

**Bildungspolitik, Lehrerrolle und empirische Schulforschung.
Das Ende der Orientierungsstufe in Niedersachsen**

1. Die Orientierungsstufe in Niedersachsen – nur noch ein Stück Geschichte

Am 25. Juni 2003 beschloss die amtierende CDU-/FDP-Koalition im Niedersächsischen Landtag ein Schulgesetz, das die Orientierungsstufe (OS) zum Schuljahr 2004/05 ersatzlos abschafft. Damit geht ein über 30 Jahre währender Abschnitt niedersächsischer Schulgeschichte zu Ende.

Mit „Orientierungsstufe“ ist die Zusammenfassung des fünften und sechsten Schülerjahrganges zu einer eigenen Schulstufe gemeint, die im Anschluss an die vierjährige Grundschule den Übergang zum gegliederten Sekundarbereich - Hauptschule, Realschule und Gymnasium – bildet. Die Orientierungsstufe ist – auch in ihrem Formenreichtum - ein deutsches Spezifikum. Die organisatorisch selbständige OS als flächendeckende Schulform der Schülerjahrgänge fünf und sechs gibt es nur in einer Minderzahl von Bundesländern. Berlin und Brandenburg haben eine sechsjährige Grundschule ohne Orientierungsstufe. Die meisten Bundesländer sind bei einer vierjährigen Grundschule und dem Gymnasialbeginn ab Klasse 5 geblieben, benützen aber den Begriff Orientierungs-, Förder-, Erprobungs- oder Beobachtungsstufe für den 5. und 6. Schülerjahrgang im gegliederten Bildungssystem, um die besondere Bedeutung dieser beiden Schuljahre im Übergang zum Sekundarschulwesen hervorzuheben. Dort, wo noch gesamtschulartige Orientierungsstufen existieren - in Bremen sowie in Hessen und Sachsen-Anhalt (hier unter dem Namen *Förderstufe*) -, sind sie angebunden an eine der Schulformen des Sekundar- oder des Primarbereichs. Das einzige Bundesland, in dem der fünfte und sechste Schülerjahrgang überwiegend als völlig selbständige, von anderen Schulen meist auch räumliche getrennte Sekundarschule existierte, ist Niedersachsen, das Bundesland, aus dem ich komme.

Die nachfolgenden Ausführungen gelten einer Schulstufe, die schon heute der Schulgeschichte angehört. Sie wurde bereits mit dem Schulgesetz vom 28. Februar 2002 von einer SPD-Regierung, die sie Jahrzehnte zuvor einmal eingeführt hatte, abgeschafft – allerdings mit der Maßgabe, dass fünfter und sechster Schülerjahrgang jeweils an Hauptschule, Realschule und Gymnasium unter dem Namen *Förderstufe* Bestandteil des gegliederten Sekundarschulsystems werden sollten. Mit dem überraschenden Regierungswechsel 2003 ist in Niedersachsen jedoch eine CDU-/FDP-Koalition im Regierungsamt, die in dem oben erwähnten und heute gültigen Gesetz auch die Förderstufe ersatzlos gestrichen hat, so dass ab 1. August 2004, dem Zeitpunkt, an dem das neue, von der Regierungskoalition eingebrachte Schulgesetz in Kraft treten soll, das Sekundarschulsystem Niedersachsens vergleichbar ist mit dem der meisten anderen Bundesländern. Wie kam es dazu, dass die OS so plötzlich gekippt wurde?

Im Frühjahr 2000 kündigte die Niedersächsische Kultusministerin Jürgens-Pieper (SPD) die Überprüfung der OS als Reaktion der Landesregierung auf die Grundsatzkritik des Landeselternrates an. Die Intention der Ministerin, diese Schulform zu erhalten, war dabei unverkennbar. Im August 2000 überraschte Ministerpräsident Gabriel (SPD) die Öffentlichkeit damit, im Rahmen eines von ihm entworfenen neuen bildungspolitischen Konzeptes die OS abzuschaffen und in eine Eingangsstufe der drei weiterführenden Schulformen umzuwandeln - unter der alten Bezeichnung „Förderstufe“, wie sie in Niedersachsen schon in den sechziger Jahren existiert hatte.

Bemerkenswert ist jedenfalls, dass das seit Oktober 2001 vorliegende Gutachten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)¹, Frankfurt/M., das die Mängel der OS auflistete und ihre Weiterentwicklung (sprich: ihre Ablösung durch eine veränderte Schulstruktur) empfahl, nicht nur von der allein regierenden SPD-Regierung, sondern ebenso von Verteidigern der OS an der Basis (überwiegend auch sozialdemokratisch gesinnt bzw. gewerkschaftlich organisiert) als Bestätigung der eigenen Politik ausgegeben wurde. Die Landesregierung tat dies, indem sie das kritische Gesamturteil des Gutachtens über die OS hervorhob. Ganz anders jener Versuch einer

¹ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums. Oktober 2001.

