

Januar 2006

Valentin Merkelbach

Perspektiven hessischer Schulpolitik nach der Ländervergleichsstudie PISA 2003

Am Streit zwischen Bund und Ländern über die Zuständigkeit in der Bildungspolitik ist im Vorfeld der Bundestagswahl 2005 die Föderalismuskommission gescheitert. Alles, was der Bund nach PISA 2000 unternahm, um länderübergreifende Reformen des leistungsschwachen deutschen Schulsystems anzuregen, wurde von den Ländern, insbesondere den unionsregierten, mit Argwohn bedacht oder als unzulässige Einmischung zurückgewiesen. Selbst beim Vier-Milliarden-Programm der Bundesregierung für den verstärkten Ausbau von Ganztagschulen war die Ländermehrheit in der KMK nicht bereit, mit dem Bund ein Konzept für die materielle und personelle Grundausstattung solcher Schulen zu vereinbaren.

Der Streit ist in der Großen Koalition rasch beigelegt worden – zur vollen Zufriedenheit der Länder und der KMK, die nun ihre Politik des kleinsten gemeinsamen Nenners weiterbetreiben und die Tabuisierung der Strukturfrage aufrechterhalten könnte, wenn nicht ausgerechnet die Ländervergleichsstudie PISA 2003 - deutlicher als bislang wahrgenommen - zu dem Ergebnis käme: Es gibt trotz des Tabus der Strukturfrage gravierende strukturelle Unterschiede zwischen den Bundesländern, den Süd- und Nordländern und vor allem den West- und Ostländern - mit offensichtlich günstigen, weniger günstigen und ungünstigen Voraussetzungen für die seit PISA 2000 in der Öffentlichkeit geforderten Reformen des deutschen Schulsystems. Dabei zeigen *die* Länder besondere Schwächen und kaum signifikante Fortschritte in ihren Reformbemühungen, die neben dem dreigliedrigen System die Gesamtschule eingeführt haben. Besonders erfolgreich sind hingegen seit PISA 2000 Länder, die neben dem Gymnasium nur noch eine Schulart in der Sekundarstufe I anbieten (Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt). (V.Merkelbach: Die Strukturfrage ist längst gestellt. <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>)

Wie günstig sind im Ländervergleich Hessens Voraussetzungen für eine nachhaltige Reform seiner Schulen und wie werden sie von den beiden großen Parteien eingeschätzt?

Die hessische Gesamtschule – ein Auslaufmodell?

In Hessen wurde – wie in anderen sozialdemokratisch regierten Ländern – in der Reformphase der 70er Jahre der Versuch unternommen, die gegliederte Schule der Sekundarstufe I zu einer integrierten zu entwickeln und sie als eine gemeinsame Schule für alle in der Fläche einzuführen. Was zur gleichen Zeit in Finnland gelang und zu einem Erfolgsmodell wurde, endete bei uns mit dem Kompromiss zwischen Konservativen und Sozialdemokraten: Die Gesamtschule, ob integriert oder kooperativ, wird über die bereits gegründeten Schulen hinaus nur noch dort eingerichtet, wo Eltern dies in genügender Anzahl wollen.

Es gelang den Gegnern der Gesamtschule in diesen Kompromiss Auflagen einzufügen wie die Zweier- oder Dreierdifferenzierung in den oberen Klassen der Sekundarstufe I, die gewährleisten sollen, dass sich auch in der Integrierten Gesamtschule das dreigliedrige System mit den entsprechenden Abschlüssen und Übergängen in die Sekundarstufe II wiederherstellt. Nur unter dieser Bedingung wurden von der KMK die Abschlüsse der Gesamtschule auf Bundesebene anerkannt. Verhindert wurde so die Realisierung der zentralen Idee der Gesamtschule, bis zum Ende der Klasse 10 integriert zu arbeiten und ihre Schüler/innen zu einem Mittleren Schulabschluss zu führen. Das pädagogische Konzept war und ist immer noch, möglichst ohne die selektiven Instrumente des Nichtversetzens und der Abschulung in weniger anspruchsvollen Schulformen auszukommen und eine gute Balance herzustellen zwischen

gemeinsamem Lernen und individueller Förderung der Leistungsstarken *und* der Leistungsschwächeren.

