

Deutsche Schulen im Ausland: Eine etwas andere „Allokationsfunktion“

Von G. S.*

„Bildlich gesprochen ist die Schule einem großen Rüttelsieb vergleichbar, das den Zugang zu beruflichen Positionen und materiellem Erfolg steuert. Steuerungsmittel sind in erster Linie die Zensuren und Abschlüsse. Freilich spielen nicht zuletzt auch Glück und Zufall eine große Rolle.“

(Neues schulpädagogisches Wörterbuch, München 1993: Definition der sog. *Allokationsfunktion* der Schule – gekürzt)

Der Herr *Blascha* ist kein pensionierter Schulrat aus Hessen, nicht einmal ein Herr, sondern das Akronym für den *Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*, ein föderales Gremium mit Geschäftsstelle beim Sekretariat der *Kultusministerkonferenz (KMK)*, das zusammen mit der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)*, einer Bundesbehörde, für die etwas ‚komplexe‘ Fach- und Dienstaufsicht der deutschen Schulen im Ausland zuständig ist. Diese Schulen sind in der Regel private *Non-Profit*-Unternehmen, die vom Bund hauptsächlich in Form von entsandten Lehrkräften (etwa ein Fünftel der Auslandslehrer) subventioniert werden.

An den 140 deutschen Auslandsschulen in 70 Ländern werden 21.000 deutsche (und 61.000 nichtdeutsche) Schüler von knapp 8000 meist aus Deutschland angereisten Lehrkräften unterrichtet, woraus etwa 2500 Abiturienten pro Jahr hervorgehen. Zum Vergleich: Bremen allein hat 65.000 Schüler und 6000 Lehrer und rund 8,4 Millionen Schüler besuchen derzeit die 33.600 allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, wo sie von 750.000 Lehrkräften unterrichtet werden. Etwa 240.000 Schüler erwerben pro Jahr die allgemeine Hochschulreife (mit Fachabitur 430.000).

Mal abgesehen davon, dass dem Auslandsschulwesen auch ein „auswärtiger Kultur- und Bildungsauftrag“ obliegt, in dessen Rahmen u.a. die deutsche Sprache größere Verbreitung finden soll (was dann weltweit weitere 300.000 Lernende betrifft), liegen die Auslandsanteile von Schülern und Lehrern verglichen mit den innerdeutschen bei oder unter einem Prozent. So gesehen wären die Auslandsschulen nicht groß der Rede wert, und man erfährt nach meiner Kenntnis auch wenig darüber in den deutschen Medien. Trotzdem will ich diesen Aufsatz auf das Thema verwenden, weil das Auslandsschulwesen im Kontext des überkommenen und gegliederten deutschen Bildungssystems eine gewisse Sonderstellung einnimmt. Wie das Eingangszitat andeutet, genießt der Bruchteil deutscher Schüler, den der *Zufall* der elterlichen Berufswege ins Ausland verschlägt, nämlich das *Glück*, dass das „Rüttelsieb“ bei ihm zumindest in Sachen *Schulerfolg* etwas kleinere Löcher zum Herunterfallen hat als üblich. Ich beziehe mich im Folgenden hauptsächlich auf meine eigenen Erfahrungen – schon deswegen, weil die vorliegende Literatur und die Zahlen dazu recht spärlich ausfallen –

kann also nicht ausschließen, dass meine empirischen Beobachtungen in Ägypten, Belgien, Chile oder anderswo etwas anderes ergeben hätten. Auch erstrecken sie sich über einen recht langen Zeitraum, in dem Veränderungen stattgefunden haben. Zum *qualitativen* Wert meiner Schlussfolgerungen wird sich der Leser ohnehin sein Urteil bilden.

Auslandsgymnasium

Im August 2000 kam ich als bayerischer Beamter für das Lehramt an Volksschulen (diesen Begriff nennt mein Examenszeugnis) an eine damals schon recht große Auslandsschule, über deren Organisationsform nach der vierjährigen Grundschule sich in einem Informationsheft vom November 1996 diese Hinweise finden:

Die Schule *„weist ausdrücklich darauf hin, dass für Sonderschüler [ihr] Besuch nicht geeignet ist.“* *„Da das Unterrichtsangebot weitestgehend nach gymnasialen Lehrplänen ausgerichtet ist, empfiehlt die Schule den Eltern von Hauptschülern, sich rechtzeitig vor einem Wechsel ausführlich beraten zu lassen.“* *„Ein Hauptschulabschluss kann nicht vergeben werden, da die Schule dazu nicht berechtigt ist.“*

