

Thesen zum Übertritt aus der Grundschule

Beitrag zur Klausur des Forum Bildungspolitik mit dem Thema „Übergänge im Bildungssystem/der Vita von Menschen“

Thesen 1 bis 11

- These 1:** Die Selektionsfunktion der Schule ergibt sich weder aus der bayerischen Verfassung noch aus dem Gesetz (BayEUG). Sie ist lediglich Folge einer Schulstruktur, die politisch gewollt ist.
- These 2:** Die Selektionsfunktion der Schule steht in Konkurrenz zu den Aufgaben, die ihr nach Verfassung und Gesetz übertragen sind.
- These 3:** Selektion steht in logischem Widerspruch zu Inklusion und erschwert deshalb die praktische Erfüllung der UN-Behindertenrechtskonvention.
- These 4:** Eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens könnte diesem Misstand abhelfen.
- These 5:** „Geeignete“ Schülerinnen und Schüler im Sinne der selektierenden Aufnahmebedingungen von Realschule und Gymnasium sind ausschließlich solche, die die Übertrittsnoten erreichen. Diese Noten sind einerseits nicht konzeptionell schlüssig abgeleitet, sondern willkürlich gesetzt, und unterliegen andererseits politischen Einflüssen.
- These 6:** Abschlüsse und Abschlüsse zeigen, dass die Übertrittsnoten nicht unbedingt die Leistungsfähigkeit eines Kindes widerspiegeln und deshalb eine unzureichende Grundlage für Laufbahnentscheidungen sind.
- These 7:** Die Übertrittsnoten spiegeln zwar Leistung wider, aber es ist immer eine „Leistung mit einer Geschichte“.
- These 8:** Die Schulstruktur in Bayern ist so eng mit dem Erleben der Bevölkerung verwoben, dass eine Veränderung von Schularten auf massive Widerstände trifft. Die Struktur kann nicht angetastet werden.
- These 9:** Die Schulstruktur kann ergänzt werden.
- These 10:** Die Notwendigkeit der Ergänzung der Schulstruktur in Bayern durch Formen des gemeinsamen Lernens ergibt sich aus mehreren Begründungszusammenhängen.
- These 11:** Eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens erleichtert die Etablierung eines Ausbildungsganges zur Stufenlehrkraft. Diese wiederum bietet die Möglichkeit den „Schweinezyklus“ endlich zu überwinden.

These 1: Selektion, Verfassung und Gesetz

Die Selektionsfunktion der Schule ergibt sich weder aus der bayerischen Verfassung noch aus dem Gesetz (BayEUG). Sie ist lediglich Folge einer Schulstruktur, die politisch gewollt ist.

Erläuterung

Die Tatsache, dass es außerhalb und innerhalb Deutschlands auch andere Schulsysteme gibt, die keine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach der 4. Klasse erzwingen und trotzdem erfolgreich sind, belegt, dass es keine natürliche, pädagogische oder entwicklungspsychologische Notwendigkeit für die Aufteilung der Kinder im Alter von zehn Jahren gibt. Sie resultiert vielmehr aus dem Zusammenspiel von politischem Willen und der Verfestigung durch Tradition.

These 2: Selektion als konkurrierende Aufgabe

Die Selektionsfunktion der Schule steht in Konkurrenz zu den Aufgaben, die ihr nach Verfassung und Gesetz übertragen sind.

Erläuterung

Die Bildung von Herz und Charakter, wie sie die Bayerische Verfassung in Art. 131 (1) verlangt, wird in der 4. Klasse erschwert durch den permanenten Druck, bestimmte Themen zu behandeln und eine festgelegte Anzahl von übertrittsrelevanten Noten bilden zu müssen: Die Lehrerinnen und Lehrer haben weder den pädagogischen Freiraum, sich ausreichend um die individuellen Besonderheiten ihrer Schülerinnen und Schüler kümmern zu können (Förderbedarfe, besondere Begabungen, akute Freuden und Leiden usw.), noch können sie solchen pädagogisch fruchtbaren Momenten¹ und Themen den gebührenden Raum gewähren, die „Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ nach Art. 131 (2) befördern könnten und müssten. Zu viele Kinder leiden unter dem Zwang zur Selektion, was viele Eltern an der Sinnhaftigkeit der Aufteilung zweifeln lässt.²

These 3: Selektion im Widerspruch zur Inklusion

Selektion steht in logischem Widerspruch zu Inklusion und erschwert deshalb die praktische Erfüllung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Erläuterung

BayEUG Art 2 (2) verlangt deutlich: „Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“ Ebenso deutlich ist die Einschätzung der UN-BRK-Monitoringstelle: „Während Bundesländer wie Bremen den Auftrag zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts bereitwillig angenommen haben, haben sich andere Bundesländer, etwa Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, das Saarland oder Sachsen-Anhalt, – vielleicht nicht rhetorisch aber der Sache nach – nicht hinreichend engagiert.“³

¹ Anspielung auf Friedrich Copeis Schrift „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ (1930)

² Dazu werden im Anhang a) vergleichende Untersuchungen zum Übertrittsstress, b) eine Aussage eines Kinderarztes und c) Befragungen von Eltern zitiert.

³ Dieses und weitere Zitate zum Spannungsverhältnis von Inklusion und Selektion im Anhang.

These 4: Die inklusive Schule des längeren gemeinsamen Lernens

Eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens könnte diesem Missstand abhelfen.

Erläuterung

Gymnasium und Realschule sind strukturell, funktional und inhaltlich selektiv konzipiert, indem sie nur „geeignete“ Schülerinnen und Schüler aufnehmen⁴, können also keineswegs inklusiv im Sinne der UN-BRK und des BayEUG Art 2 (2) sein. Der Inklusionsauftrag dürfte sich konsequenter Weise nicht auf die Schularten erstrecken, die ihre Schülerinnen und Schüler auswählen und müsste präzisiert werden. Die Alternative wäre, diese Schulen in ihrer Substanz und Verfasstheit zu verändern, was große gesellschaftliche Verwerfungen zur Folge hätte.

Als gangbarer Weg erscheint dagegen die Ermöglichung einer Schulart des längeren gemeinsamen Lernens, auch in Bayern. Dies würde die Öffnung des allgemeinen Schulsystems und die Aufhebung von Doppelstrukturen gewährleisten, wie sie die UN-BRK verlangt: *„Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat 2016 in seiner Allgemeinen Bemerkung zum Recht auf inklusive Bildung erläutert, was die Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Systems konkret bedeutet. Dabei hat er erneut hervorgehoben, dass Staaten, die neben dem regulären Schulsystem ein Sonderschulsystem aufrechterhalten, ihre Verpflichtung nicht erfüllen.“*

These 5: Übertrittsnoten sind willkürlich

„Geeignete“ Schülerinnen und Schüler im Sinne der selektierenden Aufnahmebedingungen von Realschule und Gymnasium sind ausschließlich solche, die die Übertrittsnoten erreichen. Diese Noten sind einerseits nicht konzeptionell schlüssig abgeleitet, sondern willkürlich gesetzt, und unterliegen andererseits politischen Einflüssen.

Erläuterung

Ich behaupte, es gibt keine wissenschaftlich schlüssige Herleitung eines Notenschnittes von 2,33 als Näherbestimmung des „geeignet“ in der Schulordnung für das Gymnasium und 2,66 für die Realschule. Dies sind willkürliche Setzungen, die sich bestenfalls aus Erfahrungswerten ergeben und mittlerweile als unabänderliche Traditionen verstetigt haben.

Eine Aufweichung dieser Setzungen fand statt, als der damalige KM Dr. Spaenle und die CSU-Landtagsfraktion dem Druck von Elternseite dadurch nachgaben, dass sie auch nach lediglich „ausreichenden“ Leistungen ihrer Kinder im Probeunterricht (der seinerseits auch bereits eine Relativierung der Übertrittsnoten darstellt) ihren Elternwillen zum Übertritt auf die gewünschte Schulart durchsetzen konnten und können. Ob durch diese Anpassung des Übertrittsverfahrens wirklich immer „geeignete“ Schülerinnen und Schüler gefunden werden, darf bezweifelt werden.

