Achim Leschinsky

Freie Schulwahl und staatliche Steuerung

Neue Regelungen des Übergangs
an weiterführende Schulen

Antrittsvorlesung

19. Mai 1993

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie

Der Text der Antrittsvorlesung ist erschienen in der „Zeitschrift für Pädagogig“ (Weinheim) Heft 6 (1994)

Herausgeberin:
Die Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Marlis Dürkop

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:
Gudrun Kramer
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 71

Redaktionsschluß: 17. 06. 1996

In dem vorliegenden Beitrag[1] werden neuere schulgesetzliche Initiativen erörtet, die u.a. eine Reform des Übertritts aus der Grundschule an weiterführende Schulen beabsichtigen. Diese Bemühungen ordnen sich ein in die schon lange zu beobachtende Tendenz zur Stärkung der individuellen Rechte von Schülern und Eltern, wie sie mit dem Prozeß der Verrechtlichung der Schule in der Bundesrepublik verbunden ist. Eine genauere Betrachtung der entsprechenden Regelungen und einiger dadurch ausgelöster gerichtlicher Konflikte weckt allerdings Zweifel an Voraussetzungen und insbesondere an Ergebnissen der eingeleiteten Politik: handelt es sich nicht doch um eine versteckte Form der staatlichen Steuerung der Schulwahl?

1. Problemstellung

In den vergangenen Jahren sind in verschiedenen Ländern der Bundesrepublik, in der Folge der Vereinigung insbesondere in den fünf neuen Bundesländern, neue Schulgesetze erlassen worden, die in der einen oder anderen Form Veränderungen von größerer Tragweite gebracht haben. Die Klagen, daß der Prozeß der Bildungsreform seit langem stillgestellt und schwerlich wiederzubeleben sei beziehungsweise daß formale Bestimmungen die Schulwirklichkeit nicht erreichten, sind vertraut. Aber sie lassen sich angesichts dieser neuen Entwicklung kaum aufrechterhalten. Einen Beleg für die praktische Wirksamkeit der neuen Bestimmungen wird man in der größeren Zahl von gerichtlichen Auseinandersetzungen erblicken können, die sie vor Ort zum Teil nach sich gezogen haben und ziehen. Schüler beziehungsweise ihre Erziehungsberechtigten und Schulleiter, Vertreter der Schulaufsicht sowie des Schulträgers streiten sich vor den lokalen Instanzen der Verwaltungsgerichtsbarkeit über schulische

Entscheidungen. Die Tatsache, daß derartige Konflikte zum Teil gerade im ehemaligen Gebiet der DDR gerichtlich ausgetragen werden, gibt diesen einen zusätzlichen Reiz.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich anhand des dabei anfallenden Materials speziell mit dem Übergangsverfahren von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Bereits der Deutsche Bildungsrat war in seinen Empfehlungen bemüht gewesen, die lebensbestimmenden Konsequenzen einer einmaligen Übergangsentscheidung durch inhaltliche Angleichung und strukturelle Öffnung der verschiedenen schulischen Ausbildungsgänge aufzufangen. Die Entscheidung über die weitere schulische Bildungskarriere im Anschluß an die Grundschule sollte auf diese Weise dem Schüler und seinen Eltern überlassen werden können (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 31 ff., S. 147 ff.; 1975, S. 20 ff., S. 98 ff.). Auch wenn die Entwicklung tatsächlich in diese Richtung gegangen ist und durch die erwähnten schulgesetzlichen Neuregelungen noch weiter befördert wird, bleibt der Sachverhalt, daß Kinder ihre eigenen Aspirationen bzw. die ihrer Eltern nicht zu realisieren vermögen und an diesen scheitern. Dies spiegeln auch die gerichtlichen Entscheidungen, mit denen sich der vorliegende Aufsatz beschäftigt. Die gerichtliche Abweisung einer Klage beispielsweise, mit der Eltern den Übertritt ihrer Tochter auf ein Gymnasium hatten erwirken wollen, mutet auf den ersten Blick eher trivial an (Entscheidung Nr. 4 L 172/92 vom 17.11.1992 Kreisgericht Potsdam-Stadt).[2]
Bemerkenswert wird der entsprechende Fall erst durch die Widersprüche, die die gerichtliche Entscheidung begleiten.

1. Die gerichtliche Zurückweisung des Übertrittsverlangens der Schülerin kommt offenbar der Landespolitik entgegen, die doch gleichzeitig programmatisch auf eine Verbreiterung des Zugangs zur weiterführenden Bildung ausgerichtet ist. Es handelt sich um das (seit 1990) von einer Ampelkoalition regierte Brandenburg.

2. Der Schulleiter, der ebenfalls in dem Urteil eine Bestätigung seiner Handlungsweise erblicken kann, hat im Interesse der Er-

haltung der Leistungsfähigkeit seiner Schule agiert, die das zuständige Ministerium als eigenen Schultyp doch im Grunde nicht mehr will, wenigstens nur mit erkennbaren Vorbehalten akzeptiert.

3. Die Entscheidung des Schulleiters und auch das Urteil des Gerichts sind unter Hinweis auf schulische Leistungen (der Aufnahme begehrenden Schülerin) bzw. auf deren unzureichendes Niveau erfolgt, obwohl diese nach den entsprechenden Verordnungen des Ministeriums allenfalls noch eine untergeordnete Bedeutung bei der Übertrittsregelung besitzen sollen.

4. Dieser ganze Vorgang vollzieht sich unter dem Anschein einer freien Schulwahl, die den Eltern weitgehend ins Belieben gestellt ist; er zeigt aber, daß staatliche Steuerungsinteressen auch bei einer vergleichsweise liberalen Regelung keineswegs verabschiedet sind.

Von diesem spannungsvollen Neben- und Gegeneinander von freier Schulwahl und staatlicher Steuerung im Ergebnis aktueller bildungspolitischer Reformen in der Bundesrepublik soll im folgenden genauer die Rede sein. Ich will die entsprechenden rechtlichen Vorgänge aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive diskutieren und werde mich dem Thema in Kreisen nähern. Zunächst werde ich den angewachsenen Stellenwert rechtlicher Bestimmungen und gerichtlicher Entscheidungen für die Entwicklung des bundesdeutschen Schulwesens, m.a.W. den viel gescholtenen Prozeß der Verrechtlichung, allgemein charakterisieren. In einem zweiten Schritt sind die Regelungen für den Übergang auf weiterführende Schulen als ein geradezu klassischer Bereich darzustellen, in dem in der Bundesrepublik individuelle Bildungsansprüche und staatliche Steuerungsinteressen aufeinandertreffen. Zuletzt möchte ich die neuesten Entwicklungen in diesem Bereich diskutieren, die sich u.a. maßgeblich in Brandenburg vollziehen, und dabei neben parallelen Entscheidungen auf den eingangs erwähnten Fall zurückkommen. Zu fragen ist, ob der Konflikt zwischen individuellen und kollektiven Interessen mit dieser neuen Entwicklung wirklich zugunsten *einer* Seite: der Freiheit der Schulwahl durch Eltern und Kinder, entschieden ist.

2. Der Prozeß der Verrechtlichung

Es gibt kaum einen geeigneteren Zugang, um aktuelle Veränderungen in Bildungspolitik und Schulentwicklung zu erfassen, als die Analyse rechtlicher Vorgänge. Als Medium der Interessenaustragung und Konfliktregulierung haben diese im Lauf der vergangenen Jahrzehnte für das Bildungssystem in der Bundesrepublik ständig an Bedeutung gewonnen (Laaser 1980; Staupe 1982). Das von Pädagogen oft nur leidvoll herausgebrachte Stichwort der Verrechtlichung bezeichnet diese Entwicklung. Aber die pädagogische Larmoyanz ist - auch in diesem Fall - irreführend und unangebracht. Denn sie verkennt die Folgerichtigkeit des Bedeutungsgewinns rechtlicher Regelungen, der Teil der sozialen Modernisierung ist. Dieser Prozeß konnte auch und gerade vor der Institution der Schule in der Bundesrepublik nicht haltmachen.
In einem ganz allgemeinen Sinne bedeutet Modernisierung sowohl für Individuen wie für Kollektive eine Erweiterung ihres Handlungs- und Wahrnehmungsraums, verursacht durch die Aufhebung von technisch-materiellen oder ideologisch-konzeptuellen Beschränkungen. Für den so gewonnenen zusätzlichen Freiheitsspielraum muß jedoch ein Preis in der Form verringerter Stabilität und Vorhersagbarkeit gezahlt werden. Ein wichtiger sozialer Mechanismus zur Milderung und Kontrolle der Spannung zwischen sozialer Stabilität und sozialem Wandel besteht in der Form des modernen Rechtssystems. Seine Funktion besteht nicht nur in der routinemäßigen Konfliktbewältigung im Rahmen vorhandener juristischer Normen und Verfahren, sondern darüber hinaus auch darin, die Verbindung zu sichern zwischen den eher technischen Aspekten juristischer Normen und den sich wandelnden ethischen Vorstellungen, den neuen sozialen Problemen und den ideologischen und politischen Antworten darauf. In diesem Sinne hat das Rechtssystem das Gleichgewicht zwischen den Rechten und Pflichten von Individuen auf der einen Seite und der Notwendigkeit effektiven kollektiven Handelns auf der anderen Seite auszutarieren. Droht auf der einen Seite die Gefahr zu weitreichender und möglicherweise willkürlicher Entscheidungen staatlicher Organe, so droht auf der anderen die des rücksichtslosen Partikularismus der einzelnen. Vor diesem Hintergrund wur-

