

Originalbeitrag von Brigitte Schumann (4.4.09)

Pragmatische Scheinlösungen oder ein demokratisches Schulsystem?

Wider die Zweigliedrigkeit

Man muss keine hellseherischen Fähigkeiten haben um zu erkennen, dass die sog. Zweigliedrigkeit eine hohe Wahrscheinlichkeit hat, auch zum neuen Strukturmodell für alle westdeutschen Bundesländer zu werden. Nach Hamburg wollen auch Berlin und Bremen darauf zusteuern und schulstrukturellen Entwicklungen in Ostdeutschland folgen. Bildungspolitisch besticht diese Lösung wohl dadurch, dass die gefürchtete Kontroverse mit der Gymnasiallobby vermieden wird (Ratzki 2009). Das eigentliche Problem unseres Schulsystems lässt sich aber so nicht auflösen: die Unvereinbarkeit der hohen sozialen Selektivität mit dem Anspruch auf gleichberechtigten Zugang zu guter Bildung für alle in einer demokratischen Gesellschaft.

Gesamtschulsysteme sind gerechter und besser

Zu diesem Ergebnis kommt auch die in Deutschland leider kaum bekannte Untersuchung von Prof. Bacher (2007). Er ist Leiter der empirischen Sozialforschung am Institut für Soziologie der Universität Linz. In einer Re-Analyse der PISA-Daten von 2003 hat er alle europäischen Länder, in denen Schüler und Schülerinnen bis zum Alter von 15 bzw. 16 Jahren in eingliedrigem Gesamtschulsystemen miteinander lernen, mit den Ländern verglichen, in denen eine äußere Differenzierung über die Verteilung der Schüler/innen auf unterschiedliche Schulformen zu einem früheren Zeitpunkt stattfindet. Als Kriterien für den Vergleich wurden neben der Abhängigkeit der Testleistungen von der höchsten beruflichen Position der Eltern ausgewählt: das durchschnittliche Leistungsniveau, der Anteil der Risikoschüler/innen, der Anteil der Spitzenschüler/innen und die individuelle Unterstützung durch Lehrkräfte.

Die Ergebnisse des Vergleichs stellt Bacher tabellarisch wie folgt dar (ebd., 23):

Schulsystem	durchschnittliche Testleistungen in allen drei Bereichen	Anteil der Risikoschüler/innen in %	Anteil der Spitzenschüler/innen in %	Unterstützung durch Lehrkräfte	Korrelation zwischen Testleistungen und Beruf der Eltern
differenziertes Schulsystem für 16-Jährige (n=14)	495	26,4	14,1	-0,14	0,350
Gesamtschulsystem für 16-Jährige (n=6)	505	20,7	15,2	0,10	0,279
Signifikanz aus Mann-Whitney-Test (einseitige Fragestellung; exakter Test)	p=0,144 (n.s.)	p=0,104 (Tendenz)	p=0,194 (n.s.)	p=0,002 (sign.)	p=0,000 (sign.)

Demnach gelingt es in den Ländern mit eingliedrigen Gesamtschulsystemen bis zum 16. Lebensjahr signifikant besser als in allen früher differenzierenden Systemen, die soziale Selektivität zu reduzieren. Signifikant ist auch der Unterschied in der individuellen Förderung. Darin erweisen sich eingliedrige Systeme gegenüber den differenzierten ebenfalls als deutlich überlegen. Hier wird die größere Heterogenität positiv wirksam, die eine Individualisierung geradezu „erzwingt“ (ebd., 24). Darüber hinaus wird in Gesamtschulsystemen die Zahl der sog. Risikoschüler/innen reduziert und das Durchschnittsniveau im Lesen erhöht. Eine Leistungsnivellierung durch gemeinsames Lernen ist nicht feststellbar. Diese Ergebnisse gelten nach Bacher auch für Gesamtschulsysteme bis zum 15. Lebensjahr. Außerdem bestätigt er in seiner Untersuchung die Erkenntnis: Je früher das Erstselektionsalter, desto höher die soziale Selektivität.