These 6: Abschlüssen und Abschlüsse

Abschlüssen und Abschlüsse zeigen, dass die Übertrittsnoten nicht unbedingt die Leistungsfähigkeit eines Kindes widerspiegeln und deshalb eine unzureichende Grundlage für Laufbahntscheidungen sind.

⁴ RSO §2 und GSO §2

Erläuterung

Die zahlreichen jährlichen Abschlüssen aus Realschule und Gymnasium⁵ zeigen, dass sehr viele Kinder das Versprechen, das ihre Übertrittsnoten gegeben haben, nicht auf Dauer halten können.

Die zahlreichen Mittleren Schulabschlüsse an Mittelschulen und Berufsschulen und die ebenfalls sehr häufigen Hochschulzugangsberechtigungen, die nicht über das Gymnasium erworben werden, zeigen, dass die Übertrittsnoten keineswegs alle leistungsfähigen Kinder offenbaren.

These 7: Die Geschichte einer Leistung

Die Übertrittsnoten spiegeln zwar Leistung wider, aber es ist immer eine „Leistung mit einer Geschichte“.

Erläuterung

Bei der Verwendung des Leistungsbegriffes muss man unterscheiden zwischen dem, was ein Kind von sich aus leisten kann (Begabungskomponente), wie dies durch seine familiäre und soziale Situation gefördert oder behindert wird (Herkunftskomponente), was es als Leistung in einem Test oder einer Probearbeit zeigen kann (aktuelle Einflüsse) und was die Lehrkraft als Leistung erkennt und anerkennt (subjektive Komponente)⁶.

These 8: Beharrung der Schulstruktur

Die Schulstruktur in Bayern ist so eng mit dem Erleben der Bevölkerung verwoben, dass eine Veränderung von Schularten auf massive Widerstände trifft. Die Struktur kann nicht angefasst werden.

Erläuterung

Die vorhandenen Schularten haben Eingang gefunden in die Erfahrungen und das Selbstverständnis der Menschen, sie haben Auswirkungen auf das Image der Schularten und die Aspirationen von Eltern und Heranwachsenden, darüber hinaus auch Folgen für das Selbstbild und die Besoldung der Lehrkräfte. Ansätze von Veränderungen wurden zwar in einigen bayerischen Gemeinden von den Eltern und Räten gewünscht, wurden aber von Anfang an insbesondere vom CSU-geführten Kultusministerium und aus den Reihen der Realschule heftig bekämpft.

These 9: Ergänzung der Schulstruktur

Die Schulstruktur kann ergänzt werden.

Erläuterung

Ein Nebeneinander von traditionellen und neueren Schularten, wozu die in den 70er Jahren eingeführten Gesamtschulen gezählt werden sollen, ist auch in Bayern rechtlich⁷ und praktisch möglich. Bundesweit zeigt sich eine Tendenz zur Zweigliedrigkeit von Gymnasium einerseits und einer Schule mit

⁵ Im Anhang finden sich dazu als Beispiel Zahlen aus dem Schuljahr 2015/16.

⁶ Vgl. die Übersicht über die Einflüsse im Anhang. Zum Zusammenspiel von Begabung und Familie siehe Zitate von Stern/Neubauer. Zur Herkunft findet sich Schlüssiges in Bourdieus Konzept des sozialen Kapitals. Und zur Unzuverlässigkeit der Benotung einzelner Schülerleistungen durch Lehrerinnen und Lehrer finden sich im Anhang ebenfalls Zitate.

⁷ BayEUG Art 81 und 82 (siehe Zitate im Anhang)

mehreren Bildungsgängen andererseits.⁸ Die Zusammenfassung von Bildungsgängen kann auch aus demografischen Gründen angezeigt sein⁹.

These 10: Notwendigkeit der Ergänzung

Die Notwendigkeit der Ergänzung der Schulstruktur in Bayern durch Formen des gemeinsamen Lernens ergibt sich aus mehreren Begründungszusammenhängen.

Erläuterung

Wie in den bisherigen Ausführungen dargestellt:

- Die Selektionsfunktion der Grundschule steht im Widerspruch zu einigen ihrer verfassungsmäßigen Aufgaben und zur UN-Behindertenrechtskonvention.
- Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarschularten ist nach willkürlich gesetzten und unsystematisch relativierten Noten geregelt.
- Die Noten spiegeln nicht die Leistungsfähigkeit und das Potenzial vieler Kinder wider.
- Schulsysteme mit Schularten des längeren gemeinsamen Lernens existieren innerhalb und außerhalb Deutschlands erfolgreich.
- Eine Schulart des längeren gemeinsamen Lernens kann den Auswirkungen des demografischen Wandels in Bayern besser begegnen als die reine Dreigliedrigkeit.

These 11: Stufenlehrkraft statt Schweinezyklus

Eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens erleichtert die Etablierung eines Ausbildungsganges zur Stufenlehrkraft. Diese wiederum bietet die Möglichkeit den „Schweinezyklus“ endlich zu überwinden.

Erläuterung

In einer Schulart, die alle Bildungsgänge umfasst, können Lehrerinnen und Lehrer arbeiten, die auf jeweils einer Stufe für alle Schularten ausgebildet sind. Wenn die Universitäten diese Alternative anbieten und die Besoldung mit dem Einstiegsgehalt A13 gewährleistet ist, werden angehende Lehrkräfte zur Sicherung ihrer Anstellungsfähigkeit vermehrt diese Chance wahrnehmen. Sie weichen dadurch den Schwankungen des Schweinezyklus aus¹⁰.

Den ausgebildeten Mittelschullehrkräften ist die Möglichkeit einzuräumen, eine Zusatzausbildung zur Stufenlehrkraft wahrzunehmen.

Roland Grüttner im Oktober 2021

⁸ Zitate Aktionsrat Bildung und andere

⁹ BLLV-Gutachten von Gerd Hüfner und weitere Zitate

¹⁰ Zahlen im Anhang

Zitate

Zu These 1: Verfassung und Gesetz

Bayerische Verfassung Art. 131

(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.

(4) Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.

BayEUG Art. 1

Bildungs- und Erziehungsauftrag

(1) 1Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. 2Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. 3Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur, Umwelt, Artenschutz und Artenvielfalt. 4Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen.

(2) Bei der Erfüllung ihres Auftrags haben die Schulen das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder zu achten.

Zu These 2: Übertritts-Stress

Es folgen einige Zitate aus einer Vergleichsuntersuchung zur Stressbelastung durch die Übertrittssituation. Anschließend kommt ein Kinderarzt zu Wort, und schließlich werden Ergebnisse einer Elternbefragung präsentiert.

Höhere Stressbelastung bei bayerischen GrundschülerInnen

Allgemein ist die Stressbelastung bei Grundschulkindern in Bayern höher als bei SchülerInnen in Hessen. Dies gilt auch für deren Eltern, deren erlebter Stress nochmals höher ist als jener ihrer Kinder. Bemerkenswert ist dabei, dass in hessischen Familien ein Stressrückgang von der dritten zur vierten Klasse zu verzeichnen ist, während die Anspannung in Bayern auf hohem Niveau stabil bleibt. Offenbar können Eltern und SchülerInnen in Hessen früher abschätzen, was auf sie zukommt und wie sich der Übergang gestaltet. Hierfür spricht, dass Eltern aus Hessen mehr Mitbestimmung erleben, das Übertrittsverfahren an ihren Schulen besser geregelt finden und es insgesamt als transparenter erleben. In allen drei Bereichen schneidet das bayerische Schulsystem als Beispiel für bindende Übertrittsregelungen signifikant schlechter ab. (Ehmann et al. 2015, S. 20)

Überfordernde Eltern erhöhen Stress

Die in Bayern höhere Stressbelastung der Kinder wird noch zusätzlich durch Eltern verstärkt, die von ihren Kindern mehr erwarten, als diese im Bildungssystem realistisch zu leisten in der Lage sind. Wann immer die ideale Bildungsvorstellung der Eltern die realistischen Chancen übersteigt, steigt damit auch der Leistungsdruck auf die Kinder und führt zu deutlich mehr Stress als in Familien mit moderaten oder geringen Leistungsanforderungen. (Ehmann et al. 2015, S. 20)

GrundschülerInnen in Bayern an der Grenze zur Mittelschule sind Risikogruppe

Diese erhöhten Leistungsanforderungen treffen vor allem GrundschülerInnen in Bayern hart, bei denen die Weichenstellung für die Real- oder die Mittelschule noch unklar sind. Erwarten ihre Eltern von ihnen den Realschulübergang und befinden sie sich an der Notengrenze zwischen den beiden Schulformen, steigt der Stress bis zur vierten Klasse dramatisch an. Im Vergleich zu GrundschülerInnen aus Hessen in ähnlicher Lage ist der Stress 1,5 mal so hoch für diese Gruppe. Diese Kinder müssen als Risikogruppe bei der Stressbelastung gelten. (Ehmann et al. 2015, S. 20)

Akuter Handlungsbedarf

Akuter Handlungsbedarf besteht für diejenigen Schülerinnen und Schüler in Bayern, deren Bildungsübergang noch unklar ist. Besteht die Situation für bayerische Kinder, dass sie auf die Mittel- oder die Realschule kommen könnten, erzeugt dies von der dritten zur vierten Klasse einen dramatisch zunehmenden Druck. Hiervon sind immerhin 16 Prozent aller bayerischen SchülerInnen betroffen.

