

SCHULE

Manuskript zum Stichwort „Schule“ im „Wörterbuch Soziale Arbeit“ (Hrsg.: KREFT / MIELENZ), 5. Auflage, Juventa Vg. Weinheim, noch o.J. (ursprünglich: Herbst 2003)

1. Begriff:	2
2. Zwecke / Funktionen:	2
3. Schulpflicht, Status/Träger der S.:	2
4. Lerninhalte, Lernverfahren; Mitbestimmung:	2
5. Entwicklungen:	3
6. Struktur:	6
6.1 Gliederung des Schulwesens:	7
6.1.1 Sonderschulen	7
6.1.2 Elementarbereich: Kindertagesstätte (KTS) und Vorschule (VS)	8
6.1.3 Primarstufe: Grundschule (GS)	8
6.1.4 Klassenstufen 5 und 6: Übergang in die Sekundarstufe	8
6.1.5 Schulen der Sekundarstufe I (Sek.I)	10
6.1.6 Schulen der Sekundarstufe II (Sek.II)	11
6.1.7 Tertiärbereich / Weiterbildung	12
6.2 Zeitliche Organisation / Ganztagschulen (GTS):	13
7. Schule und Gesellschaft	14
Literatur / Quellen:	14

Schule

1. Begriff:

Während in der europäischen Antike „schola“ noch mit „Muße“, „Innehalten bei der Arbeit“ verbunden wurde, wird heute unter S. eine Bildungseinrichtung verstanden, die einer verantwortlichen Leitung untersteht und in der Lernprozesse organisiert werden, die zeitliche und inhaltliche Planmäßigkeit sowie Kontrollierbarkeit der Abläufe und Lernergebnisse aufweisen.

2. Zwecke / Funktionen:

Der S. werden unterschiedliche Zwecke zugeschrieben, hauptsächlich: das Vermitteln von Arbeitsvermögen und individueller Ausbildung (Qualifikation), die Einpassung in die etablierte Gesellschaft (*Sozialisierung*), oft verbunden mit der Vorauslese nach unterschiedlichen Zugangsberechtigungen zum Berufsleben (Selektion). Darüber hinaus wird von ihr die Vermittlung einer umfassenden *Bildung* und *Erziehung* erwartet. Von der UNESCO wurden 1996 für die S. vier Ziele benannt:

- Learning to know (Lernen des Lernens; Erwerb von basalem Wissen),
- Learning to do (Handlungsfähigkeit erwerben, technische und soziale Fähigkeiten),
- Learning to be (Persönlichkeitsbildung, Ich-Identität),
- Learning to live together (soziale und politische Kompetenzen in der multikulturellen Gesellschaft, im global village).

Schule ist also weit mehr als bloßer Lernort für abfragbares Wissen, sondern auch sozialer Lebensort der Heranwachsenden.

3. Schulpflicht, Status/Träger der S.:

In Deutschland besteht eine „allgemeine Schulpflicht“. Gegenwärtig beginnt in fast allen Bundesländern nach vollendetem 6. Lebensjahr (neuerdings in Berlin auch schon mit 5 ½ Jahren) und dauert zwölf Jahre: Auf eine erste Phase der Vollzeitschulpflicht (neun Jahre; in Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt: zehn Jahre) folgt die der dreijährigen Teilzeitschulpflicht, die an einer Berufsschule oder auch an einer allgemeinen oder berufsbildenden Vollzeitschule erfüllt werden kann. Im Ausland (USA, England, Dänemark, Österreich, Finnland) gibt es dagegen zuweilen eine Bildungs- oder Unterrichtspflicht, bei der staatliche Stellen nur regelmäßig prüfen, ob der erworbene Kenntnisstand dem an öffentlichen S. entspricht.

Vom Status her werden öffentliche S. und private S. unterschieden. Öffentliche Schulträger sind Gebietskörperschaften des jeweiligen Bundeslandes (Gemeinde, Kreis, Land); Träger privater S. sind natürliche oder juristische Personen (z.B. Religionsgemeinschaften oder Schulvereine, aber auch der Bund). Privatschulen, an denen die gesetzliche Schulpflicht erfüllt werden kann, heißen Ersatzschulen. Sie benötigen eine staatliche Genehmigung nach Landesrecht und erhalten nach Maßgabe der Privatschulgesetze der Länder erhebliche staatliche Zuschüsse. Auch Privatschulen unterliegen der staatlichen Schulaufsicht (Art. 7 GG). Neben Pflichtschulen und privaten Ersatzschulen gibt es Wahl- und Ergänzungsschulen in Tages- oder Abendform, deren Besuch freiwillig ist und auf denen nicht erreichte oder zunächst nicht angestrebte Schulabschlüsse nachgeholt werden können.

4. Lerninhalte, Lernverfahren; Mitbestimmung:

Die der S. zugeschriebenen Zwecke und Intentionen stehen oft in einem Widerspruch zueinander, der durch deren Vermittlungsstruktur noch verstärkt wird. So gehören z.B. Begriffe wie Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu den Hauptzielen von Erziehung und Schule; erreicht werden sollen diese aber durch Anpassung und Abhängigkeit. Aus heutiger Sicht unterliegen Inhalte und Methoden des Unterrichts in Deutschland oft noch immer einem beträchtlichen „Modernitätsrückstand“ (C.-H. EVERS). Zwar werden europaweit Entwicklungen und Programme verfolgt und unterstützt, in denen der Einzelne Motivation und Möglichkeiten erhält, sich zeitlich unbegrenzt und umfassend im allgemeinen und beruflichen Bereich weiterzubilden (EU-Programme SOKRATES, LEONARDO DA VINCI und JUGEND). Und unter der Zielsetzung „Le-

benslanges Lernen“ verfolgt die BLK seit April 2000 ein Modellversuchsprogramm, das unter dem Aspekt „Förderung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen“ auch Grundschulen einbezieht. Insgesamt aber lässt der in Deutschland weltweit einmalige Wirrwarr von rund 2.500 Lehrplänen weder fachübergreifende Koordination erkennen noch sehen sie vor, die außerhalb der S. erworbenen Erfahrungs- und Wissensbrocken aufzunehmen und zu strukturieren. Meist stehen kognitive Lernziele im Vordergrund, wobei besonderer Wert auf leicht überprüfbares fachgebundenes Faktenwissen gelegt wird, ohne hinreichend Zusammenhänge und Ursachen von Erscheinungen zu reflektieren oder Raum zu lassen, das (lebenslange) Lernen zu erlernen. Lernen in der deutschen S. heißt bisher auch meist noch immer: vorstrukturierte und kontrollierte Pflicht zum Lernen im Gleichschritt. Freiwilliges Lernen, Lernen aus Neugier, persönlichem Interesse oder entsprechend den konkreten persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen ist administrativ nicht antizipierbar (und nicht kontrollierbar!) und wohl deshalb in der deutschen S. wenig anzutreffen. So überlagern Konkurrenzverhalten, anpasserisches Wohlverhalten und inhaltsentleertes Streben nach guten Zensuren nicht selten die Aufgabe der S., durch soziales Lernen zur sozialen Mündigkeit, zur Ausbildung von Zivilcourage beizutragen, egoistische Verhaltensweisen zu überwinden und das gegenseitige Anerkennen, das vorbehaltlose Aufeinandereingehen in einem gleichberechtigten, dialogischen Verhältnis zueinander (Martin BUBER) zu lernen und einzuüben. Diese pädagogischen und sozialen Fehlorientierungen können durch kurzschlüssige bildungspolitische Reaktionen auf Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie *PISA* noch verstärkt werden.

