

Der Schritt in die Zweigliedrigkeit – Aufbruch oder Sackgasse? - zur Berliner Schulstrukturdiskussion des Jahres 2009

Vortrag auf der Tagung des „Interessenverbands Berliner Schulleiter“ am 17.11.2009

- 1. Historischer Rückblick**
 - 1.1. Schulstrukturen im 18. und 19. Jahrhundert
 - 1.2. Schulstrukturen im 20. und 21. Jahrhundert
- 2. Schulstrukturen und die jüngere empirische Forschung**
 - 2.1. Die PISA-Studie
 - 2.2. Die IGLU-Studie
 - 2.3. Die ELEMENT-Studie
- 3. Zweigliedrigkeit – zur bundesweiten Entwicklung**
 - 3.1. Schulstrukturen 2009 – ein Überblick
 - 3.2. Motive für die Zweigliedrigkeit
 - 3.2.1. Das Elend der Hauptschule
 - 3.2.2. Die Unantastbarkeit des Gymnasiums
- 4. Zweigliedrigkeit – die Berliner Situation**
 - 4.1. Die Berliner Zweigliedrigkeit im bundesweiten Vergleich
 - 4.2. abschließende Bewertung

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren,
in Berlin wird seit vielen Jahren über die Schulstruktur in der Sekundarstufe I diskutiert – mal mehr, mal weniger heftig. In den letzten beiden Jahren drehte sich die Diskussion vor allem um die Frage, wie sinnvoll, wie notwendig eine Zusammenführung der nicht-gymnasialen Schulformen ist. Inzwischen hat der Senat einen Schulgesetzentwurf vorgelegt, so dass weitgehend feststeht, welche Veränderungen sich zum Schuljahresbeginn 2010/2011 in Berlin vollziehen werden. Vereinfacht gesagt: Es wird ein zweigliedriges Schulsystem eingeführt, das aus Gymnasium und Sekundarschule besteht. Daneben wird es weiterhin einige „Gemeinschaftsschulen“ geben, die den Anspruch der „einen Schule für alle“ vertreten. Viele von Ihnen befinden sich gerade in der Situation, den politisch beschlossenen Strukturwandel des Sekundar-

schulsystems vor Ort vorzubereiten und umzusetzen. Dazu ist jetzt nicht nur organisatorische Detailarbeit notwendig, sondern es ist auch pädagogische Innovationskraft gefragt. Denn die Zusammenführung von Schulen bringt nur dann einen pädagogischen Gewinn, wenn dies auch mit konzeptionellen Überlegungen verbunden ist, die sich gezielt auf die Heterogenität der neu zusammengesetzten Schülerschaft, aber auch auf die Integration des neuen Kollegiums beziehen. Bei dieser Arbeit wünsche ich Ihnen viel Erfolg.

Zugleich bedanke ich mich sehr für die Möglichkeit, gerade in einer solchen Phase im Kreis der Berliner Schulleiter/innen diesen Vortrag halten zu dürfen. Gefragt bin ich hier ja als Angehöriger meiner Profession – also als Erziehungswissenschaftler. In dieser Rolle möchte ich Ihnen meine Sicht der Dinge präsentieren. Dabei ist mir gerade bei diesem Thema die Arbeitsteilung zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik wichtig: Als Erziehungswissenschaftler kann ich historische Linien nachzeichnen, kann theoretische Argumente anführen und nicht zuletzt empirische Befunde präsentieren, ordnen und bewerten. Auf diese Weise werde ich versuchen, das Feld, um das es hier geht, zu systematisieren und überschaubar machen. Darüber hinaus kann ich auch noch sagen, bei welchen institutionellen Alternativen man wohl mit welchen Wirkungen, welchen Nebenwirkungen wird rechnen müssen. Die Hoffnung meiner Zunft – also der Erziehungswissenschaft – ist es nun, dass solche Analysen von Bildungspolitikern und Bildungsplanern auch zur Kenntnis genommen und in ihre Entscheidungen einbezogen werden. „Evidenzbasierte Bildungspolitik“ heißt das dann auf neudeutsch, und viele Hoffnungen verbinden sich mit diesem Konzept. Aber auch bei diesem Konzept bleibt es bei der grundlegenden Arbeitsteilung: Die Erziehungswissenschaft kann die Vor- und Nachteile bestehender Schulstrukturen analysieren, sie kann vielleicht auch noch die eine oder andere Empfehlung geben. Aber die Entscheidungen über die künftigen Schulstrukturen müssen dann politisch getroffen werden.

In dieser begrenzten wissenschaftlichen Zuständigkeit möchte ich mich im Folgenden mit Schulstrukturen im Allgemeinen und mit der Zweigliedrigkeit im Besonderen befassen. Dies soll in vier Schritten geschehen:

- (1.) Ich beginne mit einem historischen Rückblick, um sodann
- (2.) danach zu fragen, was denn die empirische Erziehungswissenschaft über die Vor- und Nachteile verschiedener Schulstrukturen sagen kann.
- (3.) Im dritten Schritt beleuchte ich die aktuelle Schulstrukturentwicklung in der Bundesrepublik, die ich als Trend zur Zweigliedrigkeit beschreibe, um dann im

(4.) und letzten Teil die Möglichkeiten und Grenzen dieser zweigliedrigen Struktur, wie sie jetzt in Berlin bestehen wird, zu beleuchten.

Soweit mein Programm. Ich verzichte auf Power-Point und biete Ihnen stattdessen ein Handout an.

1. Historischer Rückblick

Auch bei diesem Thema hilft – so finde ich – ein historischer Rückblick, um sich zu vergegenwärtigen, wo wir denn heute stehen. Deshalb meine Bitte: Lassen Sie sich für wenige Minuten auf einen solchen Rückblick ein.