Vor dem Hintergrund dieser Diskussionspunkte erhält die Debatte um die Sinnhaftigkeit des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland eventuell neue Impulse. (Ehmann et al. 2015, S. 21)

Ehmann, T., Niemack, J., Post, I. & Reinders, H. (2015). Stress. Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe ; Abschlussbericht über die Elternbefragung in

Hessen und Bayern 2014 (Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Bd. 33). Würzburg: Univ., Inst. für Pädagogik, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung.

Ein Kinderarzt beschreibt in seinem Blog, was der schulische Leistungsdruck bei Kindern bewirken kann.

„Das hat das System in die Kinder programmiert.“

Schätzen Sie mal, wie häufig wir jede Woche wegen Problemen im Zusammenhang mit der Schulleistung kontaktiert werden! 5-mal? 10-mal? mehr als 20-mal?

Genau! Mehr als 20-mal klären wir jede Woche vermeintliche Störungen im Zusammenhang mit Schulleistungen ab. Es sind auch viele Kinder, die sich mit Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Herzrasen, Schwindel oder noch intensiveren Problemen vorstellen. Und es sind zu mehr als 80% Mädchen. Echte organische Befunde sind die Ausnahme.

Alles entsteht durch einen Druck, der auf die Kinder einprasselt – durch den Konflikt zwischen Erfolgsstreben (das ja auch seine guten Seiten hat) und Versagensangst. Deshalb sind es auch meist sehr gute und ehrgeizige SchülerInnen, die sich so bei uns vorstellen.

Und. Es sind selten die Eltern (was viele vorschnell glauben), die bewusst diesen Druck aufbauen. Es kommt aus der Schule. Nicht persönlich auf ein einziges Kind. Nicht persönlich durch den Lehrer. Es ist das System. Was den Druck auslöst, ist das Sich-Vergleichen. Das Messen mit anderen. Die Angst, im Leben zu versagen, wenn man nicht der oder die Beste ist.

Das hat das System in die Kinder programmiert. Indem Kinder bereits ab dem frühen Grundschulalter in einem System von Besser und Schlechter groß werden. Sie werden in einem Alter, in dem ihre Persönlichkeit noch gar nicht die Reife haben kann, beurteilt, teilweise eben auch abgeurteilt.

Wozu dienen Noten aus Sicht der Pädagogen? Sie sollen zu Leistung anspornen. Und Kinder vergleichbar machen. Aber eben nur bezüglich der am Lehrplan orientierten Schulleistungen. Soziale Fähigkeiten, Kreativität, oder Problemlösungsfähigkeiten werden weder ausreichend geschult noch besonders geprüft. Obwohl das genau die Fähigkeiten sind, die die Gesellschaft und auch die Wirtschaft braucht.

Erschwerend kommt hinzu, dass Noten, deren Ziel die Vergleichbarkeit ist, nicht einmal vergleichbar sind. Es ist ja etwa gut belegt, dass verschiedene Lehrer verschiedene Leistungen unterschiedlich bewerten. Ganz zu schweigen von unterschiedlichen Standards in benachbarten Schulen oder gar Bundesländern. Alles zu Lasten der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.

<https://derkinderarztblog.com/2016/07/18/schule-ohne-noten-ist-die-zukunft-1-teil/>

Eltern sind mehrheitlich gegen eine Aufteilung nach der 4. Jahrgangsstufe

Die herrschende Praxis (Übergang nach der 4. Klasse) wird von drei Vierteln der Eltern abgelehnt. Eine deutliche Mehrheit von inzwischen 60% spricht sich für eine sechsjährige Grundschule aus, weitere 15% wollen den Übergang zeitlich noch weiter hinausschieben. Damit wird erneut deutlich, dass Elterninitiativen, die eine

sechsjährige Grundschule verhindern (wollen), eine Minderheitenposition vertreten. (Killus und Tillmann 2012, S. 32)

Legitimationsdruck für sechsjährige Grundschule

Die Daten dieser Studien zeigen also, dass nur eine Minderheit der Eltern die jetzige Aufteilung nach der 4. Klasse für gut hält...

Merkwürdigerweise werden in der öffentlichen Diskussion um die Dauer der Grundschule nicht die Anhänger der vierjährigen, sondern der sechsjährigen Grundschule unter Legitimationsdruck gesetzt. Dabei gibt es keine triftigen Gründe für eine nur vierjährige Dauer der Grundschule und eine frühe Aufteilung, sondern nur gute Gründe dagegen... (Killus und Tillmann 2012, S. 176)

Killus, D. & Tillmann, K.-J. (2012). Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland ; die 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.

Zu These 3: Monitoringstelle der UN-Behindertenrechtskonvention

Doppelstrukturen sind nicht BRK-konform

Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat 2016 in seiner Allgemeinen Bemerkung zum Recht auf inklusive Bildung erläutert, was die Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Systems konkret bedeutet. Dabei hat er erneut hervorgehoben, dass Staaten, die neben dem regulären Schulsystem ein Sonderschulsystem aufrechterhalten, ihre Verpflichtung nicht erfüllen. Dass die trennende Doppelstruktur von allgemeiner Schule und Förderschule in Deutschland nicht UN-BRK-konform ist, hatte der UN-Ausschuss bereits 2015 anlässlich der Staatenberichtsprüfung Deutschlands deutlich gemacht. Er betonte, dass die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung als transformativer Prozess im Rahmen einer systemischen Reform zu begreifen sei, die einen tiefgreifenden Wandel der Bildungssysteme nach sich ziehe. (Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention 2019, S. 30–31)

Fehlendes Engagement mancher Bundesländer, auch Bayerns

Während Bundesländer wie Bremen den Auftrag zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts bereitwillig angenommen haben, haben sich andere Bundesländer, etwa Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, das Saarland oder Sachsen-Anhalt, – vielleicht nicht rhetorisch aber der Sache nach – nicht hinreichend engagiert. (Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention 2019, S. 32)

Die Vorgabe der UN-BRK ist eindeutig

Dabei ist die Vorgabe der UN-BRK eindeutig: Deutschland hat die Aufgabe, ein inklusives Schulsystem ohne Sonderstrukturen wie Sonder- und Förderschulen zu etablieren und entsprechende Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels zu ergreifen. (Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention 2019, S. 33)

Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. (2019). Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.), Berlin.

Zu These 6: Aufstiege und Abstiege (2015/16)

1. Wechsel zum und vom Gymnasium

Abstiege aus dem Gymnasium heraus: 10 979

Aufstiege ins Gymnasium hinein: 585

Umgerechnet und etwas gerundet: Während 1 Schüler ins Gymnasium aufsteigt, fallen 19 heraus, sie werden „abgeschult“. Oder wie es KM Piazzolo formuliert: Sie „nutzen die Möglichkeit des Schularartwechsels“.