Es gibt jedoch Ansätze zu lebensnahen, ganzheitlichen Unterrichtsformen und -inhalten (Projektunterricht, Öffnung des Unterrichts, Entdeckendes Lernen). Bereits 1975 forderte der Deutsche Bildungsrat, der Einzelschule innerhalb eines weiten Rahmens mehr Autonomie zu geben, den Schülern, Lehrern und Eltern mehr Mitbestimmung zu überantworten und Schulaufsicht auf eine Rechtsaufsicht zu reduzieren. In einer von staatlichen Sparmaßnahmen im Bildungswesen geprägten Phase wird seit einigen Jahren die Verantwortung für die Verwaltung des Mangels unter vernebelnd gebrauchten Begriffen wie Selbstverantwortung, Partizipation und Profilbildung teilweise an die Einzelschulen abgeschoben, jedoch ohne damit die Realisation der genannten pädagogischen Forderungen tatsächlich nachhaltig zu unterstützen.

5. Entwicklungen:

Das heute in der BRD vorherrschende Schulsystem mit seinem Nebeneinander von Schulformen, die gegeneinander hierarchisch abgestufte Ansprüche und Berechtigungen aufweisen und vergeben, hat seine Wurzeln in vor-demokratischer Zeit, in der jeder sein Leben lang in der sozialen Schicht verbleiben sollte, in die er zufällig hineingeboren worden war: die (karg ausgestattete) Volksschule war für das „gemeine Volk“ bestimmt, die Mittelschule diente dem Bürgertum und die Höhere Schule den „oberen Zehntausend“. Insbesondere in der Volksschule sollten gehorsame, gläubige Untertanen erzogen werden: Die Schulaufsicht wurde in einigen Regionen noch 1919 von den Kirchen ausgeübt.

Bei einer historischen Betrachtung des quantitativen Bedeutungswandels der einzelnen Schulformen für die altersentsprechende Wohnbevölkerung wird die „Bildungsexpansion“ deutlich: Bundesweit hat die Volksschule / Hauptschule ihre in den 50er Jahren quantitativ überragende Bedeutung längst eingebüßt, während die Mehrheit der Schüler nun Schulen mit höherwertigen Abschlüssen besucht. (Dieser Trend verlief weitgehend unabhängig von den zeitweise überaus starken Schwankungen bei den absoluten Schülerzahlen.)

(Bis 1988/89: nur alte Bundesländer Klassenstufe 7, ab 1990: Deutschland Klassenstufe 8)

Schuljahr	Insgesamt (in Tsd.)	davon an (in %)					
		Volks-/ Haupt- schulen	Real- schulen	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Gesamt- schulen (IGS)	Gym- nasien	Sonder- schulen
1952/53	913,7	79,3	6,1	-	-	13,2	1,5
1958/59	561,6	66,1	11,4	-	-	19,4	3,0
1976/77	1.104,0	42,9	23,8	-	3,3	25,2	4,9
1980/81	1.043,5	38,0	26,4	-	3,7	27,2	4,6
1988/89	604,2	32,6	26,9	-	5,6	30,5	4,4
1990/91	661,8	30,8	26,7	-	7,2	29,3	5,4
1995/96	941,4	24,0	25,5	6,6	8,8	29,9	4,7
2000/2001	975,6	22,4	24,3	9,3	9,2	29,4	4,9

Innerhalb der S. hat sich die soziale Chancengleichheit nur wenig verbessert. Bei qualifizierten Schulabschlüssen (wenn auch noch nicht unter den Studierenden) haben Mädchen mit Jungen mindestens gleichgezogen. Der Anteil von Arbeiterkindern an der Zahl der Gymnasiasten hat sich zwar in 20 Jahren etwa verdoppelt, aber noch immer beträgt er nur ein Drittel ihres Anteils an der entsprechenden Wohnbevölkerung. Im internationalen Vergleich trägt in Deutschland die Selektivität des Schulwesens noch immer besonders stark zur Perpetuierung von sozialer Ungleichheit bei. Nach Ergebnissen der Vergleichsstudie IGLU (2004) z.B. haben Kinder aus höheren sozialen Schichten eine sechsfach höhere Chance, von der Grundschule eine Übergangsempfehlung zum Gymnasium zu erhalten, als Arbeiterkinder.

Tab. 2: Absolventen und Abgänger von allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2003/2004 nach Qualifikation und Schulart, davon weiblich

(eigene Berechnung nach: www.destatis.de / Statistisches Bundesamt 2005)

aus Schulart	ohne HS		Hauptschul- Abschluss		Realschul- Abschluss		Fachhoch- schulreife		Hochschul-Reife (Abitur)	
	insg.	davon weibl.	insg.	davon weibl.	insg.	davon weibl.	insg.	davon weibl.	insg.	davon weibl.
Hauptschulen	27.413	36,2	166.998	43,2	41.308	48,8	0		0	
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	6.808	31,4	19.527	40,1	60.884	50,7	0		0	
Realschulen	4.288	42,4	10.429	45,5	205.291	52,1	0		0	
Gymnasien	1.034	48,7	3.133	49,3	27.962	54,4	7.702	54,9	197.351	56,6
Integrierte Gesamtschulen	5.083	37,9	26.210	41,9	37.581	50,7	1.834	55,5	15.017	55,7
Freie Waldorfschulen	123	51,2	480	49,6	1.636	49,7	342	48,8	2.271	56,3
Sonderschulen	38.303	36,2	8.791	35,0	888	39,3	3	33,3	63	52,4

Zum Vergleich: Der weibliche Anteil unter den 918.753 Absolventen insgesamt betrug 49,1 %.

Tab. 3: Verteilung der Wohnbevölkerung (Deutsche und Ausländer) im Alter von 13 und 14 Jahren auf Schulformen nach der Stellung im Beruf des Familienvorstandes (ohne Selbständige und sonstige) in Prozent
(nach: ROLFF u.a. 1992, S. 67)

Schulform	Arbeiter			Beamte			Angestellte			INSGESAMT		
	1972	1980	1990	1972	1980	1990	1972	1980	1990	1972	1980	1990
IGS	-	4,8	5,8	-	3,5	4,9	-	4,5	5,1	-	4,3	5,2
HS+So	77,5	63,2	54,5	31,8	21,2	13,0	39,4	26,8	21,5	61,7	53,0	37,7
RS	16,3	22,3	26,9	22,5	24,5	21,1	24,5	30,0	29,7	19,0	25,0	26,5
GY	6,3	9,8	12,9	45,7	50,7	61,1	36,1	38,7	43,8	19,2	23,9	30,6
in % aller 13-14j	47,4	41,6	37,9	8,1	8,4	10,1	20,5	26,4	28,9	100,0	100,0	100,0

Mit der Vereinigung Deutschlands wurden aus dem einheitlich strukturierten Schulsystem der DDR kaum Elemente übernommen. Trotzdem kam es bald (legitimiert durch die KMK-Vereinbarung vom 3.12.1993 „über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“) zu deutlichen Abweichungen von der herkömmlichen Dreigliedrigkeit. Gegenwärtig existieren innerhalb der Sek. I eine Vielfalt unterschiedlicher Schulformen, die in additiver oder integrativer Form Elemente der herkömmlichen Haupt- und Realschulen aufweisen und an denen (wie an Gesamtschulen) Lehrer mit unterschiedlicher Ausbildung und Besoldung arbeiten. So wird die alte Dreigliedrigkeit oberhalb der Grundschule zunehmend in eine Zweizügigkeit umgewandelt: auf der einen Seite das Gymnasium (das in dieser Stufe als einzige Schulart noch in allen Bundesländern anzutreffen ist), auf der anderen zunehmend additive und (teil-)integrative Schulformen mit Bildungsgängen zu mittleren Schulabschlüssen.