1.1. Schulstrukturen im 18. und 19. Jahrhundert

Die allgemeine Schule in Deutschland ist im 18. Jahrhundert entstanden – als niederes Schulwesen für die einfache Landbevölkerung auf der einen Seite, als „höhere Schulen“ für den männlichen Nachwuchs von Adel, Besitz- und Bildungsbürgertum auf der anderen Seite. Seitdem es diese Trennung von „höheren“ und „niederen“ Schulwesen gibt, hat es auch Pläne zur Aufhebung dieser Trennung gegeben. Kein geringerer als Wilhelm von Humboldt hat dies 1809 in seinen „Litauischen Schulplänen“ entworfen – und Johann Wilhelm von Sövern hat es 1819 für Preußen in einen Gesetzesentwurf geschrieben. Das „Gymnasium“ war in diesen Plänen die Oberstufe einer gemeinsamen Schule für alle (vgl. Herrlitz u. a. 2003, S. 22). Dieser Gedanke einer nationalen Einheitsschule war seiner Zeit weit voraus, Realisierungsschritte dazu gab es im 19. Jahrhundert nicht. Stattdessen wurde zunächst Gymnasien und Volksschulen völlig getrennt voneinander ausgebaut, gegen Ende des 19. Jahrhunderts traten die Realschulen als mittlere Schulform hinzu. Seitdem reden wir vom „dreigliedrigen Schulsystem“. Der Gedanke, die Trennung zwischen diesen Schulformen aufzuheben, wurde erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen: Die Vertreter der Arbeiterbewegung sahen in dem Nebeneinander von „höherem“ und „niederen“ Schulwesen eine Bildungsbehinderung für die Arbeiterkinder, also ein Instrument der Klassenherrschaft. Sie stellten damit um 1900 ein Problem in den Mittelpunkt, das uns bis heute intensiv beschäftigt: die fortbestehende Tatsache, dass der Zugang zum Gymnasium eben nicht nur von der Leistung, sondern in ganz massiver Weise auch von der sozialen Herkunft abhängig ist. Um dies zu ändern, wollte die Sozialdemokratie Anfang des 20. Jahrhunderts die „Einheitsschule“ einführen (vgl. Herrlitz u.a. 2003, S. 23).

1.2. Schulstrukturen im 20. und 21. Jahrhundert

Nach Zusammenbruch des Kaiserreichs 1918 konnte aufgrund des starken Widerstands der bürgerlich-konservativen Parteien diese Forderung nicht durchgesetzt werden. Erreicht wurde 1920 lediglich die Errichtung der vierjährigen Grundschule, die hier in Berlin sehr viel später auf sechs Jahre ausgeweitet wurde. Diese Grundschule ist bis heute in Deutschland die einzige „gemeinsame Schule für alle“¹ geblieben. Allerdings wurde 1920 mit der gemeinsamen Grundschule auch die Übergangsauslese für die weiterführenden Schulen installiert – und damit die Sortierung der Kinder auf Volksschule (später: Hauptschule), Realschule und Gymnasium – und auch auf die Sonderschulen. Die Kritik an diesem gegliederten, diesem sozial selektiven Schulsystem ist seit 1900 nie verstummt – und die Alternative einer „gemeinsamen Schule für alle“ ist über all die Zeit lebendig geblieben.

Nach dem 2. Weltkrieg gingen die beiden deutschen Staaten unterschiedliche Wege: In der DDR wurde mit der „polytechnischen Oberschule“ eine Einheitsschule etabliert (vgl. Anweiler 1988), die bis zur „Wende“ (1990) Bestand hatte². In der Bundesrepublik wurde zunächst das dreigliedrige Schulsystem der Weimarer Zeit restauriert, bevor es in den späten sechziger Jahren (und danach) heftig attackiert und dadurch z. T. auch weiterentwickelt wurde (vgl. v. Friedeburg 1989, S. 360ff.). In diesem Zusammenhang hat es in der Bundesrepublik besonders scharfe bildungspolitische Auseinandersetzungen in den späten 1960er und frühen 70er Jahren gegeben. Das damals vorgeschlagene und in Schulversuchen erprobte Modell einer gemeinsamen Schule – die integrierte Gesamtschule – war und ist politisch hoch umstritten. In einem langen und z. T. heftigen bildungspolitischen Kampf hat das gegliederte Schulsystem seine Stellung verteidigen können, die Gesamtschule wurde bestenfalls zur vierten Schulform im gegliederten Schulsystem – und damit eben nicht zur „gemeinsamen Schule für alle“ (vgl. Tillmann 1995, S. 108ff.).

Seit der deutschen Vereinigung finden sich in etlichen Bundesländern Bestrebungen, die Schulformen jenseits des Gymnasiums nicht weiter aufzufächern, sondern zusammenzufassen. Auf diese Weise entsteht eine Schulstruktur, die „zweigliedrige“ genannt und in zunehmend mehr Bundesländern eingeführt wird. Darauf komme ich

¹ Allerdings ohne die Sonderschüler(innen), die schon während der Grundschulzeit ausgegliedert werden.

² Auf den besondere Entwicklungsweg der DDR und ihrer Einheitsschule kann ich aus Zeitgründen leider nicht eingehen (vgl. dazu Dudek/Tenorth 1994).

noch ausführlich zurück. Allerdings darf man nicht übersehen, dass es sich auch bei dieser Schulstruktur um eine Variante des gegliederten Schulsystems handelt.

In der Bilanz bedeutet dies: In Deutschland hat das gegliederte Schulsystem alle politischen Stürme des 20. Jahrhunderts überstanden – in der Bundesrepublik ist es bisher zu keiner Zeit, in keinem Bundesland, unter keiner Regierungskonstellation (auch nicht unter rot-rot) gelungen, das eigenständige Gymnasium zugunsten einer gemeinsamen Schule aufzuheben. Im Gegenteil: Weil aus dieser Schulform, die noch in den 1960er Jahren von nur 15% des Altersjahrgangs besucht wurde, inzwischen die schülerstärkste Schulform geworden ist – in Berlin sind es inzwischen mehr als 40% - ist auch der politische und soziale Rückhalt dieser Schulform in der Bevölkerung (und damit auch in der Wählerschaft) deutlich gestiegen. Eine solche Bilanz, die auf die Fortdauer eines gegliederten Schulsystems in Deutschland verweist, steht in starkem Kontrast zur Schulentwicklung in fast allen anderen europäischen Ländern. Ob in England, Frankreich, Italien oder den skandinavischen Ländern: Dort ist in den 1960er und 70er Jahren der Übergang von einem gegliederten zu einem integrierten Schulsystem gelungen – und dies zu einer Zeit, in der das jeweilige Gymnasium in einer klaren Minderheitenposition war. Dieser Zeitpunkt scheint in Deutschland verpasst zu sein.