Trotz der massiven Einschränkungen des pädagogischen Konzepts blieb die Gesamtschule in Hessen ein stetes Ärgernis der Konservativen, auf parteipolitischer Ebene für die CDU, aber auch für Institutionen wie den Landeselternbeirat und den Hessischen Elternverein. Der Verzicht der Sozialdemokraten, die Gesamtschule in der Fläche einzuführen, bedeutete, sie dem Wettbewerb mit Realschule und Gymnasium um leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auszusetzen, bei gleichzeitiger Offenheit für einen überrepräsentativen Anteil von Schüler/innen, die von der Grundschule eine Hauptschuleempfehlung bekommen bzw. die von Gymnasium oder Realschule abgeschoben werden.

Unter diesen Bedingungen war es der Gesamtschule unmöglich, der Idee einer Schule für alle in einem Wohnbezirk nahe zu kommen und ihr pädagogisches Konzept voll zu entfalten. Dennoch versuchten ihre Gegner immer wieder, bis in die aktuelle PISA-Debatte hinein, dieser Schulform im direkten Leistungsvergleich mit Realschule und Gymnasium ihr Scheitern nachzuweisen und sie aus der Schullandschaft zu verdrängen. Der Versuch ist zwar misslungen, das Ansehen der Gesamtschule aber als einer pädagogisch anspruchsvollen Reformschule bei bildungsorientierten Eltern nachhaltig beschädigt worden. Unter den erschwerten Bedingungen hat die Gesamtschule bundesweit auch an den PISA-Tests teilgenommen und im Vergleich zu Realschule und Gymnasium bemerkenswert gute Ergebnisse erzielt. (V.Merkelbach: Die Strukturfrage ist längst gestellt. <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>)

Die hessische Integrierte Gesamtschule hat nach den Zahlen der Ländervergleichsstudie PISA 2003 einen Schüler/innen-Anteil von 16,6 % (die Hauptschule 15,6 %, die Realschule 27,0 %, das Gymnasium 31,7 %). In den Mittelwerten der von PISA getesteten Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen liegt die IGS mit der Realschule fast überall gleichauf, mit einer etwas größeren „Risikogruppe“, in der Leistungsspitze durchweg leicht darüber. Ähnlich wie bei der Realschule ragen mehr als die Hälfte der getesteten Schüler/innen ins Leistungsspektrum des Gymnasiums (PISA 2003 E, S.198).

Die Folge des starken Wettbewerbs zwischen Gymnasium, Realschule und IGS war zwar nicht das Scheitern der Gesamtschule, wohl aber die verstärkte Auszehrung der Hauptschule in Hessen, die im PISA-Test in den einzelnen Kompetenzbereichen zwischen 60 und 80 % „Risikoschüler/innen“ zu unterrichten hat (PISA 2003 E, S.198), die ganz überwiegend aus bildungsfernen und sozial schwachen Elternhäusern kommen - mit und ohne Migrationshintergrund.

Von der Volksschule zur Hauptschule zur Restschule

Mit dem Hinweis auf Ernst Rösners 1989 erschienener Studie „Abschied von der Hauptschule“ beginnt ein Beitrag von Karl G. Zenke mit dem Titel „Wider den Unsinn von der ‚begabungsgerechten‘ Hauptschule“ (Neue Sammlung 3/03, S.297-314). Zenke erinnert an die 1964 vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen geäußerte Hoffnung, die neue Hauptschule werde sich „nach einer gemeinsamen Förderstufe für alle zu einer vierjährigen Sekundarschule entwickeln, die ihre Schüler nach Klasse 10 zu einem qualifizierten Abschluss führt“; die „ein differenziertes Unterrichtsangebot und neue Lehr-Lern-Arrangements anbietet, damit aus der vergleichsweise großen Heterogenität ihrer Schülerschaft neue Chancen für ein Lernen in der Vielgestaltigkeit gewonnen werden können“. Die Hoffnung des Ausschusses sei eine „Oberschule“ gewesen, „die sich im Hinblick auf die Qualifikation der Lehrerschaft, auf Größe und Ausstattung von der Drittklassigkeit der

Volksschule emanzipiert“. Allerdings warnte der Deutsche Ausschuss 1964 bereits, die Hauptschule könne sich statt zur „Oberschule“ auch zur „Restschule“ entwickeln (S.297).

