

November 2006

Valentin Merkelbach

## Neue erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Reform unseres Schulsystems

### *„Zwei getrennte Kulturen“*

Unter dem Titel „Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – zwei getrennte Kulturen?“ setzt sich Hans-Georg Herrlitz mit der These des Politikwissenschaftlers Hans N. Weiler auseinander, die deutsche Erziehungswissenschaft komme ihrer Pflicht, bildungspolitische Entscheidungen empirisch zu erhellen und kritisch zu begleiten, kaum in einem angemessenen Umfang nach. Weiler konstatiert eine tiefe Entfremdung zwischen den beiden Kulturen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, die in Deutschland besonders ausgeprägt zu sein scheine. Die Politik ziehe zwar gerne wissenschaftliche Ergebnisse zur Legitimation ihrer Entscheidungen heran, im Grunde aber fehle ihr jede Bereitschaft, wissenschaftliche Ergebnisse mit aller gebotenen Sorgfalt auszuwerten. Auf der anderen Seite stehe die Erziehungswissenschaft immer noch „im Schatten ihrer eigenen Geschichte“, in der „eine ganz außergewöhnliche Indifferenz gegenüber der Praxis von Erziehung“ vorherrsche. (Herrlitz 2004, S.6)

Herrlitz sieht in Weilers Kritik „ein erneuertes, verschärftes Plädoyer für eine ‚realistische Wendung in der pädagogischen Forschung‘“, bei der es Heinrich Roth, ähnlich wie Weiler, 1962 bereits „um die Ergänzung und Erweiterung hermeneutischer Verfahren durch eine ‚direkte Erforschung‘ der Erziehungswirklichkeit mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Methoden“ gegangen sei. Wie Weiler bestreitet auch Herrlitz nicht, dass es inzwischen vielversprechende Forschungsansätze gibt, etwa im Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Dennoch muss er die Frage, ob Roths „realistische Wende“ in der Erziehungswissenschaft sich bereits durchgesetzt habe, immer noch verneinen. (S.8)

Für Herrlitz steht außer Frage, dass wir, um „den Anschluss an die internationale Schulreformentwicklung“ nicht endgültig zu versäumen, nichts unversucht lassen dürfen, jene beiden Kulturen, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft, stärker miteinander ins Gespräch zu bringen; denn eine Bildungspolitik, „die sich dem kritischen Urteil wissenschaftlich ausgewiesener Experten“ entziehe, werde damit rechnen müssen, „dass ihre öffentliche Legitimation ebenso rasch in Frage steht wie die einer Erziehungswissenschaft, die an der Verbesserung der menschlichen Verhältnisse kein Interesse mehr hat“. (S.9)

Wie Bildungspolitik trotz hektischer Aktivitäten nach PISA 2000 sich einem Annäherungsversuch der beiden Kulturen entzog, zeigt eindrucksvoll die Reaktion der Kultusministerkonferenz und der Länderministerien auf die von der Bundesbildungsministerin in Auftrag gegebenen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme 2003). Statt nach der Empfehlung der als Empiriker ausgewiesenen Experten förderorientierte, schulformübergreifende Mindeststandards auf der Basis empirisch erprobter Kompetenzmodelle entwickeln zu lassen und den zuständigen Wissenschaften genügend Zeit für diesen anspruchsvollen Auftrag zu geben, veröffentlicht das oberste bildungspolitische Gremium bald nach der Veröffentlichung der Expertise, im Eigenbau, nicht förder-, sondern ausdrücklich prüfungsorientierte und nicht schulformübergreifende, sondern schulformspezifische Regelstandards auf der Basis traditioneller Lehrpläne und der darin enthaltenen Lernzielen“. (Merkelbach 2004)

Eine solche Brückierung wissenschaftlicher Politikberatung war alles andere als ein Neustart in einem traditionell schwierigen Verhältnis und eine Ermunterung der Wissenschaft, sich mit Verve und möglichst interdisziplinär der Entwicklung und Erprobung von fachspezifischen Kompetenzmodellen und der Formulierung von Mindeststandards für verschiedene Altersstufen zu widmen. An dieser Situation hat sich nach PISA 2003 insoweit etwas geändert, als die Stimmen lauter werden, die die systemimmanenten Reformmaßnahmen der KMK für unzureichend halten und eine grundlegende Strukturreform anmahnen, zumal es Ansätze dazu in verschiedenen Bundesländern gibt und die Probleme im unteren Leistungsbereich sich dramatische zuspitzen.

Von besonderem Interesse scheint mir, wie die Erziehungswissenschaft nach dem missglückten Annäherungsversuch der beiden Kulturen sich inzwischen positioniert. Dafür sollen vier Beiträge namhafter, auch empirisch forschender Wissenschaftler herangezogen werden, die alle in dem Jahr erschienen sind, das bald mit PISA 2006 für neuen Diskussionsstoff sorgen wird.

### ***Schulleistungen und Schulstruktur***

Der wohl bekannteste deutsche PISA-Autor, Jürgen Baumert, erörtert in einem Beitrag die Frage „Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen?“ (Baumert 2006). Nach allgemeinen Überlegungen zur Funktion von Schule als einem künstlichen Lernort mit künstlich arrangierten Lerngelegenheiten kommt er auf milieubedingte Ungleichheit bereits beim Schuleintritt zu sprechen. Wer sich ein Bild verschaffen wolle, „wie unterschiedlich kognitive Entwicklungen in familiären Milieus verlaufen“, müsse nur eine Anfängerklasse besuchen. Die Leistungs- und Lernvoraussetzungen dieser Kinder seien „trotz vergleichbaren Lebensalters so unterschiedlich, wie man sie sich nur denken“ könne. Die Entwicklungsdifferenzen entsprechen, wie Studien zeigten, drei bis vier Schuljahren und sie kovariieren mit sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft und werden im Laufe der Schulzeit in der Regel nicht kleiner, sondern größer. (S.42)

Entscheidend für die zunehmenden Leistungsdifferenzen sei das jeweilige Vorwissen. Dessen Niveau und Qualität entscheide „über Schnelligkeit, Leichtigkeit und Güte allen Weiterlernens“. Der Lernerfolg in der Schule sei darum nicht nur abhängig „von der Qualität und Attraktivität der Lerngelegenheiten, sondern mindestens ebenso von den individuellen Nutzungsvoraussetzungen“. Die „Leistungsspreizung“ sei allerdings umso ausgeprägter, je besser es der Schule gelingt, innerhalb eines einheitlichen Zeitbudgets individuell optimal zu fördern“. Steigende Leistungsheterogenität sei so „Ergebnis erfolgreichen Unterrichts“. (S.43)

Wenn das so ist, kann für Baumert „Ergebnisgleichheit kein sinnvolles Bildungsprogramm“ sein und „der Umgang mit Heterogenität im Sinne von Akzeptanz und Förderung von Unterschiedlichkeit“ gehöre „zum Kern der schulischen Arbeit“. „Gleichheitsansprüche“ würden erst dann unabweisbar, „wenn man die Frage aufwirft, ob die Schule ihre vornehmste Aufgabe, nämlich die Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen und eine verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern, auch tatsächlich erfüllt“. Hier zähle „Gleichheit – ausnahmslos“. (S.43)

Die „Fähigkeitsgruppierung“ der Schüler/innen bereits nach der vierten Klasse und die Zuweisung zu verschiedenen Schulformen, der die Vorstellung zugrunde liegt, „Unterricht in relativ homogenen Leistungsgruppen“ könne „besser auf Schülervoraussetzungen abgestimmt und damit zum Zwecke der Förderung optimiert werden“, wird für Baumert zum Problem.