Gruppe von Landespolitikern, OS-Leitern und der Gewerkschaft „Erziehung und Wissenschaft“ (GEW) nahestehenden Universitätspädagogen, durch eine aktuelle Denkschrift für den Erhalt der OS zu werben.² Von dieser Seite wurde vor allem auf die festgestellte „mehrheitliche“ Akzeptanz der OS bei Eltern wie Schülern verwiesen. Die Rezipienten des Gutachtens aus *beiden* Lagern vermieden es im Übrigen, der Öffentlichkeit eine detaillierte Analyse der Ergebnisse zu präsentieren. Sie war für die politischen Entscheidungsträger peinlich, weil die Forschungsbefunde im Widerspruch zu dem standen, was fast drei Jahrzehnte lang offiziell von niedersächsischen Landesregierungen – egal ob unter der SPD oder der CDU - verkündet wurde; Eltern und OS-Lehrern an der pädagogischen Basis aber wollte man in dieser für sie bedrückenden Situation die ernüchternden Details der Evaluation erst recht ersparen.

Die OS in Niedersachsen wurde zu einem Lehrstück für die Abhängigkeit einer Schulstufe - und damit des Wohls einer ganzen Generation von Kindern - vom Wohlwollen der jeweils herrschenden Politiker. Kaum war der Plan des Ministerpräsidenten Gabriel (SPD) zur Abschaffung der OS im Sommer 2000 bekannt, beeilte sich die CDU, welche der OS in ihrer Regierungszeit von 1974 bis 1990 größtes Wohlwollen entgegengebracht hatte, sie in noch schärferer Weise zu verdammen. Obwohl Gabriel die Mehrheit seiner SPD-Genossen nach erheblichen Anstrengungen dazu bringen konnte, für die Umwandlung der Orientierungsstufen in schulformeneigene „Förderstufen“ zu votieren, blieben GEW- und SPD-Basis, OS-Lehrer und -Leiter, zutiefst verstört und haderten mit ihrer Landesparteispitze wie nie zuvor. Die Identität der OS-Lehrer wurde mit der plötzlichen Fundamentalkritik an „ihrer“ Schule weitgehend entwertet, ein Vorgang, dessen Dramatik fast schon vergleichbar ist mit der Situation der Lehrer in den neuen Bundesländern, deren solide fachliche Ausbildung und deren Pädagogik nach dem Ende der DDR durch neue Schulstrukturen, Lehrpläne und pädagogische Konzepte radikal in Frage gestellt wurde.

Was die Lehrkräfte der ehemaligen DDR betrifft, bedurfte es innerhalb des letzten Jahrzehntes einer erheblichen Anpassungsleistung, den Übergang in die neue politische Wirklichkeit einigermaßen zu bewältigen, ungeachtet der Tatsache, dass auch heute noch bestimmte Sachverhalte des DDR-Bildungssystems von ostdeutschen Lehrern rückblickend positiv bewertet werden. Es sieht ganz danach aus, als ob auch die OS-Lehrer und -Leiter „ihre“ Schulform rückblickend besser finden als das, was als Nachfolgemodell gesetzlich festgeschrieben ist.

Wie angespannt die Stimmung in Niedersachsen war (und auch heute noch bei den Sozialdemokraten ist) machte der Zeitungsartikel eines OS-Rektors klar, der als SPD-Bürgermeisterkandidat seinem obersten Parteifreund Gabriel vorwarf, er suche mit der Abschaffung der OS nach einem „Sündenbock für die Fehlentscheidungen seiner Regierung“.³ Der Beitrag ist auch deshalb interessant, weil er zeigt, wie in der erregten Diskussion wissenschaftliche Befunde höchst selektiv präsentiert und im Lichte eigener Interessen interpretiert werden. Hier - wie auch in Leserbriefen von OS-Lehrern in der örtlichen Presse - wurde die Elternakzeptanz der OS hervorgehoben, die das DIPF-Gutachten ermittelt habe:

„Das OS-Gutachten sagt klar aus, dass die Orientierungsstufe bei Eltern und Schülern eine hohe Akzeptanz wegen der Beraterfunktion aufweist, und zwar höher als bei allen anderen diskutierten Modellen. ... Das Gutachten empfiehlt die Mängel der OS - jede Schulart weist Mängel auf - durch eine inhaltliche und organisatorische Fortentwicklung der OS zu beseitigen.“⁴

Was der gut informierte Schulleiter *nicht* sagte, war, dass die Schulzufriedenheit der Eltern und Schüler in den Integrierten Gesamtschulen, aber auch in der Grundschule, beträchtlich größer war. Deutlich zeigt sich vor allem, dass das, was als „hohe Akzeptanz“ der OS schön geredet wurde, ein Effekt war, der vor allem bei Eltern der Fünftklässler auftrat. Das Urteil der Eltern von Schülern der sechsten Klassen war deutlich kritischer.

² Bönsch, M./Jürgens, E./Ziegenspeck, J.W. (Hrsg.). Die Orientierungsstufe muss erhalten bleiben! – was macht sie erhaltenswert? Lüneburg (Institut für Erlebnispädagogik) 2001.

³ Karl-Heinz Schrader, „Gabriel sucht einen Sündenbock“. In: Gifhorner Rundschau/Braunschweiger Zeitung vom 26. Januar 2002, Sonderseite.

⁴ Ebenda.