Das Jahrbuch von 1996 wiederholt: *„Bei der Betreuung von Hauptschülern stößt die Schule, die im Grundsatz gymnasial angelegt ist, an die Grenzen ihrer Ausbildungsmöglichkeiten.“* Und eine Datenerhebung vom gleichen Jahr teilt mit: *„Am 1.1.96 waren von den 137 Schülern der Klassen 7 bis 10 nur 15 als Haupt- und Realschüler eingestuft.“* Dieses Zahlenverhältnis entsprach auch dem Durchschnittswert der folgenden Schuljahre. Ebenfalls aufgefallen ist mir die Adressformel, mit der Schreiben anderer Auslandsschulen versehen waren: *„An die Grundschulen und Gymnasien der Region“.*

Lassen wir die Sache mit den „Sonderschülern“ hier auf sich beruhen (ein wenig dazu steht in Aufsatz „Geschichten vom Pferd“, Punkt 5, Link s.u.), die heute bei gegebenem Inklusionsauftrag in dieser Form nicht mehr denkbar wäre. Nehmen wir aber einmal genauer die reservierte Haltung gegenüber „Hauptschülern“ in den Blick. Die Verteilung der Schüler auf Hauptschule, Realschule und Gymnasium lag vor 20 Jahren *in Deutschland* bei grob einem Drittel pro Schulform. Danach allerdings beschleunigte sich die Tendenz des Sekundarschüler-Anteils an Gymnasien in Richtung 50 Prozent, während die Hauptschulen sich auf 10 Prozent zubewegen. Auch liegt auf der Hand, dass die Schülerverteilung an Auslandsschulen früher wie heute nicht einfach ein Abbild der innerdeutschen war oder ist. Die anteilig größere Bildungsnähe der Elternhäuser, auch die materiellen Mittel, über die sie verfügen, um Schulproblemen abzuhelpen, machen sich hier bemerkbar und heben mit Sicherheit das Leistungsniveau über den Durchschnitt der Bundesrepublik. Aber dass allein dieser Umstand vor 15 Jahren einen Gymnasialanteil von 90 Prozent in den Klassen 7 bis 10 hervorgehoben hätte, warf schon ein paar Fragen auf. Wo lag denn das Erfordernis und war es überhaupt so klug, das *„Unterrichtsangebot weitestgehend nach gymnasialen Lehrplänen“* auszurichten? Sollte eine Auslandsschule – schon mangels Alternativen vor Ort – nicht alle Schulformen repräsentieren und ein gemischtes Angebot machen? Müsste sie, wenn sie bei der Aufnahme von Hauptschülern Vorsicht walten ließ, nicht wenigstens damit rechnen,

dass ihr aus der eigenen Grundschule Kinder hochwachsen, die – z.B. wegen bestimmter Sprachdefizite aufgrund des bikulturellen Elternhauses –unter die einschlägige und in Deutschland durchaus auf sie angewandte Kategorie der „Hauptschuleignung“ fallen würden? Und was war von dem Argument zu halten, die Schule sei zur Vergabe des Hauptschulabschlusses nicht berechtigt, wenn ein einfacher Antrag hierzu (wie später geschehen) Abhilfe geschaffen hätte?

Bevor ich weiterschreibe, möchte ich zur Vermeidung von Missverständnissen zwei Bemerkungen machen. Die erste ist möglicherweise redundant, zumindest für diejenigen, die hier nicht den ersten Aufsatz von mir lesen. Ich bin ein ziemlich notorischer Kritiker des selektiven Schulsystems und damit weder ein Verfechter der üblichen Notengebung noch ein Anwalt des Gymnasiums oder der Hauptschule – auch wenn ich das nicht in jeden Gedankenangang explizit mit aufnehme (wer will, kann sich in den beiden Aufsätzen www.magazin-auswege.de/data/2013/05/Schuster_Bildung_auf_Deutsch_nec_scholae_nec_vitae.pdf und www.magazin-auswege.de/data/2016/04/Schuster_Kompetenzorientierung.pdf dazu einen Einblick verschaffen). Insofern schreckt mich im Grunde auch nicht die von den Philologenverbänden und anderen als „*Abi für alle*“ beschworenen ‚Gefahr‘ der steigenden Gymnasialquoten. Was sollte an einer gediegenen Bildung für jeden Schüler, wenn sie denn eine ist, auch schlecht sein? Umgekehrt ist es wohl so, dass das in Deutschland sozialisierte und ausgebildete Personal von Auslandsschulen mehrheitlich oder anteilig die daheim übliche Gliedrigkeit befürwortet, zu der sie auswärts gewisse Sonderformen vorfindet, bäugt, hinnimmt bzw. mitträgt. Unter den Befürwortern der ausländischen Ausnahme, die sie wegen ihrer guten Lern- und Prüfungsleistungen loben, dürfte es nur wenige geben, die sie deshalb als Regel für das Schulwesen in Deutschland selbst vorschlagen. Dazu später noch ein paar Sätze.