Wenn in Deutschland bildungspolitische Debatten zur Schulstruktur geführt werden, spielen sie sich – bewusst oder unbewusst – vor diesem historischen Hintergrund ab. Damit wird auch deutlich: Schulstrukturen entstehen in langen historischen Linien, dabei spiegeln sie immer auch die jeweiligen politischen Machtverhältnisse wider. Wenn ich mich jetzt im Folgenden mit wissenschaftlichen Ergebnissen zur Schulstruktur befasse, muss man dies bitte im Hinterkopf behalten: Schulstrukturen werden nicht aus wissenschaftlichen Expertisen abgeleitet, sondern sie werden in politischen Auseinandersetzungen festgelegt. Dass wissenschaftliche Expertisen dabei diese Diskussion ein Stück rationaler gestalten – das ist die Hoffnung, von der Unserer lebt.

2. Schulstrukturen und die jüngere empirische Forschung

In den 1980 und 90er Jahren war die Schulstruktur-Diskussion in Deutschland weitgehend eingeschlafen, sowohl in Politik wie in Wissenschaft hatte man sich mit der Existenz eines drei- oder viergliedrigen Schulsystem weitgehend arrangiert. Dass wir seit 2002 in Deutschland wieder eine bemerkbare Schulstruktur-Diskussion führen,

ist zu erheblichen Teilen der PISA-Studie, und damit der empirischen Bildungsforschung zu verdanken. Auf wichtige Ergebnisse aus drei Studien will ich nun eingehen.

2.1. Die PISA-Studie

Im Dezember 2001 wurden der Öffentlichkeit Ergebnisse vorgestellt, die dann sehr bald den inzwischen vielbeschworenen „PISA-Schock“ auslösten. Dabei zeigte sich im internationalen Vergleich, dass die bereits als Zehnjährige positiv ausgelesenen Gymnasiasten im oberen Bereich nur durchschnittliche Leistungen erbringen, während die ebenso früh ausgelesenen „schwachen“ Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule nur zu dürftigen bis katastrophalen Resultaten kommen (vgl. Baumert u.a. 2001). Kurz: Das Konzept des gegliederten Schulsystems, die Kinder recht früh nach drei Leistungsniveaus (Schulformen) zu sortieren und diese dann entsprechend ihres jeweiligen Fähigkeitsniveaus zu fördern, ist alles andere als erfolgreich. Dies wird besonders deutlich, wenn man die deutschen Ergebnisse mit den Ergebnissen der „PISA-Siegerländer“ vergleicht: Die ersten neun Länder in der Rangreihe der Leseleistung (2000) – von Finnland über Australien bis Schweden – verfügen in der Mittelstufe alle über ein integriertes Schulsystem. Mindestens bis Ende der 9. Klasse besuchen diese Kinder eine gemeinsame Schule (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 106). Nimmt man hinzu, dass sich in den meisten dieser Länder (z. B. Kanada, Finnland, Schweden) eine mildere soziale Auslese findet als in Deutschland (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 384)³, so lässt sich als erste Bilanz formulieren:

- a) Im gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik gelingt weder eine besondere Förderung von Spitzenleistungen noch eine hinreichende Sicherung von Basisqualifikationen im unteren Bereich. Zugleich greift eine extrem scharfe soziale Selektion.
- b) Der internationale Vergleich zeigt, dass es *möglich ist*, in einem Schulsystem sehr gute Fachleistungen im oberen Bereich mit einer guten Basisqualifikation im unteren Bereich zu verknüpfen und zugleich nur eine moderate soziale Auslese vorzunehmen. Länder, denen dies gelingt, verfügen ganz überwiegend über ein integriertes Schulsystem.

Nun muss man allerdings sehr vorsichtig sein, solche Leistungsunterschiede allein auf die unterschiedliche Schulstruktur zurückzuführen. Denn ob die besseren Leseleistungen in Finnland ein Effekt der dortigen protestantischen Lesekultur oder der geringen Migrantenquote oder des integrierten Schulsystems sind, lässt sich empirisch-analytisch nicht sicher sagen. Nur: Aus diesem methodischen Problem, Wirkungen exakt zuzurechnen, lässt sich nun aber auch nicht im Umkehrschluss einfach

³ Die Ergebnisse bei PISA 2003 sind sehr ähnlich (vgl. Prenzel u.a. 2004, S. 247ff.)

ableiten, die Struktur des Sekundarschulwesens sei irrelevant. Dass dies nicht so ist, lässt sich aus dem zweiten Befundmuster, der hohen sozialen Selektivität im deutschen Schulsystem, besonders gut deutlich machen.

So lässt sich bei PISA 2003 ein klarer Zusammenhang aufzeigen zwischen dem Lebensalter, in dem die Kinder auf verschiedene Schulformen aufgeteilt werden, und dem Maß der sozialen Selektivität in einem Schulsystem: Alle Länder, die ihre Kinder im 10., 11. oder 12. Lebensjahr auf Schulformen eines gegliederten Systems verteilen, liegen in der sozialen Auslese über dem OECD-Durchschnitt, Deutschland und Österreich weisen dabei Spitzenwerte auf. Auf der anderen Seite liegen alle Länder, die ihre Kinder erst mit 15 oder 16 Jahren verteilen (z. B. Australien, Japan, Norwegen, Schweden) deutlich unter dem OECD-Mittelwert der Selektivität (vgl. OECD 2004, S. 262). Kurz – und in den Worten von Jürgen Baumert:

“Je früher Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden, desto kürzer wird das Zeitfenster, das für schulische Interventionen zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede zur Verfügung steht.....Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen....die sozialen Disparitäten der Bildungsbeileiligung zu“ (Baumert/Artelt 2003, S. 190).

Was die soziale Selektivität angeht, sprechen die Befunde an dieser Stelle klar für einen Systemeffekt: Je früher die Kinder auf unterschiedliche Bildungsgänge (Schulformen) verteilt werden, desto schärfer greift die soziale Auslese. Insofern ist eine nur vierjährige Grundschule kontraproduktiv – wenn man das Ziel verfolgt, die soziale Selektivität abzubauen.