Welche Verbesserung bringt die Zweigliedrigkeit?

„Die Zweigliedrigkeit scheint eine Lösung für die notleidende Hauptschule zu bieten.“ In der Zusammenlegung mit anderen Schulformen entsteht eine heterogenere und damit leistungsfähigere „Zweitschule“ (Ratzki 2009). Dass Zweigliedrigkeit dennoch eine

undemokratische Scheinlösung ist, lässt sich mit Blick auf Österreich zeigen, wo sich nach einer vierjährigen Grundschule ein zweigliedriges Schulsystem anschließt. Die enge Kopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft sowie der hohe Anteil der sog. Risikoschüler/innen sind auch für Österreich charakteristisch (Bacher, 19). Bezogen auf die individuelle Unterstützung der Schüler/innen hat Österreich den geringsten Wert unter allen europäischen Ländern (ebd., 19). Im Übrigen erzeugt die hohe Attraktivität des Gymnasiums Creaming-Effekte, die insbesondere in Ballungsräumen die österreichische Hauptschule zur tendenziellen Restschule werden lassen.

Auch das Bundesland Sachsen, das als deutscher Sieger in den PISA-Testleistungen als Beweis für die Vorteile der Zweigliedrigkeit angeführt wird, glänzt nicht durch größere Chancengleichheit. Im Gegenteil, die Abhängigkeit der Schülerleistungen von der sozialen Herkunft ist dort noch ausgeprägter als in vielen anderen deutschen Bundesländern. Die sächsische Quote der kompetenzarmen Schüler/innen liegt über dem Bundesdurchschnitt (Preuss-Lausitz 2006, 3). Die guten Testleistungen in Sachsen werden erkaufte mit einem hohen Anteil an Schülern, die durch die Überweisung in das Sonderschulsystem aus den Leistungserhebungen herausgerechnet werden.

Sachsen liefert das Beispiel dafür, dass die Zweigliedrigkeit auch keine Lösung demografischer Probleme für Schulträger darstellt. Die dortigen Mittelschulen können nicht mithalten mit der Attraktivität der Gymnasien und müssen gleichzeitig mit einem drastischen demografischen Schülerrückgang rechnen. Diese kumulativen Effekte gefährden viele Mittelschulen in ihrem Bestand und kleinen Schulträgern droht der Verlust ihres Schulstandorts (Jungmann 2008, 92f.).

Zweigliedrigkeit erhöht den Druck auf die Grundschulkinder

Im Falle der Zweigliedrigkeit ist nach den Erfahrungen in Österreich und Ostdeutschland anzunehmen, dass der Leistungsdruck auf die Grundschule steigen und sie noch stärker als „Durchgangsschule“ für das Gymnasium wahrgenommen werden wird. Diese Entwicklung ist aus der Perspektive des Kindes eine verheerende Entwicklung. Denn schon jetzt ist die Angst vor dem Scheitern in der Schule besorgniserregend groß. Je nach Studie wird davon ausgegangen, dass zwischen 15 % und 27 % der Kinder psychische Störungen aufweisen und dass Überbeanspruchung und Probleme in der Schule ursächlich dafür zu benennen sind.

Mit dem Verzicht auf die Schuleinzugsbezirke werden Eltern mit einer gymnasialen Ambition, zu denen auch inzwischen gut integrierte Migrantenfamilien gehören, sich Grundschulen vermehrt nach dem Kriterium aussuchen, ob sich die gymnasialen Bildungschancen für ihr Kind dort optimal realisieren lassen. Schulen, die jetzt schon einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationsgeschichte und mit sozialer Benachteiligung haben, werden allein zurückgelassen, weil Eltern dort Nachteile für die Leistungsergebnisse ihrer Kinder vermuten. Für Ballungsregionen mit einem hohen Anteil von benachteiligten Kindern, die sich in bestimmten Stadtteilen konzentrieren, ist die Entwicklung zu einer drastischen sozialen Entmischung in den Grundschulen vorgezeichnet und besonders problematisch in ihren Auswirkungen.