Vier minus

Als ich nach einem Jahr vom vierten Grundschuljahrgang in die fünfte Klasse und damit in die sog. „gymnasiale Orientierungsstufe“ wechselte, wurde ich auf ein paar praktische Umstände der vorhandenen Gymnasiallastigkeit aufmerksam. Schon in der Grundschule erhielt ich den kollegialen Rat, hier besser keine Fünf zu geben, wozu ich zwar kaum Veranlassung hatte, was mir als Prämisse meiner Arbeit aber seltsam erschien. Als ich dann den ersten Aufsatz in der 5. Klasse korrigierte, bei dem ich im Fall von zwei Schülern kaum einen geraden deutschen Satz finden konnte, wollte ich das zwar nicht als „ungenügend“, in Ansehung des gymnasialen Anspruchs allerdings und auch im Vergleich mit der mir noch gut erinnerlichen Hauptschule in Bayern wenigstens als „mangelhaft“ bewerten. Die vorsichtshalber befragte erfahrene Parallel-Lehrkraft antwortete ohne die Aufsätze anzuschauen, eine Fünf sei hier ein Problem und könne zu abendlichen Anrufen von Eltern führen (was mich aber nicht zu einer Änderung der Bewertung veranlasste).

An der Schule gab es außerdem die aus NRW importierte (und später hier wie dort abgeschaffte) Bestimmung, wonach eine Arbeit fachlich zu überprüfen und gegebenenfalls zu wiederholen sei, wenn ein Drittel der Schüler dabei mit „mangelhaft“ abschnitt. Das führte

zwar nicht (wie aus NRW berichtet) zu entsprechenden Absprachen der Schüler, eine Wirkung auf die Wahl der Anforderungen oder gewisse Rücksichten bei der Korrektur seitens der Fachlehrer sind einer solchen Regelung aber schlechterdings nicht abzusprechen. Später erfuhr ich von einer an Auslandsschulen ironisch gebrauchten Wortschöpfung namens „Auslands-4-minus“, die gleichwohl ein wenig zusammenfasst, welche Verlaufsform die Konstruktion eines „Gymnasiums für (fast) alle“ nehmen kann. Lehrer wissen aus Erfahrung, dass auch die Note Vier, und die Vier *minus* schon gleich, auf beunruhigende Wissensmängel hinweist, aber sie verbürgt schulrechtlich gesehen nach dem Motto „Vier gewinnt“ (moderner Volksmund) die Versetzung und den Statuserhalt.

Zu der Zeit sollte ich auch der gemischten Gruppe von Realschülern (Hauptschüler gab es nicht) aus den Klassen 9 und 10 Unterricht im Kaufmännischen Rechnen geben und musste feststellen, dass bei der Mehrheit von ihnen das vorausgesetzte sichere Beherrschen der Prozentrechnung nicht gegeben war – und sie somit beim Qualifizierenden Hauptschulabschluss, wie er mir von daheim geläufig war, kaum eine Chance gehabt hätten. Von der Klasse „F10“, einem Modellversuch, in dem ich ab 1995 arbeitete, ganz abgesehen. Trotzdem erwarb jeder dieser Schüler am Ende der 10. Klasse – gegebenenfalls mit Notenausgleich, aber ohne eine eigene Prüfung – automatisch den Realschulabschluss. (Diese Praxis an den sog. Sek-II-Schulen im Ausland wurde später durch zentrale Qualifikationsverfahren geändert.)

Bildung demokratisch

Es ist nicht verwunderlich, dass eine solche quasi auf den Kopf gestellte Sonderform der deutschen Gliedrigkeit von Leuten, die in der Kategorie der Gerechtigkeit zu denken gewohnt sind, als ‚unfair‘ und ‚ungerecht‘ identifiziert wird. Viele werden dieser Abweichung vom allgemeinen Maßstab, wie er für schulische Leistungsvergleiche gefordert ist, auch Bevorteilung entnehmen. Manche mögen darin sogar einen Beleg dafür sehen, wie sehr das deutsche Schulwesen noch immer eine ‚Klassenschule‘ sei, die seit Kaisers Zeiten vor allem die Reichen bedient und mit einer demokratischen Gesellschaft eigentlich nicht verträglich ist. Ganz so einfach erklärt sich die Sache allerdings nicht.

