des Berufsbildungssystems als Teil der Sekundarstufe II in das Gesamtbildungssystem, und zwar trotz seiner ausgeprägten inneren Differenzierung als in sich geschlossener, integraler und eben nicht isolierter Bestandteil. Dabei sind dessen einzelne Elemente hier nicht streng systematisch nach ihrer Zugehörigkeit zu den insgesamt vier großen Segmenten, sondern so positioniert, dass die mit ihnen verbundenen Übergangsmöglichkeiten deutlich werden, und zwar sowohl in Bezug auf die Sekundarstufe I wie in Bezug auf den tertiären Bereich von Fachhochschule und Universität und den quartären Sektor der Fort- und Weiterbildung.

## Die vier Säulen der beruflichen Bildung

Kernelement des beruflichen Bildungssystems ist nach wie vor das Duale System der beruflichen Erstausbildung, dessen Lernort 'Berufsschule' sich quantitativ, nach Schülerzahl bemessen, als stärkstes Segment im Berufsbildungssystem repräsentiert und im komplementären Verbund mit dem Lernort 'Betrieb' immer noch die leistungsstärkste Berufsausbildung ermöglicht und selbst im weltweiten Vergleich eben auch erfolgreich ist, nicht bei länderübergreifenden Vergleichsstudien à la PISA oder von wem auch immer initiierten Evaluationsforschungen, Qualitätszertifizierungen oder Akkreditierungsverfahren, sondern schlicht und einfach am Markt und im Wettbewerb. (Von allen Schülerinnen und Schülern, die im Berufsbildungssystem beschult werden, besuchen 39 Prozent den Lernort 'Schule' innerhalb des Dualen Systems; vgl. Bildungsbericht 2008, Zahlenwerk)

Daneben, als zweite, nicht minder leistungsstarke und erfolgreiche Säule des Berufsbildungssystems, besteht das Segment der vollzeitschulischen Berufsfachschulen (BFS), die, sofern sie auf eine berufliche Erstausbildung bezogen sind, zum Schulberufssystem (SchBS) zählen. (Der Anteil der Lernenden in diesem Segment des Berufsbildungssystems beträgt 15 Prozent.) Hierzu gehören die Ausbildung für Berufe in der Verwaltung oder für den Beruf des Erziehers bzw. der Erzieherin ebenso wie für Berufe im Sozial-, Pflege- und Gesundheitsbereich. Ein Großteil des Schulberufssystems wird allerdings von nicht zum staatlichen Schulsystem gehörenden Institutionen getragen – so zum Beispiel bei der Ausbildung für die Krankenpflege –, die anders als im Dualen System aufgrund vielfältig begründeter Traditionen auch den schulischen Teil der Ausbildung in eigener Verantwortung übernehmen. Das System der Berufsfachschulen verfolgt gleichwohl in seinen zusätzlichen verschiedenen Varianten auch noch andere Bildungsziele, die sich vornehmlich auf die Ermöglichung von Übergängen in andere Schularten beziehen.

Als dritte, in letzter Zeit immer wichtiger werdende Säule des Berufsbildungssystems ist das sogenannte Übergangssystem zu nennen, in dem es darum geht, für Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen nicht ausreichen, um in eine Ausbildung oder in eine andere Schulform der Sekundarstufe II überzugehen, oder die trotz Hauptschul- oder gar Realschulabschluss noch nicht über eine angemessene Berufswahlreife verfügen, Angebote bereitzustellen, die ihre Chancen und Optionen für eine angemessene Fortsetzung ihres Bildungsweges überhaupt erst

ermöglichen oder erhöhen. Hierzu zählen die Alternativen: 'Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)', 'Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)' und die schulische Betreuung der 'Jugendlichen ohne Ausbildung (JoA)'. (Der Anteil der Lernenden in diesem Segment des Berufsbildungssystems beträgt immerhin 36 Prozent.)

Zur vierten und mittlerweile sehr bedeutsamen Säule des Berufsbildungssystems gehören all jene Schularten, deren erfolgreicher Abschluss zur Hochschulreife (Abitur) oder zur Fachhochschulreife führt. Zu diesen, dem allgemeinbildenden Gymnasium oder aber der Gesamtschule vergleichbaren Schularten gehören das 'Berufliche Gymnasium' und die 'Berufsoberschule (BOS)', die mit dem Abitur abschließen, sowie die 'Fachoberschule (FOS)', die die Fachhochschulreife verleiht und zum Besuch der BOS, Klasse 13, berechtigt. (Der Anteil der Lernenden in diesem Segment des Berufsbildungssystems beträgt mittlerweile schon zehn Prozent; damit ist die Zahl derer, die die Sekundarstufe II (Oberstufe) im allgemeinbildenden Schulwesen besuchen, nur noch etwas mehr als doppelt so hoch.)

Alle vier Segmente stehen gleichwohl nicht einfach nebeneinander, wie ihre systematische Struktur vordergründig vermuten ließe, sondern bilden ein komplexes System von Abschluss- und Anschlussoptionen, die in Zuordnung zum allgemeinbildenden Schulsystem zu einer Flexibilität und Durchlässigkeit führen, die jedem, der es will, prinzipiell ermöglicht, von jeder Stelle des Bildungssystems zu jeder anderen, individuell angestrebten Stelle dieses Bildungssystems zu gelangen.

Ganz offensichtlich wird aber schon an dieser Stelle der Überlegungen, dass der entscheidende Übergangspunkt für die je individuellen Bildungswege oder auch -karrieren eben nicht am Ende der Primarstufe festgelegt wird, wie allzu viele Bildungspolitiker, aber eben auch Bildungsexperten, vor allem aber viele Eltern meinen, sondern erst am Ende der Sekundarstufe I. Besonders jenen Schülerinnen und Schülern, die am Übergang in die Sekundarstufe I nicht zum Gymnasium gegangen sind, sondern entweder den Realschulabschluss oder gar den mittleren Bildungsabschluss auf einer Hauptschule angestrebt und erreicht haben, eröffnet sich neben vielen anderen Möglichkeiten vor allem auch die Option, das Abitur zu machen; denn sie können unverzüglich auf das bis vor kurzem noch Fachgymnasium genannte, heutige Berufliche Gymnasium wechseln, ohne jeglichen Zeitverlust gegenüber jenen Mitschülerinnen und -schülern, die nach der Primarstufe direkt auf das allgemeinbildende Gymnasium übergewechselt sind.

## Mittlere Reife als entscheidende Bildungsvoraussetzung

Die demnach wirklich entscheidende Bildungsvoraussetzung, auch für das Abitur, ist also – wie man schon jetzt sagen kann – die erfolgreich absolvierte Mittlere Reife am Ende der Sekundarstufe I und nicht die gymnasiale Übergangsempfehlung am Ende der Primarstufe; und dies gilt nun schon seit ca. 60 Jahren im deutschen Bildungssystem. Und so lange die Kultusministerkonferenz an eben diesem Mittleren Bildungsabschluss festhält – und darauf deuten all ihre Aktivitäten im Rahmen des Bemühens um Bildungsstandards hin –, so lange auch wird dieser >



Bildungsabschluss all seine bisher schon mächtigen Übergangsoptionen behalten, egal ob die Sekundarstufe I gegliedert ist oder sich als eine Schule für alle entwirft.