Im Gegensatz zu einer Reihe von Pädagogik-Kollegen anderer Hochschulen, insbesondere auch jener, die sich in der Denkschrift zur OS zu Wort gemeldet hatten⁵, sehe ich die Leistungen dieser Schulstufe und die Nebeneffekte, die sie produziert, eher kritisch. Die OS war kein Projekt, das die anfangs hochgesteckten Erwartungen erfüllen konnte. Sie war meines Erachtens nicht in dem Sinne *schlecht*, wie es ihre Gegner – die mit dem neuen Schulgesetz einen späten Sieg feiern – von Anfang an behaupteten. Sie konnte aber noch sehr viel weniger jene Bildungsaspiration fördern, mit der ihre Einführung begründet wurde. Elf- und zwölfjährige Schüler lassen sich in jedem System von Schule irgendwie bilden, auch in der OS. Aber eine optimale Lösung war die OS keinesfalls. Die OS blieb Schule im durchschnittlichen Sinne, wobei die Nachteile letztlich die Vorteile überwogen. Ihre Vorteile konnte die OS oft nur als Anspruch manifestieren, der nicht voll eingelöst wurde.

So konnte die OS ihrem Anspruch, *Gesamtschule* zu sein, nicht gerecht werden. Sie war in erster Linie Auslese-Instrument für die weiterführenden Schulen - eine Funktion, die ihre möglichen positiven Wirkungen weitgehend überdeckt. Die politische Entscheidung, die OS in der jetzigen Form abzuschaffen, wurde allerdings nicht geboren aus der pädagogischen Sorge um das schulische Schicksal leistungsschwächerer Kinder, für die die OS schon immer ein Problem war, da nicht eine förderungswürdige praktische Begabung, sondern zwei Jahre Frustration auf Grund schlechter Zensuren den Weg zur Hauptschule bestimmten. Entscheidend für die SPD-Regierung Gabriel war vielmehr die politische Sorge, im Bildungswettbewerb der Besten nicht gut genug dazustehen. „Doch die im Dunkeln sieht man nicht“ (B. Brecht) – früher wie heute.

2. Vier Thesen

In Deutschland sind Professionalität und Selbstverständnis des Lehrers in starkem Maße von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform im gegliederten Schulsystem bestimmt. Ob man innerhalb des Gymnasiums die Besoldungsstufenleiter Studienassessor, Studienrat, Oberstudienrat beschreitet, oder ob man im Bereich der Grundschule und des nichtgymnasialen Sekundarbereichs nur einfach Lehrer bleibt, hat bei aller Tendenz zu einer gewissen Angleichung der Ausbildungszeiten und der Laufbahnen immer noch entscheidenden Anteil an der deutschen Lehreridentität.

Die Ausbildung von Identitätsprofilen im Lehrerberuf wird parallel zum Schulprofil sowohl von der standespolitischen Konkurrenzsituation bestimmt als auch seit geraumer Zeit vom Kampf jeder einzelnen weiterführenden höheren Schule um Schüler - aus Gründen der Existenzsicherung in einer Zeit niedriger Geburtenraten. Im gesamtdeutschen Sekundarschulwesen der Bundesrepublik Deutschland existieren fünf unterschiedliche Schulformen, von denen jede Lehrer mit einer jeweils eigenen schulspezifischen Identität hervorbringt, auch wenn nicht jedes Bundesland über alle fünf gleichzeitig verfügt: *Gymnasiallehrer, Realschullehrer, Hauptschullehrer*⁶, *Gesamtschullehrer* und nicht zuletzt diejenigen, um die es in meinem Beitrag geht: *OS-Lehrer*.

Im europäischen Maßstab dominiert die mindestens sechsjährige Grundschule, während Deutschland mit der überwiegend nur vierjährigen Grundschulzeit und einem darauf aufbauenden gegliederten Sekundarschulwesen international eine Ausnahme bildet (abgesehen von Österreich). Die OS markierte das Übergangsfeld zwischen einheitlicher Primar- und gegliederter Sekundarstufe.

Versucht man im internationalen Vergleich der Schulstrukturen zu Aussagen über Lehreridentitäten zu kommen, lässt sich folgende These formulieren:

1. Je stärker das Schulwesen im Sekundarbereich in parallel laufende vertikale Schulformen aufgespalten ist, desto ausgeprägter bilden diese Schulformen differente Raster für das Selbstverständnis der ihnen zugehörigen Lehrergruppen.

Diese These wird kaum Widerspruch hervorrufen. Ebenso wenig strittig dürfte eine zweite These sein, weil sie aus der historischen Faktenlage erwächst:

⁵ Vgl. Anmerkung 2.

⁶ Ich berücksichtige hier nicht, dass in vielen Bundesländern Hauptschule und Realschule zu einem einzigen Schultyp zusammengefasst sind und auch die Ausbildung für beide Schulformen gemeinsam erfolgt.

2. Die Frage nach der Struktur des Bildungswesens, also die Frage nach der Dauer einer gemeinsamen Schulzeit aller Schüler, die Frage, ob parallel laufende Schulformen relativ früh oder spät auftreten, ob alle Lehrer aller Schulformen im Prinzip eine gemeinsame Ausbildung erhalten sollen, wird nicht von den Pädagogen beantwortet, sondern von Politikern entschieden, die sich zur Legitimierung ihrer parteipolitischen Programmatik jeweils passender pädagogischer Argumente bedienen.

Aufbauend auf diesen beiden als unstrittig vorausgesetzten Thesen möchte ich im Folgenden den Wahrheitsgehalt einer dritten These demonstrieren.

