

**Die extreme soziale Selektivität
übersteht
das deutsche Schulsystem nicht**

Ergebnisse aus PISA 2018

Joachim Lohmann

30.6.1920

	2
1. Das deutsche Schulwesen ist schuld an der extremen schulischen Selektivität	4
1.1 Die soziale Sklerose Deutschlands	4
1.2 Das deutsche Bildungswesen ist verantwortlich für die im OECD-Vergleich extreme soziale Sklerose	5
1.3 Nicht der Aufstieg durch Bildung bewirkt die gesellschaftliche Spaltung	6
1.4 In Deutschlands Schulen werden die Schwächeren diskriminiert	7
Die Leistungsunterschiede sind außergewöhnlich	7
Die sozial Schwächeren werden abgehängt	8
Auch die Migranten werden diskriminiert	8
1.5 Grund der sozialen Diskriminierung ist die schulische Segregation	9
2. Weder helfen Ausflüchte noch sanieren Verbesserungen das schulische Hierarchiesystem	10
2.1 Nicht nur auf den Lehrer – auch auf die Struktur kommt es an	11
2.2 Fehlenden Ressourcen sind nicht die Ursache der schulischen Selektivität	12
2.3 Ungleiches ungleich zu behandeln schafft keine Gleichheit	13
2.4 Freie Schulwahl und Privatschulen verantworten in Deutschland nicht die extreme soziale Diskriminierung	15
2.5 Kitas und Ganztagschulen beheben nicht die soziale Diskriminierung	15
Der Ausbau der Kitas kompensiert nicht die schulische soziale Selektivität	16
Die Hoffnung auf die Ganztagschule trügt	16
3. Das Hierarchiesystem diskriminiert sozial und lähmt den Bildungswillen	17
3.1 Schuld an der Separation ist das hierarchische Schulsystem	17
3.2 Das Hierarchiesystem frustriert den Bildungswillen	19
4. Wirtschaft, Gesellschaft und Welt fordern das Bildungswesen heraus	22
4.1 Die Wirtschaftsentwicklung verlangt mehr Qualifizierung	22
4.2 Ungleichheit und gesellschaftliche Spaltung sind kaum erträglich	23
4.3 Die Zukunftsfähigkeit fordert mehr Einsicht und Solidarität	23
5. Erforderlich ist ein Abitur und ein Studium für möglichst jeden	23
5.1 Die Berufsausbildung reicht nicht aus	24
5.2 Gegenwärtige Struktur der Sekundarstufe I ist nicht zukunftstauglich	25
5.3 Ein Abitur und ein Studium für möglichst alle ist möglich	26
Breitere Förderung verlangt geänderte Einstellungen	30
Die Gesamtschule aufwerten	31
Oberstufe auch für kleine Gesamtschulen	32
6. Das integrierte Schulsystem wird sich durchsetzen	33
6.1 Dem Widerstand zum Trotz brechen die hierarchischen Strukturen auf	33
Das Horrorszenario einer Auflösung des Gymnasiums	33
Die Götterdämmerung des Hierarchiesystems	33

Das Gymnasium ist kein Fetisch	35
Auch weitere Komponenten des Hierarchiesystems stehen infrage	37
6.2 Das Konkurrenzsystem Gesamtschule kontra Gymnasium hat keine Zukunft	37
6.3 Die gemeinsame Schule für alle ist in Schritten erreichbar	39
Die Aufhebung von Haupt- und Realschule ist generell durchsetzbar	39
In Schritten vom Konkurrenz- zum integrierten Schulsystem	40
Die Selektivität des Gymnasiums lässt sich überwinden	40
6.4 Einen Reformdruck wird es immer und immer wieder geben	41
6.5 Die Resignation ist realitätsfern	44
Literatur	45

1. Das deutsche Schulwesen ist schuld an der extremen schulischen Selektivität

Im deutschen Schulwesen werden die sozial und ethnisch benachteiligten Jugendlichen bei den Leistungen wie bei den Abschlüssen diskriminiert. Die Diskriminierung fällt im Verhältnis zu fast allen OECD-Ländern extrem stark aus.

Dies belegt PISA 2018, und PISA belegt nicht nur das, sondern es analysiert auch die Gründe, die in Deutschland zu dieser Diskriminierung führen. Verantwortlich ist das selektive, das hierarchische Schulsystem in Deutschland.

Die extreme soziale Diskriminierung im deutschen Bildungswesen werden sich Gesellschaft und Politik auf Dauer nicht leisten können. Auch in Deutschland wird es zur sukzessiven Aufhebung sowohl des hierarchischen als auch des konkurrierenden Schulsystems aus Gymnasium und Gesamtschule¹ kommen.

Die folgenden Ausführungen beschränken sich vornehmlich auf die Analyse und die Gründe für die Leistungsdiskriminierungen.² Für das soziale Versagen des deutschen Bildungswesens sind nicht die Einzelschulen, nicht die dort tätigen Pädagogen, sondern das Schulsystem verantwortlich. Um die soziale Separation zu überwinden, sind Reformen des Schulsystems unerlässlich. Die verbreiteten Reformängste bei linken Bildungspolitikern offenbaren strategische Schwächen, obwohl die gemeinsame Schule für alle in Schritten durchsetzbar ist.

1.1 Die soziale Sklerose Deutschlands

Zur Charta linker Parteien zählt der soziale Aufstieg durch Bildung. Doch die OECD-Studie „A

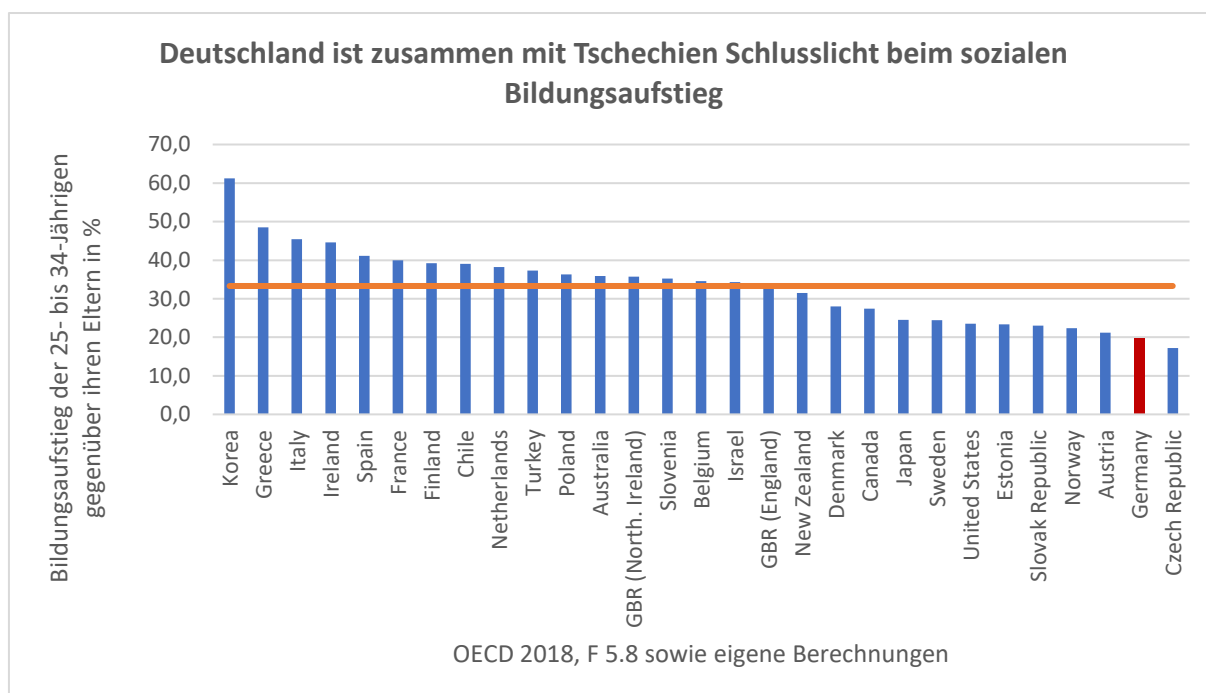
Beim sozialen Aufstieg ist Deutschland Schlusslicht

Broken Social Elevator?“ von 2018 belegt, dass der Bildungsaufstieg in Deutschland völlig gescheitert ist. Deutschland ist OECD-weit das Schlusslicht - zusammen mit Tschechien. Nicht einmal 20 % der 25- bis 34-Jährigen

haben einen höheren Bildungsstatus erreicht als ihre Eltern. Im OECD-Mittel schaffen das 33 %, in Griechenland 50 % und in Korea über 60 % der 25- bis 34-Jährigen.

¹ Die Bundesländer haben inzwischen 9 verschiedene Namen für Schulen des gemeinsamen Lernens eingeführt; zwei davon sind noch nicht einmal spezifisch für Schulen des gemeinsamen Lernens, sondern werden in anderen Ländern auch für Schulen mit mehreren Bildungsgängen verwandt. Um nicht zu verwirren, wird im Folgenden neben der Bezeichnung 'Schule des gemeinsamen Lernens' nur der Name Gesamtschule verwandt.

² Auf die Diskriminierung bei den Bildungserwartungen sowie bei den Abschlüssen und Berechtigungen werde ich in einem getrennten Beitrag eingehen.



1.2 Das deutsche Bildungswesen ist verantwortlich für die im OECD-Vergleich extreme soziale Sklerose

Diese extreme Verhärtung besteht trotz des erheblichen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufbruchs Deutschlands seit der Nachkriegszeit. Drei Gründe könnten verantwortlich sein, weshalb sich Deutschland erheblich von Durchschnitt anderer Länder unterscheidet:

- sozioökonomische bzw. soziokulturelle,
- wirtschaftliche oder
- pädagogische Gründe.

An einer extrem einseitigen sozioökonomischen Struktur Deutschlands kann es nicht liegen, denn diese fällt nur geringfügig schwächer als im OECD-Schnitt aus (PISA 2018). Auch soziokulturell sind die Gesellschaftsschichten in Deutschland nicht schärfer voneinander separiert als in der OECD, vielmehr galt Deutschland lange Zeit als ein Muster einer nivellierten Mittelstandsgesellschaft (Schelsky).

Die soziale Verhärtung lässt sich auch nicht mit einer vergleichsweise besonderen Verhärtung der deutschen Wirtschaftsstruktur begründet. Vielmehr galt Deutschlands Wirtschaft – trotz konjunktureller Krisen wie in anderen Ländern – als sehr dynamisch. Sie kann die besondere gesellschaftliche Verkrustung nicht verschuldet haben.

Verantwortlich für die vergleichsweise scharfe soziale Verkrustung in Deutschland kann daher nur das Bildungswesen sein.

1.3 Nicht der Aufstieg durch Bildung bewirkt die gesellschaftliche Spaltung

Die abstruseste Idee ist die These, dass der Bildungsaufstieg in Deutschland selbst für die soziale Verkrustung verantwortlich ist. Mit dieser These provozieren der Soziologe A. Reckwitz sowie der Erziehungswissenschaftler A. El-Mafaalani: Je mehr aufstiegen, desto stärker würden die Zurückgebliebenen sozial deklassiert. Ja, die Ursache der gesellschaftlichen Deklassifizierung sei die Bildungsexpansion (Reckwitz, S. 23).

Nicht die Bildung, sondern Globalisierung und Digitalisierung bedrohen geringer qualifizierte Arbeit

Die Autoren legen für ihre Thesen keine Belege vor – weder, dass die geringer Qualifizierten wirtschaftlich absteigen noch, dass dies an einem Mehr an Bildung liegt.

Die Thesen von Reckwitz und El-Mafaalani sind unlogisch, denn wenn der Bildungsaufstieg für die soziale Verkrustung in Deutschland verantwortlich wäre, dann dürfte Deutschland gerade eine sehr geringe soziale Verkrustung aufweisen.

Die These widerspricht auch den PISA-Ergebnissen. Denn nach Reckwitz und El-Mafaalani müssten in Ländern mit höherem Anteil von Tertiär Ausgebildeten die Geringqualifizierten absteigen. Ökonomisch besteht ein signifikanter Zusammenhang weder beim Einkommen noch bei der Erwerbslosigkeit.

Die Aussagen der beiden Autoren stehen zudem in krassem Widerspruch zu der Kernaussage der Wirtschaftswissenschaften: danach bestimmt das Verhältnis von Angebot und Nachfrage den Preis – auch den Preis der Arbeit: Sofern sich die Nachfrage durch Wirtschaft und Technik nicht verändert, müssten bei breitem sozialen Aufstieg die verbliebenen geringer Qualifizierten seltener arbeitslos werden und mehr verdienen.

Nun ist die Nachfrage nach Qualifikationen nicht konstant, sondern sie verschiebt sich dramatisch durch die Wirtschaftsentwicklung, nämlich durch die Globalisierung und Digitalisierung. Die Wirtschaft verlangt mehr Hochqualifizierte und gefährdet in bisher unbekanntem Ausmaß die Routinearbeitsplätze, die vor allem mit geringer Qualifizierten besetzt sind. Es sind Globalisierung und Technik, welche die geringqualifizierte Arbeit im kaum vorstellbaren Maße bedrohen, nicht die Bildung (The World Bank).

Ebenso sind es Wirtschaft und Technik, welche die stark steigende gesellschaftliche Ungleichheit bewirken. Darauf verweist auch J. Habermas in seiner Kritik an Reckwitz.

Den Umfang zunehmender Ungleichheit bestimmen Wirtschaft und Technik nicht allein – Bildung kann den Trend drosseln, ja sogar umkehren. Wirtschafts-, Soziale- und Finanzpolitik vermögen die ökonomische Kluft zwischen den Sozialschichten verringern, vor allem die Ungleichheit beim Bruttoeinkommen durch progressive Steuern und Sozialabgaben beim Nettoeinkommen reduzieren, sie überbrücken aber die Kluft nicht. Einen breiten Aufstieg aus der unteren Sozialschicht in die Mittelschicht schafft vor allem die Bildung.

In den von der OECD untersuchten eineinhalb Jahrzehnten haben die übrigen Politikbereichen den Anstieg der Ungleichheit nicht abgebremst. Vielmehr hat sich nur die zunehmende tertiäre Bildung als wirksamer Hebel für positive Gesellschaftsveränderung und gegen die Ungleichheit erwiesen. Um mehr als das Doppelte wäre die Ungleichheit angestiegen, wäre die tertiäre Bildung nicht expandiert (OECD 2011, Fig. 2.3.). Den Wettlauf mit der Technik kann die Bildung gewinnen, wie Goldin/Katz das auch historisch belegen. Bildung verschärft nicht die Ungleichheit, sie ist vielmehr das wirksamste Gegenmittel.

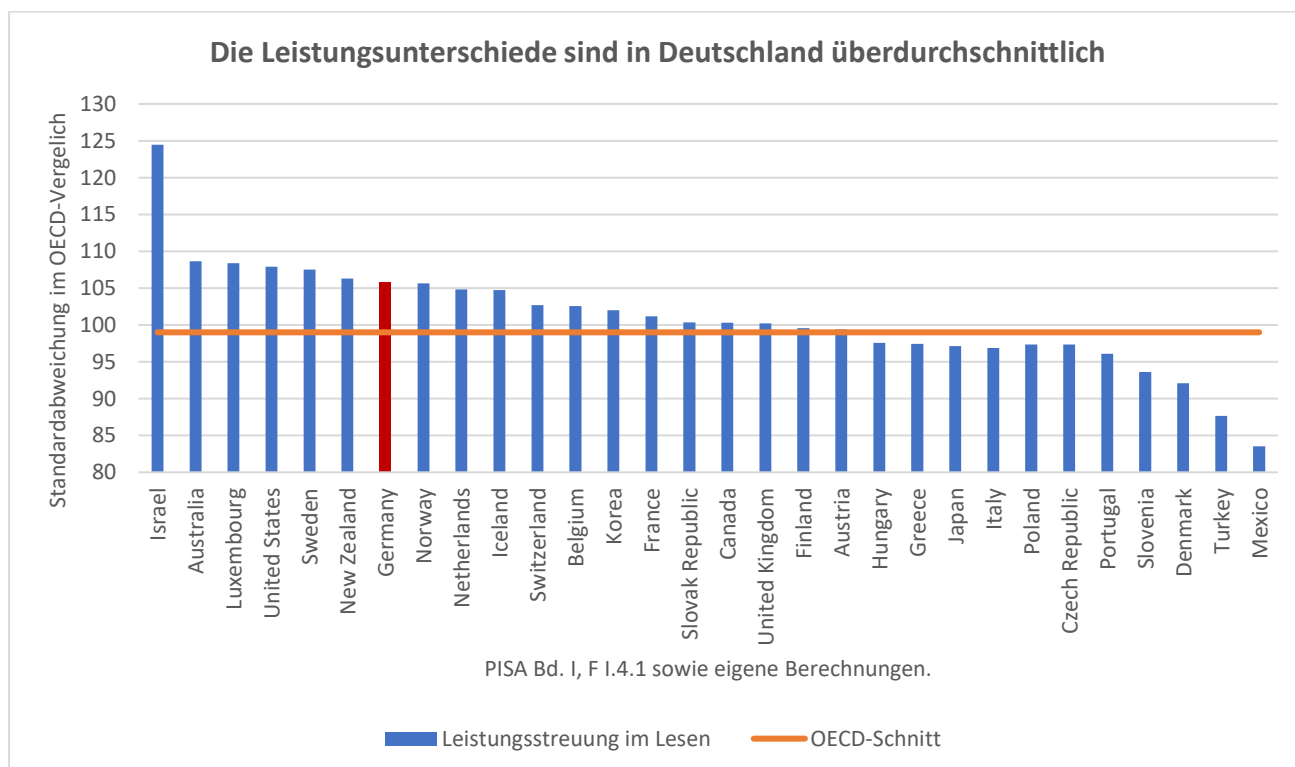
Bildung hilft auch den geringer Qualifizierten, selbst wenn der Bildung bisher die Mittel fehlen, alle zu qualifizieren. Selbst den Anteil an Zurückgelassenen zu verringern, zahlt sich für sie wirtschaftlich aus.

1.4 In Deutschlands Schulen werden die Schwächeren diskriminiert

Die Leistungsunterschiede sind außergewöhnlich

Der äußerst geringe soziale Aufstieg muss – wie gesagt – am deutschen Bildungswesen liegen, doch welches sind die Gründe? Die Daten von PISA legen die Ursachen frei. Eigentlich könnte Deutschland mit PISA 2018 halbwegs zufrieden sein. Zwar waren die Durchschnittsleistungen in allen drei Bereichen – Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften – gegenüber dem PISA-Test 2015 schwächer ausgefallen, lagen aber weiterhin über dem OECD-Schnitt. Mehr als enttäuschend waren jedoch die Leistungsdifferenzen unter den Schülerinnen und Schülern: Sie differieren zwar innerhalb jedes Landes, doch in Deutschland streuen sie besonders stark und liegen im obersten Viertel der OECD.