Das Bildungssystem in Deutschland hat und erfüllt zwar einen besonderen *Allokationsauftrag*, was bereits aus seiner Organisationsform hervorgeht. Wenn es nach der Primarbildung dem Hamburger Abkommen der Bundesländer von 1964 zufolge drei räumlich, organisatorisch oder wenigstens abschlussbezogen getrennte Schularten gibt, dann sollen und müssen dieselben auch entsprechend befüllt werden. Während es den preußischen und wilhelminischen Schulreformen tatsächlich darum ging, dem Volk („Volksschule“, s.o.), dem Mittelstand und der Oberschicht die passenden Bildungsanstalten zu schaffen und zuzuweisen, sieht das die bundesdeutsche Demokratie, gleichwohl sie die alten Schulformen übernahm, ein wenig anders. Als Arbeiter und Angestellte, als Gewerbetreibende und Beamte oder als geistig, unternehmerisch und leitend Tätige hat das moderne Volk auch weiterhin sein jeweiliges Be-

rufsleben in Wirtschaft und Staat zu verbringen, aber diese Zuordnung soll nicht (mehr) nach Stand, Beziehung und Vermögen, sondern ‚meritokratisch‘ nach Leistung erfolgen. Die Selektion anhand des zu erwerbenden Wissens, also die *Herstellung* entsprechender Schülertypen und Schülerzahlen, ist zwar das praktische Werk der Schule selbst (ein Faktum, das hier nicht weiter erläutert werden soll). Es stellt sich den Lehrenden und Lernenden ideologisch aber so dar, als sei es nur die gesellschaftliche *Reaktion* auf vorausgesetzte und von der Schule ziemlich unabhängige ‚Begabungen‘. Jeder Schüler, ob reich oder arm, soll diese frei und gleich entfalten können – ein Prinzip, das nicht die *Camouflage* von ‚Diskriminierung‘ und ‚Privilegierung‘ darstellt (so ähnlich sah das z.B. der reputierliche Kulturosoziologe Pierre Bourdieu, über den Lehramtsstudenten noch immer Referate halten). Es ist vielmehr ein demokratisches Gebot, das die unterschiedlichen und gegensätzlichen Ergebnisse dieser ‚Entfaltung‘ legitimiert. Wem die Wege grundsätzlich offenstanden, der ist auch *zu Recht* auf seinem Platz gelandet und soll sich dreinfinden. (Die gängige Pädagogik spricht das auf ihre Weise aus, wenn sie ihren Schulmodellen neben der *Qualifikation* und *Allokation* noch eine *Legitimationsfunktion* zuschreibt und sich ‚kritisch‘ darum sorgt, ob diese auch erfüllt wird.) Deshalb sind die öffentlichen Schulformen allgemein zugänglich, im Prinzip auch durchlässig, deswegen gibt es Bafög, frühkindliche Förderung etc. und so erklärt sich ebenfalls der Dauerstreit um die Frage der ‚Chancengleichheit‘. Letztlich, wir kommen gleich dazu, liegt darin auch der Grund, warum ich mit einem Alternativkonzept zur Gymnasiallastigkeit an meinem Auslandsstandort einen ziemlichen Erfolg verzeichnen konnte.

Einheitsschule

In anderen Ländern, Stichwort Skandinavien, ist diese demokratische Ausrichtung des Schulwesens dahin gediehen, dass seine historischen Vorformen zugunsten von Einheitschulen im Sekundarbereich aufgegeben oder zurückgenommen wurden, denen es nicht mehr obliegt, eine Vorleistung zur sozialen Sortierung zu erbringen. Dies macht sich übrigens auch in der beruflichen Sozialisation der Lehrkräfte bemerkbar. Während deutsche Lehrer gewohnt sind, einen Schüler recht schnell danach zu taxieren, ob er ‚Gymnasiast‘, ‚Real-‘ oder ‚Hauptschüler‘ ist, wurde mir von einem australischen Kollegen an einer deutschen Auslandsschule berichtet, dass er die dort übliche Einteilung in diese Kategorien, als „diskriminierend“, ablehnte. Nicht weil er irgendwie ‚links‘ eingestellt war, ihm wurde in seiner Ausbildung nur nicht die Brille aufgesetzt, die seinen deutschen Kollegen ihren professionellen Durchblick verschafft.

Natürlich verteilt sich auch in Australien, insofern Marktwirtschaft herrscht, das Volk auf die Hierarchie der Einkommensquellen; auch in Finnland „kann nicht jeder Professor werden“. Und auch dort verlaufen wie in Deutschland die Berufswege und Sozialkarrieren der Jugendlichen mehr oder weniger analog zu den Vermögensverhältnissen ihrer Elternhäuser. Der Bildungsforscher Helmut Fend teilt dazu mit, dass Arbeiterkinder, die eine Gesamtschule besucht haben, im Beruf nicht besser fahren als solche von Hauptschulen: „Solange die Schule intern agieren kann [...], kann sie die soziale Selektivität durchaus reduzieren. Wenn es

um die [...] Berufslaufbahnen [geht], dann verliert sich dieser schulische Einfluss, und die familiären Ressourcen [...] treten in den Vordergrund.“ (Die Zeit, 3.1.08) Diese Beobachtung nimmt kein Wunder, sie verdankt sich aber – und das ist wichtig zu bemerken – nicht dem ‚ungerechten‘ Zweck der Schule, sondern der marktwirtschaftlichen Gesellschaft, die ihr vorausgesetzt ist. Für das jugendliche Leben allerdings ist ein Unterschied im Ausmaß nicht bestrittbar, in dem diese sich schon in der Schule oder erst danach bemerkbar macht.