Wenn...nicht bald Wirksames geschieht, dann wird die Volksschule eines Tages die ‚Restschule‘ sein, die Schule nämlich derjenigen Jugendlichen, deren Lebenschancen sich auf ungelernete Arbeit beschränken. Sie wäre dann die Schule des unteren Drittels ihrer derzeitigen Schülerschaft. (Zitiert nach Zenke, S.297)

Nach vier Jahrzehnten haben sich die Befürchtungen des Deutschen Ausschusses trotz aller Programme zur Stärkung der Hauptschule mehr als erfüllt. Für Zenke wurde die Hauptschule „im Kontext der enormen Bildungsexpansion, der Einrichtung von Gesamtschulen neben dem drei- bzw. viergliedrigen Schulwesen und angesichts der wachsenden schul- und sozialpädagogischen Herausforderungen durch eine steigende Zahl von Kindern aus Migranten-, Übersiedler-, Flüchtlings- und Asylantenfamilien“ „strukturell an den untersten Rand gedrängt und pädagogisch allein gelassen“. Sie sei heute mit einem Schüler/innen-Anteil von etwa 20 Prozent (in Hessen 15,6 Prozent) in weiten Teilen Deutschlands nicht einmal mehr die Schule des unteren Drittels und die Mehrheit ihrer Absolventen finde keinen direkten Zugang mehr zu einer beruflichen Ausbildung.

Was Zenke angesichts dieser desolaten Situation von Pädagogik und Politik fordert, ist Thema seiner Studie. Gegen „den verschleiernnden Unsinn der Rede von der ‚begabungsgerechten‘ Hauptschule“ seien „die PISA-Studien und andere neuere Untersuchungen zu befragen über die tatsächlichen Hintergründe für den Zuweisungsprozess von Kindern in die Hauptschule und deren Situation innerhalb der gesamten Sekundarschülerschaft“ (S.301). Er verweist detailliert auf inzwischen empirisch gut dokumentierte „fehlerhafte Leistungsselektion“ am Ende der Grundschule, die mit der Auslese in der Sekundarstufe I zusammen in hohem Maße soziale Selektion darstellt.

Die Schule könne offensichtlich die „gesellschaftlich vermittelten Benachteiligungen nicht nur nicht mildern“, sondern müsse „nach der Funktionslogik des drei- bzw. viergliedrigen Systems“ „die Disparitäten noch kräftig verstärken“. Der Hauptschule falle dabei „die Aufgabe zu, für die weiterführenden Schulen eine Art Entlastungsschule abzugeben“. Wer immer Alternativen für sein Kind sehe, schicke es nicht mehr in diese Schule und so fänden sich in ihr „inzwischen mehrheitlich Kinder mit dem vergleichsweise schwächsten sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital, Kinder von Eltern mit dem geringsten Bildungsanreiz, Kinder aus Migrantenfamilien, die aus verschiedenen Gründen mit dem deutschen Bildungswesen nicht wirkungsvoll umgehen“ könnten (S.305).

Für Zenke grenzt es „an blanken Hohn, wenn der Hauptschulabschluss in einigen Ländern als ‚Berufsreife‘ bezeichnet“ und die Hauptschule „als die Eingangsstufe in die Berufsausbildung gepriesen“ werde. Die Forschung belege leider das Gegenteil: „Nur etwa 25 Prozent gelangen überhaupt ohne besondere Fördermaßnahmen oder Zusatzkurse in eine Ausbildung. In anspruchsvollen Ausbildungsberufen werden die Chancen für Hauptschulabsolventen immer schlechter. Und in der Ausbildung selbst ist die Zahl der Abbrecher in den Berufen besonders hoch, die bevorzugt von ehemaligen Hauptschülern erlernt werden.“ (306 f.)