2.2. Die IGLU-Studie

Was die Diagnose der bundesweiten Situation angeht, sind hier noch einige Befunde zu ergänzen, der in der öffentlichen Diskussion leider unterbelichtet geblieben ist: Wir haben es in den letzten Jahren ja nicht nur mit den PISA-Ergebnissen der 15-jährigen, sondern auch mit den Ergebnissen der internationalen Grundschulstudie „IGLU“ zu tun. Die von Wilfried Bos u. a. sowohl 2001 als auch 2006 durchgeführte Untersuchung zeigt: Am Ende der 4. Klasse weisen deutsche Schülerinnen und Schüler vor allem in Lesen, aber auch in Mathematik und Naturwissenschaften einen Leistungsstand auf, der international im oberen Drittel liegt. Bei den Viertklässlern ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonders schwachen Leistungen deutlich geringer als bei den 15-jährigen der PISA-Studie. Und die soziale Selektivität ist in der 4. Klasse lange nicht so ausgeprägt wie dann später in der 8./9. Klasse. Kurz: Die Grundschule – die gemeinsame Schule für alle – zeigt sowohl bei den Leistun-

gen wie bei der Chancengleichheit Ergebnisse, die sich im internationalen Vergleich sehen lassen können (vgl. Bos u.a. 2003, S. 117, 293). Wenn nun aber – so der nahe liegende Gedanke – die Ergebnisse bei PISA, also bei den 15-Jährigen, um so vieles schlechter, um so vieles problematischer sind als die Ergebnisse bei den 10-jährigen, dann liegt doch ein Schluss nahe: Nicht so sehr in der Grundschule, sondern vor allem in der gegliederten Sekundarschule liegen die Probleme.

2.3. Die ELEMENT-Studie

Gerade in Berlin ist noch ein weiterer Befund hinzuzufügen: Die ELEMENT-Studie (2008), die sich mit der 6jährigen Grundschule in Berlin befasst und deren Daten nicht nur von Rainer Lehmann, sondern inzwischen auch von Jürgen Baumert aus dem MPI ausgewertet worden. Auch Rainer Lehmann betont in seinem Forschungsbericht die Förderqualität der 6jährigen Grundschule. So heißt es bei ihm:

“Dass in der 6. Klasse verglichen mit der 5. merklich weniger der besonders leistungsschwachen Schüler zu finden sind, kann als erfolgreiche Umsetzung ...kompensatorischer Zielsetzungen der Grundschularbeit interpretiert werden“ (Lehmann/Lenkeit 2008).

Umstritten ist freilich die Frage, wie gut die besonders leistungsstarken Schüler/innen gefördert werden. Rainer Lehmanns Behauptung, dies geschehe in den grundständigen Gymnasien besser als in der Berliner Grundschule, hat sich als nicht haltbar erwiesen. Jürgen Baumert hat nachgerechnet, und er kommt auf der Basis der gleichen Daten zu einem deutlich anderen Ergebnis. Bei ihm heißt es:

„Die Entwicklungskurven der Spitzenschüler verlaufen in der Grundschule und in der Unterstufe des grundständigen Gymnasiums parallel – und zwar nicht nur im Lesen, sondern ... auch in der unterrichtsabhängigen Domäne Mathematik.“ Deshalb sprechen die Befunde der ELEMENT-Studie „gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium eine generelle Förderung ... besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler erreicht wird“ (Baumert u.a. 2009, S. 211f.; S. 189)“

Kurz: Es gibt eine Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Befunde und Argumente, mit denen die Sinnhaftigkeit, die Effektivität, aber auch die demokratische Legitimation des gegliederten Schulsystems in Zweifel gezogen werden kann. Durch ihren international-vergleichenden Blick kann Erziehungswissenschaft auch aufzeigen, welche – häufig deutlich besseren - Resultate in anders organisierten Schulsystemen erzielt werden können. Der mehrheitliche Trend der Länder ist hier eindeutig. Allerdings darf man dabei fairer Weise nicht übersehen, dass es auch Länder mit integrierten Schulsystemen (z. B. USA, Italien) gibt, die mit ihren Leistungen hinter früh sortierenden Ländern (z. B. der Schweiz) klar zurückliegen (vgl. Prenzel u.a. 2004, S.

70). Außerdem muss man vor kurzschlüssigen Übertragungshoffnungen warnen: Denn ob das finnische oder auch das kanadische Schulsystem mit deutschen Lehrern genauso gut funktionieren würde, kann niemand sicher sagen.

3. Zweigliedrigkeit – zur bundesweiten Entwicklung

Welche Schulformen werden nach der Grundschule angeboten? Hier hat es in den Bundesländern seit den 1970er Jahren sehr unterschiedliche Entwicklungen gegeben, so dass heute – über alle 16 Länder hinweg – nur noch eine Gemeinsamkeit besteht: In allen Bundesländern existiert ein Gymnasium, das den Königsweg zum Abitur anbietet. Wie die Schulstruktur daneben – also im nicht-gymnasialen Bereich – angelegt ist, ist jedoch inzwischen höchst unterschiedlich geregelt (vgl. Tabelle im Anhang). In etlichen westdeutschen Bundesländern – so in Hessen, in Niedersachsen, in Berlin – wurde in den 1970er und 80er Jahren die integrierte Gesamtschule ausgebaut, und zwar als Schulform neben dem dreigliedrigen System. Hier sprechen wir seit längerem von einem „viergliedrigen“ Schulsystem. Dazu im Kontrast stehen die Bundesländer, die die Zahl der Schulformen nicht weiter ausweiten, sondern reduzieren wollen: Nicht nur in den neuen Bundesländern, sondern z. B. auch im Saarland und demnächst auch in Hamburg und Berlin gibt es neben dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulform: Die heißt mal Sekundarschule, mal Regelschule, mal Oberschule, mal Stadtteilschule. Bei einem solchen Schulform-Angebot spricht man dann von einem „zweigliedrigen“ Schulsystem.

Spätesten an dieser Stelle ist jetzt ein Einschub nötig: Bei den Begriffen der Zwei-, Drei- und Viergliedrigkeit wird jeweils der Bereich der Förder- bzw. Sonderschulen unterschlagen. Korrekterweise müsste man von einer Drei-, Vier- oder Fünfgliedrigkeit sprechen. Ich bitte um Verständnis dass ich das nicht mache, sondern die „gängigen“ Begriffe benutze. Das Problem ist mir aber sehr wohl bewusst.

Ich möchte uns jetzt zunächst einmal einen Überblick vermitteln: Welche Sekundarschulstrukturen finden wir im Jahr 2009 in welchen Bundesländern?