Die gegenwärtige schulpolitische Diskussion ist jedoch nicht von dieser strukturellen Umwälzung geprägt, sondern von Ergebnissen der internationalen Langzeitstudie „PISA“ (Programme for International Student Assessment), bei der erstmals im Jahr 2000 im Auftrag der OECD Schulleistungs- und Sozialdaten von einer Viertel Millionen 15jährigen Schülerinnen und Schülern in 32 Teilnehmerländern erhoben wurden (weitere Erhebungen folgen im Dreijahresrhythmus). Per Fragebogen wurden zunächst hauptsächlich der Bereich Lesekompetenz, daneben auch die Bereiche mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung getestet. Ergebnisse dieser Studie sowie nationaler Ergänzungsstudien bescheinigten den Deutschen u.a. nur mittlere und unterdurchschnittliche Plätze im internationalen Leistungsvergleich, den international stärksten Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Schulerfolg und beträchtliche regionale Unterschiede: auch innerhalb der BRD (auch innerhalb der alten Bundesländer) wurde eine erhebliche Disparität in Lebensbedingungen und Lebenschancen konstatiert, die vom gegliederten deutschen Schulwesen eher verstärkt als vermindert wird. Weitere wesentliche Befunde sind u.a.: Lernen und Förderung in integrativen Systemen und heterogenen Gruppen erweisen sich erfolgreich; das vertikal gegliederte Schulwesen sortiert nicht leistungsgerecht; noch immer werden in Deutschland unterdurchschnittlich wenig Mittel für S. und Bildung aufgewandt.

Bei diesen Ergebnissen handelt es sich zwar nicht um grundlegend neue Erkenntnisse, jedoch haben damit die Themen S. und *Bildung* in der aktuellen gesellschaftlichen Diskussion und medialen Berichterstattung seit langem wieder einmal Beachtung gefunden. In Ansätzen zeigte sich eine öffentliche Bereitschaft, über den Tellerrand des eigenen Bildungssystems hinaus Leistungen, Strukturen, Qualitätsentwicklung und -kontrolle des Schulwesens in anderen Staaten zu betrachten – und vielleicht daraus zu lernen. Ob diese Bereitschaft aber anhält, Wirkungen zeitigt und gar zu einem großen Ruck in der Bildungsreform führt, bleibt mit einiger Skepsis abzuwarten: Zum einen haben Bildungspolitiker unterschiedlicher Parteien bereits ihre Abneigung gegen eine erneute Strukturdebatte betont, zum andern führten Ergebnisse früherer Untersuchungen bis hin zum bildungspolitischen OECD-Länderexamen von 1971, in dem der BRD schon damals ein „mangelhaft“ bescheinigt worden war, keineswegs zu einer rationalen Debatte über notwen-

dige Änderungen oder gar zu einer wirklichen Reform, einer Reform, auf deren Grundlage Deutschland im aktuellen PISA-Vergleich sicherlich besser abgeschnitten hätte.

Tab. 4: Schulformen in West-Europa

Staaten mit vorherrschend integrativen / gesamt-schulähnlichen Schulformen			Staaten mit vorherrschend vertikal / nach Leistung gegliederten Schulformen
Belgien	Groß-Britannien	Norwegen	Deutschland
Dänemark	Irland	Portugal	Liechtenstein
Finnland	Island	Schweden	Luxemburg
Frankreich	Italien	Spanien	Nord-Irland
Griechenland	Niederlande		Österreich
			Schweiz

So ist der Wert auch dieser empirischen Studie für tatsächliche Änderungen in der anhaltenden öffentlichen Wertschätzung von S., in *Curriculum*, Schulstruktur und schulischem Alltag durchaus noch ungewiss. Positiv ist sicherlich, dass S. wieder zu einem Thema fachlicher und politischer Diskussion wurde und dass der Ausbau von Ganztagschulen stärker vorangetrieben wird (Investitionsprogramm der Bundesregierung September 2003). Auch können Leistungsvergleiche interessant und zur Bestimmung der eigenen Position hilfreich sein. Aber die damit verbundenen Risiken und Nebenwirkungen, ob nun politischer Aktionismus (z.B. Forderungen nach landesweiten Orientierungs- und Vergleichsarbeiten sowie bundesweite Aufgabenpools ab der Primarstufe oder das Zentralabitur) sowie Fixierung auf immer wieder neue Testergebnisse und damit verstärkte unterrichtliche Orientierung an leicht und „objektiv“ messbare Schulziele (dabei bleiben z.B. Ergebnisse des musischen, interkulturellen, demokratischen und sozialen Lernens unbeachtet), sind in ihren pädagogischen und sozialen Auswirkungen nicht zu unterschätzen.

6. Struktur:

In der föderativen BRD, in der die „Kulturhoheit“ (zu der auch der Bereich S. gehört) bei den einzelnen Bundesländern liegt, zeigt die regional unterschiedliche Vielfalt von Schulformen deutlich, wie sehr das Schulwesens von den jeweiligen historisch-regionalen gesellschaftlichen Bedingungen abhängig ist. So kann man gegenwärtig bundesweit zwischen über einhundert Ausprägungen der Schulformen allein in der Sekundarstufe I unterscheiden (Statistisches Bundesamt 2000). Um trotz dieser Unterschiede das im GG verankerte Recht auf Freizügigkeit im gesamten Bundesgebiet zu gewährleisten, hat die KMK seit 1948 eine Reihe von Vereinbarungen getroffen, die die Sicherung einer gemeinsamen und vergleichbaren Grundstruktur der Bildungsgänge zum Ziel haben. Dass sie bisher dabei nur mäßig erfolgreich war, zeigen die oben erwähnte Vielfalt und die beträchtlichen innerdeutschen Leistungsunterschiede, die von der nationalen Ergänzungsstudien PISA-E und IGLU aktuell erneut aufgezeigt wurden.

Gegenwärtig lässt sich das Schulwesen der BRD in seiner Grundstruktur also nur vereinfachend und vorläufig beschreiben: Einerseits ist das deutsche Schulwesen höchst differenziert, weist vielfältige regionale Besonderheiten auf und ist ständig in Entwicklung begriffen; andererseits erscheinen im Zuge eines Zusammenwachsens der Staaten Europas (wo die deutschen Schulstrukturen eine Sonderstellung einnehmen) und der Auswirkungen internationaler Vergleichsstudien im Bildungsbereich weitere Änderungen wahrscheinlich, zumindest wünschenswert.

6.1 Gliederung des Schulwesens:

Auf den (freiwilligen) Besuch von Kindergarten und / oder Vorschule (Elementarbereich) folgen am Beginn der Schulpflicht zunächst die für (fast) alle Kinder gemeinsame Grundschule (Primarbereich) mit den Klassenstufen 1-4 oder 1-6 und parallele Sonderschuleinrichtungen. Spätestens ab Klasse 5 (zunehmend ab 3., zuweilen auch schon ab 1. Klassenstufe) wird eine Fremdsprache gelehrt.

Als Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe wurden für die Klassenstufe 5 und 6 in manchen Ländern Orientierungs- oder Förderstufen (OS) eingerichtet.

Die auf die Primarstufe/Grundschule aufbauende Sekundarstufe I (Sek.I) umfasst bundesweit folgende Schularten, die in diesem Umfang jedoch nicht in jedem Bundesland existieren (es lassen sich gegenwärtig noch nicht einmal zwei Länder mit gleichen Strukturen in dieser Stufe finden):

- die Hauptschule (je nach Bundesland bis zur 9. oder 10. Jahrgangsstufe),
- die Realschule (Klassen 5-10 oder 7-10),
- die Mittelstufe des Gymnasiums (ab Klasse 5 oder 7 bis Klasse 10),
- die Mittelstufe der Gesamtschule (mit / ohne Primarstufe),
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen und
- Sonderschulen.