de auch das Bildungswesen in den Prozeß der „Verrechtlichung“, der Ausdehnung der Verantwortlichkeit und Autorität des Rechtssystems, einbezogen (Deutscher Juristentag 1980; 1981).
Der Schule war historisch seit langem der Auftrag gegeben, die Fähigkeiten des einzelnen optimal zu fördern und zu entfalten. Aber dies erfolgte in Deutschland charakteristischerweise über lange Zeit in einem Raum, der die volle Inanspruchnahme von Selbständigkeit und Mündigkeit durch den einzelnen Schüler (und dessen Eltern) ausschloß. Die technische Bezeichnung für diesen Sachverhalt war das „besondere Gewaltverhältnis“, das der staatlichen Exekutive und Verwaltung im Bildungswesen traditionell direkte Eingriffs- und Kontrollmöglichkeiten unabhängig vom Einfluß des Rechtssystems, ja selbst des Parlaments sicherte. Die formelle Ablösung dieser besonderen Situation hat für die Schule in der alten Bundesrepublik bis zum Anfang der siebziger Jahre gebraucht (Nevermann/Richter 1977; 1979). Sie wurde durch eine höchstrichterliche Entscheidung bewirkt, die - obwohl auf das Strafgefangenenverhältnis gerichtet (BVerfGE 33, S.1 ff. und S. 125 ff.) in einer Folge von schulrechtlichen Entscheidungen stand und ihrerseits eine nicht abreißende Kette solcher Entscheidungen auslöste. Denn das Schulverhältnis war seitdem anerkannt als eine Sphäre, in der auch Kindern die Grundrechtsfähigkeit zukommt und die im Interesse des einzelnen prinzipiell gerichtlicher Überprüfung offensteht. Die Abstimmung von individuellen und kollektiven Interessen war damit auch in der Schule zu einem Problem geworden, das nicht länger durch salvatorische und erstarrte pädagogische Klauseln verdeckt werden kann, sondern von Fall zu Fall - und notfalls auch vor Gericht - offen auszutragen ist.
Es ist verständlich, daß diese Situation auf vielen Seiten Verunsicherung und zum Teil auch Unwillen hervorgerufen hat, wiewohl sie eine unverzichtbare Stärkung der Subjektrechte bedeutet: die Lehrer fürchten Rechtsverstöße, mindestens unverständige Einmischung ins eigene Geschäft; die Kultusverwaltungen beklagen den Kompetenzschwund durch die Auflagen der Rechtsprechung; die Parlamente in den Bundesländern sind durch die geforderte Vergesetzlichung unter Handlungsdruck geraten, den sie u.a. durch Novellierungen bis heute nur allmählich abarbei-

ten. Das spöttische Wort vom Bundesverfassungsgericht als Bundeskultusminister (Oppermann) hat schon in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre diese gemischten Reaktionen in souveräner Distanz zum Ausdruck gebracht. Wenn man das Bild wörtlich nimmt - und damit zweifellos etwas überstrapaziert - zeigt es neben dem Vorwurf der Machtanmaßung durch die „dritte Gewalt“ -, daß die Entwicklung für die staatliche Exekutive als unabhängigem Handlungsfaktor tendenziell immer weniger Raum läßt. Der Staat kann sich nicht mehr als historisch-substanzielle Einheit die Aufgabe der „Kulturpolizei“ gegenüber den gesellschaftlichen Mitgliedern zumessen oder - reformatorisch gewendet - als säkularisierter Heilsbringer die Bürger beglücken wollen. Er handelt vielmehr im Rahmen einer umfassenden Schutzpflicht und Dienstleistungsfunktion zum Zwecke der Sicherung individueller und gesellschaftlicher Freiheit (dazu auch Heckel/Avenarius 1986, S. 295 ff.). Wenn die Rechte eines Individuums auf optimale Entfaltung begrenzt werden, ist dies m.a. W. nur zum Schutz der Rechte anderer zulässig, die der Staat gewissermaßen stellvertretend zur Geltung bringt.

Nun impliziert auch diese Rolle keineswegs ein Verschwinden staatlicher Tätigkeit im Kultur- bzw. Bildungsbereich. Auch ist mit einer solchen generellen Kennzeichnung der staatlichen Aufgaben nicht schon ihre konkrete Ausgestaltung im Einzelfall und für die verschiedenen Teilfelder umschrieben, in denen individuelle und kollektive Interessen im Bildungssystem gegeneinander ausbalanciert werden müssen. Diese jeweilige Festlegung individualrechtlicher Möglichkeiten und administrativer Befugnisse zeigt zwischen den Bundesländern, denen unter dem gemeinsamen Dach der verfassungsrechtlichen Vorgaben des Grundgesetzes mit der „Kulturhoheit“ Regelungsspielräume offenstehen, zudem eine deutliche Bandbreite. Ja, diese Bestimmungen unterliegen schließlich insgesamt einer Dynamik, die auf eine fortlaufende Stärkung der individuellen Rechte - und damit zunehmende Flexibilität staatlicher Gewährleistungsakte hinausläuft.

Beispiele für diese Entwicklung sind *Prüfungs-, Versetzungs- und Ordnungsregelungen* (Niehues 1983). Die erst im Früh-

jahr 1991 ergangenen beiden einschlägigen Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, wonach bei der rechtlichen Anfechtung von Prüfungsentscheidungen in Schule und Hochschule nicht mehr wie bisher bloße Verfahrensmodalitäten, sondern auch inhaltliche, fachwissenschaftliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen seien, ist ein neuer Impuls für die Weiterentwicklung des Prüfungsrechts (BVerfGE 84, S. 34 ff., 82 ff.; Becker 1988; Niehues 1991; Pietzcker 1991). Die Urteile, die einer jahrzehntelang bestehende Rechtsauffassung ein Ende machten, haben zunächst weithin Verunsicherung ausgelöst: sie schienen die Befürchtungen endlich zu bestätigen, mit denen Lehrer und andere im Bildungssystem tätige Gruppen den Prozeß der Verrechtlichung seit langem und kaum zu Recht beargwöhnt haben. Allerdings wird die beabsichtigte Einschränkung des prüfungsrechtlichen Beurteilungs- bzw. Bewertungsspielraums faktisch wohl durch die nach wie vor unzureichende Präzision der Prüfungsvorgaben wettgemacht, die den Prüfern große Interpretationsmöglichkeiten und damit weiterhin auch Handlungs- und Bewertungsräume geben. Die höchstrichterlichen Entscheidungen geben jedoch exemplarisch als das treibende Element innerhalb des gesamten Prozesses noch einmal die Rechtsprechung zu erkennen.

Ein anderes Feld, wo im Schulbereich individuelle Ansprüche und kollektive Steuerungsinteressen aufeinander treffen, sind *Schulschließungen*. Es steht laut jüngeren Gerichtsentscheidungen nicht im Belieben des Schulträgers, bei rückläufigen Schülerzahlen die eine oder andere Schule zu schließen und auf diese Weise das Schulangebot für Eltern und Kinder materiell einzuschränken, auch wenn fiskalische Erwägungen im Interesse der Allgemeinheit Schließungen oder Zusammenlegungen prinzipiell erzwingen (Ladeur 1990; auch Heckel/Avenarius 1986, S. 306; OVG Koblenz 1988?).

Wohl das prominenteste Spannungsfeld von privaten und staatlichen Interessen im Schulbereich öffnet sich aber - insbesondere in der Bundesrepublik - bei der *Einrichtung und Unterhaltung von sog. freien Schulen*. Ihre faktische Bedeutung war in

Deutschland unter dem umfassenden staatlichen Kontrollanspruch traditionell gering; vermutlich wird sie heute jedoch gerade in einer falschen Verlängerung dieses Sachverhalts öffentlich noch unterschätzt.[3] Dennoch beschränkt sich das - wiederum vom Bundesverfassungsgericht vor einigen Jahren unterstrichene - Verfassungsgebot eines vielfältigen Schulangebots (BVerfGE 75, S. 40 ff.; BVerwGE 79, S. 154 ff.; Vogel 1988) nicht ausschließlich auf die privaten Schulen (Jach 1991). Die allgemein während der letzten Jahre in der Bundesrepublik zu beobachtende Tendenz zu einer „Pluralisierung des Schulanbots" besitzt in diesen Einrichtungen allerdings einen besonders wirksamen Rückhalt. Wenn nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts eine „sozialstaatliche Einstandspflicht" für die privaten Ersatzschulen besteht, die der Staat auch „gegen sich selbst" garantieren müsse (BVerfGE 75, S. 66), dann leitet sich dieses Unterstützungsgebot gerade aus der gewissermaßen öffentlichen Funktion der Privatschulen ab. Dies wird durch die aktuelle Diskussion bestätigt, die in einigen westlichen Industriestaaten über die verstärkte Privatisierung staatlicher Einrichtungen, auch des staatlich verwalteten und beaufsichtigten Schulwesens, mit dem Ziel geführt wird, deren Leistungsfähigkeit zu erhöhen. Selbst in den USA mit ihrer anti-etatistischen Tradition kann nicht darüber hinweggetäuscht werden, daß eine solche Strategie einer verstärkten Schulprivatisierung nur unter der Voraussetzung flankierender staatlicher Maßnahmen überhaupt praktikabel und zweckdienlich erscheinen kann/könnte. So durchdringen sich die Sphären staatlicher Aktivität und privater Initiative wechselseitig. Aber ist damit ihr Gegensatz ausgeräumt?