Die Schülerleistungen unterscheiden sich in Deutschland erheblich



Diese krassen Leistungsunterschiede bestehen in Deutschland nicht nur beim Lesen. Sie fallen bei den zwei weiteren Leistungstests noch krasser aus: in Mathematik sind die Differenzen in Deutschland am 6. höchsten und in den Naturwissenschaften sogar am 3. schärfsten.

Die sozial Schwächeren werden abgehängt

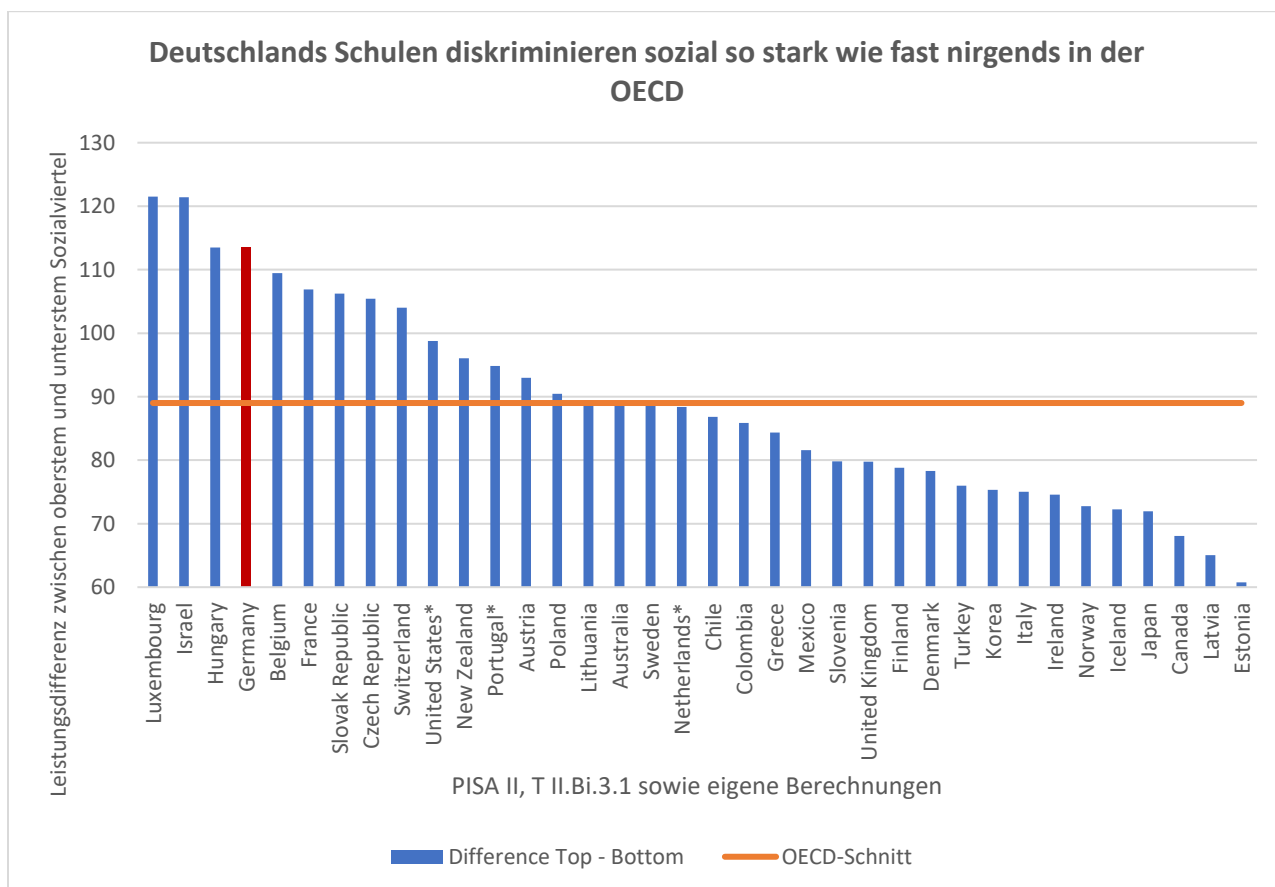
Die Leistungen der Schüler differieren nicht nur generell, sondern hängen sehr stark vom sozialen Status ab. Eine soziale Abhängigkeit hat kein Land überwunden, doch so extrem besteht sie fast nur in Deutschland.

Hier beträgt der Leistungsabstand beim Lesen zwischen Jugendlichen des untersten zu

Deutschlands Schulen diskriminieren sozial extrem stark

denen des obersten Sozialviertels 113 Punkte, innerhalb der OECD ist das die 4.-höchste Leistungs-Diskriminierung der sozial Schwächeren. Deutschland wird nur von

Luxemburg, Israel und Ungarn übertroffen. Der soziale Leistungsunterschied liegt um mehr als ein Viertel über dem OECD-Schnitt und fast doppelt so hoch wie in Estland.



Auch die Migranten werden diskriminiert

Das deutsche Schulwesen beeinträchtigt nicht nur die Leistungsschwächeren allgemein und besonders die sozial Benachteiligten, sondern ebenso die Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

PISA ergibt, dass diese beim Lesen um gut 60 Punkte hinter einheimischen Jugendlichen zurückbleiben. Dieser Abstand ist gegenüber dem OECD-Level um 50 % höher. In nur 5 OECD-Ländern liegt er höher als in Deutschland.

Für das Zurückbleiben ist die Hauptursache nicht der ethnische Hintergrund. Auf ihn geht nur ein Viertel der Punktdifferenz zurück, das ist sogar weniger als im Durchschnitt der OECD.

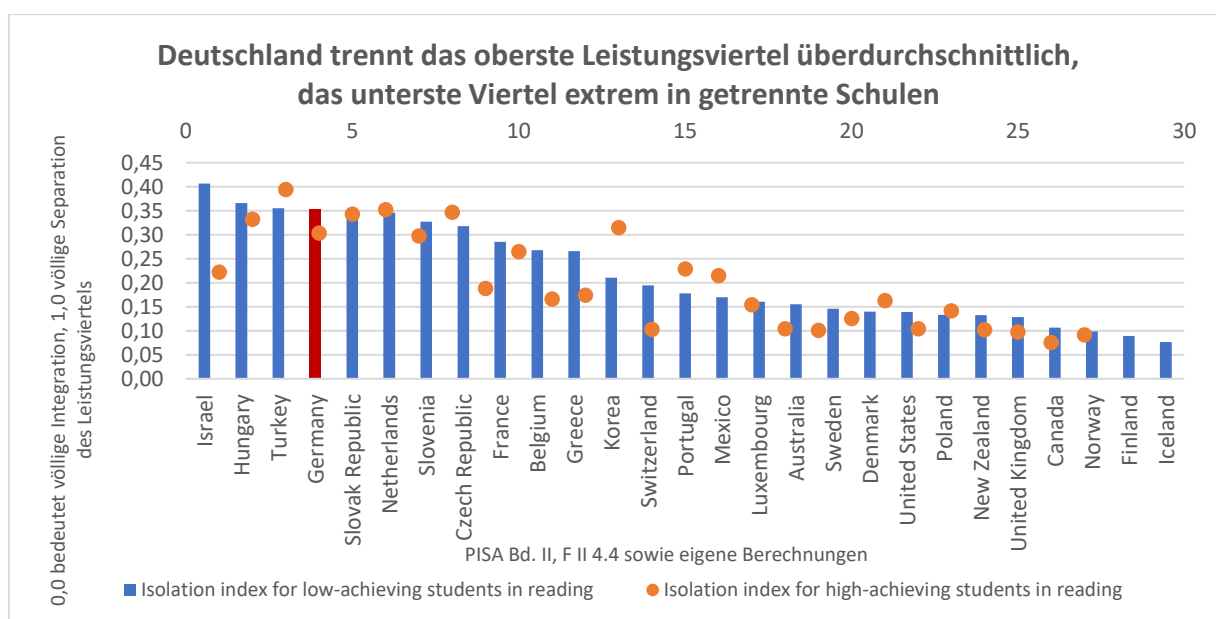
Der soziale Status verursacht vornehmlich die ethnische Diskriminierung

Nein, die Hauptursache ist der soziale Status der Migranten. Er schlägt bei ihnen in der gleichen Härte zu wie bei den sozial benachteiligten Einheimischen.

1.5 Grund der sozialen

Diskriminierung ist die schulische Segregation

PISA hat zur Ergründung der Ursachen einen Isolationsindex entwickelt: er misst, in welchem Umfang das leistungsschwächste bzw. das leistungsstärkste Viertel isoliert beschult werden. Ergebnis für Deutschland ist eine starke soziale Segregation zwischen den Schulen: Ein beachtlicher Teil der leistungsstärksten und erst recht ein erheblicher Teil des leistungsschwächsten 15-Jährigen befindet sich weitgehend in separaten Schulen. Nur in drei der 27 OECD-Staaten sind die leistungsschwächeren Jugendlichen stärker separiert als in Deutschland.

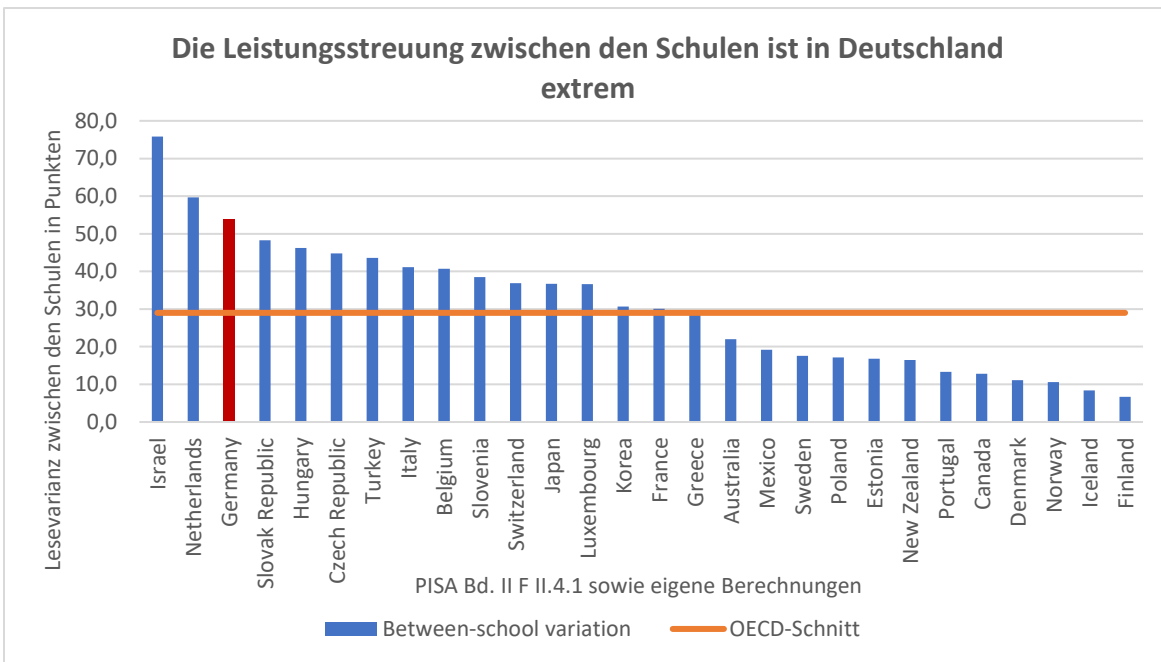


In Deutschland unterscheiden sich nicht nur die Schulleistungen erheblich, schotten sich

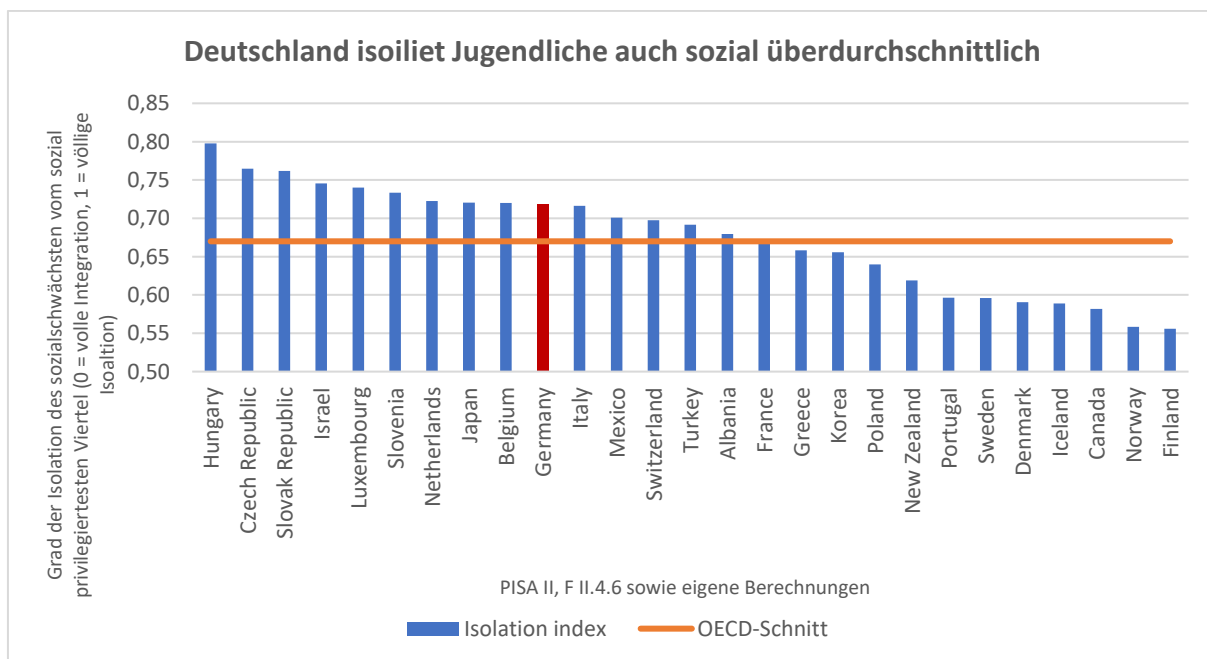
Die Leistungsstreuung zwischen den deutschen Schulen ist extrem

nicht nur die Leistungsviertel schulisch stark voneinander ab, sondern es differiert auch der Leistungsstand der Schulen gravierend. Nur in Israel und den Niederlanden weichen die Leistungen zwischen den Schulen noch krasser ab. Die zwischenschulischen Differenzen in Deutschland liegen fast

beim Doppelten des OECD-Schnittes und extrem weit entfernt von Ländern wie Finnland und Island.



In Deutschland gibt es aber nicht nur eine extreme zwischenschulische Segregation der Leistungsschwächeren, sondern auch der sozial Benachteiligten. Eine schulische soziale Integration findet in Deutschland erheblich seltener statt als im OECD-Schnitt.



Die bisher genannten PISA-Ergebnisse stellen die Sozialstruktur des deutschen Schulwesens infrage.

2. Weder helfen Ausflüchte noch sanieren Verbesserungen das schulische Hierarchiesystem

Die Auseinandersetzung mit dem Schulsystem ist ein hochvermintes Gelände. In Nachkriegs-Westdeutschland hat dieses Thema die bisher schärfste innenpolitische

Konfrontation bewirkt. Inzwischen stößt das Thema beim politischen wie bildungspolitischen Establishment parteiübergreifend auf Ablehnung.

- Den „bürgerlichen Parteien“ – den Parteien der „Mitte“ – ist die Wahrnehmung von Interessen von Bildungsbürgern wichtiger als das Wohl der Mehrheit, der Mitte – und dies trotz aller Fakten. Sie lehnen eine gemeinsame Schule für alle geschlossen ab.
- Noch deprimierender ist es, dass das linke politische Establishment in Bund und Ländern die gemeinsame Schule für alle abschreibt, statt mit Energie Schritte zur Überwindung des bestehenden Schulsystems zu gehen.

Grund für das Verleugnen der gemeinsamen Schule für alle durch die Führung der linken Parteien sind die befürchteten gesellschaftlichen und politischen Widerstände. Nach ihrer Meinung ist gegen die Interessen des Bildungsbürgertums keine gemeinsame Schule für alle durchsetzbar.

Auf Grund von Wahlniederlagen wegen bildungspolitischer Reformen fürchten sie eine erneute Strukturdebatte um die Gesamtschule.

Aus Angst vor den Durchsetzungsschwierigkeiten rationalisieren sie ihre Resignation mit den vielfältigsten Begründungen. Es

- wird ein integriertes Schulsystem grundsätzlich abgelehnt,
- werden andere Ursachen für die soziale schulische Diskriminierung verantwortlich gemacht und
- mit alternativen Maßnahmen das Thema zu verdrängen versucht.

Grundsatzpositionen gegen eine Schulstrukturdebatte sind die Thesen:

- nicht auf die Schule (Schulstruktur), auf den Lehrer käme es an,
- die Benachteiligung der Schwächeren beruhe auf fehlenden Ressourcen und
- Gleichheit schaffen, indem man Ungleiches ungleich behandelt.

Als weitere Ursachen der sozialen Diskriminierung werden genannt:

- der Ausbau der Privatschulen und
- die freie Schulwahl.

Mit alternativen strukturellen Maßnahmen innerhalb des Hierarchiesystems soll dieses stabilisiert werden, nämlich mit dem Ausbau

- des Elementarbereiches sowie
- der Ganztagschule.

2.1 Nicht nur auf den Lehrer – auch auf die Struktur kommt es an

Die schärfste Gegenposition gegen ein einheitliches Schulsystem ist die These, wissenschaftlich bewiesen sei es, dass die schulischen Strukturreformen wirkungslos seien. Es komme nicht auf die Schule, nicht auf die Struktur, sondern auf den Lehrer komme es an.

Dieses Totschlagargument beruht auf einer Rezeption der Studie von J. Hattie. Hattie hatte in einer Metastudie 800 empirische Studien zur Bildung ausgewertet. Ein Schwerpunkt der

Auswertung war, wie stark der Lernerfolg von innerschulischen Faktoren oder von der Schule abhängt.

Hattie kam zu folgendem Gesamtergebnis:

„Bosker and Witziers’ (1996) meta-analysis found that about eight percent can be attributed to school-level variance when achievement is adjusted for initial differences between students and schools; and this variance becomes even smaller when other factors are controlled (such as variance between parallel classes and between grades). Scheerens and Bosker (1997) found that, when adjusting for initial differences between students, schools account for eight percent of the achievement differences.“ (S.73).

Aber in Bezug auf die Bedeutung der Schulstruktur ist diese Interpretation eine unverantwortliche Missdeutung. Hattie selbst schränkt die obige Aussage im anschließenden Satz ein:

„The Situation is quite different in less resourced nations (e.g., throughout Africa) where most variability is between schools (Bosker & Witziers, 1996); and in countries where there are high levels of stratification in school types (e.g., academic and vocational).“ (S.73).