Zweigliedrigkeit verbaut die Reformperspektive „einer Schule für alle“

Diese Lösung ist auch kein Zwischenschritt zu einer Schule für alle, wie manche meinen. Sie verbaut die Reformperspektive für ein eingliedriges System. Und das auf lange Sicht.

Ganz deutlich wird das in den Bundesländern wie Hamburg, wo die Gesamtschule der Zweigliedrigkeit geopfert und abgeschafft wird, obwohl sie für immer mehr Eltern - nicht nur in Hamburg - eine Alternative zum herkömmlichen Gymnasium geworden ist. Mit ihr verschwindet gleichzeitig der Anspruch, dass im gemeinsamen Lernen alle Schulformen - auch das Gymnasium - ersetzt werden (Ratzki 2009). Ein Anspruch, der wie ein Stachel im Fleisch des selektiven Schulsystems die Vision von einer Schule für alle bislang wach gehalten und geprägt hat.

Historisch betrachtet ist es mehr als deprimierend, dass noch im 21. Jahrhundert die Bildungspolitik dem Geist der ständischen Tradition folgt und notwendige Strukturreformen zum Scheitern verurteilt, weil das deutsche Gymnasium nicht angetastet werden darf. Es ist daher auch kaum vorstellbar, dass ein wirklich gleichwertiges Nebeneinander von Gymnasium und einer Schule, die allen Kindern offensteht, sich entwickeln könnte, wie dies bei Merkelbach (2009) anklingt.

Es stellt sich aber zu Recht die zentrale Frage, welche Interessen sich mit dem Gymnasium verbinden und so stark sind, dass die Bildungspolitik die Chance auf ein besseres System für alle Kinder ausschlägt und keine Skrupel hat, sich über die völkerrechtlich auch für Deutschland verbindliche UN- Behindertenrechtskonvention hinwegzusetzen (Schumann 2009). Das Modell der Zweigliedrigkeit blendet die Existenz des Sonderschulsystems und die Rechte von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen aus, als gäbe es keinen „Bildungskeller“ unterhalb der Hauptschule.

Das Gymnasium sichert Bildungsprivilegien

Es ist wahrhaftig nicht die Pädagogik des Gymnasiums, die seine Beliebtheit bei gymnasialorientierten Eltern ausmacht. Im Gegenteil, ist doch die pädagogische Qualität des Lernens mit der Verkürzung der Lernzeit bis zum Abitur auf 8 Jahre (G8) noch stärker gesunken. Nach einer aktuellen Untersuchung ist fast jeder zweite Schüler am Gymnasium inzwischen auf Nachhilfe angewiesen.

Es scheint auch die gymnasiale Anhängerschaft wenig zu irritieren, dass das deutsche Gymnasium trotz seiner leistungsbezogenen und sozialen Auslese nur mäßige Leistungsergebnisse im Vergleich zu den Gesamtschulsystemen in Finnland oder Kanada mit einer unausgelesenen heterogenen Schülerschaft hervorbringt. Die relative Lerneffizienz des Gymnasiums ist nach Vorinformationen der ZEIT (30.04. 2009, Nr. 19) soeben auch in einer Studie von Baumert, Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, nachgewiesen worden.

Er hat - wie schon vor ihm Prof. Lehmann - die Leistungsfortschritte der nach Klasse 4 zu sog. grundständigen Gymnasien wechselnden Kinder mit der Lernentwicklung der Kinder verglichen, die die sechsjährige Grundschule bis zum Ende durchlaufen. Im Ergebnis stellt er fest, dass die besseren Leistungen der „Frühwechsler“ ihrer Herkunft geschuldet sind und nicht dem Gymnasium angerechnet werden dürfen. „Die Befunde sprechen gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium (...) eine generelle Förderung besonders leistungsfähiger Schüler erreicht wird.“ „Sie hätten, so sagt Baumert, „ihren Weg auch in der Grundschule gemacht“. Damit korrigiert er gleichzeitig die in ihrem wissenschaftlichen

Wert stark angezweifelte Studie von Lehmann, der die Leistungsunterschiede mit einer Kritik an der Leistungsfähigkeit der sechsjährigen Grundschule verbindet.