3. Übergangsregelungen als alternative Strategien der Bildungspolitik

Die Frage nach Spannungen zwischen Ansprüchen der einzelnen und kollektiven Interessen soll hier an einem anderen Thema, dem der *freien Schulwahl und der beim Übergang auf weiterführende Schulen bestehenden Regelungen*, näher erörtert werden. Dabei muß man vergewärtigen, daß sich auf diese

Weise die Akzente des bislang sehr allgemein diskutierten Ausgleichs von individuellen und kollektiven Belangen, noch einmal problemspezifisch verändern. Dies hängt u.a. damit zusammen, daß mit der Differenz zwischen Eltern und Kindern an dem einen Pol zusätzliche Komplikationen ins Spiel kommen. Es sind die Eltern, die das Bildungsziel und die Übergangsentscheidung für ihre Kinder bestimmen - wenigstens zu dem relativ frühen Zeitpunkt, zu dem in der Bundesrepublik für den weiteren Bildungsweg zwischen den weiterführenden Schulen zu wählen ist. Aber in welchem Verhältnis stehen der Schulwille der Eltern und ihre Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten? Wieweit löst sich beides aus der Determination durch die soziale Lage sowie durch die Bildungserfahrungen der Eltern (vgl. dazu die Zusammenstellung und Diskussion kritischer Befunde bei Ditton 1992; auch Wiese 1982)? Die Anfragen erhellen eine zusätzliche bildungspolitische Relevanz der Übergangsregelungen; mit ihnen sind auch die klassischen Reformziele der Minderung sozialer Ungleichheit und einer entsprechend angeleiteten Strukturveränderung im Schulsystem der Bundesrepublik eng verknüpft. Auch wenn der Höhepunkt der entsprechenden Konflikte in der Bundesrepublik schon längere Zeit überwunden scheint, besitzt die Regelung des Zugangs zu den weiterführenden Schulen auf diese Weise bleibende Aktualität.

Gegenwärtig wird die Beschäftigung mit diesen Verfahren - und mit den sich teilweise daran knüpfenden Auseinandersetzungen - überdies besonders lohnend, weil sich neue Entwicklungen abzeichnen, an denen nicht zuletzt die neuen Bundesländer Anteil haben. Die Notwendigkeit, innerhalb einer kurzen Frist das gesamte Bildungssystem zu reorganisieren, ist dort keineswegs nur im Sinne einer pauschalen Anpassung an die scheinbar bewährten schulischen Gegebenheiten in der alten Bundesrepublik beantwortet worden. Dies hätte in der Tat nahegelegen und wird entsprechend oft - in Ost und West - auch behauptet und beklagt. In Wirklichkeit sind bei den entstandenen Umstrukturierungen (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Kap. 17.2; dazu, wenngleich skeptischer auch Avenarius 1991; Klemm u.a. 1992) immer wieder wichtige Innovationsversuche zu beobachten, zu denen teil-

weise auch die Regelung des Übergangsverfahrens gehört. In Brandenburg ist mit dem ersten Schulreformgesetz vom 28.5.1991 (GVBl. 1991, S. 116 ff.) - wie dann im März 1992 durch eine partielle Schulgesetznovelle in Rheinland-Pfalz (GVBl. 1992, S. 62 ff.) und Ende Juni 1992 bei einer umfassenden Neufassung des Schulgesetzes in Hessen (GVBl. 1992, S. 233 ff.)- der Elternwille beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen gänzlich freigegeben worden. Sämtliche Einschränkungen, die in den anderen Bundesländern in Form von Eignungsfeststellungen die Bestimmung der Schullaufbahn durch die Eltern begrenzen (Avenarius/Jeand´Heur 1992, insbes. S. 26f.), sind beseitigt worden.[4]

Um die Bedeutung dieses Schrittes veranschaulichen zu können, muß man etwas weiter ausholen. Er erhält seine besondere Brisanz vor dem Hintergrund der seit Jahrzehnten mit nur geringen Schwankungen anhaltenden Expansion der weiterführenden Bildungsgänge in der Bundesrepublik. Während 1960 im Durchschnitt der alten Bundesländer noch weniger als 15 Prozent der 14-Jährigen ein Gymnasium besuchten, hatte sich der entsprechende Anteil bis zum Jahre 1991 fast verdoppelt und lag bei 29 Prozent der genannten Altersgruppe (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Abb. 4.2, Kap. 11). Die Realschule zeigt im selben Zeitraum eine eher noch stürmischere Entwicklung, obwohl ihre Expansion in den allerletzten Jahren einer Stagnation gewichen ist; denn das Ausgangsniveau lag, da es vielerorts diesen Schultyp in der Bundesrepublik nach dem Kriege gar nicht gab, noch niedriger als beim Gymnasium. 1991 besuchte in den alten Bundesländern etwas mehr als ein Viertel der 14-Jährigen eine Realschule (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Abb. 4.2, Kap. 10). Ich übergehe regionale Unterschiede; die benannten expansiven Tendenzen setzen sich aber auch in den neuen Bundesländern durch, wo im Schuljahr 1991/92 zwischen etwa einem Viertel und einem Drittel aller Schüler die 7. Jahrgangsklasse eines Gymnasiums besuchte (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Abb. 9.2, Kap. 11). Scheinbar ist in den letzteren auf Anhieb die langfristige, gleichwohl sehr beeindruckende Expansion der weiterführenden Schulen in der alten Bundesrepublik nachgeholt wor-

den. Ich sage scheinbar, weil bei dieser Betrachtungsweise die zwischenzeitliche Expansion der zur Hochschulreife führenden Bildungsgänge und des Hochschulbesuchs in der DDR ganz außer Acht bleibt. Dort hatten 1970 relativ mehr Jugendliche als damals in den alten Bundesländern - mehr übrigens auch als in der DDR in der Folgezeit - ein Hochschulstudium aufgenommen (Köhler/Naumann ?).

Wenn man die erwähnte aktuelle Freigabe der Schulwahl in einigen Bundesländern auf diese Entwicklung des Schulbesuchs zurückbezieht, erscheint sie auf den ersten Blick als Anerkennung des Faktischen. Aus einem konservativen politischen Blickwinkel ließen sich die neuen Übergangsmodalitäten vielleicht sogar als Preisgabe staatlicher Steuerungsaufgaben deuten. Der Staat überläßt den Eltern ohne jegliche Einschränkung, die auf eine Prüfung der Eignung der Schüler für die jeweils gewählte weiterführende Schule zielt, die Wahl der Bildungsgänge. Oder m.a.W. die individuellen Bildungs- und sozialen Aufstiegsziele verdrängen entsprechend der eingangs skizzierten Tendenz zu einer allgemein immer noch zunehmenden sozialen Dominanz kollektive Ordnungs- und Kanalisierungsinteressen. Dieser Eindruck trifft auf die tatsächlichen Entwicklungen jedoch wohl nur zur Hälfte zu. Von einem vollständigen Verzicht auf staatliche Regulierungsabsichten kann bei den genannten Veränderungen des Übertrittsverfahrens durchaus nicht die Rede sein. Das staatliche Steuerungsinteresse hat jedoch andere Ziele und kleidet sich in neue politische Formen.

Die veränderten Ziele der staatlichen Lenkungsstrategie lassen sich schlaglichtartig am einfachsten mit den Schulformen kennzeichnen, die Opfer der knapp umrissenen expansiven Schulentwicklung in der Bundesrepublik sind. Neben der Hauptschule (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Kap. 9) ist - mit bestimmten Modifikationen - dazu auch die integrierte Gesamtschule zu zählen, die ihren Erfolg nur in dem konzeptionellen Einfluß auf das konkurrierende dreigliedrige Schulsystem hatte. Aber der ihr ursprünglich zugedachte Siegeslauf, mit dem sie diese traditionellen weiterführenden Schulen nicht nur überrunden, sondern

ersetzen sollte, ist bekanntlich ausgeblieben. In vielen Bundesländern ist die integrierte Gesamtschule inzwischen Regelschule neben den Schulformen des dreigliedrigen Systems und führt im Durchschnitt der alten Bundesländer - insbesondere gegenüber dem Gymnasium - quantitativ ein Schattendasein. Seit Mitte der siebziger Jahre ist der Anteil der Gesamtschüler an den 14-Jährigen nur sehr zögernd gestiegen; er belief sich 1991 auf 7 Prozent. Allerdings bestehen dabei erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, an denen wiederum auch die neuen Bundesländer Anteil haben. Während in den südostdeutschen Ländern die integrierte Gesamtschule praktisch keine Rolle spielt, hat sie in Brandenburg im Schuljahr 1991/92 fast 60 Prozent der Siebtklässler aufgenommen (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Abb. 4.2 und Tab. 12.1). Aber auch dort besteht die Konkurrenz zur Realschule und vor allem zum Gymnasium, denen die integrierte Gesamtschule nach den bisherigen Erfahrungen sowohl hinsichtlich der Zahl als auch der Leistungsstärke ihrer Schüler kaum gewachsen war. Es gehört nicht viel dazu, in der Stärkung der neu eingerichteten integrierten Gesamtschule bzw. der prophylaktischen Schaffung von Wettbewerbsvorteilen gegenüber dem auf Anhieb sehr attraktiven Gymnasium ein wesentliches Motiv der Schulpolitik in Brandenburg zu vermuten. Muß nicht notwendigerweise auch die Regelung des Übertritts an weiterführende Schulen in diesem Zusammenhang stehen?[5]

Es ist noch zu erklären, wie es funktionieren soll, einerseits den Eltern freie Hand bei der Schulwahl für ihre Kinder zu geben und andererseits dennoch diese Entscheidung eher zugunsten der integrierten Gesamtschule als zugunsten des Gymnasiums (und der Realschule) zu beeinflussen. Aber zuvor ist noch kurz der andere Verlierer in dem Bildungswettlauf der weiterführenden Schulen in der Bundesrepublik zu nennen - nicht weil die Hauptschule in dieser Rolle gänzlich unvertraut ist, sondern weil das Ziel ihrer Stärkung in unserem Zusammenhang das Alternativprogramm einer staatlichen Steuerungspolitik bezeichnet. Sicher würden manche Wissenschaftler und Politiker, die heute gegen die völlige Öffnung des Gymnasiums Bedenken tragen, Einspruch gegen ihre Zuordnung zum konservativen po-

litischen Lager erheben. Denn sie argumentieren mit dem berechtigten Hinweis, daß die Prüfung von Eignung und Befähigung der eintretenden Schüler im Zweifelsfall nicht nur der aufnehmenden Schule zugute komme, sondern auch im Interesse von deren Mitschülern erfolge und erfolgen müsse (Avenarius/Jeand´Heur 1992, S. 45, 51, 80; siehe auch Rechtsexpertenforum 1992, S. 52 f.). Aber sie geraten mit diesem Verlangen auch in - technisch bedingte - Schwierigkeiten: Existieren denn prognostische Befähigungsbeurteilungen, die „Ungeeignete“ fernzuhalten bzw. die spätere Bewährung in Schule und Beruf befriedigend zuverlässig abzusehen erlauben? Und werden entsprechende Tests gegebenenfalls auch wirklich für die Prüfung der Übertrittsentscheidung eingesetzt (vgl. dazu schon Undeutsch 1960; Schaffernicht 1962; Schultze 1964; Krapp 1979). Die Gegenfrage darf allerdings nicht fehlen: Haben die inzwischen allgemein verbreitete kritische Einschätzung und der daraus abgeleitete Verzicht auf prognostische Eignungsurteile - Aufnahmeprüfungen, Probezeit, Lehrergutachten - nicht unrealistische, um nicht zu sagen, unpädagogische Voraussetzungen sowie ebenfalls ihre (ungewollten) Folgekosten (vgl. auch Avenarius 1990)? Was kann dem Elternwillen prognostische Überlegenheit über die Grundschulempfehlung[6] verleihen - es sei denn die Beharrungskraft des sozialen Milieus, dessen Einfluß doch durch die Beseitigung der Aufnahmeverfahren gerade gemindert werden sollte?