Internationale Schulen, die nicht von einem Staat beauftragt und beaufsichtigt werden, sondern z.B. als gewinnorientierte oder auch als *Non-Profit*-Unternehmen arbeiten, sind ebenfalls keinem besonderen Selektionszweck verpflichtet. Die *Primary* der am *International Baccalaureat (IB)* ausgerichteten Sektion meiner Schule kommt ganz ohne Noten aus und in der *Secondary* herrscht ein Ansatz, der in Deutschland permanent zu Verwaltungsgerichtsprozessen führen würde: „*Teachers must use their judgment to select the descriptor that best matches the student’s work overall. The ‘best-fit’ approach allows teachers to select the achievement level that best describes the piece of work being assessed.*“ Wenn die Zensur nicht unmittelbar versetzungs- und laufbahnrelevant ist, kann auch ‚pädagogischer‘ damit verfahren werden, z.B. dadurch, dass eine schlechte Arbeit nicht irreversibel in die Zeugnisnote eingeht. Die vor zwei Jahren vollzogene Umbenennung der differenzierten Kurse *Language A and B* in *Language and Literature* und *Language Aquisition* mag als Fußnote den unterschiedlichen Ansatz illustrieren.

Limited Edition

Deutschland demgegenüber ebnet zwar je nach Bundesland die Unterschiede zwischen Haupt- und Realschulen zunehmend ein, hält aber als Ganzes an der Schulform des Gymnasiums fest und verhilft ihm damit zu einem Aufstieg, der die Philologenverbände bekanntlich Schlimmes befürchten lässt. Die näheren Gründe dafür seien hier dahingestellt, das Faktum ist unbestritten. Interessanter im vorliegenden Kontext sind die speziellen Folgen, die die Erfolgsgeschichte des Gymnasiums im Subsystem der Auslandsschulen gezeitigt hat. Davon war schon die Rede und darauf wollen wir zurückkommen.

Das „Abi für (fast) alle“ – *limited edition* – ist und bleibt der Wunsch einer mehrheitlich gut ausgebildeten und situierten Elternschaft, der oft problemlos für sich aufgeht. Aber auch das Schulgeld, das sie selbst oder ihre Arbeitgeber aufbringen und von dem die Schule wirtschaftlich abhängt, verleiht ihm einen gewissen Nachdruck. Natürlich kann und will niemand eine Note oder eine Einstufung kaufen, wie man das vielleicht von „Schwellenländern“ kennt. Aber dass Erwartungshaltungen an Privatschulen hoch und damit bedingt wirksam sind, lässt sich nicht von der Hand weisen.

Bei den Lehrkräften im Sekundarbereich handelt es sich überwiegend um Gymnasiallehrer, die, obwohl fern von daheim, nicht selten am dort gewohnten Arbeitsumfeld festhalten und sich nicht immer auf eine andere, womöglich unbekanntere Schülerklientel einstellen wollen.

Eine gesellschaftswissenschaftliche Lehrkraft teilte hierzu selbstbewusst mit, sie sei „*nicht für Realschüler ausgebildet*“. Als besäße diese Schülersorte Lernkanäle eigener Art, mit denen das Fachstudium nicht vertraut gemacht hätte, und als wäre es ein ungebührliches ‚Hin-
ausgehen über die Grenze der Möglichkeiten‘ (s.o.), von einem professionellen Erzieher zu verlangen, dass er sich neuen Anforderungen stellt. Dieselbe Redeweise meinerseits als Hauptschullehrer, der nun ‚unausgebildet‘ Gymnasiasten und Realschüler unterrichtete, wäre umgekehrt schon im Sinne meiner Arbeitsplatzsicherheit nicht gut angekommen.