Diese Form der Stratifikation, auf die Hattie verweist, trifft genau für die deutschen Schulsystem zu, denn es ist im OECD-Vergleich außergewöhnlich deutlich sozial geschichtet

**Nicht nur der Lehrer,
die Schulstruktur ist
entscheidend**

und die Schulformen stark nach akademischer oder beruflicher Ausbildung ausgerichtet. Die von Hattie gemachte Ausnahme von der Bedeutungslosigkeit der Schulstruktur ist die hierarchische, selektive Schulstruktur, die nur in wenigen OECD-Ländern so ausgeprägt ist wie in Deutschland.

Hattie zum Kronzeugen gegen die gemeinsame Schule für alle zu erklären, liegt entweder an einer äußerst oberflächlichen Rezeption oder an einer bewussten Irreführung, das sind Fake News.

Fake News sind nicht nur die Berufung auf Hattie, sondern ebenso die Behauptung der Wirkungslosigkeit von Strukturreformen. Diese steht in krassem Widerspruch zu den Ergebnissen von PISA – und dies weist PISA alle drei Jahre nach. Belege sind die bisher genannten Ergebnisse sowie erst recht die noch folgenden Ausführungen.

2.2 Fehlenden Ressourcen sind nicht die Ursache der schulischen Selektivität

Aus der Falschinterpretation von Hatties Analysen wurde gefolgert, dass es nicht auf die Schule (gemeint war: nicht auf die Schulstruktur), sondern auf den Lehrer ankomme. Wenn man die Schwächen der Schulausstattung überwände, überwände man auch die Schwächen des deutschen Schulwesens. Dann müssten entweder die deutschen Schulen generell oder die sozial schwachen Schulen im OECD-Vergleich deutlich schlechter ausgestattet sein, um die bestehende extreme soziale Diskriminierung deutscher Schulen zu erklären.

Die generellen Schulausgaben beeinflussen den Leistungsstand eines Schulwesens im Schnitt. Je niedriger die Schulausgaben, desto stärker drosseln sie die Leistungen.

„Aber ab 50 000 USD Gesamtausgaben je Schüler ... besteht ein deutlich geringerer Zusammenhang zwischen den Ausgaben und den Schülerleistungen.“

Bei den generellen Bildungsausgaben gehört Deutschland nicht zu den in der OECD führenden Ländern, aber es liegt mit 100.000 US \$ je Schüler*in leicht über dem OECD-Durchschnitt (PISA F I. S. 75).

Geringe durchschnittliche Bildungsausgaben je Schüler sind also nicht der Grund für die Diskriminierung der sozial Schwächeren.

Die Ursache für die Diskriminierung der Schwächeren könnte eine eventuelle finanzielle Benachteiligung der sozial schwächeren Schulen in Deutschland sein. Aber die personellen und sächlichen Ressourcen der benachteiligten Schulen unterscheiden sich in Deutschland kaum von den privilegierten.

- OECD-weit sind die benachteiligten gegenüber den privilegierten Schulen personell schlechter ausgestattet, auch in Deutschland, aber die Differenzen sind in Deutschland bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation nicht signifikant und bei den Klassenfrequenzen sind die benachteiligten Schulen sogar bevorzugt. Die Diskriminierung benachteiligter Schulen in Deutschland erklärt sich nicht aus der etwas geringeren personellen Ausstattung.

- Das Gleiche gilt in Deutschland für die Sachausstattung. Auch hier liegen die benachteiligten geringfügig unter der von privilegierten Schulen, aber der Unterschied ist geringer als im OECD-Schnitt (PISA T II.5.1).

- Eine Erklärung könnte eine unterschiedliche Qualifizierung der Lehrkräfte sein. Diese hat nach PISA einen deutlichen Einfluss auf die Leistung einer Schule ($r^2 = 34\%$). Nachteilig wirkt sich auch ein höherer Anteil von Junglehrern aus. Innerhalb der OECD bestehen diesbezüglich beträchtliche Differenzen zwischen benachteiligten und privilegierten Schulen, diese gibt es auch in Deutschland. Doch in Deutschland sind die Schulunterschiede weder bei geringer qualifizierten noch bei nicht voll ausgebildeten Lehrkräften signifikant. Sie bieten keine Erklärung für die extremen Schulunterschiede in Deutschland (PISA T II.5.1).

Die soziale Diskriminierung liegt nicht an fehlenden Ressourcen

Weder quantitative noch qualitative Unterschiede bei der Verteilung der personellen noch der sächlichen Mittel sind also die Ursache für die scharfe soziale Diskriminierung zwischen den deutschen Schulen.

2.3 Ungleiches ungleich zu behandeln schafft keine Gleichheit

Ein neuer Ansatz versucht, innerhalb des hierarchischen Schulsystems Chancengleichheit herzustellen. Er läuft unter dem Motto: Ungleiches (finanziell) ungleich behandeln. Ziel ist es, durch Ungleichbehandlung des Ungleicheren Gleichheit zu schaffen und damit auf ein einheitliches Schulsystem zu verzichten.

Nun ist eine ungleiche Behandlung von belasteten Schulen durchaus notwendig, sie wird auch in Ansätzen praktiziert. So haben die drei Stadtstaaten seit längerem spezielle Programme – aber gezielt für Brennpunktschulen bzw. failing schools entwickelt.

Diese Brennpunktschulen besser personell und sächlich zu versorgen, ist sozial gesehen mehr als dringlich. Diese Ungleichbehandlung des Ungleicheren sollte selbstverständlich sein, aber diese Maßnahme repariert nicht die soziale Diskriminierung des Hierarchiesystems.

Denn in dem hierarchischen wie in einem konkurrierenden Schulsystem sind grundsätzlich alle nicht-gymnasialen Sekundarschulen – also die Mehrheit aller Schulen – gegenüber dem Gymnasium benachteiligt. So haben Gesamtschulen im Konkurrenzsystem durchschnittlich mehr sozial schwächere Jugendliche, mehr Schüler mit Migrationshintergrund sowie einen deutlich höheren Anteil von Jugendlichen mit Förderbedarf, worunter leicht das Ansehen und damit die pädagogische Arbeit leidet. Eine ungleiche Behandlung des Ungleichen müsste sich daher auf fast alle Nicht-Gymnasien erstrecken, um damit Gleichheit zu schaffen. Das aber ist weder für die Mehrheit aller Sekundarschulen realisierbar, noch würden sie die Gleichheit mit den privilegierten Schulen erreichen.

Eine wirksame finanzielle Besserstellung aller Nicht-Gymnasien würde den Staat finanziell überfordern und wäre gesellschaftlich nicht auf Dauer durchsetzbar. Wer die gemeinsame Schule wegen des Widerstandes des Gymnasiaklientels für nicht realisierbar hält, der setzt auch keine dauerhafte, umfangreiche finanzielle Besserstellung aller Nicht-Gymnasien durch. Hier wird Sand in die Augen gestreut. Ein Beleg ist Hamburg: Dort waren die Gesamtschulen bisher personell besser ausgestattet, jetzt setzte die Opposition bei dem erneuerten Abkommen zum Schulfrieden die weitgehende Angleichung für die Gymnasien durch.

Aber selbst wenn es auf Dauer gelänge, eine deutliche finanzielle Besserstellung der Nicht-

Die Kompensation der Ungleichheit mit Ungleichheit schafft keine Gleichheit

Gymnasien durchzusetzen, würden die Nicht-Gymnasien den Gymnasien nicht gleichgestellt. Zwar dürfte die Leistung einer Schulform mit höherem Aufwand an personellen und sächlichen Mitteln

steigen, doch deren Wirkung ist ab einem gewissen Niveau der Bildungsausgaben schwach. Denn das Ansehen einer Schulform wird durch verbesserte Ressourcen nur geringfügig gesteigert. Es ist das Ansehen einer Schulform und ihrer Schülerinnen und Schüler, das die Motivation und das Lernen von Schülerinnen und Schüler, von Eltern wie von Lehrkräften stark beeinflusst.

Wie wenig höherer Aufwand die Ungleichheit behebt, belegt das Hierarchiesystem selbst:

- Den höchsten Aufwand pro Schüler unter den allgemeinen Schulen hat die Hauptschule. Aber sie ist so stark benachteiligt, dass die Schülerinnen und Schüler aus ihr fliehen, soweit es möglich ist.
- Die großzügigste Ausstattung haben die Förderschulen. Der Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler ist mehr als unbefriedigend, die meisten von ihnen erreichen keinen Schulabschluss und werden auch von den Ausbildungsbetrieben immer seltener eingestellt. Nicht umsonst wird gefordert, ihre Separation aufzugeben und sie inklusiv zu beschulen.

Erste Untersuchungen der Inklusion zeigen, dass diese im Schnitt nicht nur bei allen Beteiligten eine hohe Akzeptanz erfährt, sondern es zeigen sich „erste moderate positive Lernentwicklungen leistungsschwacher wie leistungsstarker Schüler und deren hohe Zufriedenheit mit den Lehrkräften, dem Schulklima und der sozialen Verankerung in den Klassen“ (Preuß-Lausitz). Dabei werden die Jugendlichen mit dem Förderbedarf bei einer Inklusion in deutlich größeren Klassen unterrichtet und die spezielle Zuwendung ihnen gegenüber ist eher geringer. Nicht der Aufwand ist das entscheidende, sondern die Inklusion, die Struktur.

Die Ungleichbehandlung des Ungleichen kann geringfügig mehr Gleichheit schaffen, die

Diskriminierung durch Schulformen hebt sie nicht auf.

Gegenüber dem Ziel der Chancengleichheit ist eine finanzielle ungleiche Ausstattung immer dann eine Verschwendung, wenn man eine Schulstrukturreform realisieren kann. In diesem Fall sollten die Mittel stattdessen zunächst in die Systemänderung gesteckt werden, um dann in einem einheitlichen Schulsystem die Brennpunktschulen gezielt zu fördern.

2.4 Freie Schulwahl und Privatschulen verantworten in Deutschland nicht die extreme soziale Diskriminierung

Somit fallen sowohl der außerschulische Faktor der Siedlungsstruktur als auch die unterschiedliche quantitative oder qualitative Ressourcen-Ausstattung als Gründe für die erheblichen Schuldifferenzen in Deutschland aus. Deren Ursachen können nur an der Schulorganisation liegen.

Nun gibt es soziale Diskriminierung von Schulen auch in anderen Ländern, auch wenn dort die Benachteiligung fast immer schwächer als in Deutschland ausfällt. Die meisten dieser Länder haben kein hierarchisches Schulsystem, mithin können auch andere schulorganisatorische Gründe vorliegen.

Schulische Gründe für eine soziale Diskriminierung der Schulen können die freie Schulwahl und die Existenz von Privatschulen sein.

- Die Freiheit der Schulwahl und die Auswahlkriterien der Schulen führen in manchen Staaten zu erbittertem Ringen um einen Schulplatz. In Deutschland gibt es Ansätze einer solchen Entwicklung. Besonders die FDP hat sich für den Wettbewerb zwischen den Schulen ausgesprochen und teilweise selbst die freie Schulwahl zwischen Grundschulen durchgesetzt. Am konsequentesten hat Schweden die Freiheit der Schulwahl mit dem Voucher-System verwirklicht, bei der die Schülerinnen und Schüler mit ihren staatlichen Vouchern die Schulen finanzieren. In Deutschland fällt der Wettbewerb zwischen den Schulen noch relativ schwach aus, so dass er die hiesige scharfe schulische Separation im Ländervergleich nicht erklären kann.
- Auch die Privatschulen können eine drastische Selektion bewirken. Deren Besuch nimmt auch in Deutschland deutlich zu, nicht zuletzt aus Flucht vor Schulen mit einem starken Anteil an jugendlichen Migranten. Doch die Privatschulen in Deutschland bewirken bisher kaum eine soziale Segregation, sie beträgt nur ein Viertel des OECD-Schnitts. Für die Segregation ist praktisch ausnahmslos das öffentliche Schulwesen verantwortlich – nämlich zu über 95 % (PISA T II.4.7).

2.5 Kitas und Ganztagschulen beheben nicht die soziale Diskriminierung

Nach dem PISA-Schock im Jahre 2002 hatten sich die Kultusminister abgesprochen, die Schulstrukturdebatte nicht wieder aufleben zu lassen. Stattdessen versuchten sie, mit Verbesserungen im bestehenden Bildungssystem eine erneute öffentliche Reformdebatte zu verhindern.

Zwei Maßnahmen standen im Vordergrund: der Ausbau der Kitas und der Ganztagschulen. Bei beiden Maßnahmen geht es um die zwei Fragen, ob ein ungenügender Ausbau von Kita

und Ganztagschule die extreme soziale Diskriminierung verursacht hat bzw. ob man mit einem Ausbau die Diskriminierung verringern kann.

Der Ausbau der Kitas kompensiert nicht die schulische soziale Selektivität

Die Ursache der extremen sozialen Selektivität bei den 15-Jährigen im Jahre 2018 liegt nicht am Ausbau weder des Kindergartens noch der Kinderkrippe. Trotz des früheren Rückstandes Deutschlands von Plätzen im Elementarbereich lag Deutschland schon im Jahre 2005 im Mittelfeld der OECD-Länder (OECD 2019, F B.2.2.).

Kitas beheben nicht das Selektionsdilemma

Das gleiche gilt für den Kita-Ausbau für die 0- bis 3-Jährigen. Deutschland lag im Jahre 2005 im Mittelfeld und liegt jetzt knapp außerhalb des oberen Viertels der an der Erhebung sich beteiligenden OECD-Staaten. Wegen des Ausbaustandes im Elementarbereich waren die Schülerinnen und Schüler in Deutschland bei PISA 2018 nicht benachteiligt. Er ist daher keine Begründung für die extreme soziale Diskriminierung in der deutschen Schule gegenüber der OECD.

Auch mit einem weiteren Ausbau des Elementarbereiches wird man die extreme soziale Selektivität im deutschen Schulwesen nicht abbauen können. Zwar ist der Ausbau des Kindergartens sowohl für die 3- bis 6-Jährigen wie auch für die Unter-Dreijährigen für die Entwicklung und soziale Integration der sozial Benachteiligten wie der Kinder mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung. Fratscher hat sich zurecht für eine Besuchspflicht des Kindergartens für die 3- bis 6-Jährigen ausgesprochen:

Doch keinen Kindergarten besuchen „zwar Kinder aus allen gesellschaftlichen Gruppen, häufig aber Kinder aus Familien mit geringen Einkommen, mit Müttern, die einen geringen oder keinen Bildungsabschluss haben, oder Kinder, deren Eltern beide einen Migrationshintergrund haben. Und es sind vor allem diese Kinder, denen der Besuch einer Kita besonders helfen würde.“

Doch mit einem Ausbau der Kitas würde man die extreme soziale Diskriminierung in Deutschland nicht beheben. Denn

1. es besuchen schon jetzt 95 % der 3- bis 6-Jährigen einen Kindergarten. Eine Besuchspflicht würde zwar vielen der verbleibenden 5 % bessere Förderung bringen, aber die große Breite der sozialen Benachteiligung nicht beheben können, und
2. der Ausbau des letzten Jahrzehnts hat nicht die erhoffte Wirkung gezeigt. Sie hätte sich inzwischen in der Grundschule zeigen sollen. Beim Vergleich der Grundschulerhebungen im IQB-Bildungstrend der Jahre 2011 und 2016 hatten sich sowohl die Schülerleistungen als auch das soziale Leistungsgefälle eher verschlechtert (Stanat).

Die Hoffnung auf die Ganztagschule trügt

Die Halbtagschule ist eine Besonderheit fast nur des deutschen Schulwesens. Theoretisch könnte eine Ganztagschule die in Deutschland extreme soziale Selektion erklären und diese beheben. Die KMK verband mit dem Ausbau von Ganztagschule die Erwartung, den Leistungsstand der Schulen in Deutschland zu heben und das soziale Gefälle zu verringern. Doch Argumente wie Forschungsergebnisse sprechen gegen die Erwartung an die Ganztagschule, die soziale Leistungsdiskriminierung zu reduzieren:

- Die Ganztagschule hebt die schulische soziale Separation zwischen den Schulen nicht auf, es sei denn, die Ganztagschule würde nur bei den Nicht-Gymnasien eingeführt und diese durch den Ganzttag gleich angesehen werden wie ein Halbtagsgymnasium.
- Die ersten Ganztagschulen der Nachkriegszeit waren für Kinder aus familiär belasteten Elternhäusern gedacht. Einen breiteren Durchbruch erreichten sie mit der Gesamtschule in den 70er Jahren. In manchen Bundesländern waren für einen Teil der Öffentlichkeit Ganztagschule und Gesamtschule synonyme Ausdrücke. Die Situation hat sich völlig geändert. Statt Skepsis und sogar Widerstand hat sich eine Offenheit gegenüber der Ganztagschule entwickelt. Alle Schulformen haben in unterschiedlichem Umfang die Ganztagschule eingeführt. Inzwischen sind über 2/3 aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland Ganztagschulen in offener oder gebundener Form (KMK 2020).
- Seit der Investitionsförderung des Bundes wird das Ganztagschulprogramm wissenschaftlich begleitet. Die Ergebnisse der 3. Auswertungsphase ergibt ein verbessertes Sozialverhalten und eher durchwachsene Befunde im Bereich der individuellen Förderung.

„Eine eher pessimistische Lesart der Ganztagschulentwicklung könnte in der Aussage bestehen, dass man sich mit verlässlicher Betreuung und einigen positiven Auswirkungen in der psychosozialen Entwicklung zufrieden geben sollte. ...

Die optimistischere Sichtweise wäre, noch intensiver, systematischer, verbindlicher, mehr angeleitet durch Forschungsbefunde und damit möglicherweise auch standardisierter gezielte Fördermaßnahmen im Ganzttag zu konzipieren und zu implementieren.“ (StEG, S. 4 f.)

Die Forschungsergebnisse sind bescheiden. Die Hoffnung der KMK, mit dem Ausbau der Ganztagschule die soziale Selektivität des deutschen Schulwesens zu verringern und einer Strukturreform entkommen zu können, hat sich nicht erfüllt.

Ganztagschulen sind notwendig, sie trügen aber beim Abbau sozialer Benachteiligungen

Der Ausbau der Ganztagschule ist nicht nur aus familien- und sozialpolitischen, sondern erst recht aus pädagogischen Gründen zwar sinnvoll dann, wenn die Schule umfassendere Ziele und Formen für Bildung wie Erziehung erreichen soll. Aber die Überwindung der extremen sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens gelingt der Ganztagschule nicht.

Weder die generelle Einführung der Kitas noch der Ganztagschule beseitigen die Schwächen des Hierarchiesystems.