3. In allen kontrovers diskutierten bildungspolitischen Grundsatzfragen werden in einer demokratischen Gesellschaft vom Gesetzgeber Entscheidungen auf der Grundlage von Kompromissen getroffen. Doch ein Kompromiss, der politisch geglückt erscheint, ist für die Adressaten, die betroffenen Lehrer und Schüler, keineswegs optimal, sondern eröffnet ein Konfliktfeld besonderer Art. Von diesem Konfliktpotential wird die professionelle Arbeit des Lehrers und das Bildungsschicksal der ihnen anvertrauten Kinder heimgesucht. Dort also, wo der bildungspolitische Kompromiss durch eine veränderte Schulgesetzgebung die politische Kontroverse beendet, eröffnen sich innerhalb der pädagogischen Praxis im Alltag von Schule und Unterricht zwar auch Chancen, deren faktische Realisierung allerdings durch bedeutende Konfliktlagen herabgemindert werden. Man kommt gleichsam vom Regen in die Traufe.

Und ich formuliere eine vierte These:

4. Alle wesentlichen bildungspolitischen Konflikte, die das deutsche Schulwesen seit dem Beginn der Weimarer Republik kennzeichnen, wurden in der OS, wie sie in Niedersachsen über drei Jahrzehnte existierte, sichtbar.

In der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ der Kultusminister-Konferenz (KMK) vom 3. Dezember 1993 werden die Jahrgangsstufen 5 und 6 unabhängig von ihrer organisatorischen Zuordnung als „eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten“ bezeichnet. Dieser KMK-Beschluss knüpft an eine KMK-Vereinbarung von 1974 an, in der festgestellt wurde, dass die OS schulformunabhängig (selbständig) oder schulformabhängig (der Hauptschule, der Realschule oder dem Gymnasium zugeordnet) sein könne. Der Grad der Schulformabhängigkeit reicht bei den Bundesländern allerdings von der organisatorischen Selbständigkeit bis zur vollständigen Integration des fünften und sechsten Schülerjahrganges in die jeweilige weiterführende Schule, so dass von einer eigenen Stufe im Bildungssystem nicht mehr gesprochen werden kann.

3. Historische Entwicklungslinien

Vor 100 Jahren bildeten im Deutschen Reich Gymnasium und Volksschule zwei völlig getrennte Bildungssysteme. Diese Situation veränderten erst die Schulartikel der Weimarer Verfassung 1919 und das Reichsschulgesetz vom 28. April 1920. Eingeführt wurden die allgemeine vierjährige Grundschule und die akademische Ausbildung der Lehrer mit dem Abitur als Eingangsvoraussetzung. Damit war ein grundlegender Schritt zur Aufwertung der nicht gymnasialen Lehrerberufe im öffentlichen Schulwesen getan. Die relativ kurze gemeinsame Schulzeit aller Kinder von vier Jahren wertete die Elementarschulen zur allgemeinen Grundschule auf, sicherte aber gleichzeitig dem Gymnasium, das auf eigene Vorschulen verzichten musste, seine Eigenständigkeit.

Ich möchte bei dieser Gelegenheit daran erinnern, dass ein Großteil der reformpädagogischen Aspiration, die Ende der zwanziger Jahre die Grundschule schließlich zu einer allgemein anerkannten Schulform machte, durch Lehrerpersönlichkeiten getragen wurde, die gar nicht in der Grundschule zu Hause waren, sondern als ehemalige Oberlehrer oder wie es ab 1918 hieß - Studienräte - aus dem Gymnasium kamen: Zu den reformpädagogisch gesinnten „Oberlehrern“ gehören z.B. Gustav Wyneken, Paul Geheeb, Peter Petersen, Paul Oestreich, Fritz Karsen, Franz Hilker, Heinrich Deiters, Anna Siemsen und andere. Entgegen der gymnasialen Standespolitik waren sie überzeugt vom Gesamtschul- und Schulgemeindegedanken.

Die Durchsetzung einer allgemeinen vierjährigen Grundschule und die akademische Ausbildung der Lehrer mit dem Abitur als Eingangsvoraussetzung waren Meilensteine bei der Aufwertung der nichtgymnasialen Lehrerberufe im öffentlichen Schulwesen. Heute, nach mehr als 80 Jahren und nach über zehn Jahren eines im Zuge der Wiedervereinigung sich neu etablierenden gesamtdeutschen Bildungssystems, besteht diese Differenz unverändert - trotz der in *vielen* Bundesländern annähernd integriert stattfindenden Ausbildung in den Lehramtsstudiengängen.

Der Strukturplan für das Bildungswesen von 1970, der nach internationalem Vorbild in Deutschland ein horizontales, gesamtschulartiges Bildungssystem etablieren wollte, scheiterte endgültig bereits 5 Jahre nach seiner Erprobung auf Grund der unüberwindbaren bildungspolitischen Differenzen zwischen CDU- und SPD-geführten Bundesländern. Zu jenen Problemen, die jenseits des Strukturplanes durchgängig kontrovers zwischen beiden großen Parteien blieben, gehörte die Frage, ob die Lehrerausbildung, die Gesamtschule und die OS in vollständiger Integration erfolgen sollte - das forderte die SPD - oder aber ob sie unter Wahrung der Bedeutung des Gymnasiums nur in kooperativen Formen, d.h. *getrennt* realisiert werden sollte - das forderten CDU/CSU.