Im Sekundarbereich II (Sek.II) gabeln sich die Bildungsgänge in einen berufsbildenden und einen (direkt zur allgemeinen Hochschulreife führenden) allgemein bildenden Bereich.

Zum folgenden Tertiär-Bereich schließlich gehören die Hochschulen, Fachhochschulen, Fachschulen und andere Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung (auch Abendgymnasien und Kollegs), in denen das organisierte Lernen fortgesetzt oder wiederaufgenommen werden kann und von immer mehr Menschen auch aufgenommen wird: Wegen des raschen Verfalls inhaltlicher und formaler Qualifikationen fällt für viele das Ende der Ausbildung zusammen mit dem Beginn der (lebenslangen) *Weiterbildung*.

Die Pflichtschule wird in der Regel in aufsteigenden Jahrgangsklassen (konstante Lerngruppen bestimmter Größe mit Schülerinnen und Schülern etwa gleichen Alters, in einigen Schularten und –stufen auch mit temporärer Differenzierung in Wahl- oder Leistungskursen) und jeweils vorgegebenem Fächerkanon durchlaufen. Über das Aufsteigen in die nächst höhere Jahrgangsstufe bzw. die erreichte Abschlussqualifikation entscheidet die Lehrerkonferenz zum Ende eines jeden Schuljahres, hauptsächlich aufgrund von Zensuren oder Punkten, die als objektive Bewertungen von Schülerleistungen angesehen werden und denen faktisch auch eine hohe prognostische Gültigkeit zugeschrieben wird.

6.1.1 Sonderschulen

Sonderschulen (SO) sind Einrichtungen mit Vollzeitschulpflicht für Kinder und Jugendliche, die nach traditionellem Verständnis nicht oder kaum in „normalen“ S. unterrichtet werden können. Gleichwohl können auch hier unter bestimmten Bedingungen die Abschlüsse der allgemeinen S. erreicht werden. Das Sonderschulwesen hat sich seit 1920 als „Typen-Sonderschulwesen“ herausgebildet. Neben SO für Lernbehinderte (auch: Hilfsschulen, Förderschulen) und SO für Geistigbehinderte gibt es Sonderschulen für Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Körperbehinderte, Sprachbehinderte und für Verhaltensgestörte. In der BRD gibt es im Gegensatz zum Ausland (nach OECD 2001 betrug die Integrationsquote 1999 in z.B. Italien: 98,1 %, Spanien: 77,9 %, USA: 73,4 %, England 66,1 %) nur vereinzelt Ansätze einer Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in allgemeine Schulen (Integrationsrate im Jahr 2000: nur bei 11 %) – obwohl das Grundgesetz fordert: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG).

Die gegenwärtig in Deutschland noch dominierende traditionelle *Sonderpädagogik* hat zum Ziel, diagnostizierte „Defizite“ (im Vergleich zum „normal“ ausgestatteten Menschen) durch besondere Programme und spezielle Institutionen zu kompensieren – und vernachlässigt dabei, dass durch das dort eng begrenzte Spektrum positiver Modelle von Mitschülerverhalten soziale und kognitive Lern- und Entwicklungschancen erheblich reduziert werden. Reformansätze mit integrativer

Grundhaltung gehen dagegen davon aus, dass es keine klaren Grenzen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten gibt, sprechen von „Schülern mit besonderen Bedürfnissen“, betonen die mit jeder Aussonderung verbundenen Nachteile (soziale Diskriminierung, unnatürlicher „Schonraum“) und zielen darauf ab, die S. insgesamt so zu verändern, dass sie die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen aller Kinder und Jugendlichen anerkennen und berücksichtigen kann und so einen Beitrag zur Einübung in Toleranz, zur Kultur des sozialen Umgangs in der Gesellschaft, zur Integrationskraft unseres sozialen Systems leistet.

6.1.2 Elementarbereich: Kindertagesstätte (KTS) und Vorschule (VS)

Kindertagesstätten (= Tageseinrichtungen für Kinder) haben nach dem SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe – die Aufgabe, Kinder zu betreuen, zu bilden und zu erziehen sowie einen Beitrag zum Abbau von Benachteiligungen zu leisten. Aus Sicht der Eltern sollen sie traditionell: die Kinder während der eigenen Arbeitszeit aufbewahren und ihnen unter Aufsicht das Spielen mit Gleichaltrigen ermöglichen sowie die familiäre Erziehung ergänzen. Man unterscheidet Krippen/Krabbelstuben für Kinder unter drei Jahren, Kindergärten (auch: Schulkindergärten) für ältere Kinder bis zum Schuleintritt und Horte für Schulkinder.

Vor Beginn der gesetzlichen Schulpflicht sollen Kinder auch in (freiwilligen) Vorschulen (auch: Vorklassen, Eingangsklassen, Eingangsstufen) sozialpädagogisch gefördert werden. Die VS ist meist einer Schule zugeordnet und setzt in der Mehrzahl der Bundesländer bereits die „Schulreife“ voraus. Seit 1998/99 wird die vorschulische Erziehung in immer mehr Bundesländer auf KTS und (nicht der Kinder- und Jugendhilfe zugehörigen) schulische Eingangsstufen verlagert.

„Nach PISA“ wird auch von deutschen Politikern die bei unseren europäischen Nachbarn schon lange verbreitete Erkenntnis über die hohe Bildungsfähigkeit gerade jüngerer Kinder im Vorschulalter akzeptiert, ein Zeitraum, in dem wichtigen Grundlagen für das spätere Lernverhalten gelegt wird. So wird in einigen BL der Beginn der Schulpflicht vorverlegt sowie die Entwicklung eines anspruchsvollen Bildungskonzeptes für KTS und vorschulischen Einrichtungen als notwendig dargestellt und ihr Ausbau zur ersten Stufe des deutschen Bildungswesens angekündigt. Ob aber tatsächlich die für eine Umsetzung dieser Programmatik erforderlichen Mittel (z.B. zum räumlichen Ausbau, zur Finanzierung des anspruchsvolleren Alltags und zur Qualifizierung und Besoldung der dort Tätigen) bereitgestellt werden, bleibt abzuwarten.

6.1.3 Primarstufe: Grundschule (GS)

Die GS ist meist ein eigenständiges System und umfasst meist nur die ersten vier Schuljahre (in Berlin und Brandenburg: Klassenstufen 1 bis 6). In Frankreich und Italien dauert die Grundschulzeit 5 Jahre, in Belgien, den Niederlanden, Luxemburg, Irland, Finnland und den USA 6 Jahre, in Spanien 8 Jahre und in Griechenland, Dänemark, Norwegen, Schweden und Japan 9 Jahre. In Deutschland wurde die GS 1919/20 als gemeinsame S. für alle Kinder eines regionalen Einzugsgebietes gegründet und sollte in kindgemäßer Form, ganzheitlich, anschaulich und lebensnah zur umfassenden Entfaltung der Anlagen aller Kinder beitragen. Die Reformphase der 60er Jahre zielte auf Individualisierung, Differenzierung, Wissenschaftsorientierung und kompensatorische Förderung. In der GS sollen die Kinder in Formen kontinuierlichen und systematischen Lernens eingeführt werden, gleichzeitig aber auch ihre Spielfähigkeit erweitern. Forderungen weiterführender S. (insbes. der Gymnasien), als „Zulieferschule“ auf dort in Deutschland noch übliche Lernformen und -inhalte vorzubereiten, stehen oft noch in Konkurrenz dazu.