3. Das Hierarchiesystem diskriminiert sozial und lähmt den Bildungswillen

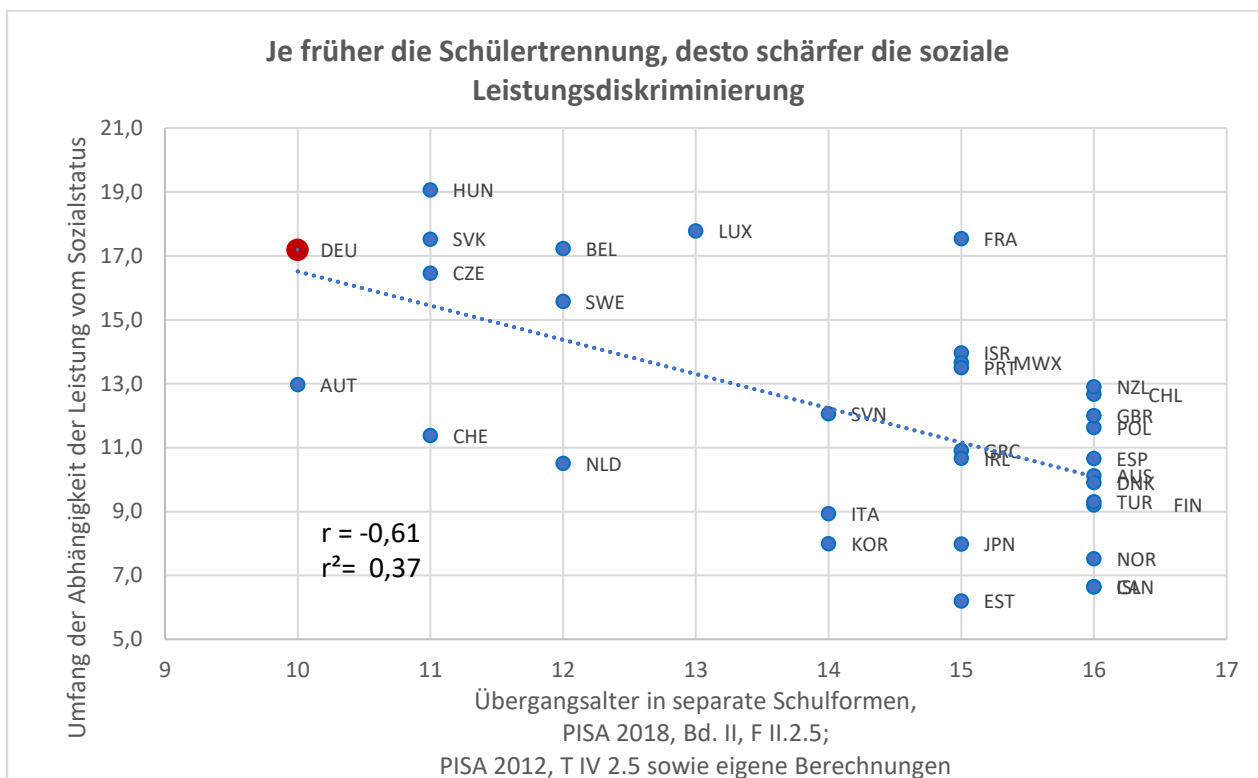
3.1 Schuld an der Separation ist das hierarchische Schulsystem

Weder die Vielzahl der Ausflüchte noch die Verbesserungen wie Ausbau von Kitas und Ganztagschulen helfen, um die erheblichen Leistungsunterschiede und die extremen sozialen Benachteiligungen zu begründen bzw. sie zu überwinden, ohne das Schulsystem infrage zu stellen.

Die PISA-Daten erlauben, die Leistungs- und Sozialdaten auch mit den Schulsystemen zu korrelieren. Diese sind im Sekundarbereich I im Wesentlichen durch 2 Faktoren definiert:

- ob und in welchem Alter die Jugendlichen in unterschiedliche Schulformen separiert und
- in wieviel unterschiedliche Schulformen sie aufgeteilt werden.

Die statistischen Ergebnisse sind eindeutig. Das Bestimmtheitsmaß r^2 zwischen den sozialen Leistungsunterschieden und dem Zeitpunkt des Überganges in separate Schulformen liegt bei 0,37. Das bedeutet, dass 37 % der Differenzen zwischen den Ländern allein darauf beruhen, wann die Jugendlichen in verschiedene Schulformen separiert werden. 20 der 32 OECD-Staaten trennen die Jugendlichen in der Sekundarstufe I nicht, sondern erst in der Sekundarstufe II, die für Jugendliche in 8 Ländern im Alter von 15 Jahren und in 12 Ländern im Alter von 16 Jahren beginnt. Eine Separation der Jugendlichen mit 10 Jahren besteht nur noch in zwei Ländern, außer in Deutschland allein noch in Österreich.



Ein statistischer Zusammenhang von 37 % liegt einmalig hoch. Die Separierung in unterschiedliche Schulformen ist es, welche die soziale Leistungsdiskriminierung zwischen den Schulen bewirken.

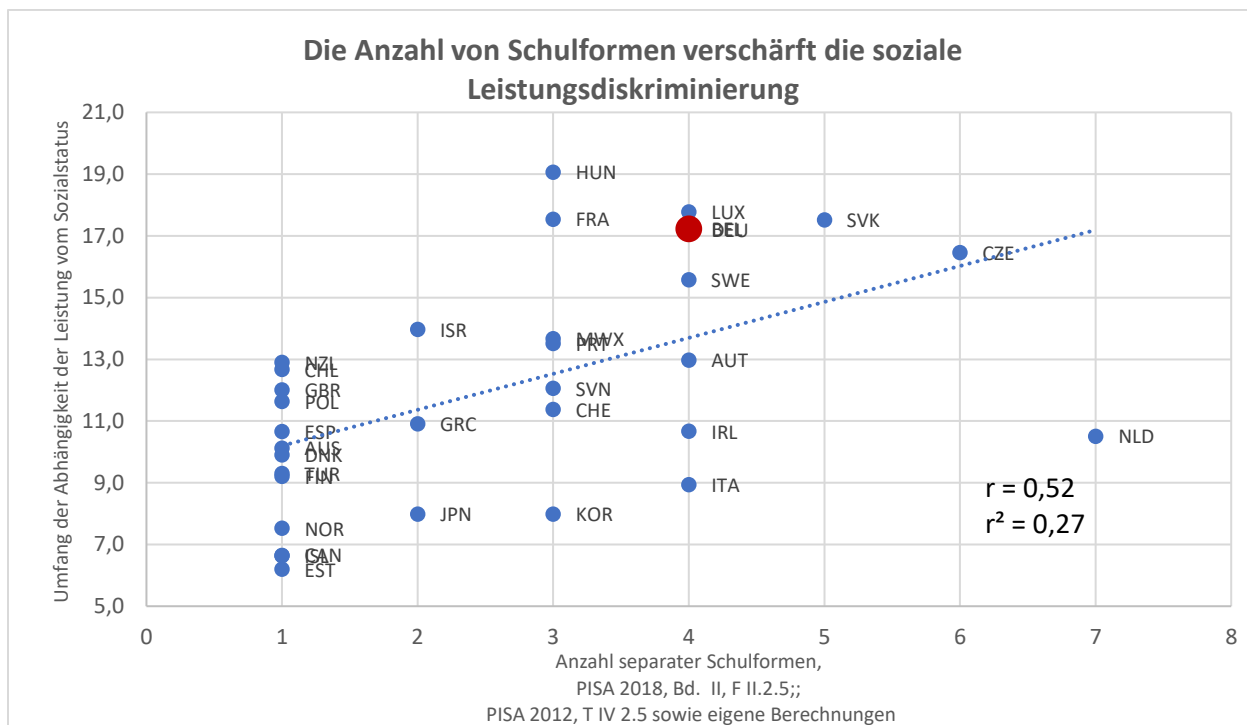
Die Auswirkung der Segregation wird noch verschärft durch die Anzahl der Schulformen, die

Am schlimmsten die frühe Trennung, am zweitschlimmsten die Anzahl der Schulformen

nebeneinander bestehen. Je mehr Schulformen existieren, umso härter ist die soziale Auslese. Das sogenannte

Bestimmtheitsmaß r^2 beträgt 0,27. Fast 30 % der Länderunterschiede sind mithin darauf zurückzuführen, in wie viele Schulformen die Jugendlichen aufgesplittet werden.

Für PISA hat Deutschland ein vierteljähriges Schulsystem, weil PISA die Förderschulen zurecht als weitere Schulform zählt. Nur 3 OECD-Länder haben eine noch stärkere Gliederung, allerdings separieren diese ihre Jugendlichen erst später - mit 11 bzw. 12 Jahren.



Ein hierarchisches Schulsystem ist bestimmt dadurch, dass es die Jugendlichen innerhalb der Sekundarstufe I in verschiedene Schulformen trennt. Mithin hängen das Übergangsalter und die Existenz mehrerer Schulformen voneinander ab. Daher können die beiden Bestimmtheitsmaße nicht addiert werden. Es sind mithin nicht gut 60 %, aber rund 50 % der sozialen Leistungsunterschiede sind durch die Existenz eines Hierarchie- versus eines integrierten Schulsystems verursacht.

Weil Deutschland die Schülerinnen und Schüler am frühesten separiert und auch noch in vier verschiedene Schulformen aufsplittet, hat Deutschland mit Österreich zusammen das schärfste schulische Selektionssystem. Es ist die Ursache für die extreme soziale Leistungsdiskriminierung der Schülerinnen und Schülern sowie der Schulen.

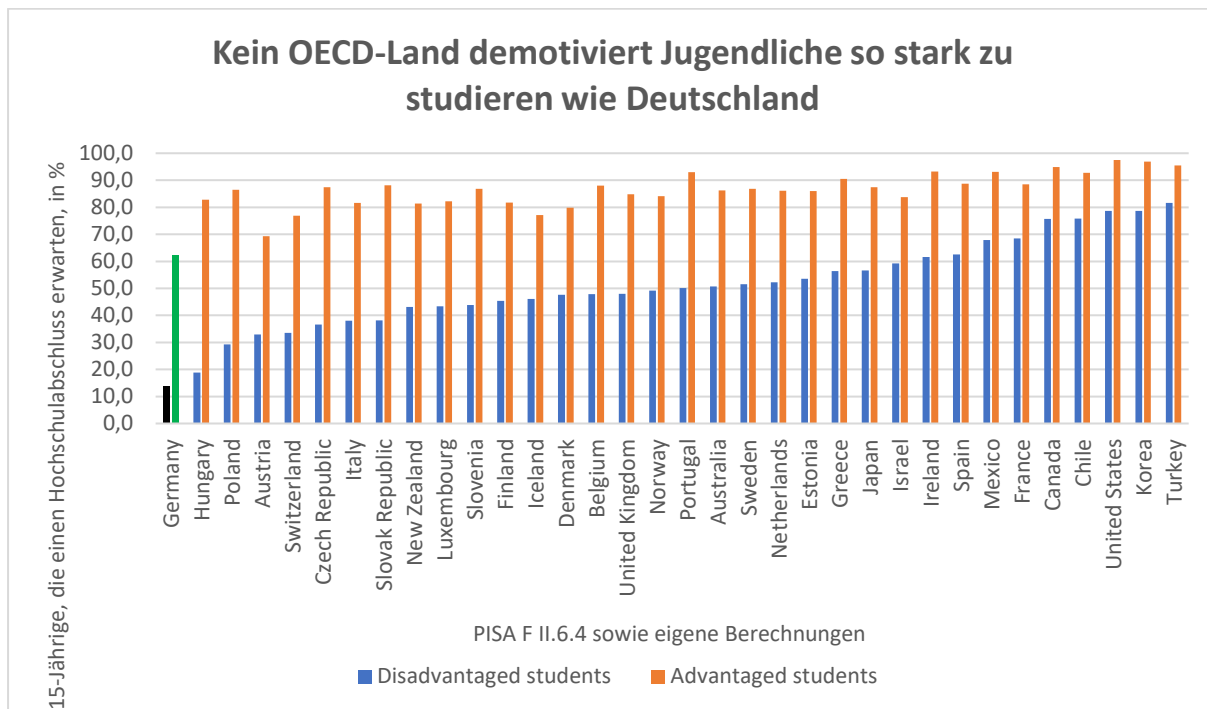
3.2 Das Hierarchiesystem frustriert den Bildungswillen

Noch extremer als die soziale Leistung diskriminiert wird, ist die Lähmung des Bildungswillens in Deutschland. Nur jeder dritte 15-Jährige erwartet einen Hochschulabschluss. Das ist der weitaus niedrigste Wert nicht nur unter allen OECD-Staaten, sondern unter den knapp 80 Ländern insgesamt, die sich an PISA 2018 beteiligt haben.

Selbst vom privilegierten Viertel der 15-Jährigen gehen nur gut 60 % von einem Hochschulabschluss aus. Das bedeutet das Schlusslicht unter allen OECD-Staaten. Unter den fast 80 PISA-Staaten wird Deutschland nur noch von Monaco unterboten.

Völlig niederschmetternd ist die Frustration des sozial benachteiligten Viertels. Gerade einmal jeder 7. erhofft für sich eine akademische Karriere, das sind 60 % weniger als der Durchschnitt des Jahrganges und 80 % weniger als das oberste Sozialviertel. In keinem OECD-Staat, selbst in keinem der PISA-Staaten ist die Demotivierung der sozial Schwächsten so

extrem wie in Deutschland. Stattdessen gibt es Länder, in denen selbst die sozial Schwächsten zu 80 % einen akademischen Abschluss anstreben.

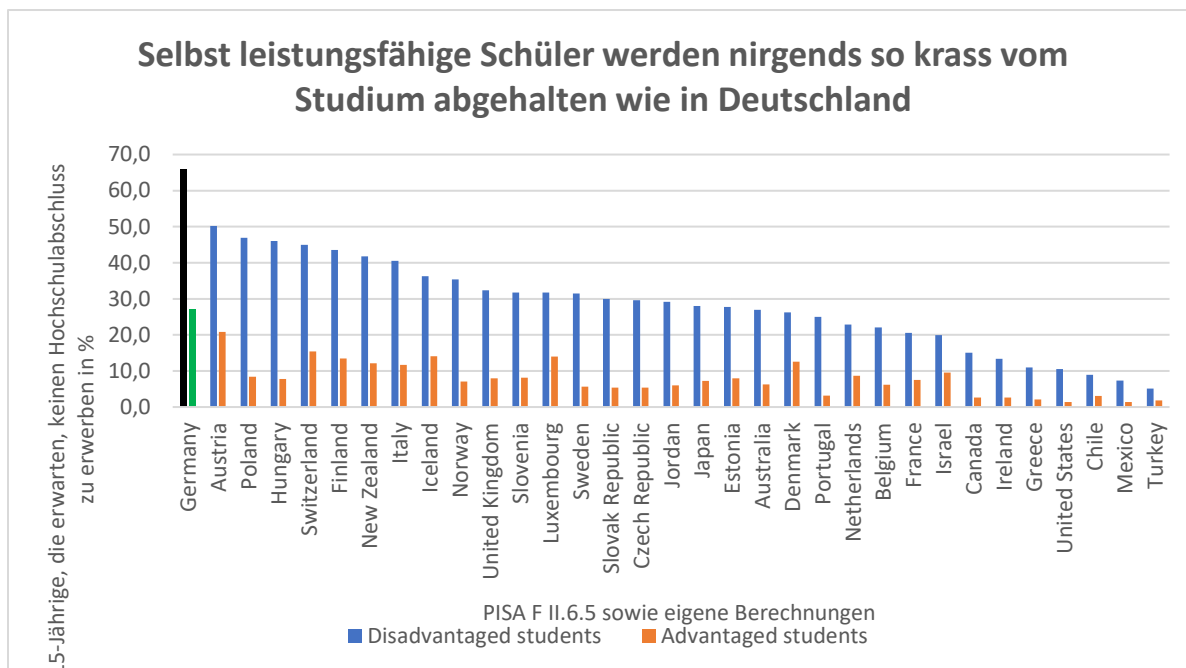


Die deprimierende Lähmung der Bildungserwartungen in Deutschland trifft auch auf die schulischen Leistungsträger zu. PISA definiert die 15-Jährigen als Leistungsträger, die bei einem

Das Bildungswesen in Deutschland demotiviert den Bildungswillen wie in keinem anderen Land

Test mindestens den Level 4 und in den beiden anderen Test zumindest den Level 2 erreichten. Von diesen Leistungsträgern in Deutschland gehen ein gutes Viertel der sozial Privilegierten davon aus, keinen Hochschulabschluss zu machen, von den soziale Benachteiligten verzichten zwei Drittel auf

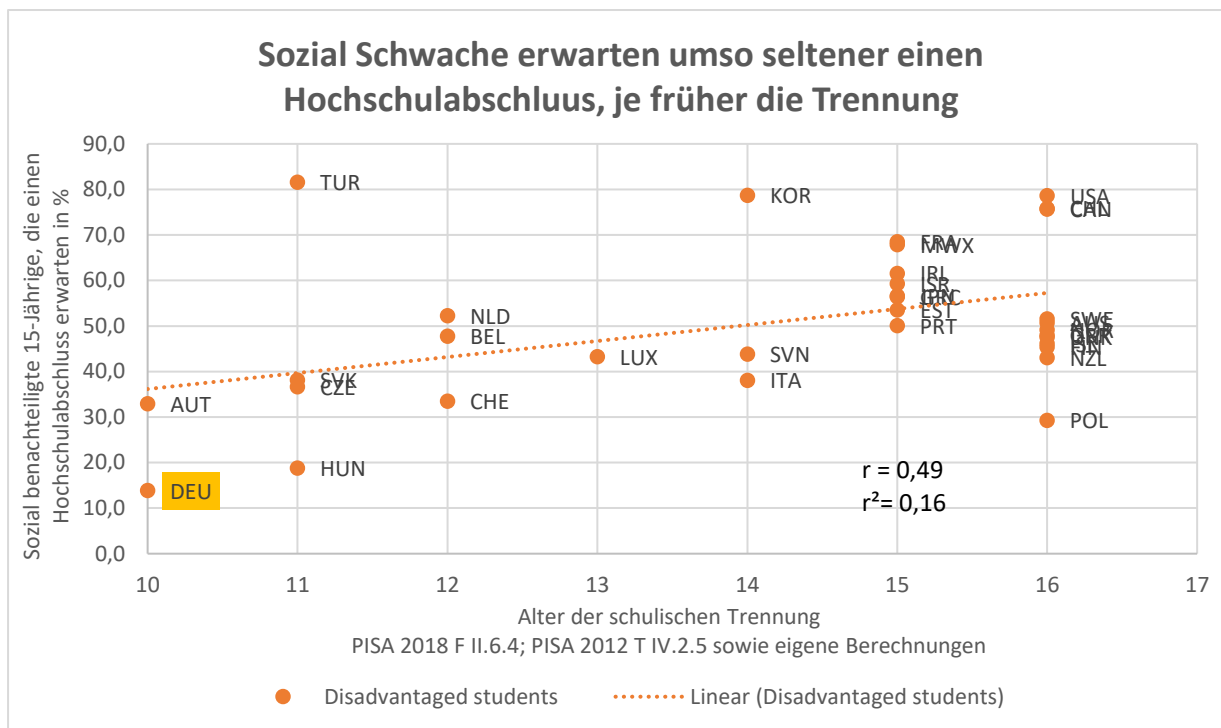
diese Karriere. In keinem OECD-Staat, in keinem PISA-Land ist die Demotivation so groß wie in Deutschland.