3.1. Schulstrukturen 2009 – ein Überblick

Die traditionelle Schulstruktur, die sich in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts etabliert hat, besteht aus drei hierarchisch einander zugeordneten Schulformen, auf die die Kinder nach der 4. Klasse der Grundschule aufgeteilt werden: Hauptschule (früher Volksschule), Realschule und Gymnasium. Das Gymnasium führt ins Studium, Haupt- und Realschulabschlüsse in Berufstätigkeiten unterschiedlichen Niveaus.

Wenn man sich nun heute – im Jahr 2009 – die Schulsysteme der 16 Bundesländer anschaut, dann stellt man fest. Ein solches „klassisch“ dreigliedriges Schulsystem gibt es nur noch in zwei Ländern der Republik – in Bayern und in Baden-Württemberg. In allen anderen Bundesländern ist das ursprünglich dreigliedrige Schulsystem modifiziert und weiterentwickelt worden.

- Die typisch westdeutsche Weiterentwicklung besteht in der Ergänzung der drei „klassischen“ Schulformen durch die integrierte Gesamtschule, die gleichsam als vierte Schulform hinzugetreten ist. Eine solche viergliedrige Schulstruktur finden wir in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. In Berlin und Hamburg hat ein solches System lange bestanden, geht jetzt aber seinem historischen Ende entgegen.
- Die typisch ostdeutsche Weiterentwicklung besteht darin, Haupt- und Realschulen zu einer gemeinsamen Schulform (kombiniert oder integriert) zusammenzufassen. Neben dem Gymnasium gibt es in der Sekundarstufe I dann nur noch eine weitere Schulform. Hier spricht man von der „Zweigliedrigkeit“. Ein solches Schulsystem wurde direkt nach der Wende 1990 in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen eingeführt, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg folgten später.
- Nun finden wir seit einigen Jahren in etlichen westdeutschen Bundesländern einen Nachvollzug dieser ostdeutschen Entwicklung: Vor allem, weil in diesen Ländern die Hauptschulen leer laufen, steigen auch sie auf eine Zweigliedrigkeit um: Neben dem Gymnasium entsteht als zweite Schulform die „Stadtteilschule“ (Hamburg) oder die „Sekundarschule“ (Berlin) oder die „erweiterte Realschule“ (Saarland) oder die „Realschule plus“ (Rheinland-Pfalz). In einigen Ländern bestehen neben dieser Zweigliedrigkeit einige wenige Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen (Berlin, Saarland).

Unterm Strich bedeutet das, dass inzwischen 10 von 16 Bundesländern die Zweigliedrigkeit (in unterschiedlichen Varianten) eingeführt haben oder einführen werden. Davon haben fünf „alte“ Bundesländer (Berlin, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland) den Weg genommen, von der viergliedrigen Struktur – also Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule – auf eine zweigliedrige umzustellen.

3.2. Motive der Zweigliedrigkeit

Welche Motive, welche Quellen des Wandels begünstigen oder erzwingen den Schritt in die Zweigliedrigkeit? Hier lassen sich zwei Ursachen identifizieren, die ich jetzt pointiert benennen danach differenziert beschreiben will:

- a) Das Elend der Hauptschule.
- b) Die Unantastbarkeit des Gymnasiums.

Beginnen wir mit der ersten Quelle des Handlungsdrucks.

3.2.1. Das Elend der Hauptschule

Die empirische Bildungsforschung vor und nach PISA hat gezeigt: Je mehr Schulformen in der Sekundarstufe I angeboten werden, desto stärker bilden sich hierarchisch angelegte Prozesse der Selektion aus. Denn nicht nur die Gymnasien, auch Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen stehen in der öffentlichen Wahrnehmung in einer Prestige- und Qualitätskonkurrenz zueinander; und Eltern treffen ihre Entscheidungen nicht zuletzt vor dem Hintergrund des „Images“ von Schulformen. Und dies hat in Berlin, aber auch in anderen Großstädten dazu geführt, dass der Jahrganganteil an den Hauptschulen auf unter 10% abgesunken ist. Nur noch eine kleine Minderheit von Eltern und ihren Kindern wählt diese Schulform an – bzw. wird dorthin verwiesen. Und das wiederum bedeutet, dass sich in der Hauptschule solche Schüler/innen konzentrieren, die eine Misserfolgskarriere hinter sich haben, die wenig häusliche Unterstützung erfahren, die oft in familiären Konfliktsituationen leben. Unter ihnen ist der Migrantanteil besonders hoch. Kurz und vereinfacht gesprochen: Im viergliederigen Schulsystem konzentrieren wir Jugendliche aus besonders problematischen Lebenslagen in der Hauptschule und schaffen damit ein soziales Milieu, in dem Lernen und Lernfortschritt immer schwerer erreichbar wird. Produziert wird damit eine doppelte Benachteiligung: Zum einen kommen diese Kinder aus sozialen Verhältnissen, in denen sie nur sehr bescheidene Bildungsanregungen erhalten. Aufgrund ihrer schwachen Schulleistungen werden sie dann aber auch noch in Klassenverbände gesteckt, in denen die soziale Zusammensetzung das Entstehen von Lernmotivation weitgehend verhindert. Wenn sich das auch noch mit sozialen und ethnischer Entmischung in bestimmten Stadtteilen trifft, dann entsteht eine höchst brisante Mischung in der Jugendszene, in der dann auch Gewalt und ethnisch aufgeladenen Konflikte eine Rolle spielen. Wenn man das so darstellt, wird gern darauf verwiesen, dass es unter den Hauptschulen einer Großstadt aber ein breites Spektrum gibt, und dass längst nicht alle Hauptschulen in solcher Weise problematisch seien.