Im Strukturplan wurde die OS beschrieben als der nach Eingangs- und Grundstufe des Primarbereichs folgende „Abschnitt in dem Kontinuum des sich zunehmend auffächernden und verbreiternden Bildungsangebots der Schule“.⁷ Dabei blieb offen, ob sie dem Primar- oder dem Sekundarbereich zugeordnet werden soll. Betont wurde die Notwendigkeit, „daß während der gesamten Dauer der OS eine von äußerem Druck weitgehend freie Lernatmosphäre herrscht“.⁸ Innerhalb eines Gesamtschulsystems kann dies auch garantiert werden. Ganz anders war die Situation der OS in Niedersachsen. Sie verwandelte sich vom geplanten Gelenkstück in einem *horizontalen* gesamtschulartigen System von Klasse 1 bis 10 zu einem Ausleseinstrument für das *vertikal* gegliederte Sekundarschulsystem Hauptschule - Realschule - Gymnasium.

4. Ziele und ihre Realisierung

Die Einführung der OS in Niedersachsen beruhte auf einem schulpolitischen Kompromiss zwischen CDU und SPD im Wahljahr 1970. Erstere war froh, die flächendeckende Einführung der Gesamtschule verhindert zu haben, letztere glaubte, mit einer „kleinen“ Gesamtschule, die nur die Klassen 5 und 6 (anstatt 5-10) umfasse, könne man auch leben. Die ab 1970 allein regierende SPD, die vorher mit der CDU eine große Koalition gebildet hatte, begann zügig die ersten Orientierungsstufen im Land einzuführen. Erstaunlich war, dass bei einem überraschenden Regierungswechsel 1974 die an die Regierung kommende CDU das begonnene Werk der SPD fortführte. Das Abschlussgesetz, das 1978 im Niedersächsischen Landtag einstimmig von CDU, FDP und SPD verabschiedet wurde, schrieb die OS als Regelschule fest; drei Jahre später war die neue Schulform vollständig etabliert. Im Jahr 2001 gab es 549 Orientierungsstufen, davon 314 (57 %) selbständige und 235 (43 %) an andere Sekundarschulen angebundene Orientierungsstufen im Lande.

- Die OS sollte *erstens* die Grundschule vom Druck der Auslese für die weiterführende Schule entlasten und im Flächenland Niedersachsen ein wohnortnahes Schulangebot bis zum 6. Schuljahr sichern (Dies leistete sie weitgehend).
- Sie sollte *zweitens* auf Grund einer zweijährigen Beobachtung und Orientierung der Kinder durch das zu erstellende *Schuleignungsgutachten* die Prognosesicherheit des Schulerfolges in den weiterführenden Schulen erhöhen, d.h. Sitzenbleiben, Scheitern und Schulformwechsel in Gymnasium und Realschule stark reduzieren. Seit 1979 war den Eltern allerdings frei gestellt, ihr Kind an einer höheren Schule auch entgegen dem Urteil des Schuleignungsgutachtens der OS anzumelden.
- *Drittens* schließlich wurde die Einführung der OS mit dem Anspruch begründet, durch eine verbesserte Begabungsförderung und -lenkung die Abiturquote in Niedersachsen deutlich zu erhöhen.

⁷ Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970, S. 141.

⁸ Ebenda, S. 143.

Ob die OS den beiden zuletzt genannten Punkten gerecht wurde, ist fraglich und umstritten. Darauf werde ich zurückkommen. Die OS wurde von Anfang an kritisiert vom Philologenverband und den dem Gymnasium nahestehenden Elternverbänden (einschließlich dem Landeselternrat), während GEW und wohl auch von der Mehrzahl der Grund-, Haupt- und Realschullehrer sie begrüßten. In ihrer pädagogischen Funktion war die OS widersprüchlich. Denn einerseits war sie Gesamtschule und wollte alle Kinder gleichermaßen *fördern*. Andererseits hatte sie die Aufgabe, jedem Kind auf Grund der gezeigten Leistungen die seiner Begabung entsprechende Sekundarschule zu bestimmen. Diese „orientierende“ Auslesefunktion (durch den Empfehlungscharakter des Schuleignungsgutachtens handelt es sich nicht um eine Auslese im strengen Sinn) hat eine Reihe von Negativeffekten (Stress, Konkurrenzdenken der Kinder, Frustration bei schlechten Leistungen u.ä.), die die Förderfunktion beeinträchtigen. OS-Lehrer waren allerdings zumeist überzeugt, beide Funktionen weitgehend problemlos wahrnehmen zu können.

5. Die Lehrer der Orientierungsstufe

Indem die OS in Niedersachsen als autonom arbeitende zweijährige Schulform eingerichtet wurde (überwiegend mit eigenem Schulgebäude, eigener Verwaltung usw.), gewann sie ein besonderes Profil, und ihre Pädagogen erwarben eine besondere Identität. Davon profitierten am meisten jene Lehrkräfte, die sich in den Anfängen des Reformvorhabens dorthin versetzen ließen und den pädagogischen Herausforderungen mit Engagement begegneten. Die neue Schulform bot nicht nur neue anspruchsvolle Aufgaben, sondern auch Aufstiegschancen. Als Rektor einer großen OS das Gehalt eines Studiendirektors zu erhalten (A 15), als dessen Stellvertreter nach A 14 wie ein Oberstudienrat besoldet zu werden, war gegenüber Haupt- und Realschulleitungen ein finanzielles Plus, das auch Statusüberlegenheit verlieh.