Für diese einmalige Demotivierung der 15-Jährigen ist sicher nicht nur das Schulwesen verantwortlich.

Verantwortlich dafür ist das Bildungswesen insgesamt, aber auch Wirtschaft und Gesellschaft. Hauptgrund ist die Dualität zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland. Die Wirtschaft postuliert die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung, und beachtliche Teile der Politik schließen sich dem an. Sie werben in den letzten Jahren massiv gegen ein Studium zugunsten einer dualen Berufsausbildung. Diese Werbung wird nach Presseberichten auch von der Berufsberatung der Arbeitsverwaltung gestützt. Auf die irreführende Ideologie der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung wird weiter unten eingegangen.

Aber auch die unterschiedliche Schulstruktur trägt erheblich zur Lähmung des Bildungswillens in Deutschland im Ländervergleich bei. Je früher Schülerinnen und Schüler separiert werden, umso seltener streben die sozial schwächeren 15-Jährigen einen Hochschulabschluss an. Fast 20 % der Unterschiede zwischen den Staaten gehen auf diesen Faktor zurück ($r^2 = 0,19$). Auch die Anzahl der Schulformen beeinflusst den Bildungswillen leicht: Je mehr Schulformen, desto seltener wird der akademische Abschluss angestrebt.



Die soziale Diskriminierung des deutschen hierarchischen Schulsystems sowohl bei der Leistung wie bei dem Bildungswillen ist unerträglich.

4. Wirtschaft, Gesellschaft und Welt fordern das Bildungswesen heraus

Das hierarchische deutsche Schulsystem ist nicht nur sozial unerträglich, sondern auch nicht zukunftsfähig, denn Wirtschaft und Beschäftigung, Gesellschaft und Welt stehen vor Herausforderungen, die durch die Pandemie dramatisch verschärft werden.

4.1 Die Wirtschaftsentwicklung verlangt mehr Qualifizierung

Die Wirtschafts- und Arbeitswelt steht vor einem einmaligen Ein- und Umbruch. Die Weltbank hatte schon im Jahre 2016 prognostiziert, dass 50 % bis 60 % der Arbeitsplätze in den USA und Europa innerhalb eines Jahrzehnts ersetzbar wären – infolge der Globalisierung sowie vor allem der Digitalisierung.

Infolge der Pandemie ist der wirtschaftliche Einbruch einmalig. Er wird voraussichtlich vor allem den Handel und das Handwerk treffen und viele Arbeitsplätze kosten.

Nur eine Bildungsexpansion hilft gegen Digitalisierung und Ungleichheit

Im Gegensatz zur Globalisierung wird die Digitalisierung durch die Corona-Krise einen deutlichen Schub erhalten. Vor allem werden die von der Weltbank vorausgesagten Routinearbeitsplätze ersetzt werden. Neue Tätigkeiten werden vor allem im kreativen Bereich entstehen, die überwiegend eine Hochschulausbildung voraussetzen (World Bank, Kap. 2, S. 132 f.).

4.2 Ungleichheit und gesellschaftliche Spaltung sind kaum erträglich

Die Globalisierung wie die technische Entwicklung haben die Ungleichheit weltweit erheblich verschärft und zur Entsolidarisierung von Wirtschafts- und Finanzeliten geführt.

Mit der Corona-Krise wird der Umfang der Ungleichheit unerträglich. Denn jetzt wird vor allem den Unternehmen geholfen, während Teile der wirtschaftlich Schwächeren den Gesundheitsgefahren am stärksten ausgesetzt sind und zu den Helden der Pandemiekrise werden. Zugleich sind Teile der wirtschaftlich Schwächergestellten von Kurzarbeit betroffen, ihnen droht anschließende Arbeitslosigkeit.

Diese durch die Krise verschärfte Ungleichheit wird gesellschaftlich kaum zu vermitteln sein. Der Druck auf mehr Gleichheit wird im In- und Ausland wachsen. Schon vor der Pandemie und erst recht seither hat die Kritik an der Ungleichheit von Soziologen, Wirtschaftswissenschaftler und selbst von Unternehmern stark zugenommen.

Eine Studie der OECD hat nachgewiesen, dass der weitaus wirksamste Faktor gegen die zunehmende Ungleichheit ein starker Ausbau der Hochschulausbildung ist. Um die Jahrhundertwende hat dieser Faktor den Anstieg der Ungleichheit um die Hälfte reduzieren können (OECD, 2011).

4.3 Die Zukunftsfähigkeit fordert mehr Einsicht und Solidarität

Die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung ist kaum zu überschätzen. Der Weltbank-Chef Jim Yong Kim hat vor kurzem erklärt, dass etwa zwei Drittel des gesamten Wohlstands der Welt auf das Konto des Humankapitals zurückgehen (Riedel). Doch noch entscheidender ist Bildung, um die Zukunftsfähigkeit unseres Planeten zu sichern. Es ist Einsicht, Solidarität und Engagement erforderlich, um

- den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft zu bewahren,
- Demokratie und internationale Kooperation zu erhalten und auszubauen,
- anderen Ländern bei der Corona-Krise und ihren Folgen zu helfen,
- das Klima und die Umwelt bestmöglich zu schützen und
- uns gegen den Populismus, Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu wehren.

5. Erforderlich ist ein Abitur und ein Studium für möglichst jeden

Ein so umfassendes Verständnis, Solidarität und Engagement für die Herausforderungen zu entwickeln, ist in einer sich demokratisierenden Gesellschaft eine Notwendigkeit für alle. Eine 13-jährige allgemeine Bildung nur für einen Teil der Jugend ist nicht ausreichend. Eine große Gefahr sind diejenigen, denen das Verständnis für die Herausforderungen fehlt und sich auf Grund dessen abgehängt fühlen. Erforderlich ist vielmehr eine gemeinsame 13-jährige Grundbildung für grundsätzlich alle.

Um darüber hinaus die Jugend auf den Umbruch des Arbeitsmarktes vorzubereiten und um die wirtschaftliche wie gesellschaftliche Ungleichheit in unserer Gesellschaft deutlich zu

Größer denken:

Abitur und Studium für möglichst alle

verringern, sollten erheblich mehr Jugendliche an den Hochschulen ausgebildet werden. Um möglichst keinen zurückzulassen, sollte es zum Ziel werden, möglichst jeden zum Studium zu führen.

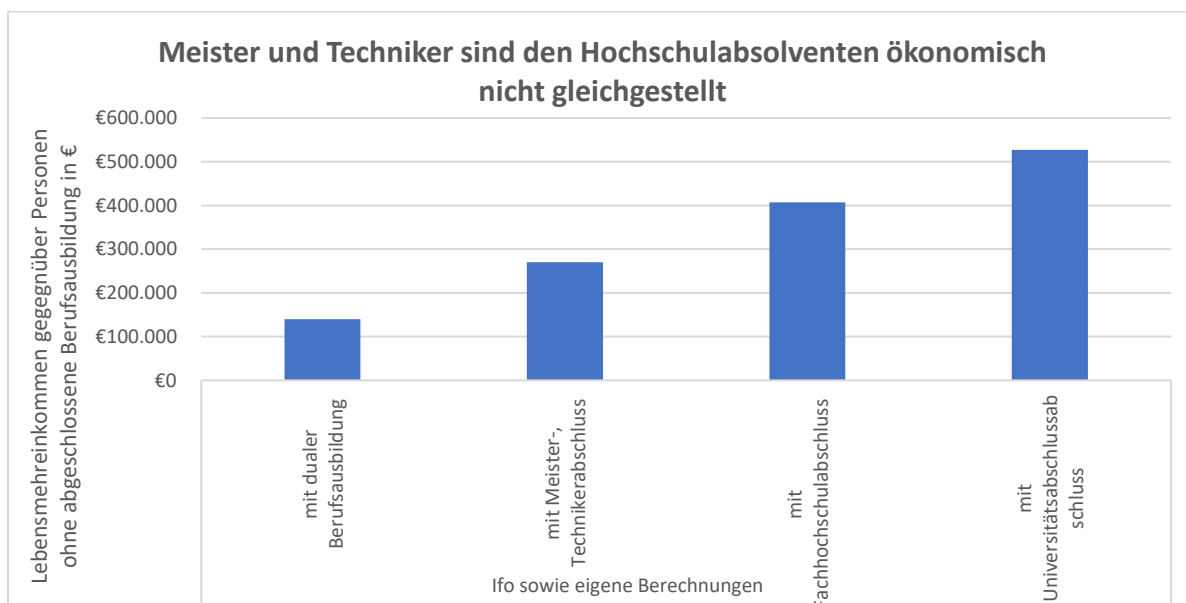
5.1 Die Berufsausbildung reicht nicht aus

Wirtschaft wie Teile der Politik werden die Notwendigkeit einer Hochschulbildung für möglichst alle nicht nur als illusionär darstellen, sondern auch als unnötig; denn Deutschland habe doch mit der dualen Berufsausbildung eine der akademischen Ausbildung gleichwertige Alternative.

Wirtschaft wie Politik beziehen sich dabei auf den Deutschen Qualifikationsrahmen. Danach sei eine mindestens dreijährige Berufsausbildung dem Abitur gleichwertig. Mit der Gleichwertigkeit zum Abitur sei die duale Berufsausbildung auch durchlässig sowohl zur Meisterausbildung als auch zum Studium. Der Meister wiederum sei dem Akademiker wirtschaftlich und sozial ebenbürtig.

Doch alle 3 Aussagen sind zurzeit irreführend.

- Den Aufstieg zum Meister, Techniker bzw. Betriebswirt schaffen nur 10 % der Ausgebildeten.
- Der Zugang zur Hochschule ist auf Betreiben der Kultusminister sehr restriktiv. Im Gegensatz zu den Vorgaben der EU ist der Zugang weder direkt nach dem Abschluss noch ohne Zusatzaufgaben gewährleistet. Vielmehr verlangen die Hochschulen mehrjährige Berufspraxis sowie zumeist Zusatzqualifikationen, Prüfungen bzw. Probezeiten. Die Jugendlichen ohne Abitur stellen gerade knapp 3 % der Studienbeginner (CHE).
- Es ist also falsch, dass ein Azubi einen Meister- bzw. einen akademischen Abschluss in der Tasche habe. Selbst wenn der Aufstieg zum Meister bzw. vergleichbaren Abschluss gelingt, ist er im Schnitt dem Akademikerabschluss ökonomisch deutlich unterlegen (Ifo).



Die Berufsausbildung ist zwar keine Sackgasse mehr, aber der soziale Aufstieg zum Meister ist ein sehr enges, zum Studium ein fast unüberwindbares Nadelöhr. Nicht nur der Einstieg in die Sekundarstufe II, sondern auch die anschließenden Berufschancen sind trotz der Reformen extrem selektiv.

5.2 Gegenwärtige Struktur der Sekundarstufe I ist nicht zukunftstauglich

Eine 13-jährige allgemeine Bildung und eine Studierfähigkeit für fast alle zu realisieren, kann das schulische Hierarchiesystem nicht leisten. Die PISA-Daten belegen ja, dass das Hierarchiesystem nicht nur zu großen Leistungs- und Sozialunterschieden führt, sondern auch den Bildungswillen drastisch lähmt.

Schon eine Durchlässigkeit grundsätzlich aller Haupt- und Realschüler zur Fachoberschule, zum beruflichen Gymnasium und zur gymnasialen Oberstufe würde pädagogisch scheitern. Denn da die Hierarchie in der Sekundarstufe I erhebliche Leistungsdifferenzen bewirkt hat, kann man die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II nicht wieder zusammenführen. Ungerechter Weise bestraft man die Schulabgänger von Haupt- und Realschule dafür, dass sie eine Schulform besucht haben, die aus Systemgründen die Jugendlichen weniger zu fördern fähig war als eine gemeinsame Schule für alle. Bestraft werden die Abgänger/innen dadurch, dass nicht alle weitergehen können, ja dass im Allgemeinen zum Übergang nicht einmal ein einfacher, sondern vielmehr ein qualifizierter mittlerer Abschluss verlangt wird. Würde man aber alle Abgänger in der Sekundarstufe II auf die Hochschulreife vorbereiten wollen, dafür aber separate Schulformen vorsähe, würde die Leistungs- und Sozialdiskriminierung bestehen bleiben. Es würde keine soziale Integration stattfinden und Differenzen bei der Studierfähigkeit bestehen bleiben.

Das schulische Hierarchiesystem ist nicht fähig dazu, eine 13-jährige allgemeine Bildung sowie eine Studierfähigkeit für alle zu schaffen.

Auch das Konkurrenzsystem wird das Ziel einer Hochschulreife und eines Studiums für möglichst alle nicht erreichen. Innerhalb dieses Systems liegt die Last dafür einseitig bei der Gesamtschule. Innerhalb dieses Systems ist die Gesamtschule systemisch doppelt belastet durch

- eine sozial, ethnisch und sonderpädagogisch einseitige Schülerschaft und
- ein nicht selten belastetes Ansehen als eine Schule der zweiten Wahl.

Die Gesamtschule hat sich schon seit ihrem Entstehen diesen Herausforderungen stellen müssen. Als Schulform neben dem Hierarchiesystem hat sie Erstaunliches geleistet, indem sie weniger Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss entließ, mehr zu qualifizierten Abschlüssen führte als das Hierarchiesystem, vielfach wegen ihrer pädagogischen Arbeit prämiert wurde und teilweise zu hohem Ansehen gelang.

Für die Gesamtschule im Konkurrenzsystem ist die Herausforderung noch größer geworden: in der Gesellschaft sind die Vorbehalte gegenüber ethnischen und religiösen Minderheiten gewachsen, die Schülerschaft ist sozial einseitiger und ethnisch pluraler geworden und die Aufgabe der Inklusion ist im Konkurrenzsystem fast ausschließlich der Gesamtschule übertragen worden.

Die Gesamtschule könnte selbst im Konkurrenzsystem dem Abitur für fast alle nahekommen, wenn der Staat

Das Konkurrenzsystem ist suboptimal

die Lehrkräfte stark motivieren würde. Die Motivation ist die wichtigste Ressource, die der Staat heben könnte, indem er

- dem pädagogischen Personal großzügigen institutionellen, pädagogischen und finanziellen Freiraum einräumte,
- den Gesamtschulen grundsätzlich eine eigene Oberstufe zubilligte und
- die Gesamtschulen den Herausforderungen entsprechend mit Ressourcen ausstatten würde.

Im Konkurrenzsystem wird die Gesamtschule diese Freiräume nur sehr begrenzt erhalten, denn das Gymnasium und dessen Anhängerschaft werden auf eine Gleichbehandlung mit Argusaugen achten, Abweichungen als Leistungsverlust diskriminieren und vielmehr auf strikere, engere Leistungsfeststellung drängen. Die Gesamtschule wird unter diesen Bedingungen die Nachteile der Separation nicht beheben können.

5.3 Ein Abitur und ein Studium für möglichst alle ist möglich

Dass so viel mehr Bildungsgleichheit möglich ist, wird in Deutschland auf viel Skepsis stoßen. Die Skeptiker werden auf die Begabungsunterschiede verweisen und sie mit unterschiedlichen Erbanlagen begründen, welche nun einmal weitgehend vorgegeben seien. Sie werden auf Fakten verweisen, z.B. darauf, dass an den allgemeinbildenden Schulen

- gut 20 % der 15-Jährigen nicht die Mindestanforderungen im Lesen und in Mathematik und fast 20 % auch nicht in den Naturwissenschaften (PISA 2018) erfüllen,
- fast 7 % eines Jahrgangs ohne Hauptschulabschluss abgehen,
- noch knapp 30 % höchstens den Hauptschulabschluss erwerben und
- 13 % der 25- bis 34-Jährigen nicht einmal den Abschluss der Sekundarstufe II aufweisen.

Doch die moderne Genforschung stellt die Vererbung z.B. der Intelligenz fast völlig infrage.

Intelligenz ist fast nicht vererbt

So hat Okbay u.a. von der Freien Universität Amsterdam die Gene von 1,1 Mio. Menschen

analysiert; ihr Ergebnis:

„Bildung hängt vor allem von der Umgebung ab“, erklärt Avsu Okbay. „80 Prozent der Unterschiede im Bildungsniveau sind durch die Umgebung bestimmt. Also, wenn man einen niedrigen Score hat, heißt das nicht, dass man keinen Universitätsabschluss erreichen wird.“ (Reintjes).

Der Umwelteinfluss von 80 % bedeutet nicht, dass die verbleibenden 20 % vererbt werden, vielmehr bleibt ein Teil davon ungeklärt. So kommt Harden von der University of Texas nach der Untersuchung von 52 Genen bei 80.000 Personen zu dem Ergebnis:

„These genes do not determine intelligence, however. Their combined influence is minuscule (winzig), the researchers said, suggesting that thousands more are likely to be involved and still await

discovery. Just as important, intelligence is profoundly shaped by the environment.
(Zimmer)

Posthuma von der Freien Universität Amsterdam, erklärt:

„Einen Großteil der Erbanlagen für Intelligenz kennen Forscher bislang noch nicht. Die nun bekannten Gene erklären rund fünf Prozent der Intelligenzunterschiede bei Menschen. Das sei insgesamt etwa eine Verdopplung im Vergleich zum vorherigen Wissensstand, so die Forscher. Um weitere Erbanlagen zu finden, wären weitaus mehr Daten von mehr Probanden nötig.“ (GEO).

C. Kuhbandner fasst zusammen:

„Es gibt Untersuchungen mit mehreren hunderttausend Personen, in denen zahlreiche Gene identifiziert wurden, die einen Einfluss auf die Intelligenz haben könnten. Allerdings ist der Effekt der einzelnen Gene verschwindend gering. Selbst wenn man alle Geneffekte kombiniert, kann die aktuelle Forschung Unterschiede in der Intelligenz nur zu vier Prozent erklären.“

Insgesamt hat die Genforschung die Vererbungsideoogie erschüttert. Die Entwicklung von Menschen ist nicht größtenteils festgelegt. Sie ist vor allem durch die Umwelt beeinflusst. Sie kann auch durch Erziehung beeinflusst werden – und seien gewisse Umweltprägungen noch so stark.

Die Pädagogen wie Bildungspolitiker sollten auch in Deutschland den Bildungspessimismus überwinden.

Diese Einstellung beruht in Deutschland auf einer starken antiegalitären Tradition, für welche die Begabungsunterschiede weitgehend biologisch durch Vererbung determiniert seien. P. Leo hat das Entstehen dieser Tradition in Deutschland um 1900 analysiert:

„Die antiegalitäre Stoßrichtung beider Denkformen (Rassismus und Charakterologie) lässt sich unter dem Begriff des Ordnungsdenkens fassen: Charakterologische wie rassistische Denker behaupteten die Existenz einer quasi natürlichen Sozialordnung, deren Konturen durch die humanistische Rede von >dem< Menschen unkenntlich geworden seien. Im Unterschied zum herkömmlichen Konservativismus forderten sie aber keine Wiederherstellung der alten ständischen Gesellschaftsform, sondern - im Anschluss an Nietzsche - eine Besinnung auf die >wirklichen<, vom >Leben< geschaffenen Unterschiede.“ (S.412 f.).