2. Wechsel zur und von der Realschule

Abstiege aus der RS heraus: 5676

Aufstiege in die RS hinein: 2863

Die Quote Aufsteiger zu Absteiger beträgt hier ziemlich genau 1 : 2. Dazu muss man allerdings Folgendes bedenken:

Es schaffen viele Viertklässler nicht den gewünschten Übertritt ins Gymnasium oder wenigstens auf die Realschule. Sie nehmen in der 5. Klasse einen zweiten Anlauf. Wenn wir also die Fünftklässler der Mittelschule, die es dann noch auf die Realschule schaffen, ins Übertrittssystem hineindenken und nicht in das „Durchlässigkeitssystem“, dann ergibt sich folgendes Bild:

Wechsler von Mittelschule 5 in die Realschule 5 (Übertritt) = 2039.

Damit hätten wir diese korrigierten Werte für die „Durchlässigkeit“:

Abstiege aus der RS heraus: 5676

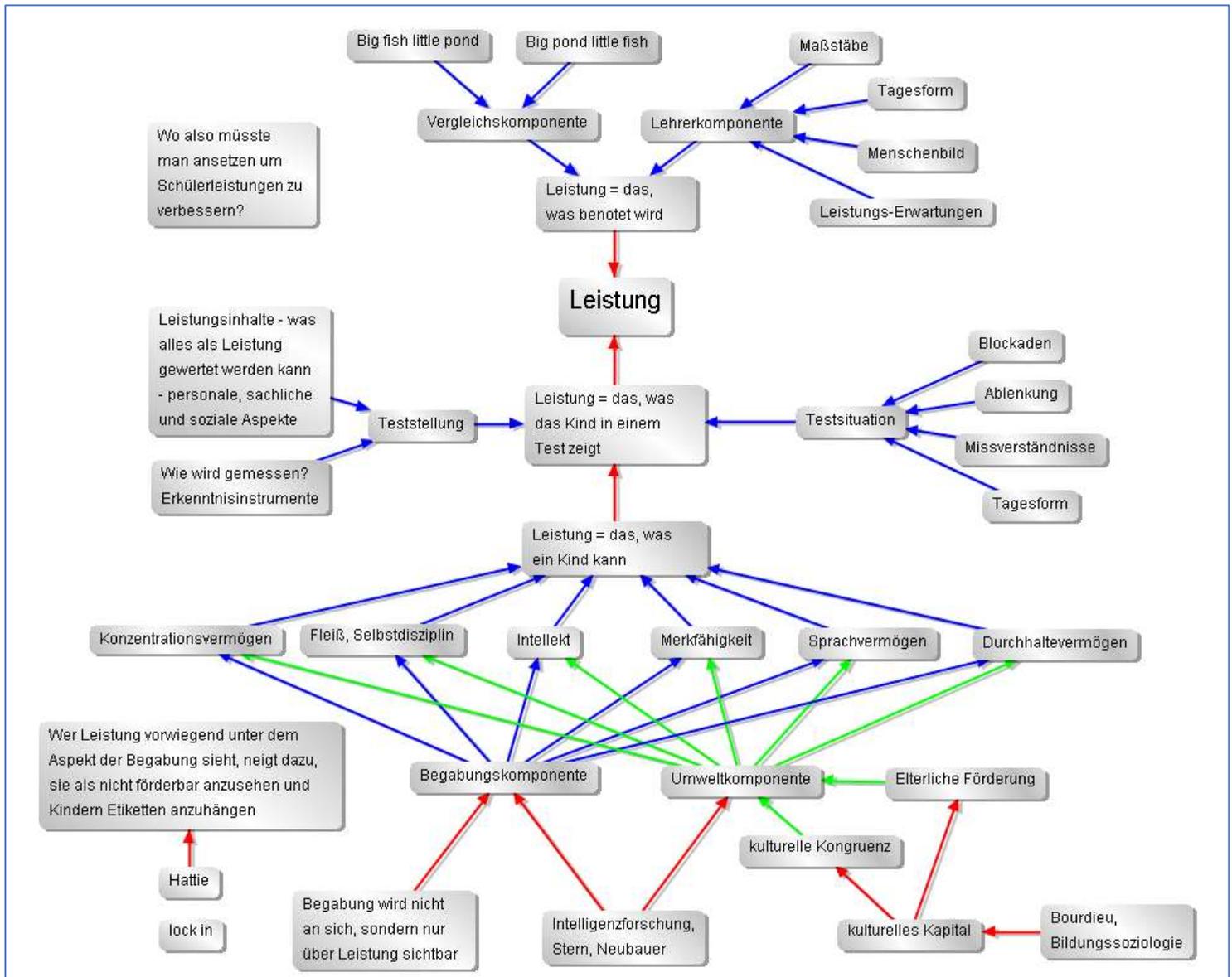
Aufstiege in die RS hinein: $2863 - 2039 = 824$.

Das würde bedeuten, dass 1 Aufsteiger gerundet 7 Absteiger entgegenstehen.

Quelle: Exceltabellen des Bayerischen Bildungsberichts 2018

Zu These 7: Die „Geschichte einer Leistung“

Die folgende Darstellung versucht einen Überblick über all die Einflüsse zu geben, die sich auf die durch Noten beschriebene Leistung eines Kindes auswirken.



Die Geschichte einer Leistung (eigene Grafik)

Zu These 7: Stern/Neubauer

Hier einige Zitate zum fehlenden Zusammenhang von Intelligenz und Schulerfolg.

Schichtenabhängigkeit der Intelligenz

In sozial höheren Schichten bekommen die meisten Kinder das, was sie zur optimalen Intelligenzentwicklung brauchen. [...] In sozial schwachen Familien bekommen manche, aber nicht alle Kinder die Unterstützung, die sie zur Ausbildung ihrer in den Genen vorgesehenen Intelligenz benötigen. [...] An der Stelle sei noch einmal betont: Ein hoher auf Umweltunterschiede zurückgehender Anteil der Intelligenzunterschiede zeigt, dass die Gesellschaft hier noch erheblichen Gestaltungsspielraum hinsichtlich fairer Bildungschancen hat. (Stern und Neubauer 2013, S. 92–93)

Andere kulturelle Anpassung

Kinder aus sozialen Brennpunkten entwickeln offensichtlich Gewohnheiten der Aufmerksamkeitssteuerung, die ihrer Umwelt angepasst, aber nicht auf die Entwicklung akademischer Kompetenzen ausgerichtet sind. (Stern und Neubauer 2013, S. 122–123)

Soziale Herkunft vs. Intelligenz

Wir sollten uns vor Augen halten, dass eine Gesellschaft, in der im Zweifelsfall eher die soziale Herkunft als die Intelligenz den Zugang zu höherer Bildung und damit zu verantwortungsvollen Berufen ermöglicht, nicht zukunftsfähig ist. [...] Es müssen rechtzeitig Weichen gestellt werden, damit Intelligenz und Leistungsmotivation bzw. Selbstdisziplin, nicht aber die soziale Herkunft über den Zugang zu höherer Bildung entscheiden. (Stern und Neubauer 2013, S. 236)

Fehlallokation

Es gibt sehr intelligente Kinder, die keine Gymnasialempfehlung bekommen. Auf der anderen Seite geht offensichtlich eine nicht unbedeutende Zahl von Kindern mit einem klar unterdurchschnittlichen IQ auf das Gymnasium. (Stern und Neubauer 2013, S. 250)

Fehlallokation in Bayern

In einer neuen Arbeit, die von der Bertelsmann-Stiftung unterstützt wurde..., zeigte sich gerade für Bayern sehr deutlich: Die Wahrscheinlichkeit, dass bei gleicher Leistung ein Akademikerkind eine Gymnasialempfehlung bekommt, ist sechsmal höher als für ein Nicht-Akademikerkind. (Stern und Neubauer 2013, 251f)

Doppelte Benachteiligung der Kinder aus unteren Schichten

Die Analysen legen vielmehr nahe, dass Kinder mit weit überdurchschnittlichem IQ aus unteren sozialen Schichten doppelt benachteiligt sind. In der Grundschule erhalten sie nicht die gleiche Möglichkeit, ihre Intelligenz in Leseleistung zu investieren wie Kinder aus oberen sozialen Schichten, und ihre Intelligenz öffnet ihnen nicht in gleicher Weise das Tor zum Gymnasium. Wenn sich dieser Trend fortsetzt, laufen wir in allen drei deutschsprachigen Ländern Gefahr, dass das Gymnasium zunehmend von kognitiv weniger begabten Akademikerkindern besucht wird, während

das Intelligenzpotenzial in bildungsfernen Schichten ungenutzt bleibt. (Stern und Neubauer 2013, S. 252)