Von derartigen Skrupeln ist das bildungskonservative Programm zur Rettung der Hauptschule, vormals zur Rettung der Volksschule in seinen umfassenden gesellschaftspolitischen Zielsetzungen nur am Rande belastet worden. Es hat langfristig dennoch keinen durchschlagenden Erfolg gehabt und hat schrittweise einer immer weitergehenden Öffnung von Realschule und Gymnasium in der Bundesrepublik Platz machen müssen. Das Schicksal der Hauptschule in der Bundesrepublik ist aus den bislang schon genannten Zahlen spiegelbildlich abzulesen. 1991 besuchte im Durchschnitt der alten Bundesländer nur noch knapp jeder Dritte 14-Jährige eine Hauptschule, die 30 Jahre zuvor noch von 45 Prozent, zu Anfang der 50er Jahre so-

gar von mehr als drei Viertel dieser Altersgruppe frequentiert worden war. Zwar ist die Hauptschule bundesweit und zumal in einigen Flächenstaaten (wie zum Beispiel Rheinland-Pfalz und Bayern) noch immer die stärkste Schulform in der Sekundarstufe I (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Abb. 4.2 und 9.2, Kap. 9), aber ein Endpunkt ihrer Talfahrt ist noch keineswegs erreicht: bei einer Repräsentativumfrage, die in zweijährigem Turnus vom Dortmunder Institut für Schulentwicklung veranstaltet und wiederholt wird, erklärten sich 1991 nur noch 12 Prozent der befragten Eltern für ihre Kinder mit dem Hauptschulabschluß zufrieden (Jahrbuch der Schulentwicklung 1992, S. 14). Auch wenn eine bleibende Differenz der idealen zu den realisierten Bildungswünschen in Rechnung zu stellen ist, kommt die Entwicklung der Hauptschule in einigen, gerade auch den neuen Bundesländern dem genannten Wert schon sehr nahe. Die Mehrheit der neuen Länder hat zudem in Vorwegnahme der an Westdeutschland abgelesenen Schulentwicklung die Hauptschule nur noch in Verbindung mit der Realschule oder überhaupt nicht mehr eingerichtet. Letzteres ist in Brandenburg der Fall - mit dem Nebeneffekt, daß dort die Gesamtschule die soziale und pädagogische Last zu tragen hat, die in Westdeutschland der Hauptschule zufällt. Die Konkurrenzsituation zum Gymnasium dürfte damit zusätzlich erschwert werden. Diese letzte Erwägung gewinnt um so größere Plausibilität, je mehr man sich vor Augen hält, daß bei dem Niedergang der Hauptschule wohl zwischen statusbedingten Faktoren und pädagogischen Leistungen dieser Schulform differenziert werden muß. Anders gesagt, die Beschulung des sog. Restes der Schüler wirft schulformunabhängig Probleme auf und nötigt zu einem grundsätzlichen Überdenken des gängigen wie ein Universalmittel gehandhabten Beschulungsprogramms jedenfalls für diese Teilpopulation der Bevölkerung.

Wie sah die Praxis einer Politik zur Rettung von Volks- oder Hauptschule bei der Regelung des Übertritts auf weiterführende Schulen aus? Daß die „Flucht aus der Hauptschule“ sich in dem geschilderten Ausmaß in der Bundesrepublik durchsetzen konnte, war nämlich auch Ergebnis einer zunehmenden Libera-

lisierung der entsprechenden Verfahren, die dem Elternwillen schrittweise mehr Raum gaben. In der Rechtsordnung des Grundgesetzes haben die Eltern zwar von Beginn an ein primäres Erziehungsrecht besessen, in das der Staat nur sehr beschränkt - nämlich bei Gefährdung des Kindeswohls - eingreifen darf (Art. 6 Abs. 2). Zu diesem elterlichen Recht zählt mit der Zuständigkeit für den „Gesamtplan der Erziehung“ auch und gerade die selbständige Wahl zwischen den verschiedenen Schulformen und Schulen für ihre Kinder (BVerfGE 34, S. 165 ff.). Aber diese starke Elternposition hat den Staat lange Zeit nicht gehindert, aufgrund des ihm gleichzeitig verfassungsrechtlich gegebenen Erziehungs- und Gestaltungsauftrags in der Schule (Art. 7 Abs. 1) diese Entscheidung in der Hauptsache sich selbst bzw. der Schule vorzubehalten. Hier sind wir bei der eingangs erwähnten Figur des besonderen Gewaltverhältnisses. Noch 1960 und 1966 hat die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik in Vereinbarungen für Übergangsverfahren nicht gezögert, dem schulischen Bildungsgutachten gegenüber dem Elternwillen den Vorrang und damit im Übergangsverfahren die entscheidende Rolle zu geben (vgl. den KMK-Beschluß zu den Übergängen von einer Schulart in die andere vom 8./9.12.1960 sowie vom 23.3.1966; siehe dazu auch den Bericht der Schulrechtskommission der KMK über die Übergänge von der Grundschule sowie nach der Orientierungsstufe in die weiterführenden Bildungsgänge zum 1.7.1980). In einzelnen Bundesländern besaßen allerdings auch schon zu diesem Zeitpunkt die Eltern die größere Entscheidungsgewalt.

Auch die Entwicklungen der Folgezeit haben zwischen staatlicher Schulaufsicht und elterlichem Erziehungsprimat eine Kollisionszone nicht ausräumen können. Sie ist bis zum Zeitpunkt der erwähnten gesetzlichen Neuregelungen in Brandenburg, Hessen und Rheinland-Pfalz generell in Form einer Arbeitsteilung überwunden worden: Den Eltern stand und steht ein positives Wahlrecht zu, der Staat begnügt sich mit einer sog. negativen Auslese, d.h. er verzichtet seinerseits auf die Verpflichtung geeigneter Schüler, weist aber mittels Eignungs- und Bewährungsprüfungen „Ungeeignete“ von einer der jeweils ge-

wählten weiterführenden Schulen ab (in diesem Sinne bereits BVerwGE 5, S. 153 ff.; im übrigen aber BVerfGE 34, S. 165 ff.). Konkret gibt es in der Handhabung der verschiedenen benutzten Instrumente: Grundschulempfehlung, Elternwunsch, Aufnahmeverfahren (im Konfliktfall) und Probezeit, zwischen den Bundesländern deutliche Unterschiede. Dazu sind auch noch der Zeitpunkt des Übergangs an weiterführende Schulen - nach der 4. oder 6. Jahrgangsstufe - sowie die Organisation einer spezifischen - Förder- oder Orientierungsstufe genannten - Übergangsphase unterschiedlich (dazu Avenarius/Jeand´Heur 1992, insbes. S. 24 ff.; auch Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Kap. 8). Aber man muß die Sache hier nicht übermäßig komplizieren; die Zeit- und Organisationsfaktoren nehmen den erstgenannten Merkmalen - wenngleich pädagogisch relevant - nicht ihre Bedeutung. In der Mehrzahl der Bundesländer, auch in Berlin ist inzwischen selbst bei entgegenstehender Empfehlung der Schule die Wahl der Schulart den Eltern überlassen, aber der Übergang wird erst nach einer - halb- oder einjährigen - Erprobungszeit förmlich abgeschlossen, an deren Ende über die bestehende bzw. fehlende Eignung für den weiteren Schulbesuch durch die Klassenkonferenz entschieden wird. Es gibt ernstzunehmende Stimmen, die diese Regelung mit ihren hohen Freiheitsgraden für das einzelne Interesse zum Maximum an zulässiger Liberalisierung im Rahmen der verfassungsrechtlichen Vorgaben der Bundesrepublik erklären. Der Staat könne und dürfe sich im Interesse der Allgemeinheit seiner schulischen Aufsichtsrechte nicht noch weiter begeben (Avenarius/Jeand'Heur 1992, S. 48 ff.). So viel ist aber jedenfalls sicher: eine Abwehr- oder Reglementierungspolitik zur Rettung der Hauptschule ist mit derartigen Übergangsverfahren nicht mehr möglich. Wenn das Lehrerurteil keine rechtliche Verbindlichkeit mehr besitzt, können die Kinder auch empfehlungswidrig auf das Gymnasium übertreten und dort eventuell auch die Probezeit bestehen, wie in Westberlin 1992/93 beispielsweise bei fast einem Fünftel der überhaupt in Gymnasien eingetretenen Schüler geschehen (Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport 1993, S. 175; kritisch kommentierte Dokumentation der mittelfristigen Entwicklung in Berlin-West bei Schümer 1985, S. 99 ff.).