Dieses spezifisch deutsche Abgrenzungsbedürfnis zwischen Schulformen und Lehrerständen kann Fälle herbeiführen, die der Komik nicht entbehren. Vier davon: Als ich in einer 4. Klasse das Buch „Der kleine Prinz“ lesen will, interveniert eine Französisch-Lehrkraft mit dem Hinweis, dies werde im 11. Jahrgang im Original gelesen. Meine Antwort, Saint-Exupéry habe es explizit für Kinder geschrieben (siehe sein Vorwort) und sieben Jahre später sei von den Viertklässlern wohl kaum noch einer da, konnte nicht überzeugen. Zu philosophisch tief sei z.B. die Rolle des *Renard*, um sie schon in der Grundschule zu erfassen. Eine andere Französisch-Lehrkraft beklagt sich darüber, dass ein neu angekommener Schüler mit mitgebrachter Hauptschuleinstufung im 6. Jahrgang ihren Anfangsunterricht besuchen möchte. Von Realschülern deutscher Auslandsschulen meiner Region erfahre ich, dass sie zwar Französisch, nicht aber Latein belegen dürfen. Und eine Lehrperson fragt an, ob es laut Lehrplan zulässig sei, dass Realschüler und Gymnasiasten im 10. Jahrgang dasselbe englische Buch lesen. Da müsste man natürlich wissen, für welche deutsche Schüler-Spezies es der angelsächsische Autor geschrieben hat.

Die Erwartungshaltungen der meisten Eltern und vieler Lehrkräfte hat mit Billigung der deutschen Dienstaufsicht die Sonderform des deutschen Auslandsgymnasiums und die Gewohnheit herbeigeführt, der sozialen Schicht, die in ausländischen Berufskarrieren unterwegs ist, die höhere Bildung ihrer Kinder einfach zuzugestehen. Auch die erwähnten Bildungsvorsprünge, die mit einer gehobenen sozialen Lage oft einhergehen, werden als pauschales Indiz dafür genommen, dass dieser Schicht nur mit einem besonderen, man könnte auch sagen exklusiven Bildungsangebot entsprochen werden kann. Das geht überwiegend auf, führt aber auch zu einigen Misslichkeiten, von denen die Rede war. Und es bewegt sich damit in gewisser Weise im Widerstreit zum egalitären Prinzip demokratischer Bildungsauslese. Das wird von Auslandslehrern durchaus thematisiert und das ist sicher auch Vertretern der Dienst- und Fachaufsicht bewusst, die dieses besondere Schulwesen betreut – zumindest in der Form, dass sie von seiner glänzenden *Performance* nicht immer überzeugt sind. Die im Laufe der letzten Jahre erfolgte Einführung von zentralen Sek-I-Abschlüssen, Qualitätssiegeln oder gemeinsamen Abiturprüfungen pro Auslandsregion hätte sonst wohl nicht stattgefunden.

Sekundarschule

Und hierin fällt nun irgendwie auch die kleine Schulreform, die an meinem Auslandsstandort schon zu einer Zeit beginnen und stattfinden konnte, in der sie noch nicht durch die Fol-

gen von PISA und die Übergänge von Bundesländern zur Zweigliedrigkeit bzw. zu Gemeinschaftsschulen begünstigt wurde. Da das alternative Konzept einer *Sekundarschule* vom *BLASchA* genehmigt werden musste, fand es – beginnend als Schulversuch – auch die Billigung von Ländern, die intern von Gesamtschulen nichts oder wenig wissen woll(t)en. Zum Schluss dokumentiere ich also anhand allgemein zugänglicher Elterninformationen, um was es sich dabei handelte.

- *Aus einem Resümee vom Mai 2006:*

Die Idee war schon fertig, bevor die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bekannt wurden. Wir hatten uns durchaus selbstkritisch die Frage vorgelegt, ob es zur traditionellen Verfasstheit deutscher Auslandsschulen nicht eine schüler- und leistungsgerechtere Alternative gäbe. Das für Deutschland spezifische System der Dreigliedrigkeit hat ein Strukturproblem, welches für viele andere Schulsysteme so nicht gilt: Nichtwissen oder Wissensdefizite zu einem bestimmten Zeitpunkt können der Anlass sein, aus diesem Grund die weiterführende Wissensvermittlung einzuschränken. Unter dem Aspekt einer begabungsgemäßen Verteilung auf Schulzweige bleibt dem schwächeren Grundschüler die höhere Bildung möglicherweise vorenthalten, auf die er unter dem Gesichtspunkt einer individuellen Förderung vielleicht vorbereitet werden könnte. Insofern setzt die Schule einen deutlichen Kontrapunkt: Sie konfrontiert Zehn- und Elfjährige eben nicht mit einer folgenreichen Bildungsentscheidung, die viele möglicherweise noch überfordert oder denen sie nicht in allen Fächern genügen. Sie versucht den Schülern vielmehr die Zeit einzuräumen und die Bedingungen zu schaffen, die sie für ihre individuelle Laufbahn benötigen und die für möglichst viele die Hochschulreife bedeuten. Das Heranführen an die gymnasiale Oberstufe, nicht der Ausschluss von ihr ist also ein erklärtes Ziel der Sekundarschule.