Auf dieser biologistischen Tradition beruht auch die Ideologie des Hierarchiesystems, das immer die Hierarchie der Schulformen mit den Begabungsunterschieden begründet hat und noch begründet.

Doch der Begabungspessimismus verbaut die Kenntnisnahme der bildungspolitischen Entwicklungen in Deutschland und international. Die Schülerinnen und Schüler leisten längerfristig eher mehr und kommen zu besseren Schulabschlüssen. Wäre die Leistungsfähigkeit biologisch durch die Vererbung vorgegeben, wären solche Veränderungen nicht verständlich.

So ist der Anteil der 15-Jährigen in Deutschland, die den Mindestanforderungen (Leistungsstufe 2) nicht erreichten, seit PISA 2000 leicht gesunken. Sehr erfreulich ist, dass die Leistung der schwächsten 10 % seit der Zeit fast am stärksten innerhalb der OECD-Länder angestiegen ist. Innerhalb der Perzentile hat Deutschland dort besonders aufgeholt. (Posthumer).

Andere Länder schneiden deutlich besser ab. Läge es an der Begabung, dann hätten nicht wenige Länder ein besseres Erbgut. Sie wären intelligenter.

So haben bei den vier bei PISA beteiligten chinesischen Provinzen nur 5 % der Jugendlichen die Mindestleistungen nicht erbracht - $\frac{3}{4}$ weniger als in Deutschland. Auch in den Ländern Estland, Singapur und Irland haben fast nur halb so viele die Mindestleistungen nicht geschafft.

Auch der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss ist nicht festgeschrieben, er konnte in Deutschland in den letzten eineinhalb Jahrzehnten um 30 % gesenkt werden, steigt allerdings in den letzten Jahren wieder leicht an. Der Unterschied zwischen den Bundesländern ist erheblich. In Sachsen-Anhalt liegt er bei mehr als 10 % eines Jahrganges, in Hessen bei 5 %, auch das liegt wohl nicht an Begabungsdifferenzen zwischen den Bundesländern.

Eine entscheidende Ursache für die hohe Quote an Abgängern ohne Abschluss ist die Förderschule. Von ihr stammen immer noch fast die Hälfte der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und das trotz zurückgehender Schülerzahlen an den Förderschulen. Die schulische Separation ist eine der Ursachen für die hohe Quote an „Schulversagern“.

Zum Standard ist inzwischen der mittlere Abschluss geworden. Ihn erwerben mehr als $\frac{3}{4}$ eines Jahrganges allein an den allgemeinbildenden Schulen. 10 Jahre zuvor waren es noch 8%-Punkte weniger. Der mittlere Abschluss setzt sich mithin selbst in Deutschland durch und das trotz des bestehenden Hierarchiesystems. Denn die zwei Schulformen Förder- und Hauptschule verleihen im Allgemeinen keinen mittleren Abschluss.

Da in den OECD-Staaten zumeist ein integriertes Schulsystem existiert, besteht dort überwiegend nur ein einheitlicher Sekundarstufen-I-Abschluss, den im Schnitt 97 % der 25- bis 34-Jährigen und in 6 Staaten 100 % schaffen (OECD 2019, T A1.1). Dieses Ziel müsste auch in Deutschland bei dem Konkurrenzsystem zu schaffen sein, wenn auch unter erschwerten Bedingungen. Hier ist die Politik gefordert, diese durch individualisierte Unterrichtsformen auszugleichen.

Die Hochschulreife für alle klingt für viele Deutsche illusionär und die Forderung wäre zudem unsinnig, gäbe es doch den gleichwertigen beruflichen Bildungsweg mit äquivalenten Abschlüssen.

Illusionär ist es nur, wenn man sich der Entwicklung auch in Deutschland verschließt. Nichts hat sich so deutlich verändert wie die Hochschulreifequote. Noch in den 50er Jahren machten nur gut 5 % eines Jahrganges das Abitur, inzwischen beträgt die Quote das 10-fache. Aus dem hochexklusiven Abschluss ist der Abschluss der Mehrheit geworden. Das strikte Bildungsprivileg ist demokratisiert worden.

Formal ist der Hochschulzugang in Deutschland noch viel stärker demokratisiert worden. Nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen des Jahres 2013 soll der Abschluss einer

dreijährigen Berufsausbildung zum unmittelbaren Zugang zum Studium berechtigen. 85 % eines Jahrganges wären danach hochschulzugangsberechtigt.

In der Realität ist das jedoch eine Irreführung. Denn Ausgebildete können nicht direkt zur Hochschule, sondern müssen nicht nur eine mindestens zweijährige Berufspraxis nachweisen, sondern weitere Bedingungen je nach Bundesland und Hochschule erfüllen. Tatsächlich besitzen nur 3 % der Studienanfänger kein Abitur. Der Weg über die Berufsausbildung ist mithin ein ganz enges Nadelöhr.

Auch die behauptete Gleichwertigkeit der Berufsausbildung gehört zu den Fake News. Denn keineswegs ist die duale Berufsausbildung mit dem Studium gleichwertig, weder bei der Beschäftigungschance noch beim Lebenseinkommen. Ein Ansatz von Gleichwertigkeit besteht nur bei einer anschließenden Fortbildung in einer Fachschule bzw. Akademie. Aber auch die Fortbildung ist ein schmaler Engpass: denn nur 10 % der Ausgebildeten erhalten diese Fortbildung. Selbst dann sind sie den Hochschulabsolventen im Schnitt nicht gleichgestellt - weder gleich gut gegen Erwerbslosigkeit abgesichert noch erreichen sie ein gleiches Lebenseinkommen.

Ob eine stärkere Aufwertung der Berufsausbildung und eine erhöhte Durchlässigkeit zur Hochschule gelingen kann, ist mehr als fraglich. Selbst eine Annäherung bei der Namensgebung der offiziell gleichgestellten Abschlüsse von Fachschule und Hochschule, wie sie Bund und Wirtschaft anstreben, versuchen die Hochschulen zusammen mit den Kultusministern zu verhindern.

Der Weg zur Hochschulreife für alle sollte nicht über ein Alternativsystem innerhalb der Sekundarstufe II erfolgen, also über eine Alternative von Allgemein- oder Berufsausbildung, weil alle Jugendlichen eine längere Phase der Allgemeinbildung brauchen, um intensiver auf Gesellschaft und Welt, auf Berufs- und Arbeitswelt wie auf die private Lebensführung vorbereitet zu werden.

Zudem entwickelt sich die duale Berufsausbildung zu einer postsekundären Ausbildung mit

- mehr Abiturienten als mit Abgängern mit und ohne Hauptschulabschluss,
- schlechten Ausbildungschancen für niedrige Schulabschlüsse
- starker Zunahme des dualen Studiums und
- Erweiterung von Fachschulen und Akademien um Bachelorstudiengänge.

Außerdem ist die allgemeinbildende Oberstufe schon jetzt die Bildungsstätte der Mehrheit mit 60 % eines Jahrganges. Jetzt noch ein Alternativsystem neben der gymnasialen Oberstufe aufzubauen, wäre aberwitzig.

Im Auslandsvergleich hat die Forderung nach einem Abitur und einem Studium für möglichst alle wenig Illusionäres. Für die Quote der Hochschulreife legt die OECD keine Daten mehr vor, sie veröffentlicht nur die Quoten der Sekundarstufen-II-Abschlüsse.³ Diesen Abschluss haben von den 25- bis 34-Jährigen in Deutschland 87 %, das liegt über dem OECD-

³ Früher unterschied die OECD nach Sekundarstufen-II-Abschlüssen, die direkt zum Studium berechtigten oder nicht. Wahrscheinlich hat sie die Unterscheidung aus Manipulationsgründen aufgegeben, denn auch Deutschland hatten duale Berufsausbildungsabschlüsse fälschlicher Weise als direkt zum Studium berechtigend ausgewiesen.

Schnitt. Doch andere Länder sind weiter. In über einem Drittel der Länder liegt dieser Abschluss über 90 %. In Japan ist der Sekundarstufen-II-Abschluss für alle mit 98% nahezu erreicht, in weiteren Ländern wird er erreicht werden, denn die Quote steigt – zwischen den Jahren 2008 und 2018 allein im Schnitt um 4 %-Punkte.

Aussagekräftiger als die Sekundarstufen-II-Abschlussquoten sind die Quoten der Erstanfänger im Tertiärbereich. Die OECD zählt auf den Druck von Deutschland hin die Ausbildung an den Fachschulen und Akademien zu den Bachelor- und Masterstudiengängen. Deutschland kommt so auf eine Studienquote ohne Auslandsstudenten von gut 70 % und liegt leicht unter dem OECD-Durchschnitt. Dieser %-Satz ist bei einem Viertel der Staaten auf über 90 % angestiegen; er wird weiter ansteigen. Vor allem aber explodiert die Studienquote bei den Entwicklungs- und Schwellenländern.

Breitere Förderung verlangt geänderte Einstellungen

Die Ziele eines Abiturs und eines Studiums für möglichst alle sind auch in Deutschland erreichbar. Aber in Deutschland ist ein Wandel der pädagogischen Einstellungen erforderlich. Denn mit einer dominierenden Einstellung zu den Unterschieden der Begabungen, der Sozialschichten und Ethnien und mit einer starken Orientierung des Lernens auf Fachleistungen, Prüfungen und Abschlüsse kann man nicht die Breite für starke Leistungen gewinnen.

Den Zielen näherzukommen, ist unaufschiebbar:

- Die Pandemie führt zu Arbeitslosigkeit und beschleunigt die Veränderung der Arbeitswelt, Beschäftigungschancen werden vor allem Hochschulabsolventen erhalten.
- Die Pandemie hat ebenso die ökonomische Ungleichheit gefördert. Um dieser zu begegnen, ist eine Egalisierung von Bildung zu forcieren.

Deutschland kann mit Reformen nicht warten, bis ein Integriertes Schulsystem durchgesetzt ist. Vielmehr ist der Einstellungswandel auch erforderlich, um die Durchsetzung einer gemeinsamen Schule für alle zu erleichtern. Reformen sind mithin schon im bestehenden Schulform-Konglomerat notwendig. In solch einem Konglomerat sind Einstellungsänderungen schwieriger als in einem integrierten System zu realisieren, aber machbar.

Die folgenden Überlegungen beziehen sich vor allem auf Schritte innerhalb des Konkurrenzsystems. Richtig wäre es, die Reformen für beide Schulformen zu realisieren. Politisch durchsetzbar ist es am leichtesten für die Gesamtschulen, allerdings muss man die Reformen gegen Diffamierungen von gymnasialer Seite verteidigen.

Erforderlich sind

- eine Einstellung der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals, um vor allem die Jugendlichen zu fördern und sich um ihre Belastungen zu kümmern. Dazu ist vorrangig eine qualifizierte Fortbildung zu intensivieren,
 - ein genügender Freiraum für motivierende und fördernde Lernformate, welche die Lehrkräfte wie die Schülerinnen und Schüler motiviert,
 - neben individuellen auch Leistungsnachweise in anderer Form und ein Abitur im eigenen Takt sowie in Abschnitten zuzulassen.

Die Gesamtschule aufwerten

Nicht nur das Konkurrenzsystem insgesamt, sondern auch die Gesamtschule sollte weiterentwickelt werden. Sie hat sich entwickelt, sie ist egalitärer geworden, aber nicht egalitär genug, um die gemeinsame Schule für alle durchzusetzen.

Die Gesamtschulplanung in den 60er Jahren stand in der Tradition des schulischen Hierarchiesystems. Sie war mitgeprägt von der Auffassung einer so beachtlichen Begabungsheterogenität, dass äußere Differenzierung in Zügen bzw. Kursen in fast allen Fächern und mehreren Niveaus erforderlich wäre. Nur sehr zögernd verabschiedete sie sich vom separaten Unterrichten nach Begabungshöhen.

So sollten von den ersten vier Gesamtschulplanungen Berlin zunächst eine Schule in völlig getrennten Leistungszügen unterrichten, eine weitere sollte nach Fachleistungen in allen Fächern differenzieren und diese Fachleistungskurse sollten zunächst 5, später 4 Niveaus umfassen.⁴

Die KMK machte die Fachleistungsdifferenzierung zur Auflage für die Gesamtschulen. Nur nach langen Auseinandersetzungen konnten einige Gesamtschulen den Verzicht auf eine Fachleistungsdifferenzierung durchsetzen. Für die nach PISA 2000 errichteten Gesamtschulen ist zumeist ein Verzicht auf äußere Differenzierung und damit indirekt ein Verzicht auf unterschiedliche Bildungsgänge vorgesehen.

Nicht nur die Gesamtschule hat sich geändert, sondern auch die Bildungsanforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft sowie mindestens im gleichen Maße die Bildungsaspirationen von Eltern und Schülerinnen und Schülern.

Fast alle Eltern streben für ihre Kinder die Hochschulreife an oder wollen zumindest, dass dieser Abschluss für ihre Kinder offenbleibt. Sofern sich das Gymnasium nicht zu fordernd und abweisend verhält, ist es bei Eltern beliebt, weil es nur diesen Bildungsgang anbietet und kein Schulwechsel für diesen Abschluss verlangt.

Die Gesamtschule ist gegenüber dem Gymnasium in dreierlei Hinsicht beeinträchtigt:

- Bei ihr sind im Schnitt sozial schwächere sowie Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und mit Förderbedarf überrepräsentiert.
- Sie ist nicht wie das Gymnasium auf einen Bildungsgang und einen Bildungsabschluss orientiert, sondern bisher fast ausschließlich auf drei Bildungsgänge und Abschlüsse festgelegt, wobei eine zunehmend repressive Bildungspolitik von ihr erwartet, dass sie verstärkt auf die Berufsausbildung vorbereitet.
- Die Mehrheit der Gesamtschulen hat keine eigene gymnasiale Oberstufe, so dass der Erwerb der Hochschulreife mit einem Schulwechsel verbunden ist. Diese Gesamtschulen werden in Konkurrenz zur Gesamtschule mit Oberstufe im Schnitt seltener ausgewählt.

⁴ Als J. Lohmann 1966/67 die äußere Leistungsdifferenzierung kritisierte, wurde er von Berliner Gesamtschulvertretern als Nestbeschmutzer der Berliner Gesamtschule attackiert.

Doch um zu einem integrierten Schulsystem zu kommen, ist eine Aufwertung der Gesamtschule erforderlich. Für mehr Eltern und eine größere Öffentlichkeit muss sie als eine Schule erscheinen, die gleiche Bildungschancen wie das Gymnasium vermittelt.

Theoretisch kann die Gesamtschule das dank einer überzeugenderen Pädagogik leisten. De facto hat sie das auch geschafft: sie hat im Schnitt nicht nur weniger Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss entlassen und relativ mehr zu einem höheren Abschluss geführt als das hierarchische Schulsystem. Sie hat nicht nur die Jugendlichen zur Hochschulreife geführt, die den Abschluss auch am Gymnasium geschafft hätten, sondern zusätzlich Schülerinnen und Schülern die Hochschulreife ermöglicht, die sie ansonsten kaum erhalten hätten.

Doch der objektive Erfolg der Gesamtschule reicht nicht aus – für eine breite Mehrheit der Eltern wie der Öffentlichkeit muss die Gesamtschule als gleichwertig mit dem Gymnasium erscheinen. Dazu sollte die Gesamtschule aufgewertet werden, indem sie wie das Gymnasium

- nur einen Bildungsgang aufweist,
- nur einen mittleren Abschluss vergibt, der ohne Auflagen zum Besuch der Oberstufe berechtigt – Bremen koppelt den Übergang aus der Gesamtschule in die gymnasiale Oberstufe nicht ausschließlich an Mindestnoten, sondern an die Wahrscheinlichkeit, dass ein Jugendlicher die Einführungsphase erfolgreich bestehen kann -,
 - über eine eigene Oberstufe verfügt und
 - für diese Herausforderungen angemessene Ressourcen erhält und ihr Personal stetig fortbilden kann.

Oberstufe auch für kleine Gesamtschulen

Die wohl wichtigste Maßnahme, um die Attraktivität einer Gesamtschule für Eltern und Öffentlichkeit zu stärken, ist die Genehmigung einer eigenen Oberstufe. Gesamtschulen ohne eine eigene Oberstufe werden im Allgemeinen seltener angewählt. Die Durchsetzung einer eigenen Oberstufe ist die wirkungsvollste Form der Aufwertung von Gesamtschulen.

Auch kleine Gesamtschulen sollten eine eigene Oberstufe erhalten. Mit einer stärkeren Öffnung der Oberstufe für Absolventen der Sekundarstufe I, mit Fächerintegration und jahrgangsübergreifendem Unterricht besonders als Projekte können auch kleine Oberstufen eine anspruchsvolle Oberstufe anbieten.

Jede Gesamtschule braucht eine Oberstufe

Die Aufwertung der Gesamtschule ist in Deutschland durchsetzungsfähig.

- So hat Bremen getrennte Bildungsgänge für die Gesamtschule aufgehoben. Das Schulrecht sieht nur noch einen Bildungsgang vor, der fast gleichlautend wie der des Gymnasiums formuliert ist.
- Auch eine Oberstufe für jede Gesamtschule ist zu verwirklichen, das zeigt Hamburg. Dies erscheint in einem Stadtstaat leichter, aber deren unterschiedliche Siedlungsstrukturen sind nicht zu unterschätzen. Trotzdem hat es Hamburg geschafft, dass jede Hamburger Gesamtschule eine eigene gymnasiale Oberstufe besitzt – einige allerdings im Verbund mit einer anderen Schule, ohne dass die Jugendlichen ihre Herkunftsschule verlassen müssen.

6. Das integrierte Schulsystem wird sich durchsetzen

Nach alledem müsste die gemeinsame Schule für alle das zentrale bildungspolitische Ziel zumindest der linken Politik sein, ist doch für diese der Kampf gegen soziale Diskriminierung und ein Aufstieg durch Bildung ein Kernstück ihrer Programmatik.

Doch fast das gesamte linke politische wie das bildungspolitische Establishment bekennt sich zurzeit nicht mehr zur gemeinsamen Schule für alle. Ein Teil spricht sich sogar offen gegen eine Reform des Schulsystems aus.

6.1 Dem Widerstand zum Trotz brechen die hierarchischen Strukturen auf

Der unausgesprochene Hauptgrund ist die Furcht vor dem gesellschaftlichen wie politischen Widerstand gegen eine gemeinsame Schule und die Ängste vor Wahlniederlagen.