Gesellschaftliche Folgen

Einer Gesellschaft, die ihre Intelligenzreserven nicht ausnutzt, droht Stillstand und Abstieg. (Stern und Neubauer 2013, S. 252)

Gymnasium ab 10 Jahren ist nicht zu rechtfertigen

Das Gymnasium ab zehn Jahren ist heute aus Sicht der Intelligenz- und Begabungsforschung nicht mehr zu rechtfertigen. Auch wenn sich in diesem Alter der IQ bei den meisten Kindern stabilisiert hat, sind bei mindestens 20% der Kinder noch deutliche Veränderungen in beide Richtungen zu erwarten. (Stern und Neubauer 2013, S. 255)

Noten, Bildungsentscheidungen und Intelligenz

Die Korrelation zwischen Schulnoten und Leistungstests liegt zwischen $r=.3$ und $r=.5$, was vor dem Hintergrund der Tatsache, dass eigentlich beide das gleiche intellektuelle Potenzial messen sollten, eher niedrig ist. [...] Wenn wir uns bei Bildungsentscheidungen allein auf die Beurteilungen der Lehrperson verlassen, muss mit einem beachtlichen Anteil von Fehlurteilen gerechnet werden: Zum einen werden Kinder für einen akademischen Bildungsweg empfohlen, die eigentlich nicht die Voraussetzungen dafür mitbringen, zum anderen werden Kinder übersehen, die die intellektuellen Voraussetzungen mitbringen. (Stern und Neubauer 2013, S. 266)

Stern, E. & Neubauer, A. (2013). Intelligenz. Große Unterschiede und ihre Folgen (2. Aufl.). München: Dt. Verl.-Anst.

Zu These 7: Pierre Bourdieu

Der französische Soziologe hat die Herkunftseffekte auf die Leistung eines Kindes und dessen Wahrnehmung durch die Lehrerinnen und Lehrer ausführlich beschrieben. Die folgenden Zitate bilden nur einen Ausschnitt aus seinen zahlreichen Aussagen zum Thema.

Unterschiedlichen Schulerfolg soziologisch erklären

In der Tat scheint sich für den unterschiedlichen Schulerfolg, den man zumeist der unterschiedlichen Begabung zurechnet, eine vollständige soziologische Erklärung zu finden. (Bourdieu et al. 2006, S. 25)

Familiäre Sprache als kulturelles Hindernis

Von allen kulturellen Hindernissen sind die, die mit der im familialen Milieu gesprochenen Sprache zusammenhängen, gewiss die gravierendsten und tückischsten. Das gilt vor allem für die ersten Schuljahre, wo das Verständnis und die Beherrschung der Sprache den Hauptansatzpunkt für das Urteil der Lehrer bilden. (Bourdieu et al. 2006, S. 30)

Indizien der sozialen Zugehörigkeit wirken auf das Urteil der Lehrkräfte

Kein Indiz der sozialen Zugehörigkeit, sei es die Haltung oder die Kleidung, die Ausdrucksweise oder der Akzent, das nicht Gegenstand der 'petites perceptions' der sozialen Klasse würde und einen, zumeist unbewussten Einfluss auf das Urteil der Lehrer hätte. (Bourdieu et al. 2006, S. 40–41)

Schulischer Misserfolg - fehlende Begabung?

Weil die Abhängigkeit des Scheiterns von einer bestimmten sozialen Situation, zum Beispiel der intellektuellen Atmosphäre im Familienmilieu, der Struktur der dort gesprochenen Sprache und der Einstellung zu Bildung und Kultur, die es vermittelt, nicht wahrgenommen wird, kann der schulische Misserfolg wie selbstverständlich auf fehlende Begabung zurückgeführt werden. Wirklich sind die Kinder der unteren Schichten die prädestinierten und gefügigen Opfer dieser essentialistischen Definition, auf die ungeschickte (und, wie wir gesehen haben, zur soziologischen Relativierung ihrer Urteile kaum geneigte) Lehrer die Individuen fixieren. (Bourdieu et al. 2006, S. 148)

Bourdieu, P., Bolder, A. & Steinrücke, M. (2006). Wie die Kultur zum Bauern kommt (Schriften zu Politik & Kultur, ; 4, Unveränderter Nachdruck). Hamburg: VSA-Verlag.

Zu These 7: Aktionsrat Bildung

Der Aktionsrat Bildung ist eine Einrichtung der vbw, also der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft und als solche unverdächtig, umstürzlerische Argumentationen hervorzubringen. Es erstaunt, dass seine kritischen Anmerkungen bisher im bayerischen Kultusministerium auf eine so geringe Resonanz gestoßen sind.

Die Selektion ist nicht durch Leistungsfähigkeit begründet

Wenn diese Selektivität ausschließlich über die Leistungsfähigkeit begründet wäre, d. h. wenn alle Menschen mit ausreichenden kognitiven Ausgangsvoraussetzungen an den Maßnahmen höherer Bildung beteiligt würden, könnte man weder von einer Ungerechtigkeit gegenüber einzelnen Gruppen noch von einer ausgebliebenen Nutzung von Bildungsreserven sprechen. Die Selektion findet aber nicht über Leistungsfähigkeit statt. Die Bildungsbeteiligung im oberen Segment ist abhängig von anderen als nur kognitiven Ausgangsvoraussetzungen. Als besondere Risiken für die Nichtbeteiligung an höheren Bildungsmaßnahmen und -abschlüssen müssen die Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Schicht und/oder ein Migrationshintergrund gelten. (Blossfeld 2007, S. 12)

Je früher die Übergangsentscheidung, desto stärker die familiären Herkunftseffekte

Bedeutsam ist nun, dass derartige Disparitäten der Bildungsbeteiligung insbesondere an den Stellen der Bildungskarrieren sichtbar werden, an denen Entscheidungen über Bildungswege zu treffen sind, an den Übergängen im Bildungssystem. Je früher solche Entscheidungen getroffen werden müssen, umso stärker schlagen die Einflüsse der familiären Herkunft durch. Da aber die Nutzung von Lerngelegenheiten sehr stark davon abhängig ist, welches Vorwissen jeweils erworben worden ist, tendieren die Qualifikationsunterschiede während der Bildungskarriere dazu, sich ständig zu vergrößern. (Blossfeld 2007, S. 13)

Das Leistungsniveau ist offensichtlich nicht das alleinige Kriterium

Das Leistungsniveau ist offensichtlich nicht das alleinige Kriterium für die Zuteilung zu einer bestimmten Schulart. Insbesondere trennt die Realschulempfehlung die unterschiedlichen Leistungsgruppen nicht deutlich. Dies gilt sowohl für die Lesekompetenz als auch für die mathematische Kompetenz – und es betrifft fast die Hälfte (44 Prozent) der Schülerschaft. (Blossfeld 2007, S. 47)

Die Problematik der Viertklassnoten

Es entsprechen die von den Lehrkräften ausgesprochenen Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulen zu weiten Teilen nicht den in IGLU repräsentativ und standardisiert gemessenen Leistungen in für den Übertritt relevanten Kompetenzen im Lesen und in Mathematik. Lehrkräfte verfügen nicht über solche „objektiven Kompetenztests“, sondern sind bis heute auf „Testergebnisse ihrer Klassenarbeiten“ zur Leistungsmessung angewiesen...

Viele Untersuchungen belegen, dass Noten die tatsächliche Fachleistung oft nicht widerspiegeln und dass Noten nicht vergleichbar sind (vgl. Ingenkamp 1993; Rheinberg 2001; Schrader/Helmke 2001; Thiel/Valtin 2002; Bos u. a. 2004b). (Blossfeld 2007, S. 49)

Ein gegliedertes Schulsystem kann so nicht begründet werden

Nur im unteren und oberen Kompetenzbereich entscheiden Lehrkräfte leistungsadäquat. Aber selbst in diesen Segmenten wird noch ein Drittel der Kinder der falschen Schulform zugewiesen, gemessen an ihrem Leistungsvermögen. Die Hälfte aller Kinder aus dem mittleren Kompetenzbereich wird gleichfalls inadäquat zugewiesen.