4. Steuerung durch Wahlfreigabe

Wie sieht es mit der Alternative, d.h. einer Politik zur Stärkung der integrierten Gesamtschule aus? Der Schritt über die Grenzen der bisherigen Zulassungsregelungen ist in Brandenburg, Hessen und Rheinland-Pfalz während der beiden Vorjahre nun tatsächlich vollzogen worden; danach sollen auch die Probezeit entfallen und Korrekturen der Schullaufbahn allenfalls im Rahmen der üblichen Versetzungsbestimmungen - nach vollzogener Aufnahme - möglich sein (Art. 35 u. 36 Vorschaltgesetz - 1.SRG Brandenburg; Art. 70, 75 u. 77 Hess. SchG; Art. 47 des Rheinl.-Pfälzischen SchG). Das erscheint als die vollständige Durchsetzung der individuellen Interessen gegenüber kollektiven Steuerungsabsichten. Aber ich komme auf meine These zurück, indem ich feststelle, daß dies Zugeständnis durchaus nicht einem Verzicht auf staatliche Einflußnahme gleichkommt. Die Verbindung von individueller Freiheit und staatlichem Steuerungsversuch wird an flankierenden rechtlichen Regelungen erkennbar, liegt aber auch in der Logik der Sache. Im Vergleich zur traditionellen Defensivpolitik zugunsten einer elitären Beschränkung insbesondere des Gymnasiums kommt die staatliche Steuerungsabsicht nun allerdings auf geradezu konträrem Wege zur Geltung. Das Gut der Wahlfreiheit wird gewissermaßen durch Schrankenlosigkeit entwertet: wenn die erkennbaren Unterscheidungen zwischen dem, was zur Wahl steht, tendenziell eingeebnet werden, lohnt die Mühe der Entscheidung nicht oder wird die Entscheidung zufällig. Am schlagendsten ist das bei der (integrierten) Gesamtschule selbst zu verdeutlichen: jede Gesamtschule soll der Idee nach alle Schullaufbahn- und Abschlußmöglichkeiten gleichermaßen in sich enthalten. Wären die einzelnen Gesamtschulen einander darum wirklich in allen Dimensionen gleich, könnte sich die Wahl zwischen ihnen erübrigen. Die Zuweisung der Schüler zu den verschiedenen Leistungsebenen, Abschlüssen und Berechtigungszielen erfolgt auf dem Wege der Kursdifferenzierung dann ohnehin schulintern. Die Eltern haben an diesen Entscheidungen, ob sie das Kind nun nach oben oder nach unten versetzen und damit seine künftigen Sozialchancen positiv oder negativ beeinflussen, nur noch indirekt Anteil. Positive und negative Selektion, die

sonst gewissermaßen zwischen Elternhaus und Schule geteilt sind, sind auf diese Weise nicht mehr klar geschieden. Das Modell eines streng horizontalisierten Schulwesens hat darum als ein „Auslese- und Lenkungsmechanismus“, der gegen „störende“, weil intervenierende soziale Außeneinwirkungen und elterliche Einreden eine Abschirmung verspricht, durchaus auch für konservative Bildungspolitiker Attraktivität besessen. Schelskys frühe Kritik an den pädagogischen Allmachtsphantasien und Dirigierungsplänen des Deutschen Ausschusses hat diesen Sachverhalt schonungslos aufgedeckt (vgl. insbesondere die Überlegungen zum Problem der Übergänge sowie die entstrechenden Vorschläge zur Förderstufe im „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ von 1959; Empfehlungen und Gutachten 1966, S. 68 ff., 83 ff.). Sein polemisches Verdikt einer „schulsozialistischen“ Gesellschaft (Schelsky 1962, insbes. S. 134 ff.) zeigt aber, daß diese Kritik mit Maßen durchaus auch auf die andere Seite des politischen Spektrums zu übertragen wäre - auf die Koalitionen, die während der vergangenen Jahre in einigen Bundesländern die benannten Veränderungen des Übertrittsverfahrens betrieben haben.

Nun bestehen in der Bundesrepublik - mit Ausnahme eines einzigen hessischen Landkreises - nirgendwo ausschließlich integrierte Gesamtschulen. Vielmehr ist die Schullandschaft auch in den Bundesländern der genannten Initiativen durch die übliche Mehrgliedrigkeit bestimmt, die aufgrund politischer Bedingungen und rechtlicher Auflagen nicht ohne weiteres beseitigt werden kann. Die gewünschte Einheitlichkeit ist dort vielmehr hilfsweise durch die Definition von sog. *Bildungsgängen* oberhalb der verschiedenen Schularten geschaffen worden. Diese Bildungsgänge werden - im brandenburgischen und im hessischen Schulgesetz (Art. 5 Abs. 1 und 4, Art. 10 Brandenb. 1. SRG; Art. 12, Art. 21, Art. 29, Art. 39 Hess. SchG; vgl. auch die ministeriellen Erläuterungen zur gesonderten Auslieferung des Hess. SchG. 1992 sowie Rechtsexpertenforum 1992, S. 7 f. u. S. 47f.) - durch die gemeinsamen Klassenstufen, Gegenstandsbereiche des Unterrichts, stufenbezogene einheitliche Richtlinien und Ab-

schlußprofile charakterisiert, so daß die Unterschiede zwischen den Schularten, also auch zwischen Gymnasium und Gesamtschule, äußerlich zurücktreten. Zwar steht den Eltern die Wahl zwischen den vorhandenen Schularten und Schulen zur Bestimmung des *individuellen Bildungswegs* (Art. 12 Abs. 4 Hess. SchG) ihrer Kinder offen, gewährleistet wird aber nur der Anspruch auf den Zugang zu einem - fähigkeitsadäquaten - schulischen Bildungsgang (Art.1 Abs. 2 Brandenburg. 1 SRG). Die Verwaltungsvorschriften über das Anmelde- und Verteilungsverfahren in Brandenburg (VV-Ü7 vom 26.1.1993 Art. 7 Abs. 2) sehen ausdrücklich vor, daß die Schüler im Bedarfsfall bei der Wahl des Bildungsgangs zur allgemeinen Hochschulreife durch das staatliche Schulamt entweder einer Gesamtschule oder einem Gymnasium zugewiesen werden können. Zu den wesentlichen Ergebnissen der bundesdeutschen Schulentwicklung während der letzten Jahrzehnte gehört in der Tat die Angleichung und zunehmende Durchlässigkeit der verschiedenen Schulformen, die aus diesem Grunde gesetzlich über allgemeine Bildungs- und Abschlußziele jeweils immer schwerer eindeutig charakterisiert werden können. Dies macht sich die Neuregelung des Übertrittsverfahrens konsequent zunutze, das nun auch für die verschiedenen Schulformen vereinheitlicht wird. Aber sind für Lehrer, Schüler und Eltern mit dieser Angleichung wirklich alle bedeutsamen Differenzen zwischen den einzelnen Schulformen verschwunden? In diesem Zusammenhang interessiert dies insbesondere in Bezug auf Gesamtschulen und Gymnasien. Um den in der Frage ausgedrückten Zweifel zu erläutern, reicht an dieser Stelle der Hinweis auf die mögliche Abwärtsmobilität und die Problematik des hemmenden und sozial abträglichen „Restes“ in den Gesamtschulen (vgl. oben S.) einerseits, die fehlende Leistungsdifferenzierung und die damit erschwerte Betreuung einer heterogenen Schülerpopulation in der Sekundarstufe I des Gymnasiums andererseits.

Wie bei Grund- und Pflichtschulen üblich, wird für die Aufnahme der Schüler in die Bildungsgänge von Sekundarstufe I und II in den neuen Regelungen in erster Linie auf die Wohnortnähe einerseits und auf Kapazitätsgesichtspunkte andererseits abgestellt.

Die vorhandenen Schulplätze sollen, wenn die Eltern den Schul- und Bildungswunsch für ihre Kinder abgegeben haben, m.a.W. aufgrund der räumlichen Zuordnung der Schüler und nach dem schulischerseits zur Verfügung stehenden Raum- und Lehrerangebot auf Gesamtschulen und Gymnasien verteilt werden. Zusätzlich sollen im Bedarfsfall für ein festgelegtes Quorum auch weitere Kriterien wie familiäre und soziale Härtefälle, spezifische Bildungswünsche oder die geschlechtsspezifische Zusammensetzung, d.h. faktisch wohl ein Jungenbonus[7], berücksichtigt werden (vgl. die erwähnten brandenburgischen Verwaltungsvorschriften vom 26.1.1993, Art. 2 u. Art. 5). Wahrscheinlich liegt in allen diesen konkretisierenden Bestimmungen der größte Stein des Anstoßes. Einerseits sind Kapazitätsgrenzen, auch wenn Verfahren für ihre Festlegung vorab eindeutig bestimmt werden, keine objektive Größe (dazu auch Avenarius/Jeand'Heur 1992, S. 53 ff.). D.h. die Zulassungsbedingungen bzw. das Maß, in dem Eltern auch die besonderen Schulwünsche für ihre Kinder erfüllen können, wird unabdingbar mit der Zeit, mit der jeweiligen Schulausstattung und mit der Höhe von Landes- und Gemeindeetat, der für Bildungszwecke zur Verfügung steht, variieren. Insgesamt läßt die Entwicklung des Schulbesuchs in den neuen Bundesländern speziell für die Gymnasien in den nächsten Jahren - ganz entgegen dem äußeren Anschein freier Zugänglichkeit - eine (politischerseits wohl gebilligte) gründliche Verschärfung der Zugangsvorausetzungen erwarten. Denn die steigenden Anmeldungsquoten für die Gymnasien stoßen schon jetzt zunehmend an die gering bemessenen Raumkapazitäten, die aus der DDR (mit ihren meist zweizügigen Schulen) übernommen wurden (vgl. auch Klemm u.a. 1992); Ausbau- und Erweiterungswünsche werden hingegen nicht nur durch finanzielle Engpässe, sondern auch durch den sich bereits abzeichnenden Schülerschwund in der Folge des massiven Geburteneinbruchs seit 1989 behindert (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Abb. 17.3). Daß das zuständige Ministerium in Brandenburg Gesamtschulen favorisiert, wird auch mit dieser demographischen Entwicklung bzw. der Überzeugung gerechtfertigt, daß eine angemessene wohnortnahe Schulversorgung bei zurückgehenden Schülerzahlen am besten durch integrierte Schulsysteme gewährleistet wür-