Die Anziehungskraft des Gymnasiums liegt entscheidend darin, dass mit der frühen Aufteilung nach der Grundschule, die in Deutschland in der Regel nach vier Jahren erfolgt, Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern ihre Startvorteile oder Privilegien gegenüber Kindern aus der Unterschicht sichern können. Soziale Selektivität in Deutschland bedeutet, dass Kinder mit kulturellem und sozialem Kapital im Vergleich zu Kindern ohne dieses eine mehrfach bessere Aussicht auf den Besuch des Gymnasiums und den Erwerb des Abiturs haben. Z.B. haben in NRW Kinder aus akademischen Elternhäusern gegenüber Kindern aus der Facharbeiterschicht selbst bei gleichen Fähigkeiten noch eine 2,64 fache Chance, ein Gymnasium zu besuchen.

Das Bedürfnis, sich über einen möglichst hohen Bildungsabschluss gesellschaftliche Chancen und persönlichen Erfolg zu sichern, ist innerhalb der bildungsnahen Mittelschichten erheblich gewachsen. Um die Aussichten des eigenen Kindes auf einen solchen Abschluss zu erhöhen, ist die Bereitschaft groß, in zusätzliche private Bildungsangebote zu investieren. Die Angst vor dem sozialen Abstieg angesichts der krisenhaften Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt und des sozialstaatlichen Abbaus verstärkt den Wunsch, die Wettbewerbschancen des eigenen Kindes gegenüber anderen zu verbessern, und lässt das Gymnasium gerade auch wegen seiner sozialen Schließung vorteilhaft erscheinen.

Milieustudien beobachten „in den letzten Jahren ein deutliches Auseinanderdriften der Milieus sowohl in räumlicher als auch in kultureller Hinsicht. Deutschland scheint auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft zu sein, wobei die Trennungslinie eben nicht nur über Einkommen und Vermögen, sondern auch über kulturelle Dimensionen wie etwa Bildungskapital und Bildungsaspirationen, aber auch Werte und Alltagsästhetik verläuft“ (Merkle/Wippermann 2008, 8). Über das Gymnasium können also Milieus der Mittelschichten sich sowohl Bildungsprivilegien sichern als auch Wünsche nach einer sozialen Trennung vom unteren Rand der Gesellschaft realisieren. Vor diesem Hintergrund ist die Hoffnung, im fairen Wettbewerb zwischen dem Gymnasium und einer guten Schule für alle würde sich das bessere pädagogische Angebot bei den Eltern auf Dauer durchsetzen (Merkelbach 2009), unbegründet.

Schule in der Demokratie sieht anders aus

Aus diesen Motiven, Sicherung des Wettbewerbsvorteils und der sozialen Trennung, speist sich wesentlich die Beliebtheit des Gymnasiums bei seinen Anhängern heute. Sie bildungspolitisch zu bedienen, wie dies die Politik mit dem Modell der Zweigliedrigkeit tut, führt zu einem Konflikt mit den Werten, die unsere Gesellschaft zusammenhalten. Eine Zwei-Klassen-Lösung vertieft im Angesicht der Finanz-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktkrise schon vorhandene gesellschaftliche Segregationsprozesse, wie wir sie z.B. auch als Folge einer versäumten Integrationspolitik für Migranten in Deutschland heute wahrnehmen. Eine solche Entscheidung ist grundsätzlich dysfunktional zu dem Anspruch auf Bildung in einer demokratischen Gesellschaft.

Eine solche Politik übersieht aber auch, dass gleichzeitig aus der Mitte der Gesellschaft die Kritik an dem selektiven Schulsystem wächst und inzwischen Vertreter aus allen Bereichen der Gesellschaft die Gerechtigkeitsfrage zum Gütekriterium für ein zukunftsfähiges Schulsystem erheben. Auch die Kirchen und ihre Mitglieder positionieren sich gegen die strukturell bedingte

Chancenungleichheit, Diskriminierung und Bildungsarmut und halten eine umfassende Schulstrukturreform für unverzichtbar.