Allein schon diese eine im Berufsbildungssystem aufgehobene Übergangsoption zeigt, dass die den pädagogischen Diskurs in den letzten Jahren maßgeblich beeinflussende PISA-Bildungsforschung in ihrem Umgang mit dem deutschen Bildungssystem wohl nicht weit genug greift.

Gemessen wurde bei PISA die in bestimmten Bereichen zu erbringende kognitive Leistungsfähigkeit eines Samples von Schülerinnen und Schülern, das – so die Fachterminologie der Empirie – die Kohorte der Fünfzehnjährigen repräsentiert, und in Deutschland – wie schon gesagt – die achte bis zehnte Klassenstufe der Sekundarstufe I betrifft. Die so gemessenen Daten und Forschungsergebnisse ermöglichen also auch nur Aussagen, die genau jenen Zeitpunkt betreffen, an dem gemessen wurde. Über den Verlauf von Leistungsentwicklungen oder auch nur -veränderungen bei den einzelnen Probanden erhält man so keine Auskunft.

Dennoch ist eine wesentliche Botschaft der PISA-Bildungsforschung, dass es kein anderes Land gäbe, in dem die Bildungschancen so sehr von der sozialen Schicht abhingen, wie in Deutschland – operationalisiert über die Korrelation von Schichtzugehörigkeit und besuchter Schule in der Sekundarstufe I –, was schließlich mit dem weithin akzeptierten Gebot nach Chancengleichheit nicht vereinbar sei. (Ob sich im Verhältnis von 48 Prozent G-Schülern, 33 Prozent R-Schülern und 19 Prozent H-Schülern tatsächlich eine Relation repräsentiert, die der zurzeit geltenden sozialen Schichtung in Deutschland entspricht, soll hier mindestens mit Zweifel bedacht werden.)

Schon forschungsmethodisch scheint dies jedoch eher eine Scheinkorrelation zu sein; denn wenn Deutschland – wie immer wieder von Bildungspolitik und Bildungsforschung behauptet – im Grunde das einzige Land ist, das ein gegliedertes Schulsystem habe, dann kann man in den Ländern, in denen das Schulsystem keine äußere Differenzierung aufweist, eine mit dieser korrelierende Schichtzugehörigkeit der sie besuchenden Schülerinnen und Schüler dem Grunde nach gar nicht feststellen; denn diese bleibt – ganz unabhängig davon, ob sich im Innenverhältnis derartiger Einheitsschulsysteme nicht doch auch eine der gleichen Korrelation folgende Binnendifferenzierung zeigt – nach außen hin verborgen. Es fehlt für derartige vergleichende und zugleich eben auch wertende Aussagen ganz schlicht und einfach an einem angemessenen tertium comparationis.

Doch selbst wenn für Deutschland durchaus signifikant gezeigt werden kann, dass sich Kinder aus den sogenannten 'bildungsfernen Schichten' zu diesem Zeitpunkt vor allem in der neunten Klassenstufe der Hauptschule und nur zum Teil noch in der Real- oder Gesamtschule, kaum jedoch im Gymnasium finden lassen, so sagt das über die Zuordnung von Bildungschancen an sich und insbesondere in Bezug auf die soziale Herkunft nur sehr bedingt etwas aus. Denn die Daten zur Klassenstufe 'neun' enthalten redlicherweise nichts darüber, welche weiteren Bildungswege die Schülerinnen und Schüler nach Verlassen der Sekundarstufe I einschlagen werden, außer man ginge davon aus, Gymnasium und Gesamtschule seien die einzigen Schularten der Sekundarstufe II und alles andere gehöre so richtig eigentlich gar nicht mehr zum Bildungssystem, wie es die Baethgesche These

vom deutschen Bildungsschema trotz des im hier vorgestellten Strukturschema doch ganz offensichtlich werdenden, die Sekundarstufe II eigentlich charakterisierenden Berufsbildungssystems nahe zu legen versucht.

Macht man sich jedoch unter Kenntnisnahme dieses vielfältig differenzierten Berufsbildungssystems die Mühe, einzelne Bildungskarrieren zu untersuchen, dann stellt man fest, dass viele Betroffene, die als Fünfzehnjährige in der Real- oder gar in der Hauptschule waren, dennoch Abitur gemacht, studiert, gar promoviert und am Ende noch habilitiert haben, so dass sie heute zu meinen Kollegen zählen, obwohl sie nicht der sogenannten bürgerlichen Bildungsschicht entstammen. Ich könnte sie nennen. Und noch viel unwahrscheinlichere Karrieren sind denkbar, bekannt und nicht eben wenige.

Umgekehrt gibt es eine noch sehr viel größere Zahl von Betroffenen, die als Fünfzehnjährige auf dem Gymnasium waren, dennoch nicht Abitur und auch keinen irgendwie gearteten anderen beruflichen Abschluss gemacht haben, obwohl sie aus der bürgerlichen Bildungsschicht, häufig aber auch aus eben nur vermögenden, gleichwohl bildungsfernen Familien stammen.

## *Äußerst flexibles und durchlässiges deutsches Bildungssystem*

Daraus folgt: Wer bereit ist, das Schul- und Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland als Ganzes genau und in all seinen Facetten zur Kenntnis zu nehmen, der muss feststellen, dass es wohl eines der differenziertesten, flexibelsten und deshalb eben auch durchlässigsten Systeme ist, das man kennt – einzigartig geradezu, wie stets zu Recht festgestellt wird. Für alle, die wollen und dazu auch angehalten werden, sind deshalb zu jeder Zeit von jeder Stelle aus alle Chancen offen, und zwar völlig unabhängig davon, woher man stammt.

Nicht nur, dass kognitiv besonders leistungsstarke Realschüler – wie weiter oben schon erwähnt – direkt in die Oberstufe des allgemeinbildenden Schulwesens wechseln könnten, sondern eben auch die Möglichkeiten des beruflichen Schulwesens bieten für jeden alle Chancen, letztlich bis zum Abitur zu kommen. (Auch wenn die Zahl aus dem Zahlenwerk des Bildungsberichtes nicht wirklich genau ermittelt werden kann, so muss man – seriös geschätzt – davon ausgehen, dass heute rund vierzig Prozent aller Abiturienten eines Jahrganges aus dem Berufsbildungssystem kommen und dann häufig auch studieren, während viele Abiturienten aus dem allgemeinbildenden Schulwesen nach dem Abitur zunächst eine Lehre im Dualen System beginnen. Dies stellt eine ganz andere Art von Durchlässigkeit dar.)