6.1.4 Klassenstufen 5 und 6: Übergang in die Sekundarstufe

Der Übergang aus der GS in eine Schultart des gegliederten Systems der Sek.I stellt eine entscheidende Weichenstellung für Berufs- und Lebenschancen dar, da mit den Abschlüssen des traditionellen Schulwesens unterschiedlich gewertete Berechtigungen und deutlich abgestuftes gesellschaftliches Ansehen verbunden sind. In der BRD erfolgt diese Aufteilung in verschiedene Schulformen (trotz ungesicherter Prognosen über die individuelle Lernentwicklung

der Jugendlichen) noch immer oft bereits im 10. Lebensjahr nach der 4. Klasse. Damit erfolgt hier die erste Verteilung auf parallele Schularten innerhalb der EU (und weltweit) zu einem besonders frühen Zeitpunkt. Staaten mit 7, 8 oder 9 gemeinsamen Grundschuljahren gehörten bei internationalen Schulleistungsvergleichen mehrfach zum oberen Drittel und zur Spitzengruppe. Und diese frühe Aufteilung in parallele Schulformen ist ungerecht: PISA-Befunde bestätigen erneut, dass die Bedeutung sozialstruktureller Merkmale gegenüber Leistungsmerkmalen bei Übergangentscheidungen in das gegliederte System der Sek. I gravierend ist. Zwar können in einigen Bundesländern die Eltern entscheiden, auf welche Schulform ihr Kind übergehen soll – auch wenn sie vom fast überall üblichen Grundschulgängen abweichen. Faktisch aber wird die Aufnahme in eine Realschule oder in ein Gymnasium von einem bestimmten (durch Zensuren belegten) Leistungsstand der Schüler (in einigen Ländern auch von Aufnahmeprüfungen oder einigen Tagen Probeunterricht) abhängig gemacht. Zu Beginn der Realschule und des Gymnasiums besteht für die Schüler meist ein Bewährungszeitraum, an dessen Ende die Entscheidung der Erziehungsberechtigten über die Schulart durch die S. korrigiert werden kann. Diese Auslese wird bei zahlenmäßig schwankenden Schülerjahrgängen unterschiedlich streng gehandhabt, auch um die Existenz der jeweiligen S. nicht zu gefährden.

In vielen Bundesländern mit vierjähriger Grundschule wird dieser Übergang durch die Einrichtung von Orientierungsstufen (OS) (auch: Förderstufen, Beobachtungsstufen) für den 5. und 6. Jahrgang um zwei Jahre hinausgeschoben. Dabei werden regional unterschiedliche Modelle des Übergangs in die Sekundarstufe I praktiziert.

Tab. 6: Strukturvarianten der Jahrgangsstufen 5/6

(Quelle: nach Rolff u.a. 2000, S. 85)

Modell	Geltungsbereich
Traditionelle Dreigliederigkeit (HS, RS und GY ab 5. Klasse)	Baden-Württemberg
Traditionelle Dreigliederigkeit mit Elementen von Integration	Rheinland-Pfalz, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern
HS, RS und GY ab 5. Klasse, daneben IGS ab 5. Klasse	Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein
Integrierte Eingangsstufe (5/6) an HS und RS, daneben GY und IGS ab Klasse 5	Bayern, Thüringen, Sachsen, Hamburg
Freiwillige Förderstufe in 5/6, daneben grundständige (ab Klasse 5 beginnende) Bildungsgänge	Hessen
Obligatorische OS für alle in 5/6	Bremen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt
Sechsjährige Grundschule, daneben einige „grundständige“ GY ab Klasse 5	Berlin, Brandenburg

Für den späteren Schulerfolg scheint jedoch keines dieser Ausleseverfahren eine auch nur halbwegs gesicherte prognostische Gültigkeit zu besitzen, wie die jährlichen Erfolgsquoten von Schülern, deren Eltern sich über die Schulart-Empfehlung der Grundschule hinwegsetzen, sowie die hohe Zahl der Wiederholer, Schulartwechsler und Abbrecher im gegliederten System der Sekundarstufen ausweist.

Tab. 7: Probehalbjahr und Übergangsempfehlung der Grundschule

(Berlin, Schuljahr 2001/2002)

Übergänger aus der Grundschule, deren Eltern sich über das Grundschulgutachten hinwegsetzten						
mit Hauptschul-Empfehlung					mit Realschul-Empfehlung	
auf Realschulen		auf Gymnasien			auf Gymnasien	
insg.	davon erfolgreich auf RS	insg.	davon erfolgreich auf GY	davon nach RS	insg.	davon erfolgreich auf GY
1086	68,0 %	37	32,4%	51,4%	2980	79,0%

6.1.5 Schulen der Sekundarstufe I (Sek.I)

Hauptkennzeichen der traditionellen westdeutschen Schulstruktur im Bereich der Sek.I war die soziale Klassifizierung und Trennung im Nebeneinander von Sonderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. 1968 kam als fünfte Schulart die Gesamtschule hinzu, die nach den Intentionen ihrer Befürworter als „ersetzende Schulform“ an die Stelle des traditionell gegliederte Schulsystem treten sollte. Seit Anfang der 90er Jahre gibt es auch „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“, dafür existieren in einigen Bundesländern keine Hauptschulen mehr.

Hauptschule (HS): Die HS gilt als Pflichtschule für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, die keinen weiterführenden Abschluss anstreben oder die den an Realschulen und Gymnasien gestellten Ansprüchen nicht genügen und keine Sonderschule besuchen. Die ehemalige Volksschuloberstufe trägt bundesweit einheitlich ihren Namen seit 1964 (Hamburger Abkommen), ist aber inzwischen faktisch zur „Nebenschule“, zur „Restschule“ geworden und in Brandenburg, Sachsen und Thüringen (bald auch im Saarland) nicht mehr existent. Die Reform der HS (1969: KMK-Vereinbarung) brachte: die Festlegung der Vollzeitschulpflicht auf mindestens neun Jahre, ein freiwilliges (in Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt: obligatorisches) 10. Hauptschuljahr, eine Verringerung der Klassenfrequenzen, den obligatorischer Unterricht in einer Fremdsprache, Einführung des Faches Arbeitslehre, z.T. leistungsdifferenzierter Unterricht in Englisch und Mathematik sowie allgemeine Erhöhung der Unterrichtsqualität, die wiederum besser qualifizierte Lehrer voraussetzte („Verwissenschaftlichung“ der Lehrerausbildung). Der an HS erreichbare („kleine“, „einfache“) Abschluss nach der 9. und der („erweiterte“, „qualifizierte“) Abschluss nach der 10. Klassenstufe werden in einigen Ländern als „Berufsreife“ bezeichnet; sie haben aber auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt nur einen sehr geringen Tauschwert. In einigen Bundesländern kann am Ende der 10. Hauptschulklasse unter bestimmten Voraussetzungen die formale Qualifikation eines Realschulabschlusses erworben werden.

Realschule (RS): Die RS steht als ehemalige „Mittelschule“ in ihren Anforderungen, ihrem Image und in der Bewertung ihres Abschlusses zwischen HS und GY; sie existiert in allen Bundesländern mit Ausnahme von Sachsen und Thüringen. Kennzeichnend für diese Schulart ist eine Wahlpflichtdifferenzierung, auf die bis zu 25 % der Wochenstunden entfallen. In diesem Bereich kann u.a. zu der obligatorischen 1. Fremdsprache eine zweite hinzugewählt werden. Der Abschluss der RS wird nach dem erfolgreichen Besuch der 10. Klasse (z.T. nach einer Abschlussprüfung) erreicht, bildet faktisch die Voraussetzung für eine Ausbildung im kaufmännischen und technischen Bereich und berechtigt (z.T. unter bestimmten Bedingungen) zum Besuch der Fachoberschule und zum Übergang in eine Aufbaustufe des Gymnasiums.