Der Realschule werden, gemessen am Leistungsstand, ca. 50 Prozent zu wenig Kinder zugewiesen.

Für sehr unterschiedliche Leistungen, die über das gesamte Notenspektrum streuen, werden von verschiedenen Lehrern gleiche Noten gegeben.

Die Befunde bedeuten für die weiterführenden Schulen, dass nicht von einer homogenen Schülerschaft auszugehen ist, womit allerdings die Gliedrigkeit und das auf Leistungshomogenität ausgerichtete Lehr-Lern-Angebot begründet wird. (Blossfeld 2007, S. 137)

Blossfeld, H.-P. (2007). Bildungsgerechtigkeit (Aktionsrat Bildung: Jahresgutachten, Bd. 2007, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Zu These 7: Weitere Zitate zur Leistungsgeschichte und Notengebung

Es gibt eine umfangreiche erziehungswissenschaftliche Forschung zu den Fragen der Leistung und ihrer Wahrnehmung in der Schule. Die folgenden Zitate sollen lediglich ein Fenster öffnen auf diesen ungeahnt großen Bereich.

Notengebung als schein-objektive Leistungsmessung

»Zusammenfassend kann auf der Grundlage der genannten und weiterer Untersuchungen gesagt werden, dass die Zensuren weder in ausreichendem Maße Objektivität (Durchführungs- und Auswertungsobjektivität) noch Reliabilität [Zuverlässigkeit einer Messung, Anm. d. Verf.] und Validität [Eignung eines Messverfahrens, Anm. d. Verf.] beanspruchen können und »weder die pädagogischen noch gesellschaftlichen Aufgaben der Leistungskontrolle mit der heute möglichen Genauigkeit und Güte erfüllen können« (Ingenkamp 1985a, 1979).

Der Prozess der Notengebung muss damit als Schätzverfahren und die Zensur als subjektives Schätzurteil auf vorwissenschaftlichem Niveau bezeichnet werden. Das eigentliche Messinstrument ist nicht die vorgegebene Zensurenkala, sondern die jeweils urteilende Lehrkraft. Als pädagogische Hilfe zur individuellen Lernförderung und Verbesserung von Lernprozessen sind Zensuren mehr als fragwürdig und problematisch. Für didaktische, curriculare Entscheidungen bedarf es unbedingt der Ergänzung durch differenziertere Beurteilungsformen« (Jürgens 1995, 59).

Zensuren erfüllen also nicht die in sie gesetzten Erwartungen. Weil sie so vielen Einflüssen unterliegen, ist es auch problematisch, aus ihnen Verteilungskriterien zu gewinnen für den Zugang zur weiterführenden Schule, zur Universität, für Stipendien oder anderes. (Hellert 2012, S. 53)

Hellert, U. (2012). Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch? In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Bd. 4, S. 51–55). Frankfurt, M.

Leistung als Ergebnis von subjektiven Faktoren und objektiven Umständen

Seit langem wird gesagt, dass außerordentliche Fähigkeiten oder eine hohe Intelligenz nicht ausreichen, damit aus der möglichen Leistung (Begabung) eine wirkliche wird. Weitere subjektive Faktoren (Motivation, Interesse, Willenskraft, Lernbereitschaft etc.) und positive objektive Umstände (fördernde Umwelt, anregungsreiches Milieu etc.) werden als Bedingungen genannt, damit Begabung in Gestalt von Leistung zutage treten kann (z. B. Heller 2008, 66ff.). (Hoyer 2012, S. 19)

Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Bd. 4, S. 14–22). Frankfurt, M.

Schulleistung und Sozialstatus

In zahlreichen Korrelationsuntersuchungen wurden auf allen Ebenen des Bildungswesens signifikante Beziehungen zwischen Sozialstatusmerkmalen und Leistungskriterien festgestellt [...] Es gibt außerdem Hinweise darauf, daß es im Laufe der Schulzeit nicht gelingt, im Sinne chancenausgleichender Maßnahmen

sozialschichtspezifische Unterschiede zu reduzieren. Im Gegenteil, die Leistungen drifteten immer weiter auseinander und erzeugen auf diese Weise einen Schereneffekt [...]. (Krapp 1984, S. 58)

Krapp, A. (1984). Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung. In K. A. Heller (Hrsg.), Leistungsdiagnostik in der Schule (4., völlig Neubearb. Aufl., S. 46–62). Bern, Stuttgart usw.: Huber.

Schulnoten sind nicht gleich Schulleistung

Es kann jedoch nur gesagt werden, daß Schulnoten und Intelligenz relativ unabhängig voneinander sind. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen: Schulnoten können nicht selbstverständlich als adäquates Abbild der Schulleistung angesehen werden. (Langfeldt und Fingerhut 1984, S. 43)

Schulleistung = erbringen, was gefordert ist

Schulleistung sollte auf dem Hintergrund eines Konstruktes erklärt werden, das vorläufig mit «Fähigkeit zum Erbringen geforderter Leistungen im Schulsystem» umschrieben werden muß, wobei Begabungseffekte und die Fähigkeit zur sozialen Anpassung eine wesentliche Rolle spielen. (Langfeldt und Fingerhut 1984, S. 44)

Langfeldt, H.-P. & Fingerhut, W. (1984). Empirische Ansätze zur Aufklärung des Konstruktes "Schulleistung". In K. A. Heller (Hrsg.), Leistungsdiagnostik in der Schule (4., völlig Neubearb. Aufl., S. 40–45). Bern, Stuttgart usw.: Huber.

Die Objektivität störende Einflussfaktoren

Selbst das ISB kennt eine ganze Reihe von Einflüssen, die die Objektivität der Notengebung stören: Halo-Effekt, logische Fehler, Milde- oder Strenge-Effekte, Tendenz zur Mitte, Pygmalion-Effekt (Erwartungseffekte), Ähnlichkeits- und Kontrasteffekte, Reihungs- und Schwankungseffekte.

Obwohl Noten, Notenschlüssel und Punktbewertungen eine möglichst große Objektivität bei der Bewertung von Schülerleistungen anstreben, genügt die schulische Bewertung nur selten testtheoretischen Kriterien und bleibt subjektiv. Jede Form der Bewertung ist auf der Grundlage von pädagogischen Aspekten entstanden und kann nicht auf rein sachliche oder rechnerische Vorgänge reduziert werden.

Beim Beobachten, Bewerten und Beurteilen von Schülerleistungen lassen sich störende Einflussfaktoren nie gänzlich ausschalten; man sollte sich ihrer jedoch bewusst sein. In der Literatur werden der „Halo-Effekt“, „Logische Fehler“ und ähnlich gelagerte Probleme unter dem Begriff „Implizite Persönlichkeitstheorie“ zusammengefasst. Darunter versteht man vereinfachte, naive Persönlichkeitstheorien zur Beurteilung anderer Menschen. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, S. 12)

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2014). Leistung neu denken. Empfehlungen, Ideen, Materialien mit CD (1. bis 4. Klasse) (ISB-Handreichungen, 1. Aufl.). Hamburg: Auer Verlag.

Zu These 9: Schulstruktur (Gesetzeslage)

BayEUG (Schulversuche)

Art. 81 Zweck

1Schulversuche und MODUS-Schulen dienen der Weiterentwicklung des Schulwesens. 2Sie haben den Zweck, neue Organisationsformen für Unterricht und Erziehung einschließlich neuer Schularten und wesentliche inhaltliche Änderungen zu erproben.

Art. 82 Zulässigkeit

(1) 1Schulversuche sind zulässig, wenn sichergestellt ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Schulversuchs die gleichen oder gleichwertigen Abschlüsse oder Berechtigungen erwerben können wie an Schulen außerhalb des Schulversuchs.

Zu These 9: Schulstruktur (Zitate)

Auch die folgenden Zitate sind nur ein Ausschnitt aus einer umfangreichen erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Sie können lediglich ein Schlaglicht auf verschiedene Aspekte der Thematik werfen.