Ein sehr großer Prozentsatz guter Realschüler und einige Hauptschüler wechseln beispielsweise ganz selbstverständlich auf das Berufliche Gymnasium, auf dem die allgemeine Hochschulreife erworben wird. Sofern Hauptschüler mit einem mittleren Bildungsabschluss sowie erfolgreiche Realschüler in das Duale System der beruflichen Erstausbildung oder in vergleichbare Formen des Schulberufssystems (SchBS) wechseln, bietet sich ihnen, wenn sie nicht in ihrem erlernten Beruf tätig sein wollen, die Chance, in die FOS (Fachoberschule) zum Erwerb der Fachhochschulreife oder in die BOS (Berufsoberschule) zum Erwerb >



der fachgebundenen oder auch der allgemeinen Hochschulreife zu wechseln.

Dabei sei hier besonders aus berufspädagogischer Sicht gleichwohl angemerkt, dass eine im deutschen Berufsbildungssystem erfolgreich durchlaufene Berufsausbildung keineswegs nur als Durchgangsstadium für weiterführende Schulen anzusehen ist, sondern zumeist in sich ganzheitlich gefestigte Persönlichkeiten hervorbringt, die zugleich als kaufmännische Gehilfen, handwerkliche Gesellen oder industrielle Facharbeiter zu jenen Kompetenzeliten gehören, die den Wettbewerb am Markt weltweit nicht zu scheuen brauchen.

Wer jedoch nach Abschluss der Sekundarstufe I noch nicht über einen Hauptschul- oder einen Realschulabschluss verfügt, kann dies ebenfalls im System des beruflichen Schulwesens, so zum Beispiel in Berufsfachschulen, ohne allzu großen Zeitverlust nachholen. Wird dabei ein guter Realschulabschluss erreicht, dann ergibt sich – neben einer Ausbildung im Dualen System oder dem Schulberufssystem mit nachfolgendem Besuch der FOS oder der BOS – unmittelbar der Übergang in das Berufliche Gymnasium. Und beide Wege führen zum Abitur.

Nun gibt es aber auch eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern, die das allgemeinbildende Schulwesen mit einem Haupt- oder sogar Realschulabschluss verlassen, der gleichwohl zum gegebenen Zeitpunkt eine schulische Fortsetzung nicht angeraten sein lässt, der aber auch nicht dazu führt, eine berufliche Erstausbildung zu beginnen, weil es unter anderem an der Berufs- oder aber Berufswahlreife fehlt. Hier bieten sich nun Optionen des sogenannten Übergangssystems an, die hier im Einzelnen nicht alle analysiert werden können. Werden dessen Angebote jedoch ernsthaft wahrgenommen und erfolgreich durchlaufen, dann eröffnen sich in aller Regel Anschlüsse im Schulberufs- oder im Dualen System.

Noch viel bedeutsamer ist dieses Übergangssystem jedoch vor allem für jene Schülerinnen und Schüler, die es nicht geschafft haben, im allgemeinbildenden Schulsystem auch nur in die Nähe eines Abschlusses zu gelangen. Selbst in solchen Fällen ermöglicht das Übergangssystem des beruflichen Bildungswesens stets unter Berücksichtigung der je ganz verschieden gelagerten Einzelfälle, Abschlüsse nachzuholen, in Verbindung mit dem System der BFSn gar bis hin zum Realschulabschluss. Danach lassen sich dann alle bereits erwähnten Wege einschlagen, ganz abgesehen von den Möglichkeiten, die der quartäre Bereich für jeden noch an Optionen, Chancen und Möglichkeiten eröffnet.

Erwähnt sei hier nur die Möglichkeit, an eine beruflichen Erstausbildung im Dualen System nach einer gewissen Zeit der Berufsausübung eine Aufstiegsfortbildung, zum Beispiel zum Meister, anzuschließen, die sich dann durchaus häufig mit Selbstständigkeit und Unternehmertum verbindet. Wie weit das gehen kann, zeigt sich beispielsweise am mittlerweile wohl weltweit operierenden Unternehmen Fielmann, dessen Gründungsvoraussetzung der Optikermeisterbrief des deutschen Handwerks ist.

Wem jedoch das nicht reicht, der kann durchaus ein Studium an Fachhochschule oder Universität beginnen, weil mittlerweile nach Maßgabe der Hochschulgesetze der meisten Bundesländer der Meisterbrief als Zugangsvoraussetzung für ein Hochschulstudium anerkannt wird.

## Umfassende Anschlussfähigkeit

Wenn man es genau betrachtet und überdies noch das Gesamtpaket aller möglichen, weit gefächerten staatlichen Fördermaßnahmen in Rechnung stellt, dann gibt es im Grunde – wie weiter oben schon festgestellt – zu keinem Zeitpunkt für niemanden eine endgültige Marke auf seinem je individuell zu entscheidenden Bildungsweg, an der nicht die Chance bestünde, jeden Abschluss, der anstrebenswert erscheint, auch anstreben zu können. Diesbezügliche Entscheidungen fallen allerdings nicht immer und bei jedem im Alter von fünfzehn, was eben auch entwicklungspsychologische Gründe haben kann und zumeist hat, durchaus ganz unabhängig vom jeweiligen Elternhaus.

Es ist deshalb nicht ganz unbeachtlich, dass die für PISA relevanten Klassenstufen – zumindest in unserem Kulturbereich – genau in jener Lebensphase der gemessenen Kohorte durchlaufen werden, die entwicklungspsychologisch der Pubertät entspricht. Dass diese Entwicklungsphase des Menschen zu den eher schwierigen zählt, zumal aus Sicht verwertungsbegehrlicher Erwachsener, wissen wir schon seit den alten Griechen, und dies wird auch in Zukunft so bleiben, wenn auch immer wieder anders. Eine nicht nur technologisch hoch entwickelte, sondern eben auch postindustrielle wie postmoderne, plurale und multi-kulturelle wie multioptionale Gesellschaft mit all ihren stets sich im Wandel befindlichen Möglichkeiten und Gefahren – selbst für bereits Erwachsene – enthält zumindest die Tendenz, die Schwierigkeiten im Verlauf dieser durch bewusst abweichendes Verhalten geprägten Phase zu verstärken. Es ist daher nicht eben unwahrscheinlich, neben der zu diesem Zeitpunkt vorfindlichen Kohorte derer, denen es an Können fehlt, auch eine zahlenmäßig nicht geringe Kohorte derer anzunehmen, die nicht wollen und sich deshalb verweigern.

Dennoch: Schon kurze Zeit später, wenn die Pubertät vorbei ist, werden die Verhaltensentscheidungen der Betroffenen ganz anders und in aller Regel eher gesellschaftskonform ausfallen, sonst hätte sich die Menschheit im Grunde nicht entwickeln können.