Wenn nämlich Schulleistungen mit der Sozialschichtzugehörigkeit kovariieren, „ist mit der Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge immer auch die soziale Trennung von Schülerinnen und Schülern verbunden“.

*Auf individueller Ebene ebenso wie auf der Ebene von Schulen variieren mit der Sozialschichtzugehörigkeit weitere soziokulturelle und ethnisch-kulturelle Merkmale wie Bildungsniveau oder Migrationshintergrund der Familien, aber auch individuelle motivationale Orientierungen und Lernbiografien. Beschreibt man Schulen anhand zentraler Dimensionen der soziokulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft, ergibt sich ein Syndrom von Kompositionsmerkmalen, das den Eindruck einer kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung von Schulen erweckt. (S.43)*

Auf die Frage, ob die „Fähigkeitsgruppierung“ nicht mit ihrer eigenen Begründung und Zielsetzung in Konflikt gerate, stellt Baumert lapidar fest:

*Die extrem unterschiedlichen Schulprofile legen geradezu zwangsläufig den Schluss nahe, dass diese unterschiedlichen Schulumwelten auch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus darstellen – und zwar gleichermaßen im Hinblick auf die Leistungs- als auch Persönlichkeitsentwicklung. Mit differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus ist gemeint, dass junge Menschen unabhängig und zusätzlich zu ihren unterschiedlichen persönlichen intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogischen Traditionen erzeugt werden. (S.43 f.)*

Während das Gymnasium in seinen „Leistungsergebnissen gegenüber Veränderungen der Schülerzusammensetzung ausgesprochen stabil“ ist, ist die Hauptschule „die Schulform, deren Arbeitserfolg am stärksten durch kritische Kompositionsmerkmale beeinflusst und beeinträchtigt“ werde wie „Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien, Konzentration von Sitzenbleibern, ein niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau sowie ein steigender Anteil von Schülerinnen und Schülern aus belastenden Familienverhältnissen“. (S.44).

Baumert vergisst bei seiner Aufzählung ein besonders gravierendes Kompositionsmerkmal: die Abschulung. Die Hauptschule als Entlastungsschule für die übrigen Schulformen hat einen hohen Anteil von Schüler/innen aufzunehmen und zu integrieren, die die andere Schulen nicht mehr meinen fördern zu können und für die die Hauptschule die Endstation ihrer negativen Schulkarriere darstellt, - es sei denn, sie werden noch an die Sonderschule für „Lernbehinderte“ weitergereicht.

Wenn man fragt, welche bildungspolitischen Schlüsse Baumert aus seiner wissenschaftlich-distanzierten Analyse des Verhältnisses von Schulleistung, sozialer Herkunft und gegliedertem Schulsystem zieht, erfährt man, „Gleichheit hinsichtlich der Mindestvoraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe und Kommunikation“ könne „man offensichtlich nur durch ungleiche Zuteilung von Zeit und Lerngelegenheiten erreichen“. Unser Bildungssystem verfüge „über erhebliche ungenutzte Ressourcen, die sichtbar zu machen allerdings Mut“ erfordere. Kein klares Wort auch 2006 nicht zu der Frage, ob die Hauptschule nach allen wissenschaftlichen Erkenntnissen noch eine demokratisch legitimierbare Schulform darstellt. Immerhin gibt es den Hinweis, die „Gefahr, dass entwicklungsbeeinträchtigende Schulmilieus entstehen“ steige „mit zunehmender

Differenzierung des Schulsystems“, während in zweigliedrigen Systemen „die Problemgruppe von Schulen praktisch nicht anzutreffen“ seien. (S.44)

### ***Eine achtjährige Primarschule***

Der in Zürich lehrende Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers hat sich in seiner Studie „Gesamtschule in Deutschland“ (Oelkers 2006 a) mit der quälend verlaufenen Geschichte einer grundlegenden Strukturreform beschäftigt, zusammen mit der Frage, was Chancengleichheit bedeutet, welche Verantwortung und welche Möglichkeiten die Schule zu ihrer Realisierung hat (Merkelbach 2006). Oelkers hat einige Ergebnisse seiner Studie in einem Beitrag „Warum es die Gesamtschule in Deutschland immer schwer hat“ noch einmal knapp zusammengefasst (Oelkers 2006 b).

*Nur in Deutschland ist das bildungspolitische Thema einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit mit einer tiefsitzenden historischen Kontroverse besetzt, die bis heute meinungsbildend wirkt und jede Verständigung auf eine allgemeine und gleiche Bildung für alle verhindert hat. In diesem Sinne gibt es Deutschland wohl eine staatliche Schulpflicht, aber kein Bürgerrecht auf Bildung, das sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts nachweisen lässt und das die Schulen darauf verpflichten würde, für ein Bildungsangebot zu sorgen, das in einem hohen Minimum für alle gleich wäre. (S.66)*

Die Versuche der Reichsschulkonferenz von 1920, eine „Einheitsschule“ bis zum Ende der Schulpflicht zu installieren, endete mit der vierjährigen Grundschule, die auch noch lange umstritten blieb. Während die „sozialistische Einheitsschule“ die DDR nicht überlebte, erlitten alle Versuch in der Bundesrepublik, das System der Dreigliedrigkeit durch eine Schule für alle zu ersetzen, das Schicksal der Reichsschulkonferenz. Das gegliederte System wurde „bestätigt, nicht verändert“. (S.66)

Es kann nach Oelkers nicht darum gehen, Chancengleichheit in der Schule künstlich herzustellen, wohl aber, „soziale Benachteiligung zu minimieren“. Chancengleichheit sei darum nicht einfach ein gesellschaftliches, sondern auch „ein schulisch bearbeitbares Problem“. Die Schule könne zwar nicht „die soziale Stratifikation“ beseitigen, wohl aber „Benachteiligungen im Blick auf Lernanforderungen, so gut es geht, bearbeiten, also im Kern leistungsschwache Schüler fördern“. (S.66)