Ausgehend von dem auch in der Lehrerschaft verbreiteten Glauben an die begabungsmäßigen Grenzen der Lernfähigkeit führt eine Ansammlung von Leistungsschwachen zur Zurücknahme der Anforderungen im Unterricht und zur Minderung des allgemeinen Leistungsklimas an Hauptschulen. Innerhalb der Schülerschaft fehlt es angesichts der Homogenität (mit negativen Vorzeichen) an wechselseitiger Bereicherung aus der Vielfalt der Fähigkeiten, Interessen und Verhaltensweisen der Schüler, an Ansporn, an gesunder Konkurrenz, an stimulierenden Modellen, an Beispielen unterschiedlicher Alltagsgestaltung, Freizeitbeschäftigung, an

außerschulischen Lernprozessen usw. Voneinander können die Schüler im konstruktiven Sinne meist kaum mehr etwas lernen. (S.307)

Die Konsequenz in der Politik ist zur Zeit nicht, mit solchen Einsichten die Hauptschule grundsätzliche in Frage zu stellen und möglichst bald aufzulösen, was immerhin sechs Bundesländer bereits getan haben, sondern Zenke beobachtet die genläufige Tendenz, „sie in ihrer Bildungsperspektive noch enger als bisher an die Leine der beruflichen Verwertung ihrer Ziele“ zu legen. Dies Entwicklung drohe „das Übel noch auf die Spitze zu treiben“, denn sie bringe zum Ausdruck, „dass mit der Begabungsideologie auch eine Neuauflage volkstümlicher Bildungsbeschränkung“ einhergehe, wenn auch der Begriff „volkstümliche Bildung“ durch „marktgängige Formulierungen“ wie „Schlüsselqualifikationen für Ausbildung und Beruf“ ersetzt würde. (S.310)

Je intensiver gefordert wird, gerade die Hauptschule müsse effektiver als bisher ihre Schüler auf die Arbeitswelt vorbereiten, also nach Möglichkeit schon von Klasse 5 an Unterricht und Sozialisation auf Wege in die unteren Berufspositionen konzentrieren, desto deutlicher muss den Lehrern der Hauptschule werden, dass die Bildungskonzeption der Hauptschule damit tendenziell aus der Verpflichtung auf allgemeine und grundlegende Menschenbildung weggeführt wird. Wenn Freiheit und Autonomie, verantwortete Mündigkeit, Solidarität, politische Beteiligung, Lernfähigkeit und Alltagskompetenz zentrale Orientierungen demokratischer Bildungsarbeit für alle Bürger bleiben sollen, dann müssen sie uneingeschränkt für alle Schulen gelten, erst recht dann, wenn Kinder in Familie und Freizeit wenig Chancen zur Entfaltung ihrer Humanität erhalten. Jede Verzweckung der Bildungsarbeit für gesellschaftliche Einzelinteressen, jede Steuerung und Engführung des Bildungsprozesses im Interesse einer frühzeitigen Integration in etablierte soziale Strukturen und jeder Versuch, die Anstrengungen in Richtung Fördern und Fordern dem pessimistischen Vorurteil von einer angeblich naturhaften Beschränktheit der Bildungsfähigkeit zu opfern, ist mit dieser ersten Pflicht des Pädagogen in einer demokratischen Schule nicht zu vereinbaren. (S.312)

Zenkes Studie beschreibt vor dem Hintergrund der Ergebnisse von PISA 2003 E ziemlich exakt auch die Situation in Hessen. Das Land hat unter allen Flächenstaaten den bei weitem niedrigsten Schüler/innen-Anteil der Hauptschule (15,6 %) und wird darin nur noch von den beiden Stadtstaaten Berlin (11,2 %) und Hamburg (10,6 %) übertroffen. Und Hessen hat zugleich nach Bremen, Hamburg und Baden-Württemberg den höchsten Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund (30,4 %) (PISA 2003 E, S.272).

Die Reformmaßnahmen der Regierung

In einem Pro und Contra zum drei- bzw. viergliedrigen Schulsystem nahmen Ende Juli 2005 die Hessische Kultusministerin, Karin Wolff, Stellung und Marianne Demmer, im Hauptvorstand der GEW zuständig für den Bereich Schule (Das Parlament, Berlin 25.Juli/ 1.August 05). Unmittelbar vorausgegangen war die besonders wahlkampf-taugliche „Vorinformation“ des deutschen PISA-Konsortiums zur Ländervergleichsstudie mit den internationalen Gesamtskalen zu den vier getesteten Kompetenzbereichen. In diese Ranglisten waren die in den einzelnen Bundesländern erzielten Mittelwerte eingereiht, ohne dass die „Vorinformation“ erläuterte, unter welchen sozioökonomischen Bedingungen die Ergebnisse im jeweiligen Bundesland erzielt wurden.