Und wenn es auch mit Fragezeichen versehen bleiben muss, warum mit Blick auf eine zukunftsstabile Validität der Ergebnisse genau diese Entwicklungsphase für die PISA-Forschung gewählt wurde, so kann für das deutsche Bildungssystem festgestellt werden, dass es – gerade seiner Zeitvariabilität wegen – auch diesen, normalerweise eben zu erwartenden Entwicklungsveränderungen angemessen zu entsprechen vermag, indem alle im allgemeinbildenden Bildungswesen nicht wahrgenommenen Möglichkeiten nunmehr im Berufsbildungssystem als nach vorne gerichtete Optionen in vielfältigster, je am einzelnen Individuum orientierter Weise ergriffen werden können.

Der mit Blick auf das Postulat der Chancengleichheit vorgetragene Vorwurf, das deutsche Bildungssystem Sorge wegen der in ihm enthaltenen mehrgliedrigen Sekundarstufe I für herkunftsgebundene Chancenungleichheit, ja, erzeuge so geradezu absichtlich soziale Disparität (vgl. Baethge 2007, 3), geht also dem Grunde nach ins Leere und dürfte so eigentlich nicht aufrechterhalten werden. Wer diesen Vorwurf trotzdem erhebt, hat, mit Verlaub, entweder keine Ahnung oder handelt in ideologischer,

fremder oder gar böswilliger Absicht, auf keinen Fall jedoch auf dem Boden des wissenschaftlich-analytischen, theoretisch redlichen Arguments!

Die einzige Grenze, die nicht hintergangen werden kann und eben aus pädagogischer Fürsorge auch nicht hintergangen werden darf, liegt also im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Potenzial derjenigen Person, die sich um Bildung bemüht. Und diese schlichte Wahrheit gilt auch für alle übrigen Felder sich bemühenden Verhaltens: Fußballspielen zum Beispiel, Musizieren, Counterstricken, ja, selbst fürs Golfspielen. Kein Trainer, Vereinspräsident oder gar Sportpolitiker käme jedoch ernsthaft auf den Gedanken, soziale Selektion zu erzeugen, nur weil er seine besten Spieler in der Bundesliga, die guten in der Regionalliga und die noch nicht ganz so guten in der Kreisliga spielen lässt. Ebenso wenig würde man vermuten, dass ein auf jeden einzelnen Spieler abgestimmtes, gleichwohl immer nur von einem Trainer mit allen Spielern zugleich und gemeinsam durchgeführtes Training auch allen Spielern gleichermaßen zugute käme, wie dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit des Vereins insgesamt und in allen Ligen durch gemeinsames Spielen aller Spieler in allen Ligen steigern zu können.

Allenfalls Golfspielen könnte in den Geruch der Erzeugung sozialer Disparitäten geraten, weil man einkommensstark sein muss, um mitmachen zu dürfen. Doch selbst dort wird man auf Geldbeiträge unter unsozialer Selektion aller übrigen Mitglieder

verzichten, wenn ein zwar einkommensschwaches, gleichwohl fähiges Talent des Golfspielens im Wettbewerb um Punkte erfolgreich ist.

Gleiche Bildungschancen für alle, wie sie in unserem deutschen umfassenden Bildungssystem nachgerade vorbildlich und eben auch einmalig gegeben sind, führen jedoch keineswegs für alle auch zu gleichen Bildungsergebnissen, und zwar dem Grunde nach so gut wie nie und in keinem, wie auch immer gegliederten System der Welt. Die Menschen – so eine anthropologisch gesicherte und überdies milliardenfach empirisch bestätigte Binsenweisheit – sind eben verschieden.

Es verwundert deshalb schon, dass unsere Bildungsexperten und -forscher von derartigen, im Grunde einfachen Sachverhalten wissenschaftlich keine Kenntnis haben sollten und in ihren wahrlich große Geldsummen verschlingenden, von Politik bezahlten Bildungsforschungen – vielleicht gar in Umkehrung von Zweck und Mittel – zu gänzlich anderen Ergebnissen gelangen.

## *Selektionskriterium: Leistungsbereitschaft*

Wenn es jedoch im deutschen Bildungswesen etwas gibt, was als Selektionskriterium angesehen werden könnte und wohl auch angesehen werden muss und soll, dann ist es, nachdem >



man seine Chance ergriffen hat, das Kriterium der in jeder Hinsicht zu fördernden Leistungsfähigkeit sowie der dazu notwendigen Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft. Dies nicht zu fordern und zu wollen, hieße nicht nur gegen das Bildungsbegehren an sich, sondern auch gegen den nicht nur von Baethge beschworenen ökonomischen Imperativ bestmöglicher Entfaltung der Humanressourcen zu verstoßen (vgl. Baethge 2007, 3). Genau diese Bereitschaft zu Leistung und Anstrengung jedoch zu ermöglichen, gehört primär zur Domäne der Familie als Enkulturation, Erziehung und Wertevermittlung. Diese als Erfahrungskomplement der Bildung im schulischen Erkenntniskomplement der Bildung auflösen zu wollen, verfehlt sowohl das Ziel ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung, wie jenes, den Menschen als Humankapital für fremde Verwertungsinteressen optimal vorzubereiten (vgl. zu diesem komplementären Bildungsverständnis Jongebloed 2004, 2-3).

Bildung ist also, noch einmal genau betrachtet, gerade in der Bundesrepublik Deutschland, außer durch die Person selbst, für niemanden begrenzt, schon gar nicht durch die Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe I. Begrenzt – und dies scheint mittlerweile leider für viele Bereiche der Gesellschaft zu gelten –, sind eher die Selbstverständlichkeit und Bereitschaft, die eigenen Bildungschancen unter Anstrengung auch wahrzunehmen und zu nutzen oder wenigstens dazu angehalten zu werden.

### *Beispiel Schleswig-Holstein: Vereinheitlichung der Sek. I*

Um dieser Begrenzung entgegenzuwirken, versuchen nun Vertreter der Bildungsforschung, aber auch Bildungspolitiker eben diese Sekundarstufe I zu vereinheitlichen, zumindest aber deren Gliederungsart zu verändern. Dies soll hier an der in Schleswig-Holstein in den letzten drei Jahren in Gang gesetzten Transformation gezeigt werden (s. Abb. 2), die durchaus zum Beispiel auch für andere Bundesländer werden könnte.

In dieser neustrukturierten Sekundarstufe I, deren einzelne Elemente nicht alle zugleich, sondern nacheinander über einen bestimmten Zeitraum hinweg eingeführt wurden, findet sich nun zunächst mit der Regionalschule eine Integrationsform, die die alte Hauptschule und die Realschule verbindet. Fast parallel dazu wurde die Gemeinschaftsschule eingeführt, die nunmehr ganz konsequent die Hauptschule, die Realschule sowie Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule integriert. Beide Formen ermöglichen den Übergang in eine Gemeinschaftsschuloberstufe, die mit dem Abitur abschließt.