*Die Frage ist, wie sich die versteckte soziale Quotierung bearbeiten lässt. Die Antwort lautet: durch unterschiedene schulische Förderung von Anfang an und möglichst früh. Die deutsche Schule ist eine Lektionenschule, die sich letztlich – negativ wie positiv – auf die Herkunft verlässt. Sie nutzt dabei die Vorteile, aber beseitigt nicht die Nachteile, also verfügt über keine institutionelle Förderkultur. Dabei spielt nicht nur Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte eine Rolle, vielmehr fehlen Förderprogramme und sind die vorhandenen Maßnahmen entweder ausgelagert oder so vereinzelt, dass sie wenig Wirkung erzielen. (S.67)*

Chancengleichheit ist für Oelkers nicht dann erreicht, wenn möglichst viele Abitur machen. Die Anhebung der Abiturquote habe zwar die Chancen bestimmter Gruppen verbessert, die anderer Gruppen aber minimiert und „insgesamt wenig dazu beigetragen, das Kernproblem der Benachteiligung zu bearbeiten“. Das ergebe sich auch aus der „Anlage des Systems“:

*Die definitive Selektion erfolgt zu früh, die Einschulung aber zu spät. Die frühe Selektion der Leistungsstarken mindert die Chancen der Schwächeren und drückt den Leistungsdurchschnitt, die späte Einschulung versäumt frühe Fördermöglichkeiten bei allen.*

*Individuelle Lernpotentiale werden nicht genutzt, weil die einzige gemeinsame Schulzeit, die Grundschule, dazu nötigt, für frühe Sortierungen zu sorgen. (S.67)*

Da Oelkers davon ausgeht, dass auch in Zukunft „eine skandinavische Gesamtschule“, das ist eine gemeinsame Schule von 1 bis 9, im föderal zersplitterten Deutschland nicht kommen wird, zieht er aus seiner massiven Kritik des sozial ungerechten Systems nicht den Schluss, mit der Hauptschule die hierarchische Struktur der Sekundarstufe I aufzulösen und die verbleibenden Schulformen ohne das Instrument der Abschulung zu gleichrangigen zu machen. Oelkers nimmt statt dessen die alter Forderung wieder auf, die Grundschule um zwei Jahre zu verlängern und sie zugleich, das ist neu, mit einer obligatorischen zweijährigen Vorschule zu einer achtjährigen „Primarschule“ zu verbinden. Von ihr erhofft er sich, dass sie viel Zeit und die richtigen Instrument hat, „Probleme der sozialen Differenz zu bearbeiten“ (S.67)

Oelkers achtjährige Primarschule wäre, wenn sie denn politisch durchgesetzt werden könnte, zweifellos eine beachtliche Alternative zum jetzigen System. Problematisch bleibt an dem Vorschlag allerdings der Übergang auch einer sechsjährigen Grundschule in eine hierarchisch gegliederte Sekundarstufe I. Oelkers will in der Grundschule, wie er das in seiner Studie näher erläutert, die Last der Auslese vermindern und sicher bieten sechs Jahre Arbeit in heterogenen Gruppen bessere Möglichkeiten für individuelle Förderung. Aber der Druck bleibt bestehen, solange das System danach, bezogen auf den Bildungsanspruch und die Abschlüsse, hierarchisch gegliedert bleibt. Dieser Druck ist nicht nur durch die Öffnung des Gymnasiums seit den 1970er Jahren enorm gestiegen; er ist dort besonders groß, wo sozialdemokratische Landesregierungen im Kompromiss mit den Konservativen die Integrierte Gesamtschule nicht in der Fläche, sondern nur als vierten Schultyp einführen konnten. Die Gesamtschule hat dann, was die Ländervergleichsstudie PISA 2003 Eindrucksvoll belegt, entgegen ihrer Intention, die Probleme einer immer stärker ausgelesenen Hauptschule verschärft und diese Entwicklung hält bis heute an. Das gilt auch, ja in besonderem Maße für Berlin mit einer sechsjährigen Grundschule und es gilt überall dort, wo in größerem Umfange Gesamtschulen gegründet wurden, wie in Bremen, Hamburg und in den Flächenstaaten Hessen und NRW.

### ***„Neue Argumente auf einem alten Kampffeld?“***

Wie Jürgen Baumert ist auch der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann PISA-Autor. Als wissenschaftlicher Leiter der Laborschule ist er aber auch lange vor PISA Befürworter einer integrierten Schule von 1 bis 10. Tillmann hat in zahlreichen Beiträgen die PISA-Debatte mitgeprägt und fasst seine Überlegungen zu einer Reform des Systems unter der Fragestellung zusammen: „Neue Argumente auf einem alten Kampffeld?“ (Tillmann 2006)

In einem Rückblick auf die Diskussion vor PISA kommt Tillmann, ähnlich wie Oelkers und unter Berufung auf die Studien von Baumert und seinen Mitarbeiter/innen, zu dem Ergebnis:

*In Deutschland hat das gegliederte Schulsystem alle politischen Stürme des 20. Jahrhunderts überstanden – in z.T. modifizierter Form existiert es bis heute in allen 16 Bundesländern. Eine solche Bilanz steht in deutlichem Kontrast zur Schulentwicklung in fast allen anderen entwickelten Ländern – von Italien bis England, von Frankreich bis Finnland; denn dort ist fast überall im letzten Jahrhundert eine Systemumstellung erfolgt – von einem gegliederten zu einem integrierten Schulsystem. (S.39)*

In der Struktur-Debatte, die PISA 2000 ausgelöst hat, verweist Tillmann noch einmal auf das von der Öffentlichkeit als Schock erlebte zentrale Ergebnis, dass im gegliederte System der Bundesrepublik „weder eine besondere Förderung von Spitzenleistungen“ gelingt „noch eine hinreichende Sicherung von Basisqualifikationen im unteren Bereich“, bei einer nach wie vor „extrem scharfen sozialen Selektion“. Dagegen zeige der internationale Vergleich, dass es in durchweg integrierten Systemen der PISA-Siegerländer möglich ist, „sehr gute Fachleistungen im oberen Bereich mit einer guten Basisqualifikation im unteren Bereich zu verknüpfen und zugleich nur eine moderate soziale Auslese zuzulassen“ (S.39).