Das ist sicher richtig. Zu fragen ist dann aber, wie viele der Hauptschulen sich in der Nähe der skizzierten Problemlage befinden. Hier gibt es seit gut drei Jahren eine Zusatzanalyse aus PISA 2000, die leider viel zu wenig bekannt ist. Angefertigt wurde sie von Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann (2006). Analysiert werden darin Hauptschulen nach ihrer sozialen Zusammensetzung und nach dem dort erzielten Lernleistungen – und zwar in allen Bundesländern, auch in den Stadtstaa-

ten Berlin, Bremen und Hamburg. Baumert u.a. (2006) beschreiben in dieser Studie drei verschiedene Typen von Hauptschulen, einer wird als „Problemtyp“ bezeichnet. Der kennzeichnet sich dadurch, dass

- mehr als die Hälfte der Schüler/innen mindestens einmal sitzengeblieben ist.
- mehr als die Hälfte aus Migrantenfamilien kommen, in denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird.
- mindestens 40% der Eltern keine abgeschlossene Berufsausbildung haben.
- etwa 1/3 der Familien von Arbeitslosigkeit betroffen sind.
- etwa 40% der Schüler/innen im letzten Jahr durch Gewalt und/oder Vandalismus aufgefallen sind (vgl. Baumert u.a. 2006, S. 160).

In solchen Hauptschulen ist das fachliche Lernniveau extrem niedrig, die Chancen auf eine berufliche Einmündung sind entsprechend gering. In Flächenstaaten, in denen der Hauptschüler-Anteil nach wie vor bei etwa 30% des Altersjahrgangs liegt, kommen solche Hauptschulen relativ selten vor. So sind in Rheinland-Pfalz 9%, in Baden-Württemberg 5% aller Hauptschulen diesem Typ zuzuordnen. In Stadtstaaten mit einem viergliederigen Schulsystem und einem Hauptschulanteil um die 10% - also in Bremen, Hamburg und Berlin – sieht die Lage jedoch völlig anders aus. Die Baumert-Studie weist aus, dass man im Jahr 2000 in Berlin 60% aller Hauptschulen diesem Problemtyp zurechnen musste, in Hamburg 70% und in Bremen sogar 96%. Kurz: Bereits im Jahr 2000 war es in den Stadtstaaten unverantwortlich, die Schulform Hauptschule weiter aufrechtzuerhalten. Dass alle drei Stadtstaaten inzwischen von der Viergliedrigkeit zur Zweigliedrigkeit übergegangen sind – und damit die Hauptschulen aufgelöst haben – ist angesichts dieser Zahlen gut verständlich.

Mit der Auflösung solcher Hauptschulen verschwinden nun aber keineswegs die Lernprobleme dieser Schüler/innen, aber es werden ihnen andere Gruppenzusammensetzungen – uns damit andere soziale Lernkontexte – geboten: Sie sitzen jetzt nicht mehr mit den 10% Schwächsten in einer Klasse, sondern die Sekundarschule (Mittelschule, Stadtteilschule) wird von mindestens 50% eines Altersjahrgangs besucht. Damit verändert sich die soziale Struktur der Schülerschaft, in aller Regel finden sich Lernmilieus mit deutlichem höherem Anregungspotential als vorher. So gesehen lässt sich der Übergang in die Zweigliedrigkeit als sinnvolle Reaktion auf das Elend der Hauptschule verstehen.

Fragt man an dieser Stelle, ob es denn auch internationale Vergleichsergebnisse gibt, die etwas über die Leistungsfähigkeit einer zweigliedrigen Schulstruktur aussa-

gen, so geben die vorliegenden Studien leider kaum etwa her: Denn die Debatte, die wir hier bei uns führen – dreigliedrig oder viergliedrig oder zweigliedrig – ist international weitgehend unbekannt, weil es entsprechende Schulsysteme kaum gibt. Deshalb kann man auch zu der Frage, was der Umstieg von einem viergliedrigen auf zweigliedriges System bewirken würde, vom Ausland wenig lernen. Mit einer einzigen Ausnahme: Österreich hat seit vielen Jahren eine vierjährige Grundschule, an das ein zweigliedriges Schulsystem anschließt (vgl. Eder/Thonhauser 2002). Dabei führen beide Zweige zum Abitur. Mit diesem Schulsystem ist Österreich in den letzten Jahren vor allem in den ländlichen Regionen recht gut gefahren ist. Dort besuchen etwa 60 – 70% des Altersjahrgangs die Schulformen der zweiten Säule. Österreichweit wird inzwischen die Hälfte aller Abiturzeugnisse in dieser zweiten Säule, in der „berufsbildenden höheren Schule“ erworben. Zugleich finden wir aber in großen Städten – etwa in Wien – bereits 70% der Kinder im Gymnasium, die zweite Schulform wird hier zur Restschule. Dies hat in den letzten Jahren die Diskussion um die Gesamtschule – die gemeinsame Schule für alle – in Österreich wieder kräftig angefaßt. Ob sich damit eine Perspektive für eine künftige Entwicklung etwa in Berlin andeutet, wird man auf jeden Fall beobachten müssen.

3.2.2. Die Unantastbarkeit des Gymnasiums

Die bisher vorgestellte Analyse hat sich vor allem mit der Hauptschulproblematik als Quelle der Zweigliedrigkeit beschäftigt. Diese Analyse bedarf dringend der Ergänzung. Denn die Auflösung der Hauptschule und das Einbringen dieser Schüler/innen in heterogene, in anregungsreichere Lernumgebungen ließe sich ja genauso gut, vielleicht sogar besser dadurch erreichen, dass man die integrierte Gesamtschule – also die gemeinsame Schule für alle – einführt. In den meisten europäischen Ländern sind die deutschen Hauptschulprobleme ja deshalb völlig unbekannt, weil dort alle Schüler/innen bis zum Ende der 8. oder 9. Klasse eine gemeinsame Schule besuchen. Anders formuliert: Die skizzierte Hauptschulproblematik führt nicht zwingend zum Lösungsmodell „Zweigliedrigkeit“, sondern ließen sich auch durch andere Schulstruktur-Varianten bearbeiten. Dabei würde das Lösungsmodell einer „gemeinsame Schule für alle“ aber bedeuten, dass auch das Gymnasium mit einbezogen wird, dass dessen Existenz infrage gestellt würde. Und genau das ist der Grund, warum die „gemeinsame Schule für alle“ weder in Berlin noch in einem anderen Bundesland realpolitisch infrage kommt. Damit stoßen wir nicht an eine pädagogische,

sehr wohl aber an eine politische Grenze, die bisher die Schulstrukturdiskussion in der Bundesrepublik bestimmt: Die Existenz des Gymnasiums gilt als unantastbar.