Schularten mit mehreren Bildungsgängen (SMB): Schulzentrum, Sekundarschule, Regelschule, Regionale Schule, Erweiterte Realschule, Verbundene oder Integrierte Haupt- und Realschule, Duale Oberschule, Mittelschule (additive und teilintegrative Verbünde von Haupt- und Realschulen): Hierbei handelt es sich um neue Schulformen, die verstärkt seit 1991 in einigen Ländern eingerichtet wurden. In ihnen wird der Unterricht auf mindestens zwei getrennten Anspruchsebenen erteilt, und es können Abschlüsse erreicht werden, die denen der Hauptschule oder der Realschule gleichwertig sind. Diese neuen Schulformen wurden in einigen Bundesländern anstelle von Gesamtschulen eingerichtet, in anderen in Konkurrenz zu ihnen. Mit ihnen will man u.a. auch bei stark sinkenden Schülerzahlen wohnortnah unterschiedliche Bildungsgänge anbieten.

Gymnasium (GY): Das GY trägt seinen Namen bundeseinheitlich seit 1955 (Düsseldorfer Abkommen) und beginnt mit Klasse 5 oder Klasse 7. Sein Ausbildungsziel ist traditionell die Vorbereitung auf das Universitätsstudium (Abitur), auf das es zunächst in drei Grundtypen vorbereiten sollte (altsprachliches, neusprachliches, mathematisch-naturwissenschaftliches GY). Das Hamburger Abkommen der KMK (1964) und die Oberstufenreform (1972) haben diese traditionellen Bildungsgänge jedoch überwunden. Faktisch stellt das „ent-typisierte“ GY gegenwärtig ein zweistufiges System dar, dessen Zäsur zwischen den Jahrgängen der Sekundarstufe I und dem Kurssystem der Sekundarstufe II im didaktischen, curricularen und organisatorischen Bereich so

stark ist, dass der 11. Jahrgang (in Ländern mit 12-jährigem GY: der 10. Jg.) als besondere „Einführungsphase“ in die gymnasiale Oberstufe gestaltet wurde.

Trotz aller bildungspolitischer Reformen ist das GY weiterhin auch eine soziale „Auslese-Schule“: Zwar ist mit der Bildungsexpansion das GY in seiner Schülerschaft heterogener geworden, doch werden hier noch immer weit überproportional Kinder der „höheren“ Sozialschichten ausgebildet und mit der Studienberechtigung der „allgemeinen Hochschulreife“ zum schulischen Abschluss mit dem höchsten gesellschaftlichen Prestige und Berechtigungsumfang geführt.

Gesamtschule / Integrierte Gesamtschule (IGS): Als Antwort auf den strukturellen und inhaltlichen „Modernitätsrückstand“ im westdeutschen Schulwesen wurde in den 60er Jahren die Gesamtschule konzipiert, die das herkömmlich vertikal in HS, RS und GY aufgespaltete Schulsystem ersetzen sollte. In der BRD haben sich seither zwei Grundtypen von Gesamtschulen entwickelt:

- die „Kooperative Gesamtschule“ (KGS), die die Schularten des alten Systems additiv in getrennten HS-, RS- und GY-Zügen zusammenfasst, und
- die „Integrierte Gesamtschule“ (IGS).

Gesamtschulen umfassen mindestens den Bereich der Sek. I, manche zusätzlich den Primarbereich bis zur Vorschule, manche weisen zusätzlich eine gymnasiale Oberstufe auf, an deren Ende das Abitur abgelegt werden kann. Die IGS ist in allen Ländern Deutschlands bis auf Sachsen Teil des Schulsystems. Sie ist das „eigentliche“ Gesamtschulmodell, das (im Vergleich zur KGS) das herkömmliche Schulsystem auch intern überwunden hat: Unabhängig von ihren Abschlusserwartungen werden hier alle Jugendlichen gemeinsam (wenn auch in einigen Fächern nach inhaltlichem Interesse oder nach dem jeweils aktuell individuellen fachlichen Leistungsstand in Kursen differenziert) unterrichtet. Erst am Ende der Sek. I (oder bei einem vorzeitigen Abgang aus der IGS) wird aufgrund der dann erwiesenen Leistungen entschieden, welcher Schulabschluss (entsprechend denen des herkömmlichen Systems) erreicht wurde oder ob in die gymnasiale Oberstufe übergegangen werden darf. Um ihre Ziele erreichen zu können, haben die Gesamtschulen unterschiedliche Formen der Schul- und Unterrichtsorganisation, der curricularen Schwerpunktsetzung und der Ausgestaltung des allgemeinen „Schullebens“ entwickelt, so dass man bei der Vielfalt der Ausprägungen eigentlich nicht von „der“ Gesamtschule sprechen kann. Insbesondere geben eine Reihe von IGS einer „äußeren“ Leistungsdifferenzierung in Fächern wie Mathematik, Fremdsprachen, Deutsch und Naturwissenschaften den Vorzug („homogene“ Fachleistungskurse), während andere IGS mehr Wert auf das soziale Lernen in heterogenen, aber über alle Fächer hinweg möglichst stabilen Gruppen legen (z.B. im „Team-Kleingruppen-Modell“ [TKM]).

Die erste IGS nahm 1966 in West-Berlin ihre Arbeit auf, Hessen folgte kurz danach. 1969 beschloss die KMK ein bundesweites Experimentierprogramm. 1982 wurde die IGS bundesweit als „Regelschule“ anerkannt, dabei wurde in der KMK die Bindung an äußere Leistungsdifferenzierung in einigen Fächern sowie weitere Abschlussbedingungen vereinbart. Für den Erfolg der pädagogischen Arbeit an IGS spricht, dass regelmäßig weit mehr ihrer Absolventen qualifizierte Abschlüsse erreichen, als es die Grundschulgutachten prognostiziert hatten. Mit einer Grundschul-Übergangsempfehlung an die Hauptschule erreichte so z.B. im Schuljahr 2003/2004 in Berlin am Ende der Sek. I an IGS fast jeder vierte Schulabgänger eine bessere Abschlussqualifikation (22,8 % einen Realschulabschluss, 1,3 % die Versetzung in die gyOST), und auch knapp 15 % der ursprünglich nur für die Realschule empfohlenen Abgänger hätten ebenfalls in die gyOST übergehen dürfen.

6.1.6 Schulen der Sekundarstufe II (Sek.II)

Die Sek.II gliedert sich in einen relativ einheitlich strukturierten allgemein bildenden und in einen eigenständigen, hoch differenzierten berufsbildenden Bereich. Reformansätze der 60er und 70er Jahre, berufliche und allgemeine Bildungsgänge innerhalb der Sek.II zu integrieren oder zumindest eng miteinander zu verzahnen, die Ungleichwertigkeit zwischen beiden zu beseitigen und eine integrierte Sek.II (mit unterschiedlichen Abschlüssen gleichen Wertes) zu entwickeln, wurden nur zaghaft erprobt und blieben quantitativ nahezu bedeutungslos (doppelqualifizierende Ausbildungsgänge, Kollegstufen in NRW).

Berufsschule (BS): Im berufsbildenden Bereich der Sek.II ist das System der nach Berufsfeldern gegliederten BS als obligatorische Teilzeitschule Bestandteil der Berufsausbildung im „dualen System“, die neben dem Lernort Betrieb (und/oder überbetriebliche Lehrwerkstatt) besonders die berufstheoretische Fachbildung vermitteln soll (*Berufliche Bildung*). Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, die keine andere S. besuchen, sind zeitweise ebenfalls berufsschulpflichtig.