de. Aber es bleibt abzuwarten, wieweit die - oft ebenfalls relativ kleinen - Gesamtschulen[8] unter dem Einfluß der Konkurrenz von Gymnasium und Realschule sowie der rückläufigen Schülerzahlen die Möglichkeit interner Differenzierung unverkürzt behalten oder die beanspruchte strukturelle Überlegenheit einbüßen.
Andererseits trifft die Zurückstellung von Leistungskriterien bei der Aufnahme in die weiterführenden Schulen - sie sollen nach den vorliegenden Bestimmungen Brandenburgs nur bedarfsweise als zusätzliche „besondere Gründe“ mit zur Geltung kommen - das Schulsystem an seinem Nerv. Die Gesamtschulen können, wie gesagt, die Verteilung der Schüler nach deren Befähigung und Bildungsbereitschaft intern, nämlich durch die Zuweisung zu unterschiedlichen Leistungsniveaus, vornehmen; die hergebrachten Schulformen, auch das Gymnasium können es nicht - es sei denn durch ein späteres Ausscheiden von Schülern im Rahmen der Versetzungsverfahren. Abgesehen von diesen Komplikationen, die mehr noch zu Lasten der Schüler als der jeweiligen Einrichtungen gehen werden, sind Rückwirkungen für das gesamte Schulwesen zu erwarten. Das Bildungswesen erbringt seine elementaren Sozialisations- und Legitimationsleistungen wohl gerade unter dem Prinzip kognitiver Leistung, durch das an die Stelle von Lokal-, Bluts- und Machtbeziehungen die Ordnung einer prinzipiell offenen und universalistischen Gesellschaft gerückt wird. Wie kritisch immer die Ergebnisse schulischer Sozialisation bewertet werden - die Bedeutung der grundlegenden Lernerfahrungen, die die Schule über den konkreten Unterricht hinaus vermittelt, für eine liberal-demokratische Zivilisation sowie ein hochkomplexes Wirtschaftssystem erscheint unstrittig (Dreeben 1980). Sie ist mit dem schulischen Leistungsprinzip verbunden, dessen Korrektur nur allzuleicht und erst recht die Probleme heraufbeschwört, die damit beseitigt werden sollen. In die Abhängigkeit der Bildungskarriere von Faktoren des sozialen Milieus scheinen die Freigabe des elterlichen Bildungswillens sowie das Wohnortprinzip - nach allem, was man weiß (vgl. die Befunde bei Ditton 1992) - eher noch mehr hinein- als herauszuführen. Oder ist die Praxis der Eignungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung in den Schulen inzwischen so fadenscheinig geworden, daß man getrost davon Abstand nehmen kann, ja muß?Von den Irritatio-

nen, die in dieser Frage für unseren Vorstellungshorizont lauern, mag schließlich der folgende Passus aus der Urteilsbegründung des eingangs erwähnten Falles einen Eindruck vermitteln. Die Richter äußern sich in einem Verfahren, das aus Anlaß der geschilderten Übertrittsregelungen anhängig war und am 17.11.1992 rechtskräftig entschieden wurde. „Ein Abstellen allein auf den Gesichtspunkt der Entfernung der Wohnung zur Schule erscheint der Kammer als wenig sachgerecht. Dies hieße nämlich solche Schüler zu bevorzugen, die - zufällig - in unmittelbarer Nachbarschaft zur Schule wohnen, von ihren Leistungen, Fähigkeiten und Neigungen dem besonderen Anforderungsprofil einer - dies ist entscheidend - weiterführenden Schule, wie insbesondere des Gymnasiums, aber im Verhältnis zu anderen nur unzureichend genügen.“ (Entscheidung 4 L 172/92 Kreisgericht Potsdam-Stadt). In derartige Entscheidungsmotive fließen erkennbar allgemein verbreitete Auffassungen über die soziale Logik des mehrgliedrigen Schulaufbaus ein, die durch die juristische Transformation zwar „geadelt“, aber noch nicht wirklich das Ergebnis rechtlicher Normenkontrolle sind. Trotzdem haben sie prozeßentscheidende Bedeutung gehabt; in diesem Fall trugen im wesentlichen die zitierten Argumente inhaltlich die Verneinung eines Anspruchs auf Aufnahme in das Gymnasium mangels hinreichender Leistungsvoraussetzungen, die der Schulleiter zuvor mithilfe einer Auswertung der Grundschulempfehlungen geprüft hatte. Andere Urteile zu diesem Sachbereich verraten ebenfalls den Einfluß von common-sense-Vorstellungen, auch wenn sie scheinbar zu konträren Schlußfolgerungen gelangen: also beispielsweise die Aussagekraft eines negativen Grundschulgutachtens mit dem Argument bestreiten, daß der erreichte Notendurchschnitt in den beiden letzten Grundschulzeugnissen doch die für den Gymnasialbesuch notwendigen Eignungsvoraussetzungen zu erkennen gebe (Entscheidung 2 L 208/93 vom 5.8.1993 Verwaltungsgericht Potsdam). Die direkten Herleitungen, die das Gericht hier aus der Leistungsbewertung in der Grundschule, konkret von der Bedeutung der einzelnen Notenstufen vornimmt, dürfte es mit vielen Eltern teilen - und dabei vermutlich in die Irre gehen. Aber dies berührt ein anderes Thema; die Rolle der Lehrer bzw. das Verhältnis zwischen diesen und

den Eltern bei der Zuweisung zu den verschiedenen Bildungsstufen soll aus dieser Betrachtung generell ausgespart bleiben. Die vorstehenden Einschränkungen sollten an dieser Stelle nur Skepsis signalisieren, ob die ergangenen Entscheidungen sich denn schon zu einer stimmigen rechtlichen Bewertung der dargestellten bildungspolitischen Vorgänge zusammensetzen. Die Rechtssprechung als die zeitangemessene Instanz der gesellschaftlichen Wahrheitsfindung ist mit ihrem Werk erst am Anfang. Zwar demonstrieren insbesondere die beiden erwähnten Entscheidungen die richterlichen Schwierigkeiten, das Konstrukt des *Bildungsgangs*, der der Wahl der Schulform (durch Schüler und Eltern) gesetzlich übergeordnet ist, oder die starke Akzentuierung des Wohnortprinzips zu akzeptieren. Aber gerade in letzterer Hinsicht gibt es auch eine gegenteilige Entscheidung, in der die zuständige Kammer unter Hinweis auf die bestehende Rechtslage in Brandenburg die Wohnortnähe entschlossen über den - fehlenden (!) - Eignungsnachweis gestellt hat (Entscheidung 1 L 280/93 vom 12.8.1993 Verwaltungsgericht Potsdam). Es bleibt allerdings zu berücksichtigen, daß die bislang ergangenen Entscheidungen meist noch Hauptsacheverfahren nach sich ziehen werden und über die erste Instanz nicht hinausreichen.Immerhin umschreibt die verwaltungsgerichtliche Tätigkeit eine gesellschaftliche und bildungspolitische Problemzone; bei aller Vorläufigkeit sind aus den vorliegenden Entscheidungen Gesichtspunkte für ihre Analyse zu gewinnen. Von den eingangs aufgeführten vier „Widersprüchen“ haben nur die beiden letzten Bestand: während die festgestellten Ambivalenzen einer Eröffnung bzw. Erschwerung des Zugangs zum Gymnasium erkennbar mit den bildungspolitischen Rahmenentscheidungen, konkret: der Favorisierung der Gesamtschule, übereingehen, bleibt zwischen Elternwillen und staatlichem Steuerungsanspruch eine grundsätzliche Spannung; sie ist mit der Prüfung von Leistungsvoraussetzungen beim Übergang in weiterführende Schulen eng verknüpft. Der Anschein, daß die dargestellten neuen Übertrittsregelungen die Konfliktlinien der Vergangenheit hinter sich ließen, ist offenbar trügerisch. Dabei hat sich der Beitrag nicht das Ziel einer abschließenden Bewertung oder gar einer Prognose der weiteren Entwicklung gesetzt. Viel ist erreicht, wenn es gelungen ist,

die Analyse der rechtlichen und bildungspolitischen Vorgänge in den Kontext der faktischen Veränderungen des Bildungsverhaltens sowie des Schulsystems in der Bundesrepublik zu stellen. Die Abhängigkeit der weiteren Entwicklung - eingeschlossen die Frage nach dem Expansions-schicksal des Gymnasiums - von einer Vielzahl von sich überlagernden kulturellen und Realfaktoren sollte sichtbar geworden sein. *Nachtrag:* Inzwischen ist die Entwicklung in Brandenburg - mit wiederum weiterreichenden, wohl nur teilweise gewollten, jedenfalls widersprüchlichen Konsequenzen - weitergegangen. Den Anstoß hat eine Entscheidung des Verwaltungsgerichts Potsdam vom 13.5.94 (2 L 251/94) gegeben, das in einem Eilverfahren grundsätzliche Zweifel an der Verfassungsmäßigkeit der Aufnahmeregelung, konkret am § 36 Absatz 3 des brandenburgischen Schulreformgesetzes und dem darin festgeschriebenen „Wohnortprinzip“, äußerte. Nach Art. 30 Abs. 4 der Brandenburgischen Verfassung seien für die Aufnahme in weiterführende Schulen neben dem Wunsch der Erziehungsberechtigten „Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen des Schülers“ maßgebend. Im Wege der einstweiligen Anordnung wurde den betroffenen zwei Gymnasien die - bis dahin übliche - Vergabe der Schulplätze nach dem Wohnortprinzip gerichtlich untersagt. Obwohl dieser Beschluß auf einen konkreten Einzelfall beschränkt und bis zur abschließenden Entscheidung (in der Hauptsache) befristet war, hatte er allgemeine Bedeutung. Das Ministerium reagierte am 2.6. mit einem Rundschreiben an alle Gymnasien und staatlichen Schulämter, in dem es den Vorrang der Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen des einzelnen Schülers vor anderen Gesichtspunkten bei der Aufnahme in des Gymnasium anerkannte. Frühere anderslautende Anordnungen wurden modifiziert, u.a. auch Teile der oben erwähnten Verwaltungsvorschriften über das Anmelde- und Verteilungsverfahren (VV-Ü7 vom 26. 1. 1993). Darüberhinaus sollte in allen Fällen, wo schulische Kapazitätsengpässe bereits zu einer strittigen amtlichen Entscheidung über den Aufnahmewunsch für das Schuljahr 1994/95 geführt hatten, das Verfahren in Form einer Beratung von Eltern und Schülern erneut aufgenommen werden. Die Eignung der Schüler sollte dabei auf der Grundlage der Grundschulachten und der jeweiligen letzten Halbjahrszeugnisse