Gemeinschaftsschule als mögliche Antwort auf die Strukturfrage

Eine Schulformenzusammenlegung ist somit nicht automatisch förderlich für die inklusive Schulgestaltung. Dagegen begünstigt der quantitative Ausbau von Schulformen, die vorrangig mit Binnendifferenzierung arbeiten (etwa die Gemeinschaftsschule), den Gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne SPF [sonderpädagogischen Förderbedarf, RG], denn hier wird ohnehin in heterogenen Gruppen gelernt. (Blanck et al. 2013, S. 12)

Inklusion braucht Gemeinschaftsschulen

In Schleswig-Holstein ist es mittlerweile zu weitreichenden Schulstrukturreformen gekommen. Gerade mit der Gemeinschaftsschule wurde eine Schulform geschaffen, die Leistungsheterogenität offiziell zulässt und damit entgegenkommende Verhältnisse für die Integration von Schülern mit SPF auch in der Sekundarstufe schafft (Pluhar 2011). Die Aufrechterhaltung von Sonderschulen als Orte der sonderpädagogischen Förderung wird somit immer weniger notwendig, da diese nun zunehmend in das allgemeine Schulsystem hineinverlagert werden kann. In Bayern hingegen wird die Verwirklichung von Inklusion gerade in der Sekundarstufe durch den Fortbestand des traditionellen gegliederten Schulsystems erheblich erschwert. Angesichts des Fehlens einer der Gemeinschaftsschule funktional entsprechenden Schulform sowie der weitgehenden Aufrechterhaltung der Lernzielgleichheit wird die Aufgabe der Integration von Schülern mit SPF schwerpunktmäßig durch Hauptschulen übernommen werden müssen. (Blanck et al. 2013, S. 25)

Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. J. (2013). Von der schulischen Segregation zur inklusiven Bildung? Die Wirkung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Bildungsreformen in Bayern und Schleswig-Holstein, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Discussion Paper.

Empfehlungen zum Übergang in die Sekundarstufe I

Der Sekundarbereich I wird zweigliedrig (Sekundarschule und Gymnasium) angeboten. Die Überführung in den Sekundarbereich I findet nicht, wie bisher, nach dem vierten Lernjahr, sondern frühestens nach sechs Jahren (unter Einschluss der Vorschulzeit) statt. (Blossfeld 2007, S. 147)

Blossfeld, H.-P. (2007). Bildungsgerechtigkeit (Aktionsrat Bildung: Jahresgutachten, Bd. 2007, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Deutschland hat kein dreigliedriges Schulsystem mehr

Die Aussage, Deutschland habe ein dreigliedriges Schulsystem, mag noch vor zehn Jahren gültig gewesen sein. Heute trifft sie nicht mehr zu. (Blossfeld et al. 2011, S. 93)

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (2011). Bildungsreform 2000 - 2010 - 2020. Jahresgutachten 2011 (vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Hrsg.) (Jahresgutachten). München: Aktionsrat Bildung.

Es gibt keine theoretische Legitimation für gegliederte Systeme

Heute können jedoch weder Begabungsmodelle noch schicht- oder berufsspezifische Begründungen herangezogen werden. Gerade angesichts des hohen Stellenwerts der Verringerung von Bildungsungleichheit, angesichts der hohen Bedeutung von Bildung generell und einem hohen Bildungsniveau, angesichts von gesellschaftlichen Individualisierungstheorien (mit hohem Anspruch an die individuelle Flexibilität und Eigenständigkeit) und Globalisierungstendenzen, wäre eine frühzeitige Festlegung in gegliederten Systemen kontraproduktiv. In Anbetracht der Überlappungskurven, der Lernmilieus oder des Schereneffektes fällt es äußerst schwer, hier eine theoretische Legitimation für gegliederte Systeme zu formulieren. Integrierte Systeme mit intern flexiblen und differenzierten Angeboten hingegen können aufgrund der hohen Bedeutung von gesellschaftlichen Integrationsmodellen und -prozessen in unterschiedlichen Bereichen (...) eher begründet werden, weil sie flexibler an individuelle Verläufe adaptieren können. (Bohl 2013, S. 102)

Gemeinschaftsschule als die bessere Alternative

Insgesamt zeigt sich trotz uneinheitlicher Befunde, dass eine längere, über die Grundschulzeit hinausgehende gemeinsame Lernzeit oder die Einführung einer integrierten Schulart wie die Gemeinschaftsschule einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit darstellen, weil Effekte leistungsfremder und stark schichtspezifisch oder migrationsbedingt geprägter Bildungsentscheidungen abgeschwächt werden (zusammenfassend Fend 2009, S. 45ff.). Es bleibt schlicht mehr Zeit, um individuell dynamische oder sich verändernde Entwicklungen berücksichtigen zu können, wovon insbesondere Kinder und Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund profitieren. (Bohl 2013, S. 104)

Bohl, T. (2013). Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme. In T. Bohl (Hrsg.), Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg (Pädagogik, S. 95–110). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Anschlussfähigkeit zweigliedriger Lösungen

Zweigliedrige Lösungen wie das Hamburger Modell scheinen u. a. deshalb so attraktiv zu sein, weil sie angesichts eines allgemein wahrgenommenen Reformdrucks in unterschiedlichen Milieus anschließbar sind (Zymek, 2010): In eher „linken“ Kreisen etwa bedienen sie den Wunsch nach größerer Chancengerechtigkeit, denn sie versprechen jene nachteiligen Lern- und Entwicklungsmilieus aufzubrechen, die als Ergebnis früher Selektion besonders in den Hauptschulen entstanden sind (Bauert, Stanat & Watermann, 2006). Gleichzeitig sind sie aber auch „konservativen“ Akteuren vermittelbar, u. a. weil sie die herausgehobene Stellung des Gymnasiums ausdrücklich nicht in Frage stellen. (Caruso und Ressler 2013, S. 452)

Caruso, M. & Ressler, P. (2013). Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik 59 (4), 451–454.

Zweigliedrigkeit oder eine Schule für alle können sinnvolle Alternativen sein

Die Zersplitterung der Bildungsgänge in verschiedenen Schulformen oder die Ausgrenzung von Hauptschulen in Großstädten lassen es sinnvoll erscheinen, dort eine Zweigliedrigkeit ins Auge zu fassen. Sie würde helfen, problematische Zusammensetzungen der Schülerschaft zu verhindern. Auch Stigmatisierungen von Hauptschülern wären damit vermeidbar, selbst wenn das Problem der internen Stigmatisierung noch nicht bewältigt wäre. Ein zweigliedriges System könnte eine neue Übersichtlichkeit schaffen, die Eltern bei ihren Entscheidungen hilft. Dies ist in Deutschland besonders wichtig, da sich die Bildungssysteme der Länder durch die Föderalismusreform auseinanderentwickeln. Eine ebenso sinnvolle Alternative wäre es, alle Angebote in einer Schule zu konzentrieren und hier intern pädagogische Ansätze auszuprobieren. (Fend 2008)

Fend, H. (2008, 04. Januar). Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg – unabhängig von der Schulform. Zeit online: Ausgabe 02. <http://www.zeit.de/2008/02/C-Enttauschung>.

Erster Grundsatz: Länger gemeinsam lernen

Der erste Grundsatz des Schulumbaus lautet: Länger gemeinsam lernen. Die Grundschule muss vom Druck der zweifelhaften Empfehlungen befreit werden. Den Kindern muss besonders beim Übergang ins Jugendalter die Erfahrung der schützenden und stützenden Solidargemeinschaft der Gleichaltrigen ermöglicht werden. Kinder mit Handicaps müssen erfahren, dass sie mitgenommen werden; gesunde Kinder dürfen die beglückende Erfahrung machen, als Helfer nützlich zu sein. (Herrmann 2009, S. 8)

Herrmann, U. (2009, Oktober). Das dreigliedrige Schulsystem darf keine Zukunft haben! Ein Plädoyer für die inklusive Schule und die differenzierte Sekundarschule. Sendereihe AULA.

Begründete Zweifel an der Mittelschulreform

Es gibt begründete Zweifel daran, dass die Aufwertung der Hauptschule durch die zurzeit laufenden Reformen, durch Namenswechsel und Schulverbünde gelingt. Auf diese Weise können die bestehenden Schulen auf Dauer nicht erhalten werden. Manchmal hat man den Eindruck, diese Reformen sind aus der Zeit gefallen und versuchen ein Strukturmodell gegen alle aktuellen Erfahrungen durchzusetzen.