Berufsgrundbildungsjahr (BGJ): Das BGJ sollte ursprünglich durch Voll- und Teilzeitunterricht unter voller Anrechnung auf ein späteres Ausbildungsverhältnis im dualen System der breiten allgemeinen und fachlichen Fundierung in einem Berufsfeld dienen und zur Erhöhung von Mobilität, Flexibilität und Disponibilität sowie zur politischen Bildung beitragen. Es ist jedoch zunehmend zu einer Maßnahme zur Milderung der Jugendarbeitslosigkeit verkümmert. Eine ähnliche Funktion hat das Berufsvorbereitungsjahr für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag. Beide Einrichtungen sind nicht in allen Bundesländern anzutreffen.

Berufsaufbauschule (BAS): Die BAS kann von Auszubildenden und Berufstätigen besucht werden und vermittelt (als Vollzeitform in einem einjährigen Lehrgang) den Realschulabschluss. Sie wurde im Jahr 2000 nur noch in Baden-Württemberg und in Hessen angeboten.

Berufsfachschule (BFS): Die BFS vereinigt theoretische und praktische Berufsausbildung als Vollzeitschule nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und fördern gleichzeitig die allgemeine Bildung. Sie bietet stark differenzierte Bildungsgänge, die sich je nach Bundesland beträchtlich voneinander unterscheiden. Die Eingangsvoraussetzungen variieren zwischen Hauptschulabschluss und Abitur.

Fachoberschulen (FOS): Die FOS soll eine wissenschaftlich-theoretische und praktische Ausbildung vermitteln. Sie existiert bis auf Baden-Württemberg in allen Bundesländern, setzt den Realschulabschluss voraus und bereitet auf die Berechtigung zum Eintritt in Fachhochschulen vor (Fachhochschulreife). Eine Fremdsprache ist obligatorisch. Die Regelform dauert zwei Jahre in Vollzeitform, z.T. unter Einschaltung von Praxisphasen in Betrieben, Verwaltungen oder Ausbildungsstätten, und lässt den Schülern die Wahl zwischen verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten.

Fachgymnasien (FGy): Das FGY existiert in zwölf der 16 Bundesländer. Sein Bildungsgang baut auf einem Realschul- oder gleichwertigem Abschluss auf, vermittelt neben allgemein bildenden auch berufsbezogene Qualifikationen und führt in der Regel zur allgemeinen Hochschulreife (Abitur).

Gymnasiale Oberstufe (gyOSt): Der „allgemeinbildende“ Bereich der Sek.II ist als gyOSt fast ausschließlich mit der Mittelstufe des GY organisatorisch und personell verbunden. Hinzukommen gyOSt an etlichen IGS (wo sie sich jedoch rechtlich, curricular und strukturell nicht von der an GY unterscheiden) sowie gymnasiale Bildungsgänge im berufsbildenden Bereich. Jugendliche mit gutem RS-Abschluss können unter bestimmten Bedingungen in eine „gyOSt in Aufbauform“ übergehen. Die gyOSt dauert in den meisten Bundesländern drei Jahre (Jahrgangsstufen 11-13, in Sachsen, Thüringen und dem Saarland 10-12 oder 11-12) und ist in eine einjährigen Eingangsphase und eine Qualifikationsphase gegliedert. Der Unterricht findet in Grund- und Leistungskursen statt und ist bundesweit weitreichend normiert. Schulleistungen werden in einem Punktsystem bewertet. In der DDR beanspruchte der Bildungsgang bis zum Abitur 12 Jahre, in der alten BRD 13 Jahre. Verstärkt nach PISA planen weitere Bundesländer, auf 12 ½ oder 12 Jahre verkürzte Bildungsgänge zum Abitur einzurichten. (In den meisten EU-Staaten wird die Studienberechtigung nach zwölf Jahren erreicht.). Das Bestehen der „Reifeprüfung“, die an eine bestimmte Anzahl von erreichten Leistungspunkten gekoppelt ist, berechtigt zum Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule / Universität, wobei in einigen Studienfächern und Hochschulen zusätzlich ein bestimmter Zensuredurchschnitt vorausgesetzt wird (numerus clausus).

6.1.7 Tertiärbereich / Weiterbildung

(siehe Hauptstichwort *Erwachsenenbildung*)

6.2 Zeitliche Organisation / Ganztagsschulen (GTS):

Schulunterricht in Vollzeitschulen findet überwiegend am Vormittag von Werktagen statt (Halbtagschule). Besonders im Grundschulbereich ist diese Bezeichnung allerdings oft irreführend, da sie mit meist unregelmäßigen und kurzen Öffnungszeiten weitaus weniger als eine Halbtagschule darstellt. Hier versuchen Modelle der „verlässlichen“ oder „vollen Halbtagschule“, zuweilen auch mit sozialpädagogischem Konzept, gegenzusteuern.

Erst wenn das schulische Programm an mindestens drei Tagen der Woche mindestens sieben Zeitstunden umfasst, an allen Tagen des Ganztagsbetriebes ein warmes Mittagessen bereit gestellt wird und die nachmittäglichen Angebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung stehen sowie konzeptionell mit dem vormittäglichen Unterricht verbunden sind, handelt es sich um eine GTS (auch: Tagesheimschule). Internate, Heime und *Horte* zählen nicht dazu. Häufig werden auch solche S. als „GTS“ bezeichnet, deren Alltag keine auf den ganzen Tag bezogene pädagogische Konzeption erkennen lässt, bei denen es sich also lediglich um S. mit ganztägiger Betreuung handelt. Zu unterscheiden sind S. mit „offenem“ (freiwillig genutztem) oder mit „gebundenem“, obligatorischem Ganztagsbetrieb sowie solche mit „erweiterten“ (meist auf Hausaufgabenbetreuung und Förderkurse zielenden) Bildungsangeboten und solche, die mehrere dieser Merkmale aufweisen.

Die GTS bildet in den meisten Staaten der EU (bis auf Österreich und Griechenland), vor allem auch bei Staaten, die in der PISA-Studie als besonders erfolgreich dargestellt wurden, die übliche Schulform. Sie soll dort u.a. Benachteiligungen durch die soziale Herkunft ausgleichen, leistet für die Familien aber auch einen Beitrag zur Vereinbarung von Beruf und Kindern. In der BRD dagegen wurde lange Zeit (entsprechend dem hier vorherrschenden Bild von Familie und der Rolle der Frau) die ganztägige Betreuung von Schulkindern überwiegend als privat zu bewältigende Aufgabe angesehen. Erst 1969 wurde von der KMK ein Experimentalprogramm zur ganztägigen schulischen Betreuung beschlossen, an dem von 1971 bis 1978 zunächst 34 Schulen teilnahmen. Im Schuljahr 1988/89 gab es bundesweit 852, 1990/91 rund 1.600 und im Schuljahr 2002/2003 fast 5.000 Schulen in Ganztagsform (wenn auch nach Schulart und BL in sehr unterschiedlicher Verteilung), die jedoch noch nicht einmal 10 % aller SS einen Platz boten. Als eine Konsequenz aus der PISA-Debatte beschlossen die KMK 2001 Maßnahmen zum Ausbau von Ganztagsangeboten und die Bundesregierung 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“.