Als eine Besonderheit muss die in Schleswig-Holstein sogenannte Flexphase gelten, die in ähnlicher Form und unter anderen Bezeichnungen aber auch in anderen Bundesländern verfolgt wird. In dieser Flexphase werden kognitiv besonders schwache Hauptschüler ab der 7. Klasse in eine Art duale Struktur übernommen, in der größere Anteile praktischer Unterweisung, ein begleitendes Coaching und eine Verlängerung der Schulzeit das Ziel verfolgen, auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit, einen Hauptschulabschluss zu schaffen, erheblich zu erhöhen. Zugleich ist das Übergangssystem zu einer integralen Berufseingangsklasse (BEK) zusammengeführt.

# Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

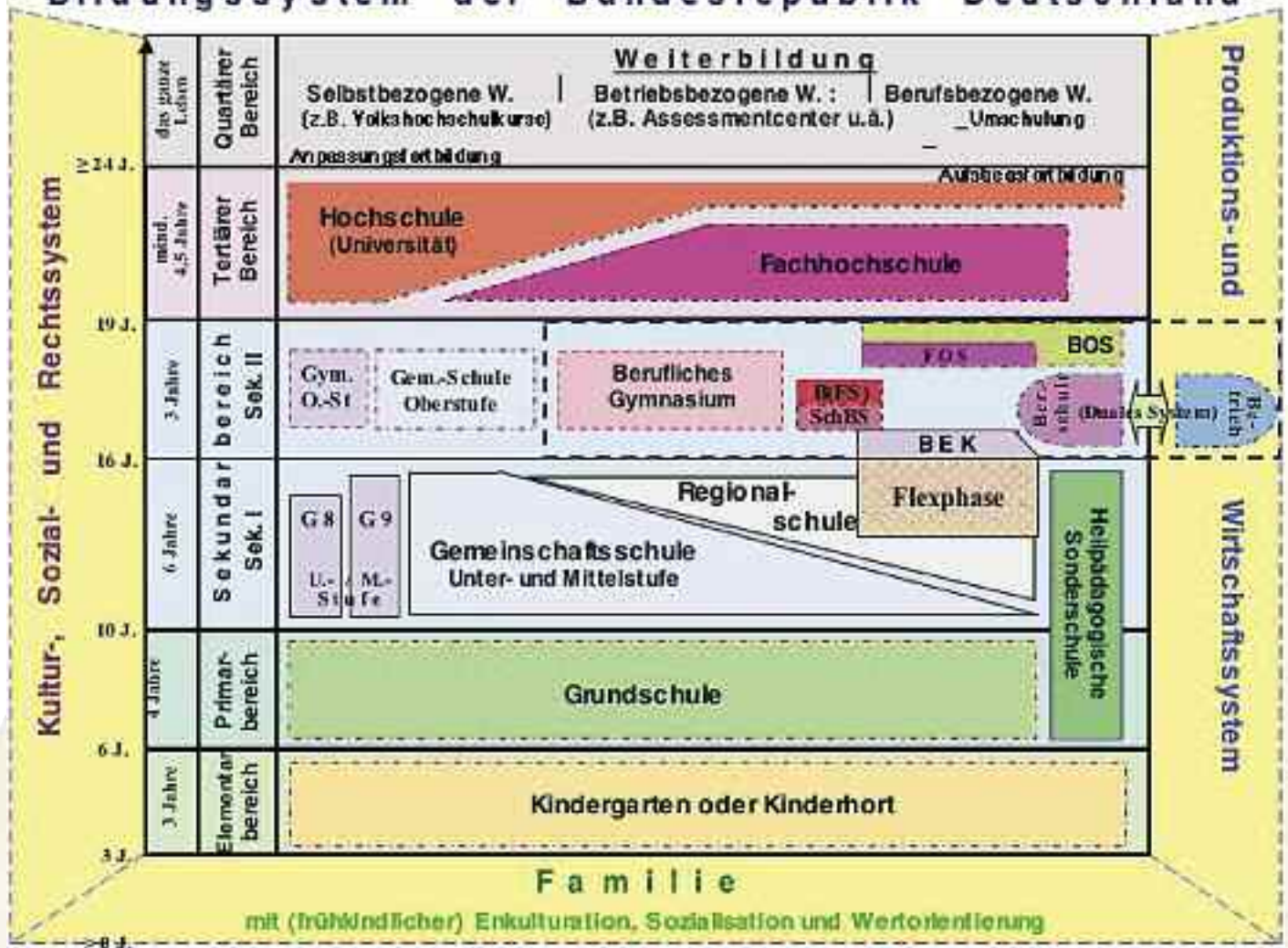


Abb. 2: Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland 2 (eigene Darstellung)

Daneben existiert nach wie vor eine gymnasiale Unter- und Mittelstufe, nunmehr jedoch zusätzlich nach mittlerweile wieder sehr umstrittenen G8- und G9-Zügen differenziert, die dennoch in eine gemeinsame gymnasiale Oberstufe führen (s. Abb. 2).

Glaut man den zurzeit in diesen neuen Schularten an leitender Stelle tätigen Pädagogen, dann wechseln bereits viele Lernende des G8-Zuges zurück in Regional- bzw. Gemeinschaftsschulen, die aufgrund ihrer Größe Aussicht auf die Einrichtung einer Oberstufe haben. Doch selbst, wenn dies nicht gelingt, so findet der auf diesen Schulen erreichte mittlere Bildungsabschluss seine schulische Fortsetzung vor allem im Beruflichen Gymnasium.

Andererseits differenzieren Regional- und Gemeinschaftsschulen, sofern dies kapazitär nicht allzu schwierig ist, innerhalb ihrer Mauern erneut nach Maßgabe der kognitiven Leistungsfähigkeit ihrer Lernenden in H- und R-Klassen bzw. in H-, R- und G-Klassen. Verändert hat sich also nur der Sachverhalt, dass die Schülerinnen und Schüler in denselben Gebäudekomplex gehen, oder aber, weil alle Gebäude der aufgelösten alten Schularten dennoch für die eine neue Schulart benötigt werden, sogar in diese ihre alten Gebäude, die nun jedoch unter einem gemeinsamen Namen firmieren.

Was immer man nun von einer solchen einheitlichen, gleichwohl doch eigentlich nur umgegliederten Sekundarstufe I halten mag, und wie auch immer sie auf diese Weise dem Ziel eines längeren gemeinsamen Lernens zur Erhöhung von Chancengleichheit und Durchlässigkeit bei gleichermaßen bestmöglicher Entfaltung der Humanressourcen zu entsprechen vermag, auf alle hier schon erläuterten Übergangsoptionen, die das Berufsbildungssystem in der Sekundarstufe II bereithält, hat es keinen Einfluss. Denn dieses ist in seiner strukturierten Differenziertheit gleich geblieben und ermöglicht so – völlig unabhängig davon, wie die Sekundarstufe I gegliedert ist – nach wie vor die beschriebene Flexibilität und Durchlässigkeit für die verschiedenen Bildungswege je individueller Persönlichkeitswerdung. So wenig es also zu gelingen scheint, durch Transformation der Sekundarstufe I die Durchlässigkeit des gesamten deutschen Bildungssystems tatsächlich zu verbessern, so wenig ist diese durch Transformationen der Sekundarstufe I gefährdet.