Extreme demografische Entwicklungen in einigen Kreisen, lange Fahrtwege zu den verschiedenen Bildungsangeboten in einem Schulverbund, die oft behauptete, aber nicht erreichte Gleichwertigkeit der mittleren Abschlüsse der Haupt-/ Mittelschule, Realschule und Wirtschaftsschule, daraus resultierend die Unterlegenheit der Schüler in der Konkurrenz um qualifizierte Ausbildungsplätze und mangelnde Aufstiegschancen zu höheren Abschlüssen geben wenig Hoffnung auf eine nachhaltige Stabilisierung der Haupt-/Mittelschule als dritte Schulart im bayerischen Bildungssystem. (Hüfner, S. 6)

Verweigerung von Schulversuchen

Verheerend ist die Weigerung des Kultusministeriums, Modellversuche für eine wohnortnahe Schule jenseits der starren Trennung der Schularten zuzulassen. Denn nur praktische Beispiele könnten Lösungsmöglichkeiten eröffnen. Während Schulversuche und Schulmodelle zu vielfältigen Themen genehmigt werden, verweigert das Kultusministerium gegen den Willen der örtlichen Eltern, Lehrer und Kommunalpolitiker solche zukunftsreichen Lösungen mit wenig überzeugenden Schlagworten. Wir brauchen aber Pragmatismus und Bürgernähe statt Ideologie und Zentralismus. (Hüfner, S. 6)

Resümee Hüfner

Eine gemeinsame Schule für alle Schüler sichert auch langfristig im Vergleich in allen Städten und Landkreisen ein wohnortnahes Schulangebot. (Hüfner, S. 35)

Hüfner, G. Die Zukunft der wohnortnahen Schule in Bayern. München: BLLV. <http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Schule-Region/ZU.pdf>. Zugegriffen: 5.9.14.

Längeres gemeinsames Lernen findet große Zustimmung

Eine sehr große Zustimmung erhalten die Fragen nach einem längeren gemeinsamen Lernen der Schülerinnen und Schüler (82%), sowie der Notwendigkeit eines regionalen schulartübergreifenden Schulentwicklungsplans (84%). (Hüfner und Schneider 2015, S. 20)

Hüfner, G. & Schneider, W. (2015, 24. Februar). Situation und Perspektiven der Mittelschulen in Bayern. Eine Befragung unter Lehrerinnen und Lehrern, BLLV.

Forum Bildungspolitik (Prüfstein Nr.5): Das Dogma der starren Trennung

Unsere Schullandschaft muss vielfältiger werden, entsprechend den Bedürfnissen der Gemeinden und Regionen – ein demokratischer Prozess. Anträge auf Schulversuche, die vor Ort gewünscht werden, müssen genehmigt werden, auch wenn sie nicht den bisherigen Strukturen entsprechen (z.B. Denkendorf, Kipfenberg u.a.). In anderen Bundesländern wird vorgemacht, wie eine organische Schulentwicklung aussieht. Die Bildungspolitik verordnet keine einheitlichen Schulmodelle, sondern hilft den Schulen, die das wünschen, vor Ort bei der Entwicklung regional passgenauer Schulen. Hierzu müsste sich aber Bayern vom Dogma der ausschließlichen Drei- bzw. Viergliedrigkeit verabschieden und Schulentwicklung von unten zulassen. Gerade für kleinere Gemeinden ist der gemeinsame Schulbesuch ihrer Kinder und Jugendlichen bis zur 10.Klasse wesentlich, da sie sie nur so vor Ort behalten und lange Schulfahrten und leer stehende Schulhäuser vermeiden können. (S.14) (zitiert von Merkelbach 2014)

Merkelbach, V. (2014). Bleibt Bayern der letzte Hort einer dreigliedrigen Schule? www.valentin-merkelbach.de.

Hauptschule bei den Eltern nicht mehr akzeptiert

Bundes- und landesweit ist die Richtung des Wandels gleichartig: Immer weniger Eltern akzeptieren den Basisbildungsgang Hauptschule als weiterführende Schule, auch nicht unter neuartigen Bezeichnungen wie „Mittelschule“ in Bayern oder „Werkrealschule“ in Baden-Württemberg. (Rösner 2014, S. 43)

Rösner, E. (September 2014). Länger gemeinsam lernen. Erleichterte Gründung und Weiterführung von Schulen des längeren gemeinsamen Lernens in NRW. Gutachten im Auftrag des VBE NRW. Dortmund: VBE NRW e.V.

Das dreigliedrige Schulsystem kollabiert

Vertreter des dreigliedrigen Schulsystems erkennen mit Betroffenheit, dass das über Jahrzehnte stabile System eines angeblich nach Begabungen sortierenden dreigliedrigen Schulsystems instabil geworden ist und zu kollabieren droht...

Die Kräfte, die den Niedergang der Hauptschule bewirken, sind, so hat es den Anschein, allemal stärker als alle bisherigen Ansätze, diese Schulform durch Attraktivitätssteigerung wieder konkurrenzfähig zu machen. (Rösner 2007, S. 142)

Rösner, E. (2007). Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster: Waxmann.

Die demographische Entwicklung macht eine flächendeckende Versorgung mit drei Schulformen fraglich

Die demographische Entwicklung tut das Ihrige hinzu: In vielen ländlichen Gebieten wird es in absehbarer Zeit gar nicht mehr genügend Schülerinnen und Schüler geben, als dass eine flächendeckende Versorgung mit drei Schulformen sichergestellt werden könnte. (Wößmann 2013, S. 54)

Wößmann, L. (2013). Zaghafte in die richtige Richtung: Argumente gegen die ideologisierte Schulstrukturdebatte. Schulmagazin 5-10 (2), 51–54.

Szenario für das zukünftige Schulsystem

Das Szenario, das sich heute für das künftige Schulsystem abzeichnet, besteht also aus zwei unterschiedlichen Angebotsstrukturen, die unterschiedlichen urbanen Konstellationen entsprechen: einerseits kleinere Städte und ländliche Regionen, wo integrierte und teilintegrierte Schulen als selbständige und kooperierende Schulen sowie als Teilstandorte vorzufinden sein werden, und andererseits (Groß-)Städte mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Formen der Sekundarschule. Das bedeutet aber auch: Nur dort, wo eine zweite Säule im Sekundarschulwesen erfolgreich etabliert werden kann, hat auch das Gymnasium als Gymnasium noch eine Zukunftsperspektive. (Zymek 2013, S. 478)

Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. Zeitschrift für Pädagogik 59 (4), 469–481.

Zu These 11: Zahlen zum Schweinezyklus

„Schweinezyklus“ ist der bildhafte Ausdruck für die Schwankungen von Angebot und Nachfrage auf dem Markt allgemein. Der Begriff wird in augenblinzelter Weise auch für den Lehrerarbeitsmarkt verwendet. Hier besagt er, dass für die einzelnen Schulen mal zu viele und mal zu wenige Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Aktuell und bis ins Jahr 2025 projiziert, präsentiert der BLLV in Übernahme der Prognosen des KM u. a. folgende Zahlen:

Bedarf an Mittelschulen aufsummiert:	4980 Lehrkräfte
Deckung summiert:	3330 Lehrkräfte
Mangel:	-1650 Lehrkräfte

Für den gleichen Zeitraum sieht die Situation an den Gymnasien so aus:

Bedarf am Gymnasium aufsummiert:	7780 Lehrkräfte
Deckung summiert:	10380 Lehrkräfte
Überangebot:	+ 2600 Lehrkräfte

Stufenlehrkräfte, die nicht nach Schulart, sondern nach Schulstufe ausgebildet wären – also zum Beispiel für die Jgst. 5 bis 7 an Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien –, könnten relativ problemlos für einen Ausgleich sorgen. Damit würde einem Mangel (an den Mittelschulen) abgeholfen werden, und gleichzeitig müssten junge und gut ausgebildete Lehrkräfte (bisher nur fürs Gymnasium) nicht ohne Anstellung bleiben. Natürlich sind eine Besoldung und ein Stundendeputat wie am Gymnasium dafür die Voraussetzungen.

Quellen:

BLLV, Material zur Pressekonferenz am 04.10.2021, aufbauend auf: Kultusministerium, Bayerische Lehrerberarfsprognose 2021.