Tillmann warnt dennoch davor, „solche Leistungsunterschiede zwischen den Schulsystemen unmittelbar auf die unterschiedliche Schulstruktur zurückzuführen“, auch wenn es nicht verwunderlich sei, dass angesichts der Ergebnisse der Studie „Fragen nach der Sinnhaftigkeit der überkommenen Schulstruktur aufkommen“. Verwunderlich, aber zugleich erklärbar sei viel eher, dass die KMK zeitgleich mit der Veröffentlichung von PISA 2000 (Dezember 2001) einen umfassenden Maßnahmenkatalog vorgelegt habe, „in dem die Schulstruktur in der Sekundarstufe I (und alle anderen Selektionsinstrumente wie z.B. das Sitzenbleiben) überhaupt nicht angesprochen wurden“, was sich nur so erklären lasse: Weil keine der beiden Seiten in der Kultusministerkonferenz (CDU, SPD) sich von einer erneuten Strukturdebatte einen höheren Wählerzuspruch erhoffte, war der Konsens leicht zu erreichen, dieses Thema auszuklammern und damit zugleich einen Fortbestand der bestehenden Schulstrukturen zu präferieren. (S.40)

Tillmann geht der Frage nach, ob sich anhand der Ergebnisse der PISA-Studie, in der es vor allem um fachliche Leistungen und um soziale Selektion ging, „mit wissenschaftlichen Argumenten begründen“ lässt, „dass ein integriertes System ‚besser‘ ist als ein gegliedertes“. Drei Aspekte scheinen ihm für eine Antwort relevant:

1. PISA ist eine „Querschnittsstudie, die schon allein deshalb über Kausaleffekte kaum Aussagen machen“ könne. Analysen etwa zum Zusammenhang von Fachleistungen und Schulstruktur blieben „stets unbefriedigend und riskant“, weil man nie wisse, „ob nicht andere Faktoren die Wirkung erheblich beeinflussen“. Sind etwa die herausragenden Leseleistungen der finnischen 15-Jährigen „ein Effekt des integrierten Schulsystems“ oder „der protestantischen Lesekultur“ oder ergeben sie sich „vielleicht aus der geringen Migrantenquote“? All diese Faktoren, die gemeinsam auftreten, ließen sich methodisch kaum trennen und entsprechend unsicher seien dann auch die Aussagen.

2. Deutlich klarer ist für Tillmann allerdings die „Befundlage“, „wenn es nicht um die Höhe der Fachleistungen“ gehe, sondern „um die Intensität der sozialen Auslese“. So lasse sich bei PISA 2003 „ein deutlicher Zusammenhang aufzeigen zwischen dem Lebensalter, in dem Kinder auf verschiedene Schulformen aufgeteilt werden, und dem Maß der sozialen Selektivität in einem Schulsystem“:

*Alle Länder, die ihre Kinder im 10., 11. oder 12. Lebensjahr auf Schulformen eines gegliederten Systems verteilen, liegen in der sozialen Auslese über dem OECD-Durchschnitt, Deutschland und Österreich weisen dabei Spitzenwerte auf. Auf der anderen Seite liegen alle Länder, die ihre Kinder erst mit 15 oder 16 Jahren verteilen (z.B. Australien, Japan, Norwegen, Schweden) deutlich unter dem OECD-Mittelwert der Selektivität.“ (S.40)*

Bei der sozialen Selektivität, diesem deutschen Spitzenwert in der PISA-Studie, sprechen für Tillmann die Befunde „klar für einen Systemeffekt“: „Je früher die Kinder auf unterschiedliche Bildungsgänge (Schulformen) verteilt werden, desto schärfer greift die soziale Auslese.“ (S.41)

3. Eine dritte Befund aus der PISA-Studie, der Tillmann für eine wissenschaftlich begründete Antwort auf die Systemfrage relevant erscheint, betrifft die Hauptschulen, „in denen sich problematische Jugendliche“ konzentrierten (die Sonderschule ist für PISA ja leider kein Thema). Es handle sich „um Heranwachsende mit geringen kognitiven Fähigkeiten, die häufig schon eine Klasse wiederholt haben“, „meist aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status“ kommen, darunter viele aus Migrantenfamilien, in denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird. Diese Jugendlichen seien in doppelter Weise benachteiligt: „Zunächst durch ihre soziale Herkunft und dann durch den schulischen Kontext, in den sie eingewiesen werden.“ Nicht zuletzt die Ereignisse um die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln hätten gezeigt, „dass solche Schulsituationen nicht nur leistungshemmend“ sind, sondern „zugleich auch ein Nährboden für Respektlosigkeit, Gewalt und – in Folge – pädagogischer Resignation“ darstellten. (S.41)

Für eine erste bildungspolitische Empfehlung in diesem Zusammenhang beruft sich Tillmann auf die oben besprochene Studie Baumerts, wonach solche Problemschulen wie Hauptschulen vor allem in städtischen Quartieren in zweigliedrigen Schulsystemen praktisch nicht anzutreffen seien (Baumert 2006, S.44). Statt eines viergliedrigen Systems aus Gymnasium, Realschule, Integrierter Gesamtschule und Hauptschule wie in Berlin oder Hamburg böte ein zweigliedriges mit Gymnasium und einer weiteren Schulform wie in Sachsen und Thüringen „erhebliche Vorteile gerade für Schülerinnen und Schüler am ‚unteren Ende‘ des Leistungsspektrums“. Sie würden nicht mehr in Hauptschulen als „Restschulen“ eingewiesen, sondern könnten in einer Schulform mit etwa 60 Prozent eines Altersjahrganges auch von den Leistungsstärkeren profitieren. Dies wäre dann zwar keine „gemeinsame Schule für alle“, aber doch „eine wesentlich anregungsreichere Lernumgebung“. (S.41)

Für Tillmann lässt sich die Frage nach der „richtigen“ Schulstruktur jedoch nicht allein über empirische Vergleichsstudien und deren Ergebnissen beantworten. Vielmehr tangiere „diese Frage pädagogische und politische Grundpositionen“; sie berühre „viele Aspekte jenseits der Leistungsthematik (z.B. die der sozialen Integration)“ und sei „eingebunden in eine lange und bewegte deutsche Schulgeschichte“. Darum könnten unterschiedliche Wissenschaftler/innen zu unterschiedlichen Interpretationen kommen bzw. zu unterschiedlichen Gewichtungen etwa von Unterricht oder Schulsystem als Wirkungsfaktoren für die Leistungsfähigkeit von Schule. Für Tillmann selbst lässt sich etwa die von anderen PISA-Autoren „postulierte Randständigkeit der Schulstruktur“ mit den Ergebnissen der Studie zur sozialen Auslese nur schwer in Einklang bringen und „bei einer Betrachtung der gesamten Befunde (in die man auch IGLU einbeziehen muss)“ kommt er zu der Einschätzung, dass „die Vorteile eines integrierten Schulsystems deutlich hervortreten“. Dabei zeige der internationale Vergleich vor allem, „dass sich in einer ‚gemeinsamen Schule für alle‘ insbesondere die Chancen der Kinder aus benachteiligten sozialen Verhältnissen deutlich verbessern, weil die lernhemmende Homogenität ‚am unteren Ende‘ aufgelöst“ werde. (S.42)

Damit beantwortet Tillmann die Frage, ob es wissenschaftlich legitim sei, angesichts der Befundlage der empirischen Studien von einem Vorteil des integrierten Schulsystems zu sprechen oder ob es im Gegenteil „ein Ausweis wissenschaftlicher Redlichkeit“ sei, sich von dem „dogmatisch geführten Strukturstreit“ zu distanzieren (Baumert/Artelt 2003, S.188) oder Reformen innerhalb des Systems zu empfehlen (Prenzel 2005), mit einer klaren Empfehlung an die Politik für eine „gemeinsame Schule für alle“. (S.42)