Dennoch ist zu erwarten (s. Abb. 3), dass unter der bereits beschworenen Devise des 'Längeren gemeinsamen Lernens' fast alle Bundesländer dem Mainstream der Vereinheitlichung ihrer Sekundarstufe I folgen werden, was vermutlich zu folgender Struktur des Bildungssystems führen wird.

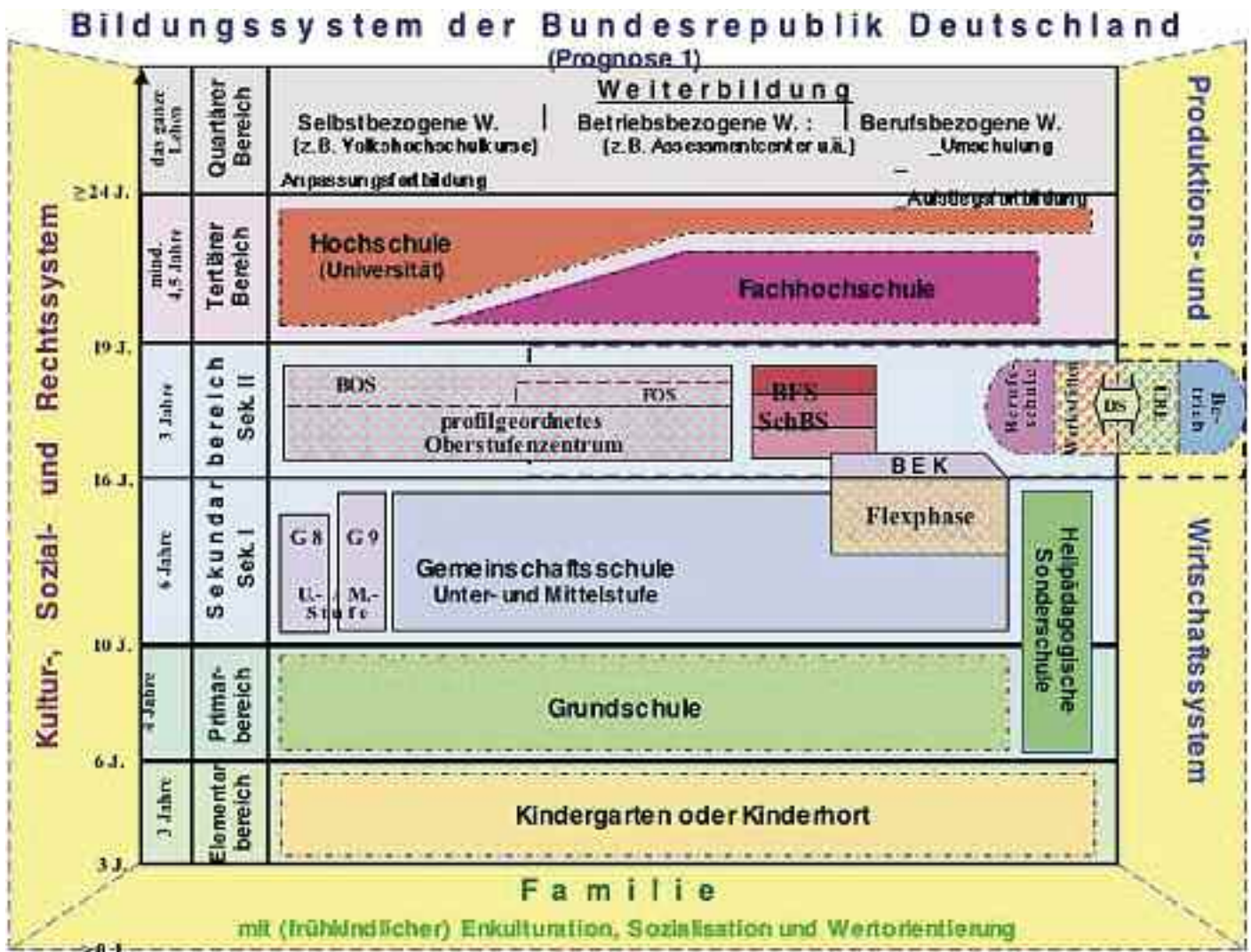


Neben dem nach wie vor bestehen bleibenden Gymnasium, dessen Integration in eine einzige Schulart bislang jedenfalls auf den erbitterten Widerstand der Elternschaft trifft, wird es eine alle anderen bisherigen Schularten organisatorisch integrierende Gemeinschaftsschule geben, obwohl auch andere Bezeichnungen denkbar sind. In diese wird eine für die kognitiv Schwächsten angebotene Übergangsstruktur eingebunden sein, wie sie sich hier in der Flexphase und der Berufseingangs-klassse (BEK) repräsentiert. So lange jedoch, wie die Sekundarstufe II in ihrer Struktur so bleibt, wie sie jetzt ist (s. noch einmal Abb. 2), ist die bisher sich bewährende Durchlässigkeit des Bildungssystems insgesamt nicht gefährdet.

Sofern für das Gymnasium die Alternative zwischen G8 und G9 erhalten bleibt, wird sich langfristig wieder das neunjährige Gymnasium durchsetzen mit ganz wenigen G8-Angeboten für die Sondergruppe der kognitiv Hochbegabten. Sofern die Bildungspolitik sich nur für die G8-Variante des Gymnasiums entscheiden wird, werden diese Gymnasien, bis auf die genannten wenigen Angebote für die Hochbegabten, langfristig nicht bestehen bleiben, weil alle Normalbegabten zum Schutz vor Überforderung auf die Gemeinschaftsschule mit Oberstufe wechseln werden.

### Info

Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia, Gerhard Müller-Frerich: **Übergänge im Schulwesen**  
 Broschiert: 190 Seiten  
 Verlag: Klinkhardt, Julius · 1. Auflage  
 (1. September 2010)  
 Deutsch  
 ISBN-10: 3781517683 · ISBN-13: 978-3781517684  
 Größe: 20,8 x 14,6 x 1,4 cm



► Abb. 3: Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland (Prognose 1, eigene Darstellung)

Abb. 3 zeigt gleichwohl schon eine noch weitergehende Entwicklung, in der alle bisherigen Schularten der Sekundarstufe II, die zum Abitur führen, in einem profilstrukturierten Oberstufenzentrum zusammengefasst werden, dessen institutionelle Organisation in den sogenannten Regionalen Bildungszentren (RBZ), die längst in vielen Bundesländern eingerichtet sind, durchaus möglich wäre und schlüssig erschiene. Dies käme auch einer schon seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts gehegten Vorstellung nach einer Stufenlehrausbildung entgegen, ebenso wie der unter dem Stichwort 'Bologna' eingeführten Studienstrukturreform.