Das Horrorszenario einer Auflösung des Gymnasiums

Die Ängste gegenüber der Durchsetzung eines gemeinsamen Schulsystems sind verständlich. Zwei Gründe sind dafür maßgeblich:

- Die jüngste Geschichte um die Gesamtschule und
- das Fehlen einer Umsetzungsstrategie.
- Historisch hat es seit der Nachkriegszeit noch nie eine so scharfe gesellschaftspolitische Konfrontation wie um die Gesamtschule gegeben. Wahlkämpfe auf lokaler und Landesebene sind um Gesamtschule geführt worden, manche Wahlniederlagen sind auf das Thema zurückgeführt worden.

Auch der quantitative Erfolg der Gesamtschule ist bescheiden und sehr unterschiedlich. 50 Jahre nach der ersten Gründung von Gesamtschulen sind in Deutschland erst knapp 20 % der Achtklässler auf einer Gesamtschule, in Sachsen 0 %, Bayern unter 1 %, in Bremen über 70 %.

- Ein Horrorszenario beherrscht die Strategie-Debatte: Bedingung für ein gemeinsames Schulsystem sei die Auflösung aller Gymnasien. Diese Aufhebung sei gegen die sehr durchsetzungsstarke Gymnasialklientel niemals zu erreichen.

Gegenüber einer solchen Horrorstrategie haben die Skeptiker recht. Doch die Durchsetzung eines solchen Horrorszenarios ist nicht die Voraussetzung für eine gemeinsame Schule für alle. Erforderlich ist vielmehr, dass sich das Gymnasium in eine Schule entwickelt, die sich für alle unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft öffnet, die bereit ist, alle Schülerinnen und Schüler zu fördern und sich pädagogisch um sie zu kümmern und die gegenüber pädagogischen Reformen aufgeschlossen ist.

Mit überzeugenden Strategien ist das Gymnasium reformierbar und die gemeinsame Schule für alle realisierbar.

Die Götterdämmerung des Hierarchiesystems

Drei Elemente bestimmen das hierarchische Schulsystem mit seinen parallelen Schulformen:

- Die Schulformen unterscheiden sich zumeist bei der Dauer, den Abschlüssen und den Berechtigungen,

- die privilegierten Schulformen dürfen die Schülerinnen und Schüler beim Übergang und beim Besuch der privilegierten Schulformen auslesen und
 - sie müssen nicht jede Schülerin und jeden Schüler uneingeschränkt fördern.

Das hierarchische System der 60er Jahre bestand aus einer ständisch orientierten Dreigliedrigkeit (sowie den Förderschulen) mit

- der Hauptschule für duale Berufsausbildung,
- der Realschule für die kaufmännisch-verwaltenden Berufe und
- dem Gymnasium für die akademische Ausbildung.

Abschlüsse und Berechtigungen zwischen den Schulformen unterschieden sich.

Eine Durchlässigkeit nach oben bestand praktisch nicht – weder horizontal noch vertikal im Anschluss an den jeweiligen Schulabschluss.

Inzwischen ist die vertikale Durchlässigkeit beachtlich ausgebaut worden, so

- von der Hauptschule zum mittleren Abschluss über ein 10. Schuljahr in sechs Ländern bzw. über 2-jährige Berufsfachschulen,
- von der Realschule über Fachoberschule und berufliches Gymnasium zur Hochschulreife und
- in den ersten Ansätzen von der Berufsausbildung zur Hochschule.

Die Politik hat in allen Bundesländern diese Durchlässigkeit mehr oder weniger realisiert. Das war vor allem der Auseinandersetzung mit der Gesamtschule geschuldet, um auf die Kritik an der Dreigliedrigkeit zu reagieren.

Die Dreigliedrigkeit hat nicht nur Reformen erlebt, sie beginnt sich aufzulösen: die

Von der Dreigliedrigkeit ist fast nur das Gymnasium verblieben

Hauptschule befindet sich inzwischen in Liquidation. In den 60er Jahren war sie als „Haupt“-Schule, als

hauptsächlich besuchte Schulform eingeführt worden. Jetzt ist sie eine Restschule, die bundesweit nur noch von knapp 10 % der Achtklässler besucht wird. Sie besteht nur noch in 5 der 16 Bundesländer, und selbst da ist sie – abgesehen von Bayern – ein Schatten ihrer selbst:

- in den östlichen Flächenländern wurden entweder Haupt- und Realschulen gar nicht erst eingeführt oder in Schulen mit mehreren Bildungsgängen umgewandelt,
- in den drei Stadtstaaten sowie dem Saarland und Schleswig-Holstein wurden sie zugunsten der Gesamtschule und in Rheinland-Pfalz zugunsten einer Realschule plus ersetzt,
- abgesehen von Bayern und noch Baden-Württemberg hat sie in den drei weiteren Ländern höchstens noch 10 % der Achtklässler,
- Baden-Württemberg und Bayern versuchen die Hauptschule aufzuwerten. Sie wandeln sie in Werkrealschulen bzw. Mittelschulen um – mit einem 10. Schuljahr und einem dort erwerbbaeren mittleren Abschluss.

In insgesamt 11 Bundesländern ist somit die Dreigliedrigkeit überwunden. Nach dem Kulturkampf der 80er Jahre um die Dreigliedrigkeit kontra Gesamtschule grenzt das fast an ein Wunder. Die Politik hat diese Reform durchgesetzt. Der befürchtete gesellschaftliche und politische Widerstand blieb fast völlig aus, das Gymnasialklientel akzeptierte die Aufwertung

der unterprivilegierten Schulen und die im Landtag vertretenen Parteien tolerierten fast geschlossen die Umwandlung.

In den übrigen 5 Bundesländern siecht das dreigliedrige Hierarchiesystem vor sich hin. Wie anfällig die verbliebene Dreigliedrigkeit ist, zeigte sich in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Dort hatten die Landesregierungen den Schulträgern oder den Schulen die Freiheit zur Umwandlung der Schulstruktur eingeräumt. Das Ergebnis war, dass die Hauptschule mit maximaler Besuchsquote von 10 % faktisch zusammengebrochen ist:

- in Nordrhein-Westfalen wurden die Schulträger von der Pflicht entbunden, ein Haupt- bzw. ein Realschulangebot aufrechtzuerhalten – innerhalb einer Legislaturperiode wurden dort 200 Schulen des gemeinsamen Lernens auf Lokalinitiative hin errichtet,
- in Baden-Württemberg wurde auch kleinen Schulen die Chance gegeben, sich unter der Bedingung eines überzeugenden Schulkonzepts in Schulen des gemeinsamen Lernens umzuwandeln. Vor allem Hauptschulen ergriffen die Möglichkeit – 300 Gemeinschaftsschulen entstanden innerhalb von nur 5 Jahren.

So haben es inzwischen die meisten Bundesländer geschafft, die Dreigliedrigkeit völlig oder zumindest weitgehend aufzuheben. Noch folgenschwerer ist die Strukturreform in 5 Bundesländern. Hier gelang es der Politik, nicht nur die Dreigliedrigkeit, sondern die Hierarchiestruktur insgesamt zu überwinden. An ihre Stelle trat dort ein Konkurrenzsystem aus Gymnasium und Gesamtschule.

So wurden in den drei Stadtstaaten sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein alle Haupt- und Realschulen durch Gesamtschulen ersetzt – wenn auch unter anderen Namen. In diesen Ländern sind mehr Achtklässler auf der Gesamtschule als im Gymnasium.

Am erstaunlichsten ist die gewandelte gesellschaftliche und politische Konstellation:

- In den 70er und 80er Jahren hatten sich das Gymnasium und seine Klientel in vielen Orten erbittert gegen die Errichtung einer Gesamtschule gewehrt. Nach der Jahrhundertwende blieb der Widerstand von dieser Seite in den 5 Bundesländern fast völlig aus. Die gesellschaftliche Einstellung hatte sich gewandelt, die Aufwertung aller Sekundarschulen zu Konkurrenten wurde vom Gymnasium toleriert, so lange ihre Schulform nicht angetastet wird.
- Nur der Realschul-Lehrerverband zusammen mit der FDP stemmten sich in einem Land gegen die Aufhebung der Realschule; doch in Schleswig-Holstein war deren gesellschaftlicher Rückhalt so gering, dass der Volksentscheid schon an der ersten Hürde scheiterte. Selbst der Landeselternbeirat der Realschulen war für die Umwandlung, sah er in ihr doch eine Aufwertung der Realschule mit verbesserten Bildungschancen für deren Schülerinnen und Schüler.
- Die CDU hat ihre Ideologie der Dreigliedrigkeit – trotz der scharfen Konfrontation in den 80er Jahren – in den 5 Bundesländern sang- und klanglos begraben.

Das Gymnasium ist kein Fetisch

Nicht wenige Pessimisten halten zwar die Durchsetzung eines Konkurrenzsystems in Deutschland für möglich, nicht aber die Überwindung des Nebeneinanders von Gesamtschule und Gymnasium. Für sie ist das Gymnasium gesellschaftlich wie politisch unantastbar. Das Gymnasium sei für Deutschland ein Fetisch.

Doch die Einschätzung ist irrig. Auch das Gymnasium ist in Schritten reformierbar. Seine gesellschaftliche wie seine rechtliche Stellung haben sich geändert.

Gesellschaftlich ist aus der elitären Schule bundesweit die Schule der relativen Mehrheit geworden, sieht man von den 5 Bundesländern mit dem Konkurrenzsystem ab. Fast konstant besucht seit 10 Jahren ein gutes Drittel eines Jahrganges die Mittelstufe des Gymnasiums.

Sehr geändert hat sich die Rechtsstellung des Gymnasiums; sie beruhte historisch auf drei Prinzipien

- dem Monopol auf die Hochschulzugangsberechtigung,
- der Übergangs- sowie der
- innerschulischen Auslese.

Alle drei Prinzipien hat die Politik mehr oder weniger – je nach Bundesland – umgestaltet.

- Das Monopol hat das Gymnasium nach der Gleichstellung von der Oberrealschule und des Real- mit dem humanistischen Gymnasium um das Jahr 1900 mit geringen Ausnahmen bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts behalten.

Die Gesamtschul-Diskussion seit den 60er Jahren führte zur Diskussion um die fehlende

Das Gymnasium ist nicht mehr so, wie es einmal war

Durchlässigkeit. Als Reaktion darauf bauten die Bundesländer die

beruflichen Gymnasien aus und errichteten Fachoberschulen sowie Gesamtschulen. Es folgte dann die Hochschulzugangsberechtigung für die Fachschulausbildung sowie – seit dem Deutschen Qualifikationsrahmen – auch für die dreijährige Berufsausbildung. Die Hochschulreife ist inzwischen der Abschluss der Jahrgangsmehrheit. Dabei hat das Gymnasium sein Monopol verloren, allein von den beruflichen Schulen kommt ein Drittel der Abiturienten.

- Den Übergang auf das Gymnasium entschied bis in die 60er Jahre das Gymnasium über Aufnahmeprüfungen. Noch bestehen diese in wenigen Bundesländern. Auf Druck der Eltern hat die Mehrheit der Länder gegen den weiter bestehenden Widerstand der Gymnasiallehrerschaft das Elternrecht ausgebaut: Die Eltern entscheiden mit mehr oder weniger Auflagen. Am Bildungswillen von Eltern werden auch künftige Versuche scheitern, das Elternrecht aufzuheben – so wie der Hamburger Versuch an einem Volksbegehren.

Den Gymnasien blieb bisher das Recht, bei Überschreiten der Kapazitäten unter den angemeldeten Schülerinnen und Schüler auszuwählen. Auch in dieses Recht hat ein Bundesland eingegriffen. Inzwischen entscheidet in Berlin das Los über die Aufnahme für einen Teil der Schulplätze. Das Selektionsrecht beim Übergang ist aufhebbar und ist partiell aufgehoben worden.

- Auch das innerschulische Selektionsrecht der Gymnasien ist nicht unantastbar. Bei der Umwandlung aller Nicht-Gymnasien in Gesamtschulen drangen die bisherigen Gesamtschulen auf die Aufhebung dieser Selektion. Sie wehrten sich dagegen, weiterhin mit Schüler/innen belastet zu werden, die durch die Abschulung als Versager psychisch belastet und sozial gezeichnet sind.

- So lässt Berlin die Schrägversetzung nach unten nur am Ende der 7. und Hamburg nur am Ende der 6. Klassenstufe zu.

- Am weitesten geht das Land Bremen, dort ist eine Abschulung nur noch mit Zustimmung der Eltern zulässig.

Insgesamt sind selbst fundamentale Prinzipien des Gymnasiums nicht so sakrosankt, dass sie nicht aufzuheben sind, nicht zuletzt, weil Interessengegensätze zwischen Eltern und Lehrkräften bestehen.

Auch weitere Komponenten des Hierarchiesystems stehen infrage

Zu dem Hierarchiesystem gehörte auch eine Hierarchisierung der Lehrkräftebildung, -weiterbildung und -besoldung.

Seit ihrer Gründung hat die SPD auf einer einheitlichen Lehrerbildung und -besoldung bestanden. Im 19. und 20. Jahrhundert gab es zwar eine Aufwertung bei der Ausbildung und Besoldung der Lehrkräfte an Volks- und Realschulen, aber keine Gleichstellung mit den Gymnasiallehrkräften.

Noch in den 60er Jahren war die Lehrerbildung in den meisten Bundesländern ständisch scharf nach Ausbildungsdauer, -inhalten und Ausbildungsorten getrennt. Inzwischen ist die Lehrerbildung – abgesehen von Baden-Württemberg – universitär. Noch ist die Lehrerbildung zumeist nach Schulformen separiert. Doch mit dem Konkurrenzsystem entfällt die Rechtfertigung. So hat in Berlin und Bremen die Politik eine einheitliche Stufenausbildung durchgesetzt, in Schleswig-Holstein ist sie nach dem Regierungswechsel wieder aufgehoben worden. In den beiden Stadtstaaten wurden auch die Besoldungsunterschiede überwunden.

Hierarchische Ungleichheiten lassen sich also gesellschaftspolitisch durch eine Aufwertung der Benachteiligten einreißen.

6.2 Das Konkurrenzsystem Gesamtschule kontra Gymnasium hat keine Zukunft

Skeptiker halten teilweise zwar das Hierarchiesystem für überwindbar, nicht aber das in den 5 Bundesländern eingeführte Konkurrenzsystem – die dafür erforderliche Reform des Gymnasiums würde nicht gelingen. Davon sind viele Linke in Politik und Wissenschaft überzeugt.

Doch diese Resignation verschließt sich sowohl dem internationalen Vergleich, der eigenen Bildungsgeschichte als auch den Herausforderungen.

- Global hat sich die horizontale Schulstruktur der Sekundarstufe I weitgehend durchgesetzt. Dabei war das Schulsystem im Ausland historisch wie in Deutschland überwiegend hierarchisch gegliedert.

Zwar hatten es viele Länder leichter als Deutschland, ein gemeinsames Schulsystem einzuführen. Sie hatten eher keine so starke Tradition des Antiegalitarismus, des Gymnasiums und des Bildungsbürgertums wie Deutschland.

Doch die meisten Länder mit einer gemeinsamen Schule hatten vor der Reform Gesellschaftsschichten sowie Lehrerverbände, die sich wie in Deutschland für den Erhalt privilegierter Schulformen und eines ständischen Status der Lehrkräfte einsetzten.

Aus Konkurrenz wurde Integration

Trotz erschwerender Bedingungen spricht nichts dafür, dass Deutschland auf Dauer die hierarchische Struktur konservieren kann,

noch dazu diese – abgesehen von Österreich – nirgends so scharf wie bei uns ausgeprägt ist.

- Historisch haben sich auch in Deutschland parallele Bildungsstrukturen trotz starker gesellschaftlicher Gegenkräfte nicht gehalten:
 - Im Volksschulbereich wurden gegen die Interessen von Landwirtschaft und Unternehmer die ländliche Halbtagschule und die Fabrikschule aufgehoben.
 - Im mittleren Bildungswesen wurden Mittelschule und Realschule endgültig erst nach dem 2. Weltkrieg verschmolzen.
 - Im höheren Schulwesen wurden zunächst Oberrealschule und Realgymnasium dem humanistischen Gymnasium im Jahre 1900 gleichgestellt und Anfang der 70er Jahre trotz einer Gegenwehr im Bildungsbürgertum vereinheitlicht.
 - Noch in der Nachkriegszeit gab es ein weitverbreitetes öffentliches Konfessionsschulwesen. Inzwischen sind die Konfessionsschulen gegen den Widerstand vor allem der katholischen Kirche weitgehend aufgehoben worden. Wegen bestehender Konkordate konnten sich Teile der öffentlichen Konfessionsschulen in Nordrhein-Westfalen und geringfügig auch in Niedersachsen halten.
 - Das ursprünglich separate Mädchenschulwesen war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zugunsten der Koedukation aufgegeben worden, abgesehen vom höheren Mädchenschulwesen, das erst seit der 68er Kulturrevolution überwiegend zu koedukativen Gymnasien umgewandelt wurde.
 - Bis in die 60er Jahre fand die Diplomingenieurausbildung, die nicht-gymnasiale Lehrerbildung und die Kunstausbildung zumeist nicht an der Universität, sondern an getrennten Hochschulen bzw. Akademien statt. Inzwischen sind diese Studiengänge überwiegend in die Universitäten integriert worden oder deren Ausbildungsstätten wurden zu Universitäten aufgewertet und erweitert.

Bildungsgeschichtlich hat es vor allem zwei Tendenzen gegeben:

- die Entstehung konkurrierender Schulformen, sofern bestehende Schulformen sich exklusiv verstanden und sich gegen den Zugang von bisher Ausgeschlossenen gesperrt haben und andererseits
- der Aufstieg von bisher benachteiligten bzw. abgewerteten Gruppen und Einrichtungen. Sie wurden nicht selten zunächst rechtlich gleichgestellt, bevor sie später integriert wurden. Parallele, konkurrierende und konzeptionell und rechtlich unterschiedlich ausgerichtete Bildungseinrichtungen haben sich längerfristig nicht gehalten. Letztlich hat sich auch in Deutschland Gleichwertigkeit und Gemeinsamkeit gegen separate Wirtschafts-, Gruppen- und Standesinteressen sowie gesellschaftliche Stereotypen politisch durchgesetzt.

Diese Entwicklung wird auch dem Konkurrenzsystem zwischen Gesamtschule und Gymnasium aus vergleichender und historischer Sicht bevorzugen. Zwar ist das Konkurrenzsystem eine Verbesserung gegenüber dem überlieferten Hierarchiesystem. Aber es ist ungerecht und kann den künftigen Herausforderungen an die Bildung nicht entsprechen.