***„Was wissen wir über ein gutes Schulsystem?“***

Unter dieser Fragestellung bilanziert in geraffter Form der Erziehungswissenschaftler Klaus Klemm seine zahlreichen Studien zur Schulentwicklung und zur Schulreform von und nach PISA (Klemm 2006). Gut ist für Klemm ein System, wenn es Schüler/innen „auf ein hohes Leistungsniveau“ bringt und „dabei die Leistungsspreizung zwischen den Stärkeren und Schwächeren gering“ hält und „wenn dies verbunden ist mit einem geringen Ausmaß gruppenspezifischer (insbesondere sozialer) Selektivität“. (S.76)

Wie Klaus-Jürgen Tillmann warnt auch Klemm, wenn es um Systemfragen geht, vor „monokausalen Argumentationsfiguren“ nach dem Muster „PISA hat gezeigt, dass...“. Angesichts der Fülle beeinflussender Variablen ließen sich „aus dem gleichzeitigen Auftreten von einer konkreten Systemausprägung und von in diesem System erreichten kognitiven Leistungen keine Rückschlüsse auf die Güte eines Systems“ ableiten. Wie Tillmann bringt auch Klemm dafür einen Beleg aus dem PISA-Siegerland:

*Man könnte sagen, dass ein Land wie Finnland mit seinem integrativen Schulsystem bessere Leistungen als Deutschland mit seinem separierenden System erzeugt, dass also integrative Systeme besser als separierende sind. Man könnte aber auch dagegen halten: Die finnischen Lehrer und Lehrerinnen sind so gut, dass sie trotz integrativer Strukturen Schülerleistungen vorweisen können, die die des deutschen Systems übertreffen. Beide Aussagen sind gleichermaßen unbelegt und daher unzulässig. (S.76)*

Um zu zulässigen Aussagen zu kommen, versucht es Klemm mit der Typisierung der verschiedenen Schulsysteme in solche, die früh selektieren, wie Deutschland und Österreich, andere, die nicht in Schulformen gliedern, aber durch Fächer- und Niveaugruppenwahl schulintern sortieren und auf diese Weise Homogenität anstreben, wie die Vereinigten Staaten, und eine dritte Gruppe, „die ihre Heranwachsenden bis zum Ende der Pflichtschulzeit in gemeinsamen leistungsheterogen zusammengesetzten Lerngruppen“ unterrichten, wie die skandinavischen Systeme. Klemm betrachtet die Ergebnisse der drei Systemgruppen im Kompetenzbereich Mathematik bei PISA 2003 unter den Kriterien für ein gutes System (hohes Leistungsniveau, geringe Leistungsspreizung, geringe soziale Selektivität) und kommt zu dem Schluss, dass ein solcher Vergleich „keine eindeutigen Hinweise auf überlegene oder unterlegene Systeme“ bietet (S.77).

Dennoch ist das für ihn kein Grund, „mit Blick auf die Frage nach dem ‚guten Schulsystem‘ zu kapitulieren“. Gerade für das deutsche Schulsystem biete „die Zusammenschau der neueren empirischen Befunde eindeutige Belege dafür, dass die tragenden argumentativen Säulen unserer gegliederten Sekundarschulstruktur brüchig sind“, so dass sich die Frage stelle, „warum das Land an einer Struktur festhält, die Heranwachsende vielfach beschädigt, die planerisch bei sinkenden Schülerzahlen immer mehr Schwierigkeiten verursacht und die im Vergleich zu integrativen Systemen teurer sind“. (S.77 f.)

Klemm überprüft vier zentrale Annahmen, die unser gegliedertes System nach wie vor begründen sollen: 1.Homogene Lerngruppen sind förderlicher als heterogene. 2.Die Verteilung auf Schulformen ist leistungsgerecht. 3.Die Verteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge benachteiligt keine Teilgruppe der Gesellschaft. 4.Falsche Bildungsentscheidungen sind im Verlauf einer Bildungskarriere korrigierbar. (S.78)

Dass homogene Lerngruppen leistungsfähiger sind als heterogene hat sich für Klemm spätestens mit PISA als ein Mythos erwiesen. Dass dies auch für die Annahme gilt, das gegliederte System sortiere leistungsgerecht (oft heißt es auch noch: begabungsgerecht), dafür verweist Klemm auf PISA, IGLU und auf zahlreiche Studien, die schon vor 2000

nachgewiesen haben, dass „von einer ‚leistungsgerechten‘ Verteilung der Schüler entlang ihrer individuellen Leistungsfähigkeit keine Rede sein kann“. (S.79)

In allen Ländern gibt es den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung. Für Klemm wird dieser „längst bekannte, gut erklärte und vielfach hart belegte Befund“ für unser Schulsystem durch PISA 2000 „nach dadurch ‚getoppt‘, dass die Untersuchung gezeigt hat, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung im Bereich des Leseverständnisses in keinem der 31 untersuchten Länder enger als in Deutschland“ ist. PISA 2003 bestätige das auch für Mathematik, wo Deutschland unter 29 OECD-Ländern Rang 28 einnimmt. Die bei uns verbreitete und resignativ hingegenommene Annahme, „an gesellschaftlicher Ungleichheit könne in der Schule und durch die Schule ohnedies nichts geändert werden“, sei durch die neuere empirische Bildungsforschung widerlegt. (S.79)

Was schließlich die Annahme betrifft, falsche Bildungsentscheidungen seien im Verlauf einer Schulkarriere korrigierbar, sind für Klemm einschlägige Studien vor PISA durch die OECD-Studien bestätigt worden. Schulformen der Sekundarstufe I sind „differenzielle Lernmilieus“; das anregungsärmere in Hauptschulen bremse, das anregungsreichere in mittleren und höheren Schulen fördere die Entwicklung, und das bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status. Dieses „Ausbremsen“ von Entwicklungsmöglichkeiten sei „eine Erklärung dafür, dass ‚falsche‘ Schullaufbahnentscheidungen im Verlauf der weiteren Schullaufbahn – allen Behauptungen zur ‚Durchlässigkeit‘ zwischen den unterschiedlichen Schulformen zum Trotz – kaum korrigiert werden“. (S.79)

Vor dem Hintergrund neuerer Bildungsforschung kommt Klemm zu dem Schluss, „dass in der gegliederten Schulformenlandschaft die historisch verwurzelten und über Jahrzehnte und Jahrhunderte weitergegebenen charakteristischen Unterschiede zwischen ‚niederer‘ und ‚höherer‘ Schulbildung fortleben“; dass die „niedere“ Schulbildung Entwicklungsmöglichkeiten begrenzt und „auf kognitiv weniger anspruchsvolle Bildungs- und Berufsabschlüsse“ hin orientiert. (S.80)