Berücksichtigung finden. Den gerichtlichen Bedenken konnte das Ministerium auf diese Weise entsprechen. Das Verwaltungsgericht Potsdam hob drei Wochen später - wie andere gerichtliche Instanzen, die in der Sache ähnlich verfahren waren - die vormalige Anordnung (2 L 247/94) mit der Begründung auf, daß die modifizierte Aufnahmeregelung seinen verfassungsrechtlichen Zweifeln angemessen Rechnung trage. Der Landtag beschloß jedoch noch Ende Juni mehrheitlich eine Änderung des Schulreformgesetzes in § 36 Abs. 3; sie sieht künftig ein Auswahlverfahren vor, das - abgesehen von besonderen (nicht näher bezeichneten) Härtefällen - die Aufnahme der „für die Schule nach ihren Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen geeignetsten Schüler“ sicherstellen soll. Im Ergebnis hat die in den brandenburgischen Bestimmungen angelegte Spannung zwischen elterlicher Schulwahl und staatlichem Steuerungsanspruch damit vorläufig eine neue, im Grunde eher traditionelle Lösung erfahren. Die unausgesprochene Strategie, die Freigabe der Schulwahl - mit einigen flankierenden Maßgaben - für die Erstarkung der Gesamtschulen zu nutzen, hat den Andrang auf das Gymnasium auch in Brandenburg nicht wirklich eindämmen können. Aber die gerichtliche und politische Durchsetzung des Rechts auf eine unverkürzte Wahl der Schulform, in Sonderheit des Gymnasiums, - und nicht nur des (schulformunabhängigen) „Bildungsgangs“ - hat unumgänglich den Preis einer Bestätigung des Leistungsprinzips, das in anderer Form die elterlichen Möglichkeiten begrenzt. Dieser Preis droht nun paradoxerweise aber gerade in Brandenburg besonders hoch zu werden; denn die Reformgesetzgebung hat die Vorkehrungen beseitigt, die anderswo dem Elternwillen - unter dem Vorbehalt einer definitiven staatlichen Eignungsfeststellung - Raum geben. Ein Probe(halb)jahr erschien bei dem gewollten Verzicht auf eine solche Eignungsprüfung in der Tat unangebracht; es ist in dem Brandenburgischen Schulgesetz nicht vorgesehen. Gegenüber der nun in Kraft gesetzten Bedeutung des Lehrerurteils (Grundschulgutachten, letztes Halbjahrszeugnis der Grundschule) für die Aufnahme in das Gymnasium würde es den Eltern jedoch zusätzliche Einflußchancen auf die Schullaufbahn ihrer Kinder sichern. Wie die oben angeführten Zahlen über den empfehlungswidrigen Übergang der Schüler in

den Westberliner Bezirken zeigen, ist diese Regelung auch quantitativ bedeutsam - abgesehen davon, daß dem Elternwillen (bei der Schulwahl) ja auch in der Brandenburgischen Verfassung ausdrücklich ein Platz gegeben ist. Die oben ausgesprochene Erwartung, daß eine abschließende Regelung des Aufnahmeverfahrens in Brandenburg erst noch zu finden sein wird, ist durch die zwischenzeitliche Entwicklung nicht erledigt worden.

Literatur

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. (4. Aufl.). Reinbek 1994.

Avenarius, H.: Anwendung diagnostischer Testverfahren in der Schule: Ein Rechtsgutachten. Frankfurt/M. 1990.

Avenarius, H.: Die Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern. (1-4). In: Deutsche Lehrerzeitung (1991). H. 21, S. 3; H. 22, S. 4; H. 24, S. 6; H. 25, S. 12.

Avenarius, H./Jeand'Heur, B: Elternwille und staatliches Bestimmungsrecht bei der Wahl der Schullaufbahn: die gesetzlichen Grundlagen und Grenzen der Ausgestaltung von Aufnahme- bzw. Übergangsverfahren für den Besuch weiterführender Schulen. Berlin 1992.

Becker, P.: Prüfungsrecht. Eine konstruktive Kritik seiner Rituale. Baden-Baden 1988.

Bundesverfassungsgericht: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Tübingen 1952 ff.

Bundesverwaltungsgericht: Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts. Berlin 1955 ff.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

Deutscher Bildungsrat: Die Bildungskommission. Bericht 1975. Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975.

Deutscher Juristentag: Schule im Rechtsstaat. Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bd. 1. München 1981.

Deutscher Juristentag: Schule im Rechtsstaat. Gutachten für die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. Erstellt von G. Kisker, R. Scholz, H. Bismark, H. Avenarius. Bd. 2. München 1980.

Ditton, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim und München 1992.

Dreeben, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/Main 1980.

Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschußes für das Erziehungs- und Bildungswesen. Stuttgart 1966.

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land *Hessen* 1987 ff.

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land *Brandenburg*. 1990 ff.

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land *Rheinland-Pfalz* 1991 ff.

Heckel, H./Avenarius, H.: Schulrechtskunde. (6. Aufl.) Neuwied und Darmstadt 1986.

Jach, F.-R.: Schulvielfalt als Verfassungsgebot. Berlin 1991.
[Rolff, H.G./Bauer, K.O./Pfeiffer, H. (Hrsg.):] Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 7. Weinheim 1992.
Klemm, K./Böttcher, W./Weegen, M.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim und München 1992.
Köhler, H./Naumann, J.: Zur Konjunkturwende der Bildungspolitik in der alten und neuen Bundesrepublik. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (1992) S. 116-123.
Krapp, A: Prognose und Entscheidung. Zur theoretischen Begründung und Differenzierung der pädagogisch-psychologischen Prognose. Weinheim 1979.
Laaser, A: Die Verrechtlichung des Schulwesens. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik. Reinbek 1980. Bd. 2. S. 1343-1375.
Ladeur, K.-H.: Elternrecht, kulturstaatliches Vielfaltsgebot und gesetzliche Regelung der Schulschließung. In: Die öffentliche Verwaltung 43 (1990) S. 945-954.
*Nevermann, K./Richter, I. (*Hrsg.): Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern. München 1977.
Nevermann, K./Richter, I. (Hrsg.): Verfassung und Verwaltung der Schule. Stuttgart 1979.
Niehues, N: Schul- und Prüfungsrecht. (2. Aufl.) München 1983.
Niehues, N: Stärkere gerichtliche Kontrolle von Prüfungsentscheidungen. In: Neue Juristische Wochenschrift 1991 H. 47. S. 3001-3006.
Pietzcker, J.: Verfassungsrecht. Prüfungsrecht. In: Juristen Zeitung 46 (1991). S. 1077-1086.
[Rechtsexpertenforum] Rechtswissenschaftler zum Schulgesetz. (Im Gespräch mit dem Hessischen Kultusminister H. 2) o. Ort und Jahr (1992).
Roeder, P.-M./Schmitz, B.: Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Typoskript). Berlin 1993.
Schaffernicht, A.: Die Auslese für weiterführende Schulen. Bibliographie der von 1945 bis 31.3.1962 erschienenen Bücher und Zeitschriftenaufsätze. Frankfurt/M. 1962.
Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
Schultze, W.: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Frankfurt/M. 1964.
Schümer, G.: Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe in Berlin-West. Materialien aus der Bildungsforschung. Nr. 26, Berlin 1985.

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.): Das Schuljahr 1992/93 in Zahlen. Allgemeinbildende Schulen. Berlin 1993.
Staupe, J.: Die Verrechtlichung der Schule - Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen. In: Leviathan 10 (1982), S. 273-305.
Undeutsch, U.: Auslese für und durch die höhere Schule. In: Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1960. S. 175-197.
Vogel, J.P.: Schulrecht aus der Sicht guter Schulen - Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts. In: Zeitschrift für Pädagogik 23. Beiheft (1988), S. 189-200.
Weiß, M.: Schulreform in den USA. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 360-372.
Weiß, M.: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 71-84.
Wiese, W.: Elternhaus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn. Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. In: Zeitschrift für Soziologie 11 (1982), S. 49-63.

Anmerkungen

1 Für den Druck überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung in der Humboldt-Universitat zu Berlin am 19.5.1993. Ich danke Herrn Ministerialrat Hanßen fur seine materialreichen Hinweise, die er mir trotz entgegenstehender Auffassung in der Sache gegeben hat.

2 Das Gericht verwarf in dem erwähnten Fall zunächst nur den Antrag auf eine einstweilige Anordnung; das Urteil ist aber inzwischen auch in der Hauptsache rechtskräftig, weil die Eltern aufgrund der Entscheidung ihre Klage zurückgezogen haben.