Tab. 8: Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2002/2003

(nach: KMK 2004)

Schulart (öffentl. + privat)	Deutschland																
	ins.	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Grundschulen	4,3	0,6	0,3	22,4	0,4	0,3	1,9	2,9	1,1	0,9	0,8	2,4	2,7	58,5	0,9	0,5	51,7
schulartunabhängige Orientierungsstufe	6,5	55,7	10,6	3,5	0,3	4,2	-	25,3	x	4,0	x	x	x	x	8,1	x	x
Hauptschulen	10,2	11,6	1,3	1,0	x	5,3	7,1	20,4	-	8,2	20,5	10,6	-	x	x	1,6	x
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	3,7	x	x	x	x	x	14,3	x	21,2	21,9	x	7,2	2,4	1,5	5,7	x	0,8
Realschulen	4,0	3,0	2,6	0,8	4,0	4,9	4,3	16,3	1,6	5,1	3,4	2,0	-	x	-	0,9	x
Gymnasien*)	3,9	4,7	2,6	2,3	1,6	2,4	1,7	8,5	3,3	6,7	3,2	2,6	2,8	6,5	2,7	1,4	1,8
Integrierte Gesamtschulen	66,8	90,3	25,5	89,6	26,5	28,7	10,6	46,9	91,0	91,5	97,4	16,5	11,1	x	66,0	74,6	17,8
Freie Waldorfschulen	8,9	11,3	1,7	-	22,3	-	-	-	54,6	-	16,5	-	3,1	-	-	-	100,0
Sonderschulen	30,5	35,2	20,6	37,8	29,1	-	29,7	20,9	9,8	12,4	27,2	42,3	28,1	96,5	-	-	100,0
Summe	9,6	5,8	2,3	21,9	10,7	4,6	5,7	13,7	8,1	6,2	14,6	5,7	4,3	22,3	4,3	3,6	21,4

*) ohne gymnasiale Oberstufe; x = Schulart nicht vorhanden

So bleibt S. als Lern- und Lebensort, an dem über die Unterrichtsfächer hinaus „mit Muße“ Interessengebiete, selbstorganisierte soziale Lernorte und Erfahrungen sowie Förder-

maßnahmen wahrgenommen und ausgestaltet werden können, in dem Zeit für Projekte auch mit außerschulischen Partnern vorhanden ist und sich Arbeitsbereiche und professionelle Kompetenzen von Schul- und Sozialpädagogen ergänzen, bisher nur für eine kleine Minderheit erreichbar.

Gegenwärtig wird in der BRD der Ausbau der GTS vor allem mit Folgerungen aus den ersten PISA-Ergebnissen, aber auch mit dem Wandel in der Familienstruktur, in der Arbeitswelt und in den allgemeinen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen begründet und gefordert. Hinzu kam zur Wende-Zeit die besondere Situation in den neuen Bundesländern: Hier waren die bisherigen Jugendorganisationen, Jugendclubs sowie die Hortbetreuung für Grundschul Kinder weitgehend beseitigt worden.

Neben Lehrern sind vor allem im „außerunterrichtlichen Bereich“ (AUB) von GTS zuweilen auch Sozialpädagogen und Erzieher tätig, insbes. für Einzelfallhilfe und Beratung, Zusammenarbeit mit Behörden und der Kinder- und Jugendhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projektarbeit und Arbeitsgemeinschaften. Die strukturelle und personelle Ausstattung in GTS erlaubt es aber bisher kaum, von einer „sozialpädagogischen S“ zu sprechen.

Die Gesamtdauer der Schulferien während eines Schuljahres beträgt in Deutschland 75 Werktagen. Mit Rücksicht auf den Reise- und Fremdenverkehr werden die (unterschiedlichen) Termine der Sommerferien zwischen den Ländern abgesprochen.

7. Schule und Gesellschaft

Ziele, Inhalte und Strukturen von S. spiegeln weitgehend das jeweilige historische und regionale / nationale gesellschaftliche Kräfteverhältnis wider. Ihre Funktionen sind also nicht statisch determiniert, sondern historischen Prozessen unterworfen. Schulprobleme können damit nicht als abgehobene Fragen einer als autonom verstandenen Pädagogik begriffen werden, sondern sind elementar politische Probleme im Ringen sich widersprechender Interessen von gesellschaftlichen Gruppen und *Klassen*. Eine Schule, die „die Menschen stärken und die Sachen klären“ will (H.v.HENTIG), wäre also möglich.

Die Arbeit in der S. wird durch außerschulische Rahmenbedingungen nicht unbeträchtlich eingegrenzt und beeinflusst: Zum einen ist die öffentliche Schule Bestandteil der *öffentlichen Verwaltung* und unterliegt damit u.a. auch den hergebrachten Grundsätzen und Strukturen des Deutschen Berufsbeamtentums, dessen Wurzeln in vordemokratischer Zeit liegen. Zum andern soll sie jeweils aktuelle, wechselnde Anforderungen aus der gesellschaftlichen Öffentlichkeit erfüllen. Außerdem ist S. wie kaum ein anderer gesellschaftlicher Bereich mit der Bevölkerungsentwicklung verbunden: Hier sei nur etwa auf die Auswirkungen der Geburtenrate verwiesen (beispielsweise sank in den neuen Ländern von 1980 bis 1994 die Zahl der Geburten je Frau von reichlich 1,9 auf unter 0,8) und auf Anteil und Sozialstruktur von Ausländern in Deutschland. Schließlich unterliegt auch ihr Klientel unterschiedlichen und wechselnden außerschulischen Prägungen und Einflüssen: Beim Eintritt in die S. haben die Kinder bereits einen Sozialisationsprozess durchlaufen, der herkunfts- und geschlechtsspezifisch ist. Kinder von Eltern ausländischer Herkunft, von Arbeitslosen, von gesellschaftlich Ausgegrenzten sind in der mittelständisch geprägten S. meist stark benachteiligt, auch wenn die S. versucht, individuell zu fördern. Durch schulische Beratungsdienste, durch den Schulpsychologischen Dienst oder durch Ansätze von *Schulsozialarbeit (Jugendhilfe und Schule)* sollen solche Widersprüche aufgefangen oder gemildert werden. Die Ursachen für solche Erscheinungen werden jedoch meist als individuelles Problem ausgegeben, kaum jedoch als gesellschaftlich bedingt (und mithin veränderbar) betrachtet.

K. Mancke

Literatur / Quellen:

1. O. ANWEILER u.a.: *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern*. Beltz: Weinheim und Basel, 4. Aufl. 1996.
2. H. Avenarius et al., *Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde*, Opladen 2003;
3. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich, Opladen 2001.
4. H.v.HENTIG: *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München 1993.

5. H. G. HOLTAPPELS: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Juventa: Weinheim, München 1994.
6. IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster 2004
7. Integration und Integrationsförderung in der Einwanderungsgesellschaft. Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 91; Friedrich-Ebert-Stiftung: Bonn 1999.
8. KMK (Hrsg.): Schulen in Deutschland – Zahlen, Fakten, Analysen. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 161. Bonn, Juli 2002.
9. KMK (Hrsg.): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03 -, Beschluss der KMK vom 2.1.2004.
10. Neue Schulen für die Kids. Veränderungen in der Sekundarstufe I in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Leske + Budrich: Opladen 1999.
11. OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Diesterweg: Frankfurt/Main 1973.
12. U. PREUSS-LAUSITZ: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel 1993
13. ROLFF u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 1 ff., 1980 ff.; Band 13: Weinheim/München 2004.
14. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 1999/2000.
15. www.bildungsserver.de (Deutscher Bildungsserver: Allgemeine Informationen, Newsletter);
16. www.bmbf.de (Bundesministerium für Bildung und Forschung);
17. www.eurydice.org (Information network on education in Europe);
18. www.ganztagsschulen.org
19. www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/
20. www.kmk.org (KMK: Ständiges Sekretariat der Konferenz der Kultusminister in Deutschland);
21. www.learn-line.nrw.de/angebote;
22. www.mpib-berlin.mpg.de/pisa (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung);
23. www.oecd.org/els/education/ei/index.htm (Bildungsindikatoren der OECD).