Wenn die Befunde der neueren Bildungsforschung zutreffend sind, bleibt für Klemm zwar die eingangs gemachte Feststellung bestehen, dass die empirische Forschung keine eindeutige Systemempfehlung geben kann, umso dringlicher sei jedoch die Auseinandersetzung mit der Frage, warum Deutschland an einem System festhält, „das mit seinen Leistungen nicht überzeugen kann, das durch frühe Bildungsentscheidungen und Schulformwechsel junge Menschen vielfach beschädigt, das ausgabenintensiv ist und das – zumindest in weniger dicht besiedelten Regionen – den Herausforderungen sinkender Schülerzahlen nicht gerecht werden kann“. Dass sich die Auseinandersetzung mit dieser Frage unter dem Eindruck der Leistungsstudien immer weniger umgehen lasse, zeige die schulpolitische Debatte, die zusehends von Einwüfen von Außerhalb geprägt werde, - so zuletzt durch den Wirtschaftswissenschaftler Hans-Werner Sinn, für den Deutschland noch einmal die Diskussion um die Gesamtschule führen muss (Sinn 2006) oder der Einwurf von Lothar Späth, der bezweifelt, dass das „althergebrachte Drei-Klassen-System“ noch zukunftsfähig ist (Späth 2006). Für Klemm sieht es so aus, „dass die Bildungspolitik und weite Teile der Erziehungswissenschaft mehr Zeit als ‚Fachfremde‘ benötigen, um liebgegewonnene Positionen zu überdenken“. (S.80)

Klaus Klemms pessimistische Einschätzung von Teilen der eigenen Profession, was politische Konsequenzen aus den Befunden der Bildungsforschung anlangt, trifft auf drei der vier Autoren nicht mehr zu; am ehesten noch auf Jürgen Baumert, auch wenn gerade die von ihm und seinen Mitarbeiter/innen am Max-Planck-Institut vorgelegten Studien für die entschiedenen Befürworter einer Reform des Schulsystems die besten Argumente liefert. Das trifft auch auf den oben besprochenen Beitrag zu, in dem die Strukturfrage nicht marginalisiert erscheint und Baumert sich indirekt für ein zweigliedriges System ausspricht, weil in ihm die „Problemgruppe von Schulen“, das sind vor allem Hauptschulen, nicht mehr anzutreffen seien.

Auch wenn Klaus-Jürgen Tillmann und Klaus Klemm angesichts der Leistungsschwäche unseres gegliederten Systems gegenüber den integrierten Systemen der PISA-Siegerländer vor „monokausalen Argumentationsfiguren“ warnen, so überwiegen für sie dennoch die Erkenntnisse der nationalen und internationalen Bildungsforschung, um ihre Zurückhaltung als Wissenschaftler aufzugeben und der Politik zu raten, sich von dem leistungsschwachen, sozial selektiven und zunehmend schwerer finanzierbaren System der Sekundarstufe I zu verabschieden.

Mit politischen Empfehlungen zurückhaltend ist auch Jürgen Oelkers nicht. Nur ist er in Kenntnis der unendlich traurigen Geschichte der „Gesamtschule in Deutschland“ (Oelkers 2006 a) ohne Hoffnung, dass wir vielleicht doch zu einem integrierten System wie in den skandinavischen Staaten kommen könnten. Aus dieser resignativen Haltung resultiert sein Vorschlag, wenigstens die Grundschule zu verlängern und die vorschulischen Einrichtungen als obligatorische Bildungseinrichtungen zu entwickeln, um so mehr Zeit zu gewinnen für individuelle und vor allem kompensatorische Förderung von sozial und kulturell unterprivilegierten Kindern.

### ***Ein Zwei-Säulen-Modell als Lösung?***

Ob Oelkers' Vorschlag gemeinsamen Lernens vom 4./5. bis zum 11./12. Lebensjahr oder, was sich aktuell deutlicher abzeichnet, Bundesländer über eine zweigliedrige Sekundarstufe I ohne Hauptschule wie in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen nachdenken, - beides wäre ein Fortschritt gegenüber dem lähmenden Stillstand des bestehenden Systems, vor allem für die von Bildungsarmut betroffenen oder bedrohten Kinder und Jugendlichen.

Die Konsequenz der oben besprochenen Beiträge, nicht nur der beiden von Tillmann und Klemm, scheint jedoch eine andere zu sein. Mit der Sekundarstufe I auch die Grundschule von der Last der Auslese endlich zu befreien, wird Zeit und Energie frei setzen für das von allen so vehement geforderte Fördern jedes einzelnen Kindes nach seinen Möglichkeiten. Das Ziel ist „ein hohes Minimum“ für alle zu erreichen (Oelkers) bzw. „die Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen und eine verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern“ (Baumert). Ohne Auslese in der Grundschule und darüber hinaus wird die Hauptschule als Relikt des „niederen“ Schulwesens endlich überflüssig und mit ihr endet die Hierarchie der Schulformen, ob in einem zwei- oder dreigliedrigen System oder in einer „gemeinsamen Schule für alle“, die dann vielleicht nur noch Schule der Sekundarstufe I heißt wie die Grundschule eben nur Grundschule.

Jede Schule der Sekundarstufe I ist für die von der Grundschule angenommenen Kinder bis zum Abschluss verantwortlich. Kein Kind wird mehr bei Lernproblemen zurückgelassen oder in eine weniger anspruchsvolle Schulform abgeschoben. Alle Schulen haben denselben Auftrag, möglichst alle Schüler/innen zu einem Mittleren Abschluss zu führen, und sie

werben auf Augenhöhe mit ihrem individuellen Schulprogramm und mit vorweisbaren Leistungen um das Vertrauen der Eltern und der Kinder.(Merkelbach 2006)

Die bildungspolitische Strukturdebatte der nächsten Jahre könnte dann wesentlich über zwei alternative Systemtypen geführt werden: über einen weiterhin ausleseorientierten und einen neuen Typ, in dem auf Auslese bis zum Schulabschluss verzichtet wird..

Der erste Typ wird ein zweigliedriges System sein ohne eigenständige Hauptschulen, mit Gymnasium und einer zweiten Schulform, wie in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, oder ein dreigliedriges System wie im Saarland mit Gymnasium, Realschule und Integrierter Gesamtschule oder wie in Brandenburg, wo es neuerdings neben dem Gymnasium und der Integrierten Gesamtschule mit eigener Oberstufe eine „Oberschule“ gibt, in der bei dramatisch rückläufigen Schülerzahlen Realschulen und Gesamtschulen ohne eine Oberstufe fusionieren.

Es sind durchweg hierarchisch gegliederte Systeme, solange die Grundschule sortieren und Empfehlungen aussprechen muss und solange unter dem Aspekt der Durchlässigkeit das Gymnasium das Privileg besitzt, Schüler/innen in die andere Schulform bzw. in die beiden anderen Schulformen loszuwerden, auch wenn die Durchlässigkeit nach „oben“ kaum mehr vorkommt.