Der Erfolg der Zweigliedrigkeit – auch hier in Berlin – lässt sich nur vor dem Hintergrund dieser fortbestehenden Dominanz des Gymnasiums verstehen. Denn wenn – wie bei der Einführung der Zweigliedrigkeit – nur die Grenzen zwischen Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen verschoben oder gar aufgehoben werden, wird davon das Gymnasium kaum tangiert. Es bleibt in seiner Struktur, seiner Bedeutung, seinem Gratifikationspotential unangetastet. Deshalb wird mit der Einführung der Zweigliedrigkeit auch nicht der Konflikt angefacht, den Politiker aller Parteien – wirklich aller – so sehr fürchten: Den Kampf mit den Gymnasialvertretern in Lehrerschaft, Elternschaft und Bürgertum.

Wie richtig diese Einschätzung ist, zeigen m. E. die jüngsten Entwicklungen in Hamburg: Dort hat die schwarz-grüne Koalition ein Schulreformgesetz verabschiedet, das nicht nur die Einführung der Zweigliedrigkeit, sondern auch die Verlängerung der Grundschule von vier auf sechs Jahre vorsieht (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2009). Dagegen hat sich eine konservative Elterninitiative gegründet, die jetzt für Volksbegehren und Volksentscheid mobil macht, um dieses Gesetz zu Fall zu bringen. Während die Zweigliedrigkeit von dieser Initiative sogar befürwortet wird, wird die Verlängerung der Grundschule massiv bekämpft; denn darin wird ein Schritt zur „Zerstörung“ des Gymnasiums gesehen.

Mit dieser Analyse wollte ich erneut deutlich machen, dass Schulstrukturen weder in der reformpädagogischen Werkstatt noch auf dem erziehungswissenschaftlichen Reißbrett entstehen, sondern dass sie in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung – durch Konflikte und Kompromisse – festgelegt werden. Mit diesen Strukturen, die in der politischen Auseinandersetzung gefunden werden, müssen die Lehrkräfte in den Schulen dann leben – und sie müssen pädagogisch etwa daraus machen. Das war schon 1920 bei der Entscheidung für die vierjährige Grundschule so, das ist auch jetzt wieder so. Insofern kommt es jetzt darauf an, die pädagogischen Chancen zu erkennen und nutzen, die die Zweigliedrigkeit bietet. Dass man zugleich auch die Systemgrenzen dieser Struktur sieht, muss man ja nicht verschweigen.

Mit dieser Feststellung möchte ich mich abschließend etwas genauer der aktuellen Berliner Reformsituation – seinen Chancen und Grenzen – zuwenden.

4. Zweigliedrigkeit – die Berliner Situation

Die bisherige Analyse erlaubt zunächst die Feststellung: Die Schulstrukturen in der Bundesrepublik sind in Bewegung geraten, das einheitliche Bild der sechziger Jahre ist lang dahin – und über die Länder hinweg finden wir eine gewisse Vielfalt der Schulstrukturen. Dabei sind die Länder mit einem zweigliedrigen Schulsystem – 10 von 16 – inzwischen deutlich in der Mehrheit.

4.1. Die Berliner Zweigliedrigkeit im bundesweiten Vergleich

Zugleich muss man aber auch sehen, dass sich hinter dem Etikett „Zweigliedrigkeit“ sehr unterschiedliche Strukturen verbergen können. Hierzu vier Punkte:

- (1.) Werden die Schüler/innen in der zweiten Schulform in gemeinsamen Klassen gemeinsam unterrichtet – wie demnächst in Berlin und Hamburg -, oder wird dort intern wieder nach Hauptschul- und Realschulklassen getrennt (wie etwa in Sachsen und Sachsen-Anhalt)?
- (2.) Haben Schüler/innen der zweiten Schulform die Möglichkeit, bei guten Leistungen auch das Abitur zu erwerben – und stehen dafür entweder eigene Oberstufen oder Oberstufen in beruflichen Schulen zur Verfügung? In Bremen, Berlin und Hamburg gibt es diesen eigenständigen Weg bis zum Abitur. In anderen Ländern (z. B. Thüringen) kann das Abitur nur durch den Umstieg in die Oberstufe eines grundständigen Gymnasiums erworben werden.
- (3.) Entscheiden nach dem Ende der Grundschule die Eltern über die Wahl der anschließenden Schulform (so in Berlin und in Rheinland-Pfalz) – oder entscheidet die Schule auf der Basis vorliegender Noten und Zeugnisse (so in Thüringen, Sachsen und im Saarland)? Damit zusammen hängt dann auch die Frage, ob und bis zu welchem Jahrgang die Gymnasien Schüler/innen wegen mangelnder Leistungen in die zweite Schulform zurückschicken dürfen.
- (4.) Werden die Schulen der zweiten Schulform besonders häufig oder gar vollständig als Ganztagschulen geführt, so dass auf diese Weise zusätzliche Förderpotentiale erschlossen werden (so in Berlin und in Thüringen) – oder ist der Ganztagsanteil nicht höher als bei den Gymnasien (so in Hamburg und im Saarland)?

Betrachtet man vor dem Hintergrund der soeben aufgeblätterten Variationen die Schulstruktur, wie sie jetzt in Berlin installiert werden soll (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009), so finden wir hier ein Konzept, das seine reformerischen Möglichkeiten der zweigliedrigen Struktur weitgehend ausschöpft:

- Haupt- und Realschüler/innen werden in Berlin nicht separiert, sondern alle Sekundarschüler/innen werden gemeinsam unterrichtet.
- Die Sekundarschulen erhalten eigene Oberstufen oder kooperieren mit Oberstufen des beruflichen Schulwesens. Damit besitzt die zweite Schulform einen eigenen Zugang zum Abitur.
- Über die Schulformwahl am Ende der Grundschule entscheiden die Eltern, allerdings kann das Gymnasium diese Entscheidung am Ende der 7. Klasse revidieren.

- Die Sekundarschulen werden grundsätzlich als Ganztagschulen geführt. Damit erhalten sie zusätzliche Möglichkeiten zur Förderung ihrer Schüler/innen.

Nimmt man die in Berlin gut etablierte 6jährige Grundschule hinzu, so verfügt das Berliner Modell der Zweigliedrigkeit über besonders viele Elemente, die auf Förderung und auf den Abbau von Bildungsbarrieren ausgerichtet sind. In diesem Zusammenhang ist m. E. besonders wichtig, dass die Sekundarschulen über eigene Oberstufen verfügen. Damit können sie ihren Anspruch, die Heranwachsenden ebenfalls zum Abitur zu führen, gegenüber Schülern und Eltern auch glaubwürdig vertreten.