Pädagogisch gesehen erwiesen sich die scheinbaren Vorteile der OS-Lehrer jedoch als ambivalent. Die OS konnte für zwei Schuljahre keine längerfristige Entwicklungspädagogik hervorbringen, die Schülern Zeit gibt, ihre Begabungen und Interessen zu entfalten. Die Aufgabe, individuell begründete Schullaufbahneempfehlungen zu erstellen, war nur zu erreichen durch ein besonderes Ausmaß an Organisiertheit von Schulleben und Unterricht, einschließlich einer Vielzahl von Leistungstests. Auch wenn die Kinder zu Beginn der Orientierungsstufenzeit positive Erwartungen haben, sind sie in der sechsten Klasse einem belastenden Zeit- und Leistungsdruck ausgesetzt.

Die doppelte Aufgabe der OS, Schüler zu *fördern*, gleichzeitig aber auch ihre Leistungsfähigkeit eindeutig zu diagnostizieren und ihren weiteren Schulweg zu prognostizieren, wies der Lehrerschaft an dieser Schulform eine besonders verantwortungsreiche Professionsrolle zu, für die sie an den niedersächsischen Hochschulen kaum hinreichend ausgebildet wurden. Die in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit immer wieder aufflammende Schulkritik (und die insbesondere bei karrierebewussten Eltern vorherrschende Distanz zur OS) hielt Kontrollüberzeugungen und Selbstwertkonzept der OS-Lehrerinnen und –Lehrer in einer sensiblen Balance, die ihre Selbstbestätigung sehr viel mehr durch das innerschulische soziale Netz als durch die Öffentlichkeit erhielt.

Da war es ein eher magerer Trost, dass die Fachlehrer den Unterrichtsstoff, den sie nur immer für zwei Schuljahre zu vermitteln haben, mit der Zeit auswendig konnten. Der geringere Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung erschloss Freiräume, die sich eigentlich hätten *pädagogisch* niederschlagen sollen. Dies war aber offenbar nur marginal der Fall, das DIPF-Gutachten bescheinigte der OS, dass ihr im Gegensatz zur Grundschule und anderen Schulformen ein eigenständiges *pädagogisches* Profil fehle, statt dessen von erhöhtem Konkurrenzdenken unter den Schülern und Frustration in den unteren Leistungsniveaus auszugehen sei, wie dies weder vor noch nach der OS-Zeit auftrat.

Trotz der Einrichtung von Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften lagen die positiven Qualitäten der OS nicht in zukunftsweisenden Innovationen, sondern eher im konventionellen Lehr- und Lernspektrum. Hier leistete sie durchaus anspruchsvollen Unterricht. Doch indem die Fachleistungsniveaus die Differenzen sozialer Herkunft der Schüler nur allzu deutlich widerspiegeln, ist jener Effekt nachweisbar, für den das deutsche Bildungssystem international bekannt ist: die Bildungsbenachteiligung sozial schwächerer Schichten im gegliederten Schulsystem. So gesehen besaß die OS eine zur Gesamtschulidee weitgehend gegenläufige Funktion. Von den Eltern aller Schulformen

kritisierten denn auch die Eltern von Gesamtschulen die OS am stärksten; wenn Schüler, die sie besuchten, und ihre Eltern mehrheitlich die Akzeptanz der OS signalisierten, dann nicht zuletzt deshalb, weil es im staatlichen Bildungssystem keine Alternative gab.

Je lauter man in den letzten Jahren offiziell verkündete, dass sich die OS bewährt habe, desto mehr wurde deutlich, dass jene von Herzen kommende Akzeptanz weiter Teile der Öffentlichkeit, die die Grundschule genießt, für die OS fehlte. Während Eltern die Zufriedenheit ihres Kindes mit der OS während der Orientierungsstufenzeit relativ hoch einschätzen, war die Zufriedenheit mit der OS *in der Rückschau* - nach dem Übergang des Kindes in die 7. Klasse -, sehr viel geringer. Sie sank von vorher 85,9 % auf 45,5 %. Diejenigen Eltern, die ihr Kind sowieso aufs Gymnasium haben wollten, forderten vom Lehrer die Empfehlung dorthin wie selbstverständlich ein; und diejenigen, die sich durch eine Hauptschulempfehlung in ihren Hoffnungen getäuscht sahen, schwiegen resigniert. So befanden sich OS-Lehrer oft genug in der Situation, latente oder manifeste Kritik an ihrer Schule abzuwehren. Das führte zu einer übersensibilisierten Wahrnehmung des eigenen Tuns. Aber auch aus inneren Widersprüchen der OS ergaben sich für die Identitätsbalancen der Lehrer starke Verwerfungen. Wer als Lehrkraft integrativ-ganzheitliche Förderung von Kindern praktizieren will, kann das Auseinanderreißen des Klassenverbandes durch Fachleistungskurse in Englisch und Mathematik schwerlich vor sich selbst rechtfertigen, musste dies aber nach außen hin tun.

Dessen ungeachtet war die Zufriedenheit der OS-Lehrer mit ihrer eigenen Arbeit sehr hoch, nur wenig niedriger als die von Gymnasial- und Gesamtschullehrern. Dies spricht für eine starke Identifikation mit ihrer Schulstufe. Die *Lehrkräfte* der OS wurden darin nur noch von ihren *Schulleitern* überboten.