Solange die KMK am Hauptschulabschluss festhält und sie wird das tun müssen, solange es auch nur in einem der 16 Bundesländer noch die Hauptschule gibt, werden die Schulformen neben, besser: unter dem Gymnasium nach dem integrierten 5. und 6. Schuljahr ein zweites Mal nach der Grundschule sortieren müssen, indem sie die Schüler/innen, denen bereits zu diesem Zeitpunkt nur der Hauptschulabschluss zugetraut wird, in Kursen oder in separierten Klassen auf diesen Abschluss vorbereiten. So wird aus dem zweigliedrigen wieder ein traditionelle dreigliedriges und aus dem dreigliedrigen ein viergliedriges System.

Dieser Systemtyp hat in der einen oder anderen Form gute Chancen, in den nächsten Jahren realisiert zu werden, weil die Hauptschule auch in den Süd-Ländern zum Problemfall geworden ist. Die Eltern wollen sie nicht mehr und die Alternative zu immer mehr Schulschließungen wird, auch aus ökonomischen Gründen, die Fusion von Haupt- und Realschulen sein.

Der zweite Systemtyp, für den die Bildungsforschung gute Argumente liefert, ist auch zwei- oder dreigliedrig vorstellbar, mit Gymnasium und einer „Mittelschule“ oder mit Gymnasium, Realschule und Integrierter Gesamtschule oder aber einfach als Sekundarstufe I, die keine Schulformen mehr kennt. Bundesländer, die ernsthaft über diesen nicht-hierarchischen Systemtyp nachdenken, werden abwägen müssen, welche Systemvariante sie sich in der politischen Auseinandersetzung mit den Verfechtern des selektiven Systems zutrauen.

Auch diese drei Systemvarianten werden neben dem Mittleren Abschluss den Hauptschulabschluss anbieten müssen, solange die KMK ihn fordert, wie das im übrigen auch in Integrierten Gesamtschulen, ganz gegen das ursprüngliche Konzept dieser Schulen, zur Auflage gemacht wurde. Eine vorläufige Lösung des Problems könnte sein, dass Leistungstests auf der Basis von schulformübergreifenden Mindeststandards, wie sie für verschiedene Altersstufen entwickelt werden, auch am Ende des 9.Schuljahres in allen Schulformen, auch am Gymnasium, durchgeführt werden und mit den Leistungen aus dem gesamten 9.Schuljahr die Grundlage für die Vergabe des Hauptschulabschlusses bilden. Ziel jeder integriert unterrichtenden Schule sollte es dann allerdings sein, möglichst wenige mit

diesem kaum mehr anerkannten Abschluss oder gar ohne ihn aus der Schule zu entlassen und möglichst alle so zu fördern, dass sie die Mindeststandards eines Mittleren Abschlusses, wenn nicht im ersten, in einem zweiten Anlauf, erreichen.

Wenn alle Schüler/innen, auch die an Gymnasien, am Ende von 10 den Mittleren Abschluss bekommen, hätten Schüler/innen des G8-Gymnasiums, die Abitur machen wollen und sich bereits ein Jahr in der Oberstufe befinden, noch zwei Jahre, die aus Real- und Gesamtschulen drei Jahre zur Vorbereitung auf das Abitur. Die G8-Regelung könnte sich dabei schon bald als Nachteil erweisen gegenüber den 13 Schuljahren zum Abitur für Real- und Gesamtschüler/innen. Wäre beim Kurssystem der Oberstufe nicht auch die folgende Regelung möglich: Alle Schüler/innen haben mit dem Mittleren Abschluss das Recht, sich in zwei oder drei Jahren auf das Abitur vorzubereiten; die Schüler/innen des Gymnasiums können nach Klasse 10 sich auch drei Jahr Zeit lassen und die Schüler/innen aus den anderen Schulformen, die es sich zutrauen, können bereits nach zwei Jahren sich zum Abitur melden. Es bliebe beim Abitur nach 12 Jahren, aber alle Schüler/innen könnten von dieser Regelung abweichen. Eine solche zeitliche Flexibilisierung würde auch die Kritik aufnehmen, die an der überhastet eingeführten Schulzeitverkürzung laut wird.

Dass ein integriertes System in der Sekundarstufe I in der Wissenschaft, in der Wirtschaft und bei Eltern auf wachsende Zustimmung stößt und auch politische Parteien, zumindest in abstrakten Parteitagebeschlüssen, die frühe Auslesen und die damit verbundene soziale Selektion ablehnen, wirft die Frage auf, was Lehrer/innen, die für jede Reform ja wohl entscheidenden Akteure, eigentlich von einer solchen Strukturreform halten. Immerhin führt der Verzicht auf selektive Maßnahmen bis zum Ende Pflichtschulzeit zu einschneidenden Änderungen der Unterrichtsorganisation und der gesamten Lernkultur.

In einer bundesweiten repräsentativen Lehrer/innen-Umfrage des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung spricht sich 2006 erstmals eine Mehrheit der Befragten für ein längeres gemeinsames Lernen nach der Grundschule aus. Waren es 1995 32 Prozent, 1998 nur 24, hat sich 2006, wohl auch als Folge der PISA-Debatte, der Prozentanteil auf 56 erhöht (Erziehung & Wissenschaft 7-8/06, S.41 f.). Was bedeutet dieses abstrakte Votum für längeres gemeinsames Lernen, wenn über konkrete Schritte auf dem Weg dahin in der Lehrerschaft nachgedacht und diskutiert wurde?

In der Mitgliederzeitschrift „Erziehung & Wissenschaft“ der GEW, der größten Lehrerorganisation, in der Lehrer/innen aller Schulstufen und Schulformen organisiert sind, hat Marianne Demmer einen Vorschlag zur Strukturreform gemacht (Demmer 2006). Sie reagiert damit auf die in den Ländern diskutierte Frage, ob man nicht die wachsenden Probleme mit der Hauptschule und der Finanzierbarkeit eines mehrgliedrigen Systems in einem Zwei-Säulen-Modell besser lösen könnte, wie es sich in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen nach der Wende etabliert hat und sich in PISA 2003 als erfolgreich erwies.

In ihrem Beitrag mit dem Titel „Wer nur die Hauptschule ‚abschaffen‘ will, springt zu kurz“ stellt Marianne Demmer nüchtern fest, bislang seien keine politischen Mehrheiten zustande gekommen für das von der GEW favorisierte Konzept „Eine Schule für alle“. In dieser Situation stelle sich die Frage, unter welchen Bedingungen eine auch von konservativ regierten Ländern diskutierte Zweigliedrigkeit von der GEW toleriert oder gar unterstützt werden könnte, um „in einem hilfreichen Zwischenschritt“ „die frühe Selektion zu überwinden und mehr Chancengleichheit zu realisieren“. Unter den von ihr genannten Bedingungen steht eine ganz oben an: Beide Schulformen, von denen eine das Gymnasium

sein wird, müssen gleichwertig sein. Keine darf das Recht haben, Schüler/innen in die jeweils andere Schulform abzuschieben.