## Weitreichende Konsequenzen für das Duale System

Stellt man nun noch in Rechnung, dass zur besseren Einordnung europäischer Bildungsabschlüsse unter dem Stichwort 'Kopenhagen-Prozess' bereits ein von Deutschland als 'DQR' übernommener 'Europäischer-Qualifikations-Rahmen (EQR)' verabschiedet ist (s. Abb. 4), der die Abschlüsse der beruflichen Bildung mit denen der akademischen Bachelor- und Master-Abschlüsse aufeinander abstimmt, dann ergeben sich daraus vor allem für das Duale System der beruflichen Erstausbildung weitreichende Konsequenzen.

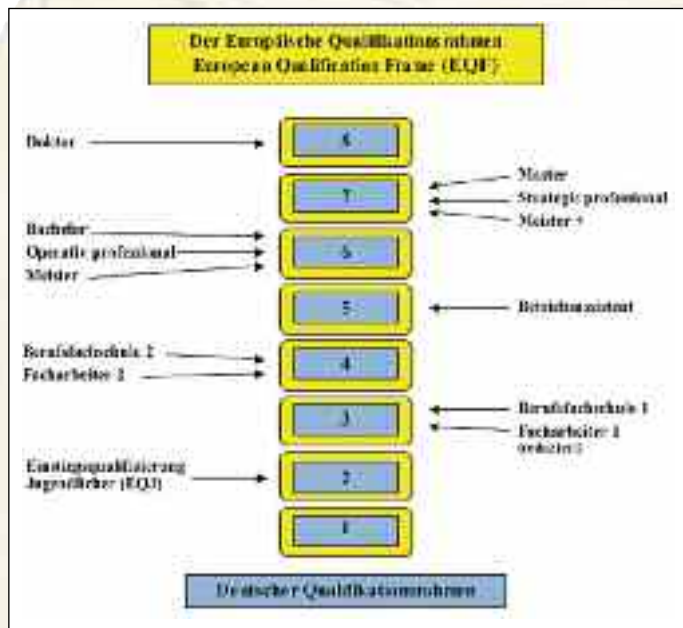


Abb. 4: Europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen (EQR und DQR, Darstellung in Anlehnung an das Titelblatt: Wirtschaft und Erziehung 2007, Heft 9)

Um dem EQR und seiner Vergleichbarkeitsabsicht entsprechen zu können, sollen einzelne Qualifikationen, die man erlernt hat, in einem europäischen Bildungspass als Module enumerativ erfasst werden, die aus deutscher Sicht gleichwohl ganz verschiedenen Gewerken zugehören können. In letzter Konsequenz bedeutet das, dass sich auf diese Weise die in Deutschland als systemische Ganzheiten konzipierten Berufe auflösen würden und damit das bewährte Konzept der Beruflichkeit verloren ginge und damit das Duale System.

Nicht zuletzt Akkreditierungsansprüche ließen es opportun erscheinen, beide Lernorte, also auch den Betrieb, in das berufli-

che Schulsystem zu integrieren, das nunmehr in seinen längst eingerichteten Regionalen Berufsbildungszentren Werkstätten vorhält, in denen sich überdies die Praxisanteile für das Übergangssystem auch noch besser organisieren ließen.

Damit wäre eine alte, von durchaus nicht wenigen Berufspädagogen verfolgte Vorstellung, auch die berufliche Bildung gehöre in das einheitlich durch den Staat gesteuerte Bildungssystem, eingelöst und das von Baethge beschworene Schisma von allgemeiner und beruflicher Bildung wenigstens schon institutionell überwunden (vgl. noch einmal Baethge 2007, 20ff). Ob eine so umstrukturierte und vom Anspruch der Beruflichkeit im Grunde losgelöste, weil modularisierte Qualifizierung der Lernenden ihre Wettbewerbsfähigkeit am Markt stärken würde, ganz egal, welche Zertifikate sie erlangen, mag füglich dahingestellt bleiben. In gleicher Weise ist daran zu zweifeln, ob die Struktur einer derartigen Gliederung der Sekundarstufe II noch jene Chancengleichheit gewährt, die deren bisherige Durchlässigkeit ermöglichte; denn auch alle bisher geltenden Abschluss- und Anschlussregelungen müssten bildungspolitisch neu überdacht und verabschiedet werden.

Wenn man sich nun noch vor Augen führt, zu welchen Transformationen die bisher schon durchgesetzten Studienstrukturreformen noch führen können, von denen man als Betroffener tagtäglich, wenn auch stets nur informell hört, dann scheint die hier in Abb. 5 (Seite 28) vorgestellte Struktur des Tertiären Bereichs so unwahrscheinlich nicht.

Für die Studiengänge der bisher ja noch durchaus verschiedenen Lehrämter deutet sich nicht nur eine eigene Hochschulform nach Art sogenannter 'schools of education' an, sondern auch die Möglichkeit, zumindest für die Primarstufe und die Sekundarstufe I den Bachelorabschluss und im Sinne des Stufenlehrers den Masterabschluss nur noch für die Sekundarstufe II als angemessene Qualifizierung vorzuschreiben. Dies käme nach Maßgabe des Besoldungs- und Tarifrechtes den zurzeit um so dringlicher erscheinenden Sparanstrengungen der Politik gleichfalls entgegen.

Ob derartige Veränderungen jedoch, an welcher Stelle des Bildungssystems sie auch ansetzen würden, tatsächlich zu einer besseren Verwertung unseres doch für so wichtig erachteten Rohstoffs 'Mensch' führen würden, darf aus bildungstheoretischer Sicht sowohl für die Allgemeinbildung wie für die Berufsbildung sehr bezweifelt werden. Im Gegenteil, je genauer und nachhaltiger man hinschaut auf das, was sich als bildungstheoretische und bildungspolitische Moderne zur Bewältigung der stets als Begründung herangezogenen Globalisierung andient, umso mehr muss man den Eindruck gewinnen, dass es eher darum zu gehen scheint, eine selbstbestimmte Wettbewerbsfähigkeit unserer Jugend gar zu unterterminieren, aus welchen Gründen auch immer. Ihre fremdbestimmte Verwertung wird so gleichwohl nicht gelingen.