Marianne Demmer begründet ihr Contra gegen das gegliederte deutsche Schulsystem u.a. mit Hinweis auf die 25 % „Risikoschüler/innen“ mit den „denkbar schlechtesten Startchancen für ihr Leben“. Das Schulsystem unterstütze damit „das Auseinanderfallen der Gesellschaft“. Statt Benachteiligungen auszugleichen verschärfe es sie und auch die Leistungsspitze bleibe unter

den Erwartungen. Zudem machten schwankende Schülerzahlen das gegliederte System für Schulträger „zu einem Riesenproblem“. „Indem zehnjährige Kinder in Schulformen mit unterschiedlich hohem Anspruch und Prestige einsortiert werden“, würden „viele Kinder gekränkt und beschämt“.

Für Marianne Demmer sind pädagogische Prozesse zu vielschichtig, um sie allein mit unserem selektiven Schulsystem erklären zu können. Dennoch seien Strukturen nicht bedeutungslos, weil sie Spuren hinterließen „im Denken und Fühlen, in der Lehrerbildung, in den Lehrplänen, in der Selbsteinschätzung junger Leute, im Familienleben“. Wer also ernsthaft sich mit der Frage auseinander setzen wolle, „was einem demokratischen, chancengleichen und hoch leistungsfähigen Schulwesen in Deutschland im Wege“ stehe, komme nicht daran vorbei, „sich auch mit der Schulstruktur zu beschäftigen“. Marianne Demmer hält „eine sachliche Debatte“ darüber für möglich und umreißt ihre Position und die ihrer Gewerkschaft so:

Ich plädiere für Sachlichkeit und einen schrittweisen Systemwechsel zu einem integrativen leistungsfähigen und chancengleichen Schulsystem, das nicht aussondert, sondern alle Kinder gleichermaßen willkommen heißt. Es sollen keine Schulen „abgeschafft“ oder „zerschlagen“ werden und durch „Mammut-Gesamtschulen“ ersetzt werden. Jede einzelne heute existierende Schule soll vielmehr die Kinder des Wohnbezirks aufnehmen, einen integrativen Auftrag erhalten, zur individuellen Förderung verpflichtet werden und dafür auch die notwendige Unterstützung bekommen. „Falsche Schüler“ soll es nicht mehr geben. Lehrerinnen und Lehrer müssen den professionellen Umgang mit der Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler lernen, damit die Leistungsstarken nicht unterfordert und die Leistungsschwächeren nicht überfordert werden. Dass ein solcher Systemwechsel funktioniert, haben viele Länder vorgemacht.

Die Hessische Kultusministerin kannte in ihrem Plädoyer für das gegliederte Schulwesen wohl auch nur die „Vorinformation“ des PISA-Konsortiums, mit deren Vorabveröffentlichung sie als Mitglied der KMK befasst war und die sicher nicht gegen ihren Willen erfolgte. Sie wusste also, dass auf den internationalen Gesamtskalen mit Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg und Thüringen an der Spitze Hessen durchweg unterhalb des deutschen Mittelwertes und – bis auf den Kompetenzbereich Problemlösen – auch unterhalb des OECD-Durchschnitts rangiert. Wie geht die Ministerin damit um und was ist von ihr für eine sachliche Debatte über das deutsche Schulwesen zu erwarten?

Wer als Antwort auf PISA und andere Bildungsstudien auf die Einheitsschule setzt, der greift nicht nur tief in die ideologische Mottenkiste, sondern betrachtet Bildung auch aus einem gänzlich falschen Blickwinkel. Bei der Qualitätsverbesserung unseres Bildungswesens dürfen Organisationsfragen nicht im Vordergrund stehen.

Da es verschiedene Begabungen und unterschiedliche Stärken und Schwächen gebe, müsse differenziert werden. „Die individuelle Förderung jedes Kindes“ sei „nur über ein vielfältiges schulisches Angebot möglich, das alle zu ihren besten Leistungen“ führe. Wer glaube, „die Strukturfrage sei das Allheilmittel“, scheine „zu faul, die tatsächlichen Herausforderungen – guter Unterricht, gute Lehrerbildung, frühe Bildung – anzunehmen“. Die Befürworter der „Einheitsschule“ führten gerne die PISA-Ergebnisse als Argument gegen das „geteilte Schulsystem“ an. Auch hier lägen „sie völlig falsch“. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern ließen „sich nicht mit Schulsystemen erklären“. „Schon die Auswertung der deutschen Schullandschaft“ zeige, „dass Länder wie Bayern und Baden-Württemberg mit einem klar gegliederten Schulwesen die besten Ergebnisse“ erzielten und international lägen „Gesamtschulen im vorderen und hinteren Bereich“.