- *Aus dem Jahrbuch der Schule vom Juni 2011:*

Sieben Jahre „Sekundarschule“: Worum es uns geht

Vor geraumer Zeit war eine Lehrkraft einer größeren Auslandsschule zu Besuch, bekam von unserem Schulversuch Kenntnis und gewann ihm – angesichts der folgenden Erfahrung an ihrer Schule – spontanes Interesse ab: Zum ersten Mal habe man sich dort entschlossen, in Deutsch und Mathematik in einem schülerstarken Jahrgang eine außendifferenzierte Realschulgruppe einzurichten – mit dem Ergebnis, dass sich weniger als zehn Prozent der Eltern bereitfanden, ihr Kind dieser Gruppe zuzuordnen zu lassen. Mehr als 90 Prozent der Schüler des Jahrgangs würden nach Elternwunsch also weiterhin gymnasial unterrichtet, was, so die Lehrkraft, eine deutliche Überforderung einer zu großen Zahl darstelle. Schon zuvor berichtete uns eine Mutter von einer anderen Auslandsschule, ihr Kind sei mit mehr als zehn weiteren Schülern des Jahrgangs für die Realschule empfohlen worden, was sie auch akzeptiert habe. Am ersten Tag nach den Ferien musste sie allerdings feststellen, dass ihre Familie die

einzigste war, die der Empfehlung folgte; alle anderen hätten die gymnasiale Einstufung vorgezogen. Ihr Kind habe sich „stigmatisiert“ gefühlt.

Die Beispiele, zwei sollen genügen, entsprechen unseren zurückliegenden Erfahrungen. Uns wurde darüber Anfang der Dekade klar, wie sehr eine Schulstruktur, deren Präsentation und Selbstverständnis sich darin zusammenfassen, dass „nach der Grundschule das Gymnasium“ beginnt, zum Aufbau eines – diesem offensichtlichen Normalzustand folgenden – Statusdrucks bei ihren Adressaten beiträgt. Der von der Schulordnung ins Recht gesetzte Elternwille kann die entsprechende Schülerverteilung dann fast unvermeidlich herbeiführen. Dass sich die Minderheit von Schülern, die den gewünschten Status nicht erreicht, nicht selten in der Rolle des Außenseiters sieht und einrichtet, der an der ‚falschen‘ Schule geduldet wird, braucht daher nicht zu verwundern.

Die akademischen Probleme einer solchen Struktur werden auch an anderen Auslandsschulen immer wieder thematisiert. Unser Modell sucht hier den produktiven Ausweg [...]. Mit gutem Grund bezeichnen wir uns dabei erst ab der – im Schulversuch nur über die zentrale Prüfung der KMK erreichbaren – Oberstufe als Gymnasium und nennen unsere Mittelstufe schlicht *Sekundarschule*. Wir betrachten und präsentieren uns als Schule einer deutschsprachigen Schülerpopulation vor Ort, deren Leistungsfähigkeit aufgrund der sozialen Zusammensetzung sicher über dem innerdeutschen Durchschnitt liegt, sich aber keineswegs auf die gymnasiale Komponente eingrenzen lässt oder ihr vorbehalten ist.

Deshalb stand die Schule schon Schülern offen, als diese mancherorts noch „Sonderschüler“ hießen und als von der UN-Konvention zur sog. Inklusion noch nicht die Rede war. Handlungsbedarf ergab sich für uns auch aus der Schulzeitverkürzung („G8“) ab 2002/03 und der damit verbundenen Verdichtung des Lernstoffs.

Wegen unserer kritischen (und durch Pisa bestärkten) Position zur frühen Auslese im traditionell gegliederten Schulsystem kam für uns allerdings nie in Betracht, hier sozusagen (süd-) deutsche Verhältnisse von Haupt-, Real- und Gymnasialschülern anzustreben. Wir konnten in dieser Frage also nur vorwärts denken. Unser schüler- und leistungsgerechter Ansatz will, soweit es in einem institutionellen Rahmen eben geht, ohne Statuszuweisung und *Labelling* auskommen. Bis zur Prüfungszulassung für die 10. Klasse gibt es daher nur eine durchlässige Kursdifferenzierung und lediglich bei Schulwechsel kommen wir nicht umhin, eine traditionelle Einstufung nach klar definierten und anspruchsvollen Kriterien vorzunehmen.

Dieses Offenhalten des Bildungsverlaufs war und ist zugleich die Bedingung dafür, dass die Elternschaft ihr Einspruchsrecht in Sachen Schullaufbahn aufgegeben hat und unsere pädagogische Hoheit bei der Einstufung und Prüfungszulassung akzeptiert, ohne die unser Konzept wohl nicht funktionieren würde.