6. Prognosesicherheit und Entscheidungsfehler

Ein OS-Leiter berichtete seinen Eltern auf dem ersten Elternabend voller Stolz, die Eignungsgutachten seiner Lehrkräfte hätten sich im Gymnasium praktisch zu 100 % als richtig erwiesen. Es gebe keinerlei Irrtum, wenn die Schulempfehlung für das betreffende Kind beachtet werde. Hatte er Recht?

Tatsächlich gab es kein einheitliches Bewertungsschema unter den Orientierungsstufen, das es gestattet hätte, einen bestimmten Notendurchschnitt für alle Schulen einheitlich zum Maßstab für die eindeutige Zuordnung jedes Schülers zu einer der drei weiterführenden Schulformen zu machen. In manchen Orientierungsstufen war das Kriterium für die Zuweisung zu den höheren Schulen eher streng, in anderen eher milde. Beide Arten der Maßstabbildung eröffnen jeweils andere Chancen und Risiken.

Jede Selektionsentscheidung ist mit einem Fehler-Risiko verbunden, denn mit jeder Entscheidung für eine bestimmte Schulform schließe ich die anderen Schulform(en) als Alternative(n) aus. Das Verhältnis zwischen meiner Prognose-Empfehlung und dem tatsächlichen Schulerfolg der Schüler in jener Schulform, für die sie empfohlen wurden, bestimmt die Güte der Vorhersage, d.h. die Prognose-Sicherheit. Hier ergeben sich vier verschiedene Möglichkeiten:

Fall A: Ein Schüler, der für eine bestimmte Schulart als „geeignet“ eingestuft wird, besucht sie erfolgreich. *Dies ist ein voller prognostischer Erfolg und diagnostisches Ziel.*

Fall B: Ein Schüler, der für eine Schulform als „geeignet“ eingestuft wird, scheitert dort, ein Schüler, der zum Beispiel fürs Gymnasium empfohlen wurde, bleibt dort sitzen. *Dies wäre ein schwerer prognostischer Fehler, den die Lehrer in der Regel zu vermeiden suchten (Fehler 1. Art).*⁹ Schließlich gehörte es zur Funktion der OS als Schulstufe, das Scheitern der Schüler in den weiterführenden Schulen zu verhindern bzw. zu reduzieren.

Fall C: Ein Schüler, der als ungeeignet für eine höhere Schule eingestuft wird, scheitert dort; beispielsweise besucht ein Schüler mit Hauptschulempfehlung die Realschule und bleibt dort sitzen.

⁹ Die Annahme einer Hypothese (der sogenannten Alternativhypothese), obwohl sie falsch ist (und die sog. Nullhypothese richtig ist), wird in der Prüfstatistik „Fehler 1. Art“ oder α -Fehler, die Verwerfung einer Hypothese, obwohl sie zutreffend ist, „Fehler 2. Art“ oder β -Fehler genannt. Es gilt die Beziehung $\alpha = 1 - \beta$, d.h. je stärker versucht wird, einen (der beiden) Fehler zu vermeiden, desto stärker wird jeweils der andere Fehler begangen.

Auch diesen Fall konnte sich die OS als prognostischen Erfolg zurechnen. Denn „Hauptschulempfehlung“ beinhaltet die Prognose, dass der Schüler die Realschule nicht schaffen wird. Selbstverständlich tat die OS alles, diesen zweifelhaften prognostischen Erfolg durch entsprechende Elternberatung gering zu halten. Die Bedeutung, die heute höhere Schulabschlüsse für das berufliche Schicksal der Absolventen besitzen, führte allerdings dazu, dass insbesondere die Realschule einen größeren Anteil von „nicht empfohlenen“ Schülern (Schülern mit Hauptschulempfehlung) zu verkraften hatte. 1999 wurden in Niedersachsen etwa 12 % der Hauptschulempfohlenen an einer Realschule angemeldet; ca. 6 % der Realschulempfohlenen besuchten die siebte Klasse des Gymnasiums. Immerhin: Etwa die Hälfte der Schüler, die nichtempfohlene Schulen besuchten, waren dort dennoch erfolgreich.

Fall D: Ein Schüler, der für eine höhere Schule nicht empfohlen wird, ist auf Grund seiner unterbewerteten Leistungsfähigkeit dennoch geeignet, sie erfolgreich zu besuchen. Dies ist ein prognostischer Fehler (Fehler 2. Art), nicht weniger schwerwiegend als *Fall B*. Dieser Fehler fiel allerdings den OS-Lehrern in der Regel nicht auf, weil die betreffenden Schüler erfolgreich z.B. die Hauptschule besuchen, obwohl sie in die Realschule gehören, bzw. erfolgreich die Realschule besuchen, obwohl sie die Fähigkeit haben, das Gymnasium zu absolvieren. Ein Nachweis der Größe dieses Fehlers lässt sich erbringen, wenn man das Schicksal der Schüler am Ende der 10. Klasse in Bezug auf den Erwerb höherer Schulabschlüsse und Qualifikationen prüft. Denn das gegliederte Schulsystem ist in Niedersachsen wie in den meisten anderen Bundesländern so flexibel, dass auch in einer Hauptschule mit 10. Schuljahr ein höherer Abschluss (Realschulabschluss oder sogar der erweiterte Sek I-Abschluss) und in der Realschule der erweiterte Sekundarabschluss möglich ist, der zum Übertritt in die gymnasiale Oberstufe berechtigt. Ein Ergebnis des DIPF-Gutachten lautet:

„Am Ende des Sekundarbereichs I erreicht .. etwa ein Drittel der für die Hauptschule empfohlenen Schüler einen Realschulabschluss. Und obwohl nur ein Viertel der Schüler für das Gymnasium empfohlen wird, schaffen 40 % den erweiterten Sekundarabschluss I.“¹⁰

Doch nur 20 % nutzten die Chance, die erworbene Voraussetzung zum Abitur durch Übertritt in ein Gymnasium tatsächlich zu realisieren. 80 % gingen mit der „Mittleren Reihe“ ab in den Beruf. Dadurch gehen dem allgemeinen Schulwesen potentielle Abiturienten, die Niedersachsen in besonderem Maße benötigt, verloren.

Generell hängt die Prognosesicherheit von der Art des Entscheidungsfehlers ab, den man vermeiden will. Steht die geschilderte Sichtweise im Vordergrund, dem Gymnasium möglichst leistungsstarke Schüler zu präsentieren, die ein Scheitern ganz unwahrscheinlich machen (zu hundert Prozent, wie der oben erwähnte Schulleiter meinte¹¹), wird der Fehler 1. Art, wie in dem *Fall B* präsentiert, vermieden – und diese Tendenz erwies sich als typisch für die OS insgesamt. Dadurch aber ergab sich eine um so stärkere Tendenz, den (nicht wahrnehmbaren) Fehler 2. Art zu machen, wie ihn *Fall D* präsentiert. Mit anderen Worten: Ein größerer Anteil von Kindern, die höhere Schulen erfolgreich hätten besuchen können, wurden von der Orientierungsstufe benachteiligt. Nur die scheinbar sicheren Fälle zuzulassen, verstieß gegen das erklärte Ziel der OS, möglichst vielen Kindern höhere Bildungsqualifikationen zu vermitteln. Schüler im unteren Mittelfeld der Zensuren wurden dann schon nicht mehr gut genug für die Realschule gehalten und landeten, falls die Eltern der „Empfehlung“ folgten, in der Hauptschule.

7. Ausblick

Keine Frage, dass das Begabungspotential, das Schüler eines bestimmten Schuleinzugsgebietes mitbringen, von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein kann und die Empfehlungsquoten mitbestimmt. Dass allerdings auf die Höhe des Prozentsatzes der Gymnasialempfehlungen noch ganz andere Variablen von Einfluss sind, entdeckte erst das DIPF-Gutachten: Orientierungsstufen an Hauptschulen empfahlen nur halb so viele Schüler ans Gymnasium wie selbständige Orientierungsstufen!

¹⁰ Deutsches Institut, S. 66 (vgl. Anmerkung 1).

¹¹ Die Wiederholerquote in niedersächsischen Gymnasien liegt bei 3 %; etwa 2,5 % gingen in den Klassen 7-9 in die Realschule ab.

Das Problem des Entscheidungsfehlers bleibt davon unberührt. Hohe Abiturquoten sind auf diese Weise jedenfalls nicht zu gewinnen. Niedersachsen liegt mit einer gymnasialen Abiturquote von 23,5 % (2000) bundesweit auf dem drittletzten Platz.¹² Der Versuch, die Prognosesicherheit hochzutreiben, machte die OS zur Auslesestufe für die höheren Schulen. Allerdings: Der größte Sprung bei der Zunahme der Abiturquote erfolgte in einer Zeit, in der die OS noch gar nicht flächendeckend existierte: von 1970 bis 1985. In diesem Zeitraum herrschte eine wesentlich größere Bildungsdynamik als in den letzten 15 Jahren.¹³

Generell ist eine begründete Hypothese über den Einfluss der Art des Überganges von der Primar- in die Sekundarstufe auf die Abiturquote aus einem Vergleich der Kennwerte für die einzelnen Bundesländer nicht ableitbar. Die Hoffnung, dass hier die OS für Niedersachsen eine entscheidende Wende bringen könnte, war zu hoch angesetzt. Ein mildes Urteil über sie könnte in der Anwendung einer Erkenntnis des schwedischen Forschers Bengt-Erik Andersson liegen¹⁴, der die Schulakzeptanz schwedischer Sekundarschüler untersuchte:

Die Orientierungsstufe war womöglich nicht schlecht für viele, aber schlecht für zu viele Schüler!

¹² Nieders. Kultusministerium: Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2000/01, S. 6.

¹³ Vgl. H. Retter, Orientierungsstufe in Niedersachsen - Ende oder Neubeginn? In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 33. Jg. 1985, S. 1-10. - Vgl. ferner: H. Retter, J. Nauck, R. Ohms: Orientierungsstufe - Schule zwischen den Fronten. Zur gegenwärtigen Situation der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Braunschweig: Agentur Pedersen 1985.

¹⁴ Andersson, B-E.: School is good for many but bad for too many. Voices from students about their school situation. Paper presented at the European Conference on Educational Research, ECER 96, Seville, Sept. 25-28, 1996. (<http://www.lhs.se/~benand/bea2.html>; 15.06.2003)