Die PISA-Zahlen sprechen für Karin Wolff eine deutliche Sprache. Sie zeigten „eindeutig die Überlegenheit von Gymnasien und Realschulen im Vergleich zu Gesamtschulen“. Die durchschnittliche Schulleistung eines Gesamtschülers rangiere „nach PISA gerade einmal zwischen der eines Haupt- und eines Realschülers“. Darum sei die richtige Reaktion auf PISA, „unsere Schulen dort zu reformieren, wo sie Schwächen aufweisen und unser differenziertes Schulsystem gezielt zu stärken“. Der hessische Weg heiße mehr „Selbstverantwortung“ und „Entscheidungsfreiheit“ der Schule, die „Bildungsstandards“ der KMK, „Vergleichsarbeiten“, „zentral gestellte Abschlussprüfungen für die hessischen Schülerinnen und Schüler in allen Bildungsgängen“. „Basis für die Qualitätsverbesserung in unserem Schulwesen“ sei „eine neue Kultur der Anstrengung und Leistung“ und damit sei Hessen „auf dem besten Weg“.

Der selbstgewisse und zum Teil polemische Ton dieses Plädoyers für den Erhalt des gegliederten deutschen und hessischen Schulsystems und die beschönigende Wahrnehmung der Ergebnisse des „hessischen Weges“ seit PISA 2000 lassen befürchten, dass mit der Ministerin eine sachliche Debatte, wie sie Marianne Demmer für möglich hält, zur Zeit noch nicht möglich ist. Wer hoffte, die Ministerin werde nach der Bundestagswahl und mit der Veröffentlichung der gesamten Ländervergleichsstudie am 3. November 05 differenzierter urteilen und eine nüchterne Bilanz der hessischen Ergebnisse ziehen, wird von der Presseerklärung der Ministerin vom 3.11.05 enttäuscht.

Hessen ist auch jetzt noch unbeirrbar „auf dem richtigen Weg“. Die Initiativen, die die Regierung seit 1999 ergriffen hat, „tragen Früchte“. Die Studie zeige, die 15-Jährigen in Hessen konnten sich in allen Kompetenzbereichen steigern. Die hessische Bildungspolitik sei „sozial gerecht“ und „gänzlich falsch“ sei die „erneut aufgeflamnte Debatte über die Schulstruktur“. Nicht um die Schulform gehe es, „sondern um die Frage der Unterrichtsqualität“. Und da bleibe Hessen mit seinen „zahlreichen Projekten zur gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern, Vergleichsarbeiten und zentral gestellten Abschlussprüfungen in jedem Bildungsgang“ auf „Qualitätskurs“.

Wenn Karin Wolff in ihrem Plädoyer für das gegliederte Schulwesen auf Bayern und Baden-Württemberg verweist, die „mit einem klar gegliederten Schulwesen die besten Ergebnisse“ erzielten, vergisst sie zu erwähnen, dass die eigentlichen Sieger im Ländervergleich zwischen PISA 2000 und PISA 2003 Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt sind, die ihre Schulstruktur in der Sekundarstufe I gerade nicht den beiden Süd-Ländern angepasst haben, sondern neben dem Gymnasium nur noch eine Schulform anbieten; die also mit der Integration der Hauptschule das Tabu der Strukturfrage längst gebrochen haben. Ähnliches gilt für Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und das Saarland, - Länder, die auch die Hauptschule aufgelöst und in die anderen Schularten integriert haben. (V.Merkelbach: Die Strukturfrage ist längst gestellt. <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>)

Die Ministerin, die so vehement das gegliederte Schulsystem verteidigt, ist mit ihrem viergliedrigen System in Hessen, das sie von den Sozialdemokraten übernommen hat, in einem Dilemma. Sie hätte sicher gerne klare bayrische Verhältnisse, müsste dann aber die hessische Gesamtschule loswerden, was politisch nicht durchsetzbar ist. Ja, sie muss sogar zusehen, wie diese Schulform bei Eltern an Attraktivität gewinnt und neuerdings noch durch eigene gesetzliche Regelungen wachsen wird, wenn nämlich die Anträge auf Umwandlung von Kooperativen in Integrierte Gesamtschulen zur Genehmigung anstehen.