In diesem Zusammenhang stellen wir bei der Einstufung von Schülern, die uns aus den verschiedenen Bundesländern zugehen, immer wieder fest, dass die überkommenen *Labels* an Aussagekraft verloren haben. Nicht wenige, die z.B. als Realschüler zu uns stoßen, können dem Unterricht genauso folgen wie ihre Mitschüler, die es andernorts zum Gymnasiasten gebracht haben – manchmal sogar besser. In solchen und anderen Fällen erweist sich unsere Orientierung an der Fachleistung statt am Status als individuell angemessener und erleich-

tert uns die Integration neuer Schüler, was ein Zwillingsspaar aus dem deutschen Süden zeigt. Die Schwester kam vom Gymnasium mit einer Vier und entsprechenden Schwierigkeiten in Mathematik zu uns, die der Bruder mit einer Zwei der Realschule so nicht kannte. Der Junge hielt bei uns also im Erweiterungskurs mit, während das Mädchen im Grundkurs motivierende Leistungserfahrungen machte. In Deutsch verhielt es sich umgekehrt, und das Beispiel mag die Vorzüge unseres Verfahrens gegenüber dem eher schematischen Unterricht gemäß Status belegen, der die Geschwister zugleich über- und unterfordert hätte. Öfters haben wir deshalb schon erlebt, dass Schüler mit der Note Zwei freiwillig im Grundkurs verbleiben. [...]

Was unser Anforderungs- und Leistungsniveau betrifft, so sind wir ganz zuversichtlich: Seit mehreren Jahren liegen wir bei den in der Auslandsschulregion üblichen Vergleichsarbeiten konstant im oberen Drittel und übertreffen kontinuierlich die deutschen Referenzwerte.

Zur Frage der Akzeptanz führten wir im Mai 2010 eine umfassende Evaluation unseres Schulversuchs durch. Die Auswertung ergab, dass er in allen Aspekten nicht nur mehrheitsfähig ist, sondern durchgängig auf Zwei-Drittel-Mehrheiten zurückgreifen kann. Bei der Frage nach einem möglichst langen gemeinsamen Unterricht für alle Schüler [...] lag die Zustimmung sogar über der ‚Urabstimmungs-Mehrheit‘ von 75 Prozent. Dies kann mit Recht als deutlicher Vertrauensbeweis in unsere pädagogische Arbeit gewertet werden.

Man merkt meiner Sprache in diesen Verlautbarungen natürlich an, dass sie werbend ist und dem Gebot konstruktiver Kritik genügen will. Das liegt schon am Anliegen selbst, das auf eine Alternative im Rahmen des bestehenden Schulsystems abzielt und deshalb nicht umhinkommt, dessen Gliederung an entscheidenden Stellen (wie der Einstufung bei Schulwechsel und der Zulassung zur Oberstufe) abzubilden. Es ist ihm daher auch nur in Teilen gelungen, das Denken in den Kategorien der Gliedrigkeit bei Lehrern, Eltern und Schülern hinter sich zu lassen. Der anfänglichen Skepsis im Kollegium und in der Elternschaft konnte das Konzept aber erfolgreicher begegnen und fand an anderen Auslandsschulen, wo man von ihm hörte bzw. soweit mir bekannt ist, keine ablehnende Resonanz. Allerdings wüsste ich (einen mir bekannten Fall ausgenommen) von keiner Auslandsschule zu berichten, die eine Nachahmung oder Adaption des Konzepts praktisch ins Auge gefasst hätte. Das könnte sich ändern, aber derzeit sieht die Lage anders aus. Die von der KMK im März 2014 den Auslandsschulen der Nordhalbkugel vermutlich erstmals und bisher einmalig mitgeteilten Teilnehmerzahlen an den Sek-I-Qualifikationen lassen den Rückschluss zu, dass gut 90 Prozent der entsprechenden Schülerschaft gymnasial geführt werden. Die Zahl, die mich damals ins Grübeln brachte, tut das nun 15 Jahre später in gewisser Weise immer noch.



***Über den Autor**

Der Autor, nennen wir ihn Georg Schuster, ist der Redaktion bekannt und schreibt regelmäßig für das Magazin AUSWEGE. Er arbeitet seit mehr als zehn Jahren an einer großen deutschen Auslandsschule.

Kontakt:

antwort.auswege@googlemail.com

„Georg Schuster“ schreibt regelmäßig für das Magazin AUSWEGE.

☛ [Hier geht es zu seinen weiteren Beiträgen](#)

AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag
Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht
www.magazin-auswege.de
antwort.auswege@gmail.com