4.2. abschließende Bemerkungen

Sie sehen, ich bewerte die Strukturvorgaben für das zweigliedrige Schulsystem in Berlin überwiegend positiv: Was man innerhalb der Grenzen der Zweigliedrigkeit machen kann, um die Potentiale der Sekundarschule zu stärken, ist hier wohl gemacht worden. Doch ich weiß, dass ich bei einer solchen Aussage vorsichtig sein muss. Denn Potentiale hängen nicht nur von strukturellen Vorgaben (wie etwa dem Oberstufen-Zugang) ab, sondern werden auch ganz erheblich von Ressourcen-Zuweisungen bestimmt: Faktoren wie Lehrerzuweisungen, Klassenfrequenzen, Förderstunden, Ganztags-Ausstattungen spielen dabei eine ganz wichtige Rolle. Und in aller Regel gehen dabei die Vorstellungen der Schulen und die der Schulbehörde oft sehr weit auseinander. Sie werden verstehen, dass ich mich in die Details dieses hoch komplizierten Feldes jetzt nicht begeben werde. Denn angesichts des hier versammelten Sachverständes der Schulleitungen und der Senatsverwaltung könnte ich mich da nur als blutiger Laie erweisen. Aber eine prinzipielle Aussage will ich durchaus machen: Wenn die Sekundarschule sowohl die schwachen Schüler/innen angemessen fördern soll – wenn sie also die „Risikogruppe“ reduzieren soll – und wenn sie zugleich die stärkeren Schüler/innen zum Abitur führen soll – wenn sie also zur Erhöhung der Abiturquote beitragen soll – dann braucht sie für diese doppelt schwierige Aufgabe eine Ausstattung, mit der die notwendigen Formen der individuellen Förderung und der Binnendifferenzierung auch tatsächlich geleistet werden können. Damit verweise ich in meiner abschließenden Einschätzung noch einmal auf die Ambivalenz dieser Berliner Schulstruktur-Reform:

Zum einen war und ist diese Reform dringend notwendig, um endlich die Hauptschüler/innen aus ihrer Abschiebung zu befreien und ihnen wieder eine Perspektive zu

geben. Diese Reform war und ist notwendig, um auch jenseits des Gymnasiums eine starke Schulform mit Abiturzugang zu etablieren.

Zum anderen verbleibt diese Schulreform in den Grenzen des gegliederten Schulsystems, weil die Schulformen auch weiterhin einander hierarchisch zugeordnet sind: Das Gymnasium bleibt in seiner dominanten Position unangetastet, die Sekundarschule folgt auf einem nachgeordneten Platz. Ob sich ein solches System dauerhaft stabilisieren lässt – oder ob es (wie in Wien) durch den Run aufs Gymnasium auf Dauer ausgehöhlt werden wird, wird man sehr kritisch beobachten müssen.

Damit wird abschließend deutlich: Es gab und gibt eine Vielzahl guter, auch wissenschaftlich vorzeigbarer Gründe, eine Schulreform in der jetzt vollzogenen Form zu realisieren. Ob sich die damit verbundenen pädagogischen und sozialen Erwartungen dann auch einlösen lassen, wird sich aber erst im Praxistest zeigen können. Es gibt zu dieser Strukturreform der Zweigliedrigkeit aber auch eine Alternative, nämlich die gemeinsame Schule für alle. Dass sie im Jahr 2009 nicht zum Tragen gekommen sind, hat politische Gründe, die man nachvollziehen kann. Dass in Berlin aber weiterhin in dieser institutionellen Alternative gedacht, an dieser institutionellen Alternative gearbeitet wird, macht die Existenz der Berliner „Gemeinschaftsschulen“ deutlich.

- Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit –

Zitierte Literatur

- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske und Budrich
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium. Hamburg
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.)(2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Baumert, J./Artelt, C. (2003): Bildungsgang und Schulstruktur. In: Pädagogische Führung, Heft 4, S. 188 –192
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.)(2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS-Verlag
- Baumert, J./Becker, M./Neumann, M./Nikolova, R. (2009): Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., Heft 2, S. 189 - 215
- Bos, W. u. a.(2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster/W.: Waxmann

- Bos, W. u. a. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster/W.: Waxmann
- Dudek, P./Tenorth, H.E.(Hrsg.)(1994): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozesse mit ungewissem Ausgang. Weinheim: Beltz
- Eder, F./Thonhauser, J. (2002): Österreich. In: Döbert, H./Hörner, W. v. Kopp, B./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider
- Friedeburg, L. v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Herrlitz, G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.)(2003): Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Konflikte. Weinheim: Juventa
- Lehmann, R./Lenkeit, J. (2008): ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und Gymnasien. Berlin: Humboldt-Universität
- OECD (2004): Co-operation and Development: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD
- Prenzel, M. u.a.(2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009): Berliner Schulen: Bildungsfahrplan. Berlin
- Tillmann, K.J. (1995): Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Tillmann, K.J. (2009): Sechsjährige Primarschule in Hamburg: Empirische Befunde und pädagogische Bewertungen. In: Hamburg macht Schule, Sonderheft

**Schulstrukturen in den deutschen Bundesländern
(Stand 11/2009, ohne Sonderschulen)**

	Viergliedrigkeit (H/R/Gy plus IGS)	Dreigliedrigkeit (H/R/Gy (fast) ohne IGS)	Zweigliedrigkeit (plus Gesamtschule/ Gemeinschaftsschule)	Zweigliedrigkeit (fast) ohne IGS
4jährige Grundschule	Hessen Niedersachsen Nordrhein-Westfalen Schleswig-Holstein	Bayern Baden-Württemberg	Mecklenburg-Vorpomm. Rheinland-Pfalz* Saarland Sachsen Thüringen	Bremen* Sachsen-Anhalt
6jährige Grundschule			Berlin* Brandenburg	Hamburg*
Gesamt	4 Länder	2 Länder	7 Länder	3 Länder

- **beschlossen, aber noch nicht umgesetzt**

Quelle: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Schulstruktur. Bestandsaufnahme, bundesländerinterner Vergleich und Perspektive. Berlin 2009