Das Konkurrenzsystem ist ungerecht – ungerecht für die Lehrkräfte, für die Eltern sowie für die Schülerinnen und Schüler:

Das Gymnasium wird weiter dafür kämpfen,

- seine Schülerinnen und Schüler beim Übergang auszulesen, so dass die Gesamtschulen eine einseitige soziale, ethnische und förderbedürftige Schülerschaft haben. Die Abschlüsse sind gleich, die Ausgangsbedingungen ungleich.
- auch künftig abschieben zu können, so dass die Gesamtschulen die an Gymnasien Gescheiterten wiederaufzurichten versuchen.
- Motivation voraussetzen und keine Förderbedürftigkeit akzeptieren zu wollen, so dass die Gesamtschulen einseitig die Lernzeile erweitern, neues Lernen wagen, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu fördern.
- in der Öffentlichkeit das höhere Ansehen zu haben, so dass die Gesamtschule von nicht wenigen als Schule der zweiten Wahl angesehen wird, trotz der größeren Leistung infolge erschwerter Ausgangsbedingungen.

6.3 Die gemeinsame Schule für alle ist in Schritten erreichbar

Weder das noch existierende schulische Hierarchie- noch das Konkurrenzsystem werden sich auf Dauer halten. Doch ein integriertes Schulsystem ist nicht in einem Schritt realisierbar, auch nicht in wenigen großen Schritten.

Ein großer Aufbruch ist nicht zu erkennen – wohl auch nicht nach der Corona-Pandemie. Ein integriertes Schulsystem wird nur in vielen Schritten verwirklicht werden.

Diese Schritte werden sich infolge des deutschen Föderalismus zwischen den Ländern unterscheiden, denn die Ausgangslagen und die politischen Konstellationen sind zu verschieden.

Die Aufhebung von Haupt- und Realschule ist generell durchsetzbar

Bei den 5 Ländern mit Überbleibseln eines dreigliedrigen Hierarchiesystems – also den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – gibt es 4 Strategien, die alle schon von Bundesländern verfolgt wurden und die daher auch die 5 Länder anstreben könnten:

- die Umwandlung der Dreigliedrigkeit in ein 2-gliedriges Hierarchiesystem - wie in den östlichen Flächenländern geschehen,
 - das Angebot auch an kleine Schulen, sich in Gesamtschulen umzuwandeln – wie es mit großem Erfolg Baden-Württemberg eingeleitet hatte,
 - die Entbindung der Schulträger, Schulformen vorzuhalten, auf Grund deren in Nordrhein-Westfalen innerhalb einer Legislaturperiode 200 neue Schulen des gemeinsamen Lernens entstanden sowie
 - das Auslaufen aller Haupt- und Realschulen zugunsten von Gesamtschulen, wie es in den Stadtstaaten sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein mit einer gewissen Gesamtschultradition ohne gesellschaftspolitischen Widerstand gelang.

Die 5 östlichen Flächenländer halten eine hierarchische Zweigliedrigkeit aus dem Gymnasium und einer Schule mit mehreren Bildungsgängen sowie zusätzlich Gesamtschulen vor, nachdem die sächsische CDU in den Koalitionsverhandlungen jetzt auch die Errichtung von **Gesamtschulen unter strengen Auflagen zugestanden hat.**

Nachdem auch in diesen Ländern der Besuch der Schulen mit mehreren Bildungsgängen zurückgeht, sind zwei Strategien denkbar:

- die sukzessive Aufwertung der Schulen mit mehreren Bildungsgängen zu Progymnasien bzw. Gymnasien oder
- der Ausbau der Gesamtschulen wie in den 5 westlichen Bundesländern mit noch bestehender Dreigliedrigkeit.

Die erste Strategie ist unwahrscheinlich, da die Politik den bisher Bildungsbenachteiligten eine beachtlich höhere Leistungsfähigkeit zutrauen müsste.

Voraussichtlich entwickelt sich das Schulsystem in den östlichen Bundesländern schrittweise hin zur Auflösung der Schulen mit mehreren Bildungsgängen zugunsten der Gesamtschule, die möglichen Strategien werden denen in den westlichen Ländern entsprechen.

In Schritten vom Konkurrenz- zum integrierten Schulsystem

Die Überwindung des Konkurrenzsystems ist über eine Vielzahl von Schritten erreichbar. Diese sollten sich in drei Richtungen vollziehen:

- eine Umwandlung des Gymnasiums,
- eine Aufwertung der Gesamtschule und
- die stärkere Förderung, mehr Bildung und Erziehung und intensivere Individualisierung des Lernens.

Die Selektivität des Gymnasiums lässt sich überwinden

Die utopischen Vorstellungen mancher Gesamtschulanhänger führen zum Horrorszenario auch linker Bildungspolitiker: Ein Integriertes Schulsystem verlange die Auflösung aller Gymnasien zugunsten der Neugründung von Gesamtschulen.

Die linken bildungspolitischen Skeptiker haben mit der Annahme Recht, dass die Auflösung aller Gymnasien unrealistisch ist. Doch sie haben Unrecht, dass dies die Bedingung ist, ein integriertes Schulsystem zu errichten. Es geht nicht um die Auflösung, sondern um die Überwindung von hierarchischen und selektiven Elementen des Gymnasiums sowie um dessen Bereitschaft zu intensiverer pädagogischer Betreuung.

Die nächsten Maßnahmen gegenüber den Gymnasien sollten sein:

Sobald ein Überhang an Anmeldungen bei einem Gymnasium vorliegt, sollte das Los über die Aufnahme entscheiden. So hat Berlin eine Quote festgelegt, bei der das Los über die Aufnahme entscheidet.

Den Gymnasien sollte als Ziel vorgegeben werden, keine aufgenommenen Schülerinnen und Schüler mehr abzuschulen, sondern sie zu einem Abschluss zu führen. Eine solche Abschulung sollte nicht nur wie in Berlin und Hamburg eingeschränkt, sondern wie in Bremen untersagt und kontrolliert werden.

6.4 Einen Reformdruck wird es immer und immer wieder geben

Skeptiker werden einwenden, dass zwar Schritte hin zu einem integrierten Schulsystem möglich sind, aber nirgends Personen oder Kräfte zu sehen sind, die solche Schritte zu gehen bereit sind.

Die Resignation ist nicht unbegründet, denn kein amtierender Ministerpräsident noch Kultusminister bekennt sich zum Ziel und zu weiteren Schritten hin zu einem integrierten Schulsystem.

Eine aus dieser Feststellung folgende Resignation ist dennoch falsch. Denn über das Bildungswesen entscheidet nicht allein die Politik: Politik und Staat haben an Unabhängigkeit gegenüber übernationalen Einrichtungen sowie gegenüber der Gesellschaft verloren; das Bildungswesen ist demokratischer geworden.

Wie abhängig die Politik geworden ist, zeigt sich an den Wirkungen von PISA 2000. Trotz desaströser Leistungsergebnisse hatten sich die Kultusminister gegenseitig zugesagt, die Strukturdebatte nicht wieder aufleben zu lassen.

Die Politik unterlag dem Druck der Öffentlichkeit und der Parteibasis: Es kam stattdessen zum bisher stärksten Durchbruch der Gesamtschulen in Deutschland: In den 3 Stadtstaaten sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein wurden alle nicht-gymnasialen Sekundarschulen durch Gesamtschulen ersetzt, das Konkurrenzsystem wurde verwirklicht.

Auch künftig werden Staat und Politik unter Reformdruck stehen

- von über- und internationalen Organisationen,
- aus der Gesellschaft,
- aus dem Schulbereich selbst – von Lehrkräften, Eltern, eventuell von den Schülerinnen und Schüler sowie von den Schulträgern,
- durch die Politik auf Grund der Parteibasis oder wegen neuer politischer Konstellationen.
- Der internationale Druck hat erheblichen Einfluss auf Reformen im deutschen Bildungswesen gehabt. Er wird auch künftig anhalten.
 - Die UNESCO wird mit ihren Berichtsansforderungen und Stellungnahmen mehr schulische Inklusion anmahnen,
 - die OECD wird weiter über PISA und andere Untersuchungen auf den Ausbau des Hochschulbereichs und den Abbau der sozialen Ungleichheit drängen,
 - die EU wird weiter die Bildungsgänge, Abschlüsse und Berechtigungen innerhalb der EU anzugleichen versuchen.
- Der Bildungsbereich selbst ist eine treibende Kraft für schulische Reformen. Er ist ein öffentlicher Bereich, der neben dem Einfluss von Gewerkschaften und Verbänden stark auch von Impulsen aus seiner Mitte heraus bestimmt wird.

In der Schulpolitik sind vor allem die Schulen, die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler wichtige Mitspieler.

- So war das Aufbegehren der Rütli-Hauptschule ein Anstoß für die Aufhebung von Haupt- und Realschule in Berlin,
- die Auflehnung von 300 Hauptschulleitern in Baden- Württemberg hat nach dem Regierungswechsel den dortigen Gründungsboom von Gesamtschulen bewirkt und

- die Elterninitiative „mittendrin e.V.“ hat durch eine Vielzahl von Tagungen und Aktivitäten die Inklusion maßgeblich befördert.

- Die Rolle linker Parteien und die Bedeutung der Parteigliederungen für die Bildungspolitik hat sich stark geändert.

Die Initiative zur Gesamtschulgründung ging von SPD-Politikern aus. Sie wurde getragen von einem Bundeskanzler – von Willy Brandt – und umgesetzt von Kultusministern – Evers und v. Friedeburg.

Mitgetragen wurde sie von der damals sich neu orientierenden FDP – von dem FDP-Vordenker Dahrendorf und der Staatssekretärin im Bundesbildungsministerium Hamm-Brücher.

Nach dem immer heftigeren gesellschaftspolitischen Widerstand gegen die Gesamtschulreform schwenkte die FDP um und wurde wieder zum Verteidiger des dreigliedrigen Hierarchiesystems.

Das Establishment der SPD in den Ländern einschließlich der SPD-Kultusminister verzichtet inzwischen auf eine aktive Bildungspolitik. Sie verwaltete das Bildungswesen nur und reagierte auf Herausforderungen. Ausnahmen waren

- die Durchsetzung programmatischer Forderungen durch die Parteibasis wie bei der SPD,

- ungewohnten, lagerübergreifenden Regierungsbündnisse, welche die linken Parteien zu Profilen und die „bürgerlichen“ Parteien zur Preisgabe ideologischer Bildungspositionen zwangen:

- So führte der Wechsel zu einer schwarz-roten Koalition in Schleswig-Holstein die SPD dazu, Profil in der Bildungspolitik zu zeigen und in der Koalition als erstes Bundesland das Konkurrenzsystem durchzusetzen.

- In den Koalitionsgesprächen in Hamburg konnten die Grünen der CDU die Zustimmung zum Konkurrenzsystem abringen.

Mit Vorstößen durch die Basis linker Parteien, über Wahlprogramme zu mehr schulsicherer Integration zu kommen, dürfte auch in Zukunft zu rechnen sein.

Ob es zu neuen, lagerübergreifenden Regierungskoalitionen in Ländern kommen wird, ist angesichts der Stärkung der Regierungsparteien auf Bundesebene infolge ihrer bisher erfolgreichen Bekämpfung der Pandemie offen.

Nicht nur wiederkehrender Druck, sondern auch einmalige Geschehnisse können eine Gesellschaft verändern.

PISA 2000 war eine solche Begebenheit, die in Deutschland einen bildungspolitischen Schock auslöste.

Die Corona-Pandemie ist jetzt ein solches Ereignis, auf Grund dessen einige Politiker schon vom Krieg gegen die Corona-Epidemie sprechen. Die Auffassung ist verbreitet, dass Gesellschaft und Welt nicht mehr so sein werden wie vor der Corona-Krise. Ob die Pandemie nur kurzfristig Veränderungen bewirkt oder längerfristigen Wandel bringt und wie stark sie sich auf den Bildungsbereich auswirkt, ist offen.

Generell

- steckt Deutschland in einer tiefen Rezession,
- droht ein Beschäftigungseinbruch, der besonders den Einzelhandel trifft, der den Gesundheitsgefahren besonders ausgesetzt ist,
 - brechen die sowieso rückläufigen Ausbildungsplätze ein,
 - schwillt die staatlichen Verschuldung an, die Staatsleistungen bedroht, die vor allem die sozial Schwächeren stärkt, und
 - wird außenpolitisch Solidarität mit den von der Corona-Krise besonders betroffenen Staaten eingefordert.

Eine bislang selten so intensive Debatte um soziale Gerechtigkeit und Solidarität hat schon jetzt inmitten der Corona-Pandemie begonnen.

Die Debatte um Gleichheit und soziale Gerechtigkeit hat vor allem seit Piketty vor der Pandemie neuen Auftrieb international wie in Deutschland bekommen, wird jetzt aber konkret:

- Es geht um Gratifikationen und Dividenden für vom Staat unterstützte Unternehmen sowie
 - um konjunkturelle Anreize für Unternehmen und
 - wer denn die Lasten des Schuldenabbaus künftig trägt, die besonders geförderten Unternehmen oder die Werk tätigen, die nur vorübergehend durch das Kurzarbeitergeld geschützt wurden.

In Bezug auf die Solidarität hat die Bundesregierung eine außenpolitische Wende vollzogen und ihren auf nationale und populistische Interessen orientierte Politik zugunsten von weiterer Solidarität gegenüber Europa teilweise aufgegeben und ihre Bereitschaft zu weiteren Maßnahmen erklärt. Solidarische Aktionen gegenüber den Schwellen- und Entwicklungsländern werden hinzukommen.

Solidarität wird sich nicht auf die Internationalität beschränken können:

- Gegenüber den stark belasteten und besonders gesundheitsgefährdeten Gesundheitsberufen ist eine finanzielle Anerkennung zugesagt worden. Voraussichtlich wird es zu einer Aufwertung der Berufe in finanzieller Hinsicht und bei der Ausbildung kommen.
 - Wegen der einbrechenden Anzahl von Ausbildungsplätzen hat der SPD-Fraktionsvorsitzende Mützenich schon den Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsplätze gefordert.

Ob die Debatte um soziale Gerechtigkeit und Solidarität nur zu kleinen oder größeren Schritten im Bildungsbereich führen wird, ist offen. Die Herausforderung durch die Pandemie ist massiv:

- Ein Einbruch bei der Beschäftigung, gerade bei den geringer Qualifizierten, und
 - eine Beschäftigungschance am ehesten bei den akademisch Ausgebildeten.
- Es wäre bitter, wenn der Bildungsbereich sowie die Bildungsorganisationen nicht aus ihrer Ermattung nach den heftigen Konfrontationen erwachten und sich einsetzen
- für eine weitere Aufhebung geringer qualifizierender Schulformen und Bildungsgänge sowie
 - für eine Öffnung der Oberstufe für mindestens alle Abgänger mit mittlerem Abschluss und eine weitere Öffnung und ein Ausbau der Hochschulen.

6.5 Die Resignation ist realitätsfern

Die Bildungsdiskriminierung generell wie sozial Benachteiligter ist bei der Leistung wie bei den Bildungsaspirationen im internationalen Vergleich extrem ausgeprägt. Der Grund für die soziale Leistungsbenachteiligung ist das schulische Hierarchiesystem schlechthin, auch für die Lähmung des Bildungswillens ist es ein maßgeblicher Grund. Die gemeinsame Schule für alle ist auf Grund der wissenschaftlichen Befunde unverzichtbar, unverzichtbar für die Mehrheit der Eltern, der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte. Genauso ist sie für linke Bildungspolitik unaufgebbar.

Mit der Durchsetzung des integrierten Schulsystems ist aus historischer, vergleichender und gesellschaftlicher Sicht zu

Nicht die gemeinsame Schule für alle ist unreal, unreal ist die Resignation

rechnen. Bei dem Hierarchiesystem wie bei dem Konkurrenzsystem wird immer

eine latente, stets wieder aufbrechende Unzufriedenheit beim größten Teil der Sekundarschulen bestehen. Der Durchsetzungszeitraum einer gemeinsamen Schule für alle hängt – abgesehen von möglichen internationalen Einflüssen – vor allem davon ab, wie deutlich sich die Gesellschaft und vor allem das Bildungswesen für ein integriertes Bildungswesen starkmachen. Deren Engagement wird weitgehend darüber entscheiden, zu welchen Schritten die Politik bereit ist.

Linke Politik wird sich dem Drängen auf Dauer nicht verschließen. Die Verwirklichung eines integrierten Schulsystems wird sich un stet und in Schritten vollziehen, sie kommt nicht von allein: „Nichts kommt von selbst. Und nur wenig ist von Dauer.“ (Willy Brandt). Aber die gemeinsame Schule für alle wird kommen.

So ist nicht die Durchsetzung der gemeinsamen Schule unreal, unreal ist vielmehr die Überlebensfähigkeit des Hierarchie- und des Konkurrenzsystems.

Der Preis für das integrierte Schulsystem ist der Name: Die gemeinsame Schule für alle wird sich durchsetzen – unter dem Namen Gymnasium.

Literatur

A. El-Mafaalani, Mythos Bildung Köln 2020.

GEO, Welche Gene machen uns schlau?

<https://www.geo.de/magazine/geo-magazin/17090-rtkl-intelligenz-welche-gene-machen-uns-schlau>

Goldin, C. u. Katz, L.F., The Race between Education and Technologie. Havard 2008.

M. Felten, Auf die Lehrer kommt es an! Gütersloh 2010

M. Fratscher, Braucht Deutschland eine Kitapflicht?, Zeit 25.1.19.

J. Habermas, Habe kein Verständnis dafür, Wutbürger in Watte zu packen, tagesspiegel, 13.3.20.

J. Hattie, Visible Learning, London 2009.

KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2014 bis 2018 -, 2020.

C. Kuhbandner, Intelligenz ist nicht angeboren. SZ 14. 12 2018,

P. Leo, Der Wille zum Wesen: Weltanschauungskultur, charakterologisches Denken und Judenfeindschaft in Deutschland 1890–1940. Matthes & Seitz Berlin, Berlin 2013.

J. Lohmann, Die Chancengleichheit verlangt eine gemeinsame Oberstufe und eine tertiäre Bildung für alle, 2018. <https://ggg-web.de/service/ggg-downloads/category/36-beitraege?download=592:j-lohmann-2018-eine-gemeinsame-oberstufe-fuer-alle-langfassung>.

OECD, A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility, 2018

OECD, Divided We Stand, 2011.

U. Preuß-Lausitz, Trotz Fortschritt: Inklusion ist gefährdet, o.O, o.J.

A. Reckwitz, Das Ende der Illusionen, ed. Suhrkamp 2019.

Th. Reintjes, Schlaue Eltern, schlaue Kinder? <https://www.deutschlandfunkkultur.de/studie-zu-genvarianten-schlaue-eltem-schlaue-kmder.976.de.html?...> 01.05.2020

D. Riedel, Der einseitige Wohlstand, Handelsblatt 31.1.2018.

P. Stanat u.a., IQB-Bildungstrend 2016, Münster 2017.

StEG [Hrsg.], Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule, Frankfurt am Main 2019.

The World Bank, World Development Report 2016: Digital Dividends, <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016>, Vol 1-6.

C. Zimmer, In *Enormous Success, * Scientists Tie 52 Genes to Human Intelligence, New Yorck Times, 22.5.2017.