Der sicherste Bestandsschutz für das Gymnasium ist der Glaube vieler Politiker, dass sie abgewählt werden, wenn sie das Gymnasium abschaffen wollen. Angst gilt als ein schlechter Ratgeber. Das stimmt in diesem Falle mit Sicherheit. Sie führt dazu, dass ja schon der politische Diskurs über schulstrukturelle Veränderungen vermieden wird, dass man lieber Tabus pflegt, als sich demokratisch herausgefordert zu sehen und die Probleme unseres Schulsystems ehrlich zu benennen und konsequent in Angriff zu nehmen.

Eine demokratische Bewegung für eine Schule für alle, die jetzt durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen starke Impulse bekommt von vielen Elterninitiativen, von den unterschiedlichsten Verbänden gesellschaftlicher Interessengruppen und auch von Schülerinnen und Schülern, ist notwendig. Es scheint, dass nur so unsere Politiker aus ihrer „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ herausgeführt werden können. Eine demokratische Bewegung hat die Chance, den Wunsch nach einer Schule für alle politisch zu bündeln und dieses Modell als Alternative gegen die Zweigliedrigkeit stark zu machen. Sie muss aber als Bewegung den Mut haben, sich als Anwalt aller Kinder mit denen anzulegen, die partikulare Eigeninteressen über das Recht auf Bildung für alle stellen.

Bildung ist zum Schlüsselfaktor für gesellschaftlichen Zusammenhalt geworden. Sie darf in unserer Zeit nicht mehr als Privileg bestimmter Schichten verstanden werden. Prof. Vierlinger, ehemaliger Direktor der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz und ehemaliger Ordinarius für Schulpolitik an der Universität in Passau, begründet in seiner neuesten Buchveröffentlichung (2009) die Schule für alle mit der Feststellung: „Die drängenden Probleme unserer Zeit – von der Neuverteilung der Arbeit und des Reichtums bis zu den Fragen der Ökologie und vom kritischen Umgang mit den Medien bis zur Haltung gegenüber den Fremden – können nur bewältigt werden, wenn die Jugend zum Miteinander, zur gegenseitigen Achtung und zum Verständnis füreinander erzogen wird und nicht zur Ab- und Ausgrenzung“ (ebd., 279).

Mit Vierlinger ist deshalb zu fordern und ggf. einzuklagen, dass ein halbes Jahrhundert nach dem revolutionären Urteil des Obersten Gerichtshofes der USA gegen Rassentrennung in den Schulen die zuständigen Parlamente die Trennung unserer Schüler und Schülerinnen nach Leistung - die ja die Trennung nach sozialer Herkunft nach sich zieht - endlich gesetzlich verbieten (ebd., 281).

Literatur:

Bacher, J.: Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. In: WISO 2/2007, 16-34

Jungmann, Ch.: Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells. Münster 2008

Merkelbach, V.: Chancen einer Schule für alle in der aktuellen Auseinandersetzung. In: PISA-INFO 06/2009, GEW-Hauptvorstand Frankfurt

Merkle, T./ Wippermann, C. : Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten.

Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Stuttgart 2008

Preuss-Lausitz, U.: Die zweigliedrige sächsische Schule – eine Alternative zur Schule für alle? Wie man mit Homogenität und Heterogenität in der Schule umgehen kann. Impulsreferat auf der Konferenz „Mehr Chancengleichheit durch längeres gemeinsames Lernen“ am 13. Mai 2006

Ratzki, A.: Verlockende Zweigliedrigkeit. Kritische Nachfragen und Anmerkungen zum Hamburger Schulkonzept. Unveröffentlichtes Manuskript

Schumann, B.: Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Zeitschrift PÄDAGOGIK 2/2009, 51-53

Vierlinger, R.: Steckbrief Gesamtschule. Böhlau Verlag Wien, Köln 2009