3 Aus der angelsächsischen Diskussion sind Aufschlüsse über die Funktion privater Schulen zu gewinnen, die im Positiven wie auch im Negativen über die bundesdeutschen Verhältnisse weit hinausgehen. Für die besondere bildungspolitische Bedeutung privater Schuleinrichtungen dürfte in erster Linie die libera(listisch)e Tradition in den USA, aber auch in Großbritannien verantwortlich sein, die das Prinzip des Wettbewerbs bzw. der Marktorientierung staatlichen Monopolansprüchen voranstellt. Vgl. zur neueren bildungspolitischen Refomdiskussion insbesondere in den USA Weiß 1991; 1993 sowie einzelne Beiträge zu dem internationalen Symposium on Law and Education im Max-Planck-Institut fur Bildungsforschung März 1993 (Veröffentlichung demnächst).

4 Hessen hat nach Ablösung der CDU-Regierung den Verzicht auf die Erbringung von Eignungsnachweisen, konkret: gesetzliche Schritte zur Beseitigung der Probezeit (in der aufnehmenden Schule) bereits früher ein geleitet; vgl. § 5 der Novellierung des Schulverwaltungsgesetzes am 26.6.1990 sowie § 2 des Gesetzes zur Einführung der freien Wahl der Bildungswege und zur vorläufigen Regelung der Übergänge nach Grundschule und Förderstufe vom 13.6.1991. Allerdings war die Rechtslage aufgrund entgegenstehender Rechtsverordnungen bis zur erwähnten Novelle des Hessischen Schulgesetzes nicht eindeutig; vgl. Avenarius/Jeand'Heur 1992, S. 29 f., 34 ff..

5 Entsprechende Ziele lassen sich auch hinter der ministeriellen Politik einer curricularen Angleichung zwischen Gymnasien und Gesamtschulen in Brandenburg vermuten. Die den Schulkonferenzen der einzelnen Gymnasien 1992 angeratene, aber freigestellte Einführung der Arbeitslehre (in der 9. und 10. Jahrgangsstufe) wurde ein knappes Jahr später vom Ministerium kurzerhand fiir verbindlich erklärt. Man wüßte gern, wieweit diese ministerielle Entscheidung von der Erfahtung einer „empfehlungswidrigen" Ausschöpfung des den Gymnasien überlassenen Spielraums beeinflußt worden ist und - ob die nun verfügte generelle

Einführung der Arbeitslehre an vielen Gymnasien nicht wiederum mit symptomatischen Ausweichstrategien (beispielsweise über eine Umakzentuierung zu Informatikkursen) beantwortet wird.

6 Roeder/Schmitz 1993 haben in einer kleinen empirischen Untersuchung an einer Stichprobe von hamburgischen Schülern, die vorzeitig Gymnasien verlassen haben und an andere Schulen gewechselt sind, die hohe Aussagekraft der Grundschulempfehlung wie auch der Zensuren im ersten Gymnasialzeugnis - bis zum Ende der Sekundarstufe I - nachgewiesen.

7 In diesem Sinne wird die erwähnte Bestimmung bei der (inzwischen üblichen) Mehrzahl weiblicher Anmeldungen zum Gymnasium wohl tatsächlich genutzt; vgl. die Entscheidung 2 L 208/93 vom 5.8.1993 Verwaltungsgericht Potsdam.

8 Entsprechend der „Vorgängerinstitution“ der POS sind die Gesamtschulen oft nur zweizügig, so daß schon unter den gegenwärtigen Verhältnissen - erst recht wenn Sparzwänge hinzutreten - die Möglichkeiten zu einer äußeren Differenzierung des Unterrichts eingeschränkt werden.

Achim Leschinsky

1944 in Mühlhausen (Thüringen) geboren.
1970 Staatsexamen in den Fächern Latein und Geschichte an der Universität Hamburg.
1976 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Hamburg.
1983 Habilitation für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin.
Von 1973 bis 1992 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.
Seit 1992 Professor für Schulpädagogik und Schultheorie an der Humboldt-Universität zu Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Soziologie der Schule, Geschichte der Pädagogik und des Bildungssystems, pädagogische Interaktion in Schule und Unterricht.

Ausgewählte Veröffentlichungen

Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. (Zus. mit P.M. Roeder). 2. Aufl. Frankfurt/M., Berlin u. Wien 1983.
Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. (Zus. mit P.M. Roeder). In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklung seit 1950. Reinbek 1980. S. 283-391.
Waldorfschule im Nationalsozialismus (Hellmut Becker zum 70. Geburtstag). In: Neue Sammlung 23 (1983) 3, S. 255-283.
Warnung vor neuen Enttäuschungen - Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. In: Die deutsche Schule, 79 (1987) 1, S. 28-43.

Enttäuschung und Widerspruch. Die konservative Position Eduard Sprangers im Nationalsozialismus. Analysen - Texte - Dokumente. (Zus. mit U. Henning hrsgg.). Weinheim 1991.
The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe. (Zus. mit K.U. Mayer hrsgg.). Frankfurt/M. u.a. 1990.
Erziehung in der Schule. In: Müller, Detlef K. (Hrsg.): Pädagogik - Erziehungswissenschaft - Bildung. o.O. 1994. S. 42-67.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

1 *Volker Gerhardt:* **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**

2 *Hasso Hofmann:* **Die versprochene Menschenwürde**

3 *Heinrich August Winkler:* **Von Weimar zu Hitler**
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie

4 *Michael Borgolte:* **„Totale Geschichte" des Mittelalters?**
Das Beispiel der Stiftungen

5 *Wilfried Nippel:* **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**

6 *Heinz Schilling:* **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**

7 *Hartmut Harnisch:* **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**

8 *Fritz Jost:* **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**

9 *Erwin J. Haeberle:* **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**

10 *Herbert Schnädelbach:* **Hegels Lehre von der Wahrheit**

11 *Felix Herzog:* **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**

12 *Hans-Peter Müller:* **Soziale Differenzierung und Individualität**
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose

13 *Thomas Raiser:* **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**

14 *Ludolf Herbst:* **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik

15 *Gert-Joachim Glaeßner:* **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**

16 *Arndt Sorge:* **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**

17 *Achim Leube:* **Semnonen, Burgunden, Alamannen**
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte

18 *Klaus-Peter Johne:* **Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat**
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung

19 *Volker Gerhardt*: **Die Politik und das Leben**

20 *Clemens Wurm:* **Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration**

21 *Jürgen Kunze:* **Verbfeldstrukturen**

22 *Winfried Schich:* **Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen**

23 *Herfried Münkler:* **Zivilgesellschaft und Bürgertugend**
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen
einer sozio-moralischen Fundierung?

24 *Hildegard Maria Nickel:* **Geschlechterverhältnis in der Wende**
Individualisierung versus Solidarisierung?

25 *Christine Windbichler:* **Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts**
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung

26 *Ludmila Thomas:* **Rußland im Jahre 1900**
Die Gesellschaft vor der Revolution

27 *Wolfgang Reisig:* **Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?**

28 *Ernst Osterkamp:* **Die Seele des historischen Subjekts**
Historische Portraitkunst in Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung"

29 *Rüdiger Steinlein:* **Märchen als poetische Erziehungsform**
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen „Kinder-und Hausmärchen"

30 *Hartmut Boockmann:* **Bürgerkirchen im späteren Mittelalter**

31 *Michael Kloepfer:* **Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung**
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland

32 *Dietrich Benner:* **Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR**

33 *Heinz-Elmar Tenorth:* **„Reformpädagogik"**
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

34 *Jürgen K. Schriewer:* **Welt-System und Interrelations-Gefüge**
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft

35 *Friedrich Maier:* **„Das Staatsschiff" auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa**
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild

36 *Michael Daxner:* **Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt**

37 *Konrad H. Jarausch:* **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**

38 *Detlef Krauß:* **Schuld im Strafrecht**
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?

39 *Herbert Kitschelt:* **Rationale Verfassungswahl?**
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien

40 *Werner Röcke:* **Liebe und Melancholie**
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheflur'

41 *Hubert Markl:* **Wohin geht die Biologie?**

42 *Hans Bertram:* **Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie**

43 *Dieter Segert:* **Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert**

44 *Klaus R. Scherpe:* **Beschreiben, nicht Erzählen!**
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust

45 *Bernd Wegener:* **Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?**

46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien

47 *Hans-Peter Schwintowski:* **Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten**
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts

48 *Helmut Wiesenthal:* **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**

49 *Rainer Dietrich:* **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**

50 *Bernd Henningsen:* **Der Norden: Eine Erfindung**
Das europäische Projekt einer regionalen Identität

51 *Michael C. Burda:* **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer

52 *Volker Neumann:* **Menschenwürde und Existenzminimum**

53 *Wolfgang Iser:* **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**
Vortrag anläßlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin

54 *Ulrich Battis:* **Demokratie als Bauherrin**

55 *Johannes Hager:* **Grundrechte im Privatrecht**

56 *Johannes Christes:* **Cicero und der römische Humanismus**

57 *Wolfgang Hardtwig:* **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**

58 *Elard Klewitz:* **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**

59 *Renate Valtin:* **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik

60 *Gerhard Werle:* **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit

61 *Bernhard Schlink:* **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?** (Zwei Vorlesungen)

62 *Wiltrud Gieseke:* **Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener**

63 *Alexander Demandt:* **Ranke unter den Weltweisen;**
Wolfgang Hardtwig: **Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke**
(Zwei Vorträge anläßlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes)

64 *Axel Flessner:* **Deutsche Juristenausbildung**
Die kleine Reform und die europäische Perspektive

65 *Peter Brockmeier:* ***Seul dans mon lit glacé*** **– Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur**

66 *Hartmut Böhme:* **Das Licht als Medium der Kunst.**
Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation

67 *Sieglind Ellger-Rüttgardt:* **Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität**

68 *Christoph G. Paulus:* **Rechtsgeschichtliche und rechtsvergleichende Betrachtungen im Zusammenhang mit der Beweisvereitelung**

69 *Eberhard Schwark:* **Wirtschaftsordnung und Sozialstaatsprinzip**

70 *Rosemarie Will:* **Eigentumstransformation unter dem Grundgesetz**