Marianne Demmers Vorschlag hat unter GEW-Mitgliedern eine Kontroverse ausgelöst (Erziehung & Wissenschaft 11/06, S.23 ff.), die sich besonders an der Beibehaltung des Gymnasiums in einem zweigliedrigen System entzündet. Die Kritik lässt sich etwa so zusammenfassen: Solange es in einem Zwei-Säulen-Modell das Gymnasium gibt, wird es keine gleichwertigen Schulformen geben und die Hierarchie wird weiterbestehen.

Wie realistisch diese Einschätzung ist, wird nur die Praxis in einem Bundesland erweisen können. Das Abschulen, wohl das schärfste Selektionsinstrument, wird dem Gymnasium jedenfalls nicht mehr zur Verfügung stehen und für die andere Schulform (zweigliedrig) bzw. die beiden anderen Schulformen (dreigliedrig) entfällt die pädagogisch schwierige und belastende Aufgabe, immer wieder Schüler/innen mit Lernproblemen aufnehmen und in den laufenden Unterricht integrieren zu müssen, obwohl man mit den von der Grundschule übernommenen leistungsschwächeren Schüler/innen schon genug zu tun hat. Die Frage wird sein, wie lange das prestigeträchtige Gymnasium seine Attraktivität bei den Eltern behalten wird und in welchem Umfang es, auch ohne entsprechende Empfehlungen der Grundschule, sich weiterhin die Leistungsstarken wird auswählen können, wenn es einen fairen pädagogischen Wettbewerb gibt und von den Abschlüssen her das Gymnasium keine Wettbewerbsvorteile mehr besitzt.

Was sich im übrigen durch keine Strukturreform wird ändern lassen, selbst wenn es das Gymnasium nur noch als Oberstufe gibt, - es wird weiterhin eine sozial und leistungsmäßig ungleiche Verteilung der Kinder auf Schulen geben. Das beginnt erfahrungsgemäß schon in der Grundschule. Und es wird auch dann, wenn alle Schulen von 5 bis 10 nur noch Schulen der Sekundarstufe I heißen, solche geben, die sich, wie fair auch immer, ihre Schüler/innen auswählen können und es wird andere geben, die gerade so ausgelastet sind oder denen Schüler/innen zugewiesen werden. D.h. es wird weiterhin, das ist auch in Finnland und Schweden nicht anders, belastete Schulen geben, nicht nur in sozialen Brennpunkten, weniger belastete und relativ unbelastete, privilegierte Schulen.

Was der Staat auch in einem formal nicht-hierarchischen, integrativen System tun kann und tun muss und was nach allem, was wir aus der Schulforschung wissen, zur Zeit bei uns nur unzureichend geschieht, ist ein Unterstützungs- und Fördersystem nach Belastungsgraden zu entwickeln, nach dem Grundsatz, besonders belastete Schulen auf Kosten weniger belasteter und privilegierter Schulen materiell und personell besser auszustatten.

Eine andere Befürchtung, dass mit der Auflösung der Hauptschule als Entlastungsschule vor allem die Sonderschule für „Lernbehinderte“ verstärkt diese Funktion haben wird, scheint berechtigt. Die sukzessive Integration gerade dieser Sonderschulen mit einem wachsenden Anteil von Schüler/innen aus Migrationsfamilien und längerfristig die Integration aller Sonderschulen, ist darum die notwendige Konsequenz einer nicht mehr selektierenden Schule, wofür es in Integrationsschulen ja längst erfolgreich arbeitende Systeme gibt, nicht nur in Skandinavien, sondern auch bei uns.

Die Befunde der Bildungsforschung, das zeigen auch die oben besprochenen Beiträge, sprechen so eindringlich für eine andere, nicht-hierarchische Schulstruktur und eine förderorientierte Unterrichtskultur, dass die politischen Akteure in den Parteien, die abstrakt für längeres gemeinsames Lernen eintreten, endlich den Mut fassen sollten, dafür auch in der Ernstsituation eines Landtagswahlkampfes um eine Mehrheit in der Bevölkerung zu werben.

Wenn vermittelbar ist, dass die immer weniger von den Eltern und den Ausbildungsbetrieben akzeptierte Hauptschule keine Zukunft mehr hat, dann ist schwer vermittelbar, warum andere Schulformen der Sekundarstufe I diese Funktion als Entlastungsschule übernehmen sollen.

Es geht in der politischen Auseinandersetzung im Kern darum: Sollen die Schulformen der Sekundarstufe I in einem zwei- oder dreigliedrigen System ohne Hauptschule dennoch hierarchisch gegliedert bleiben oder gleichgestellt werden? Sollen Gymnasien mit einer von der Grundschule empfohlenen überwiegend leistungsstarken Schülerklientel das Recht behalten, Schüler/innen bei akuten Lernschwierigkeiten abzuschulen? Oder soll jede Schule für *die* Kinder, die sie von der Grundschule angenommen hat, die Verantwortung übernehmen, sie im Rahmen ihrer kognitiven, emotionalen, sozialen und sprachlichen Möglichkeiten zu einem möglichst qualifizierten Abschluss zu führen?

### *Literatur*

Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula: Bildungsgang und Schulsstruktur. In: Pädagogische Führung 4/03, S.188-192.

Baumert, Jürgen: Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? In: Pädagogik 4/06, S.40-46.

Demmer, Marianne: Wer nur die Hauptschule „abschaffen“ will, springt zu kurz. Auf der Tagesordnung: die „kleine Reform“. In: Erziehung & Wissenschaft 9/06, S.8 f.

Herrlitz, Hans-Georg: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – zwei getrennte Kulturen? In: Die Deutsche Schule 1/2004, S.6-9.

Klemm, Klaus: Was wissen wir über ein gutes Schulsystem? In: Pädagogik 7-8/06, S.76-80.

Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, 2003.

Merkelbach, Valentin: Bildungsstandards für den Deutschunterricht – aber welche und wie rasch? <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/> November 2004.

Merkelbach, Valentin: Ist Chancengleich mehr als eine schöne Illusion? Anmerkungen zu Jürgen Oelkers' Studie „Gesamtschule in Deutschland“. <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/> August 2006.

Oelkers, Jürgen: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim 2006 a.

Oelkers, Jürgen: Warum es die Gesamtschule in Deutschland immer schwer hatte. In: Pädagogik 7-8/2006 b, S.66-67.

Prenzel, Manfred: PISA gegen PISA (Disput mit Andreas Schleicher). In: Die Zeit, 17.02.05, S.73 f..

Sinn, Hans-Werner: Alte Ideologien. In: Wirtschaftswoche, 13.03.06.

Späth, Lothar: Neue Schulen braucht das Land. In: Handelsblatt, 22.02.06

Tillmann, Klaus-Jürgen: Neue Argumente auf einem alten Kampffeld? Die Schulstrukturdiskussion vor und nach PISA. In: Pädagogik 7-8/06, S.38-42.

Quelle: <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>