Auch wenn uneingeschränkt zu hoffen und zu wünschen bliebe, dass das hier skizzierte Szenario vollkommen fehlgeht in seiner Einschätzung und sich nur als Schimäre erweist, so gilt es doch, umzukehren und sich erneut auf einen Bildungsbegriff zu besinnen, in dessen Zentrum der Mensch als eigentlicher Zweck steht und eben nicht als Mittel. Das Werden ganzheitlicher, in sich konsolidierter, auf das eigene Können vertrauender, sittlicher Persönlichkeiten muss wieder zum Ziel aller pädagogischen auf Bildung zielenden Anstrengungen werden, die gleichwohl als Folge alle Möglichkeiten zu eröffnen vermögen, sich je als Individuum mit dem eigenen Können im Leben und insoweit auch



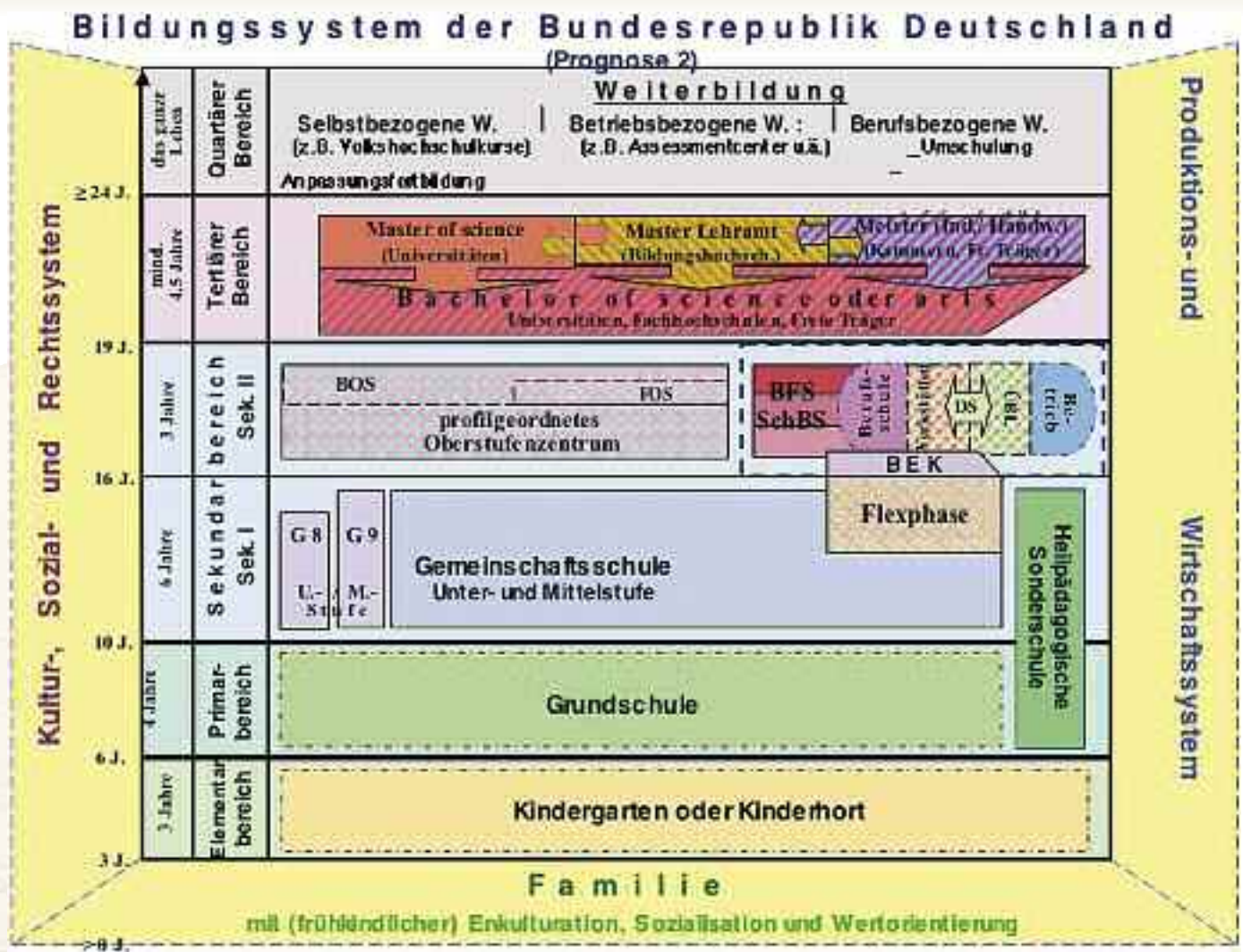


Abb. 5: Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland (Prognose 2, eigene Darstellung)

am Markt zu bewähren, in Verantwortung sich selbst, dem anderen, der Gemeinschaft und Gesellschaft gegenüber.

Dies für jeden zu ermöglichen, ist vornehmste Pflicht allgemeiner Bildung, auf die es sich wieder zu besinnen gilt. Zurzeit – so scheint es jedenfalls – entbietet eher das in der Sekundarstufe II

höchst differenziert strukturierte Berufsbildungssystem eben jene bildenden Wege, die es unserer Jugend ermöglichen, sich entwicklungs- und begabungsgemäß, nach eigener Zeit und in verantwortungsvollem Rückbezug auf das eigene Können und Streben als selbstbestimmte und eigenständige Persönlichkeit zu entfalten.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld. Auch zugänglich: [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de) – letzter Zugriff 10.6.2010
- Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: *Wirtschaft und Erziehung* (Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen), Heft 1, 3–11
- BMBF (2007): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten (Bildungsforschung Band 2). 3. Aufl., Bonn
- Cedefop, Skolverket (2009): Sweden: Overview of the Vocational Education and Training System 2008, Thessaloniki. Auch zugänglich: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/eknowvet/2008\\_TO\\_SV.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/eknowvet/2008_TO_SV.pdf), S.23 – letzter Zugriff 10.6.2010
- Gradert, A. (2010): Das schwedische Bildungssystem und seine berufsbildenden Strukturen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Kiel
- Jongebloed, H.-C. (2004): Bildung neu denken. Anmerkungen zur Komplementarität von Erkenntnis und Erfahrung. In: *Gymnasium heute* (Zeitschrift des Philologenverbandes Schleswig-Holstein), Heft 3
- Jongebloed, H.-C. (2007): Zwischen Theorie und Ideologie – Einige unmaßgebliche Bemerkungen zu Martin Baethges Beitrag »Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat«. In: *Wirtschaft und Erziehung* (Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen), Heft 6, 191–203
- Picht, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. 2. Aufl., München
- Spranger, E. (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*. Leipzig, 24–45
- VLW Bundesverband (Hrsg.) (2007): *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 9, Titelblatt [www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dt-2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf), S. 2, Gesamtüberblick zum deutschen Bildungssystem: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm, hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst, KMK, Stand Januar 2009 – letzter Zugriff 10.6.2010
- [www.bildung-fuer-deutschland.de/bildungssystem-deutschland.html](http://www.bildung-fuer-deutschland.de/bildungssystem-deutschland.html), Arbeitsgemeinschaft Bildung für Deutschland (ABFD), Übersicht deutsches Bildungssystem, 2009, auch: [www.hanse-parlament.eu/media-big/386A.pdf](http://www.hanse-parlament.eu/media-big/386A.pdf), S. 1 – letzter Zugriff 10.6.2010
- [www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf), Abb. 1 Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland. In: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): *Bildung in Deutschland 2008*, im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD und des BMBF. Bielefeld, 28 – letzter Zugriff 10.6.2010
- [www.privatschulberatung.de/downloads/bildung\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.privatschulberatung.de/downloads/bildung_in_deutschland.pdf), Bildung in Deutschland. Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2004, deutsch S. 2, engl. S. 5 – letzter Zugriff 10.6.2010