Die Ministerin ist in ihrer tiefen Abneigung gegenüber Strukturveränderungen noch nicht bereit, sich an den sechs Bundesländern ohne Hauptschule zu orientieren, darunter die vier von der CDU regierten Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und das Saarland, - sechs Länder, die alle, was den Anteil an „Risikoschülern“ betrifft, im PISA-Test 2003 besser abgeschnitten haben als Hessen, obwohl sie auf Grund ihrer Wirtschaftskraft viel ungünstigere

Rahmenbedingungen für schulisches Lernen aufweisen. Diese Strukturveränderung wäre ja noch keine Abkehr vom gegliederten System, aber eine plausible und politisch durchsetzbare Antwort auf die aktuellen hessischen Ergebnisse des Ländervergleichs.

Noch versucht die Ministerin ihre Reformmaßnahmen ausschließlich systemimmanent zu realisieren, auch in der hoch belasteten Hauptschule, und verweist in ihrer Presseerklärung vom 3.11.05 u.a. auf das „strategische Ziel, die Anzahl der Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss bis zum Schuljahr 2006/07 um ein Drittel zu verringern“. Dabei setze Hessen verstärkt auf „Schülerorientierung und Praxisnähe“ und auf „SchuB-Klassen (Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb) für Schülerinnen und Schüler, die schlechte Aussichten haben, den Hauptschulabschluss zu erreichen“.

„SchuB-Klassen“ einzurichten bedeutet, dass in der ausgelesenen Hauptschule noch einmal die Schwächsten ausgelesen werden, um sie vielleicht doch noch zu einem Hauptschulabschluss zu bringen, als ob die Bewerbung von Hauptschüler/innen, mit oder ohne Abschluss, nicht längst ein generelles Hauptschulproblem sei. Ganz abgesehen von der Frage, was diese erneute Auslese unter dem Anspruch einer soliden Grundbildung für das ganze Leben, das private, öffentlich und berufliche, bedeutet. Hessen bestätigt mit diesen „SchuB-Klassen“ die von Zenke beobachtete Tendenz. Statt angesichts der alarmierenden Ergebnisse der Forschung innezuhalten, geht die „Flickschusterei“ (Zenke) an der Hauptschule weiter und wird mit großer Wahrscheinlichkeit alles nur noch schlimmer machen.

Naheliegender als „SchuB-Klassen“ einzurichten wäre die Auflösung der Hauptschule und dabei dem mit absoluter CDU-Mehrheit regierten Saarland zu folgen. Die drei verbleibenden Schularten: Gymnasium, Realschule und Integrierte Gesamtschule haben danach alle die Möglichkeit, die beiden Abschlüsse der Sekundarstufe I, den Hauptschulabschluss nach 9 und den Mittleren Abschluss nach 10, bis zuletzt offen zu halten – in einem Lernmilieu, das gewiss anregender und bildsamer ist als das an hessischen Hauptschulen. Während das wirtschaftlich schwache Saarland, bezogen auf den Anteil der „Risikoschüler/innen“ nach Bayern, Sachsen, Thüringen und Baden-Württemberg mit 19,4 % in der Spitzengruppe der Bundesländer sich platziert, wird Hessen mit seinen 24,4 % am Tabellenende nur noch von ebenfalls viergliedrigen Systemen in Berlin, NRW, Hamburg und Bremen übertroffen.

Wenn Karin Wolff in ihrem Festhalten am strukturellen Status quo erklärt, bei der „Qualitätsverbesserung unseres Bildungswesens“ dürften „Organisationsfragen nicht im Vordergrund stehen“, so wäre dem zuzustimmen, wenn es nicht im Klartext bedeuten würde, solche Fragen dürften erst gar nicht gestellt werden, auch nicht angesichts der bunten Vielfalt gegliederter Systeme in den 16 Bundesländern, die bei PISA sich als sehr unterschiedlich erfolgreich und leistungsstark erwiesen haben, was offensichtlich *auch* strukturell bedingt ist. (V.Merkelbach: Die Strukturfrage ist längst gestellt. <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>)

Ein „Haus der Bildung“

Von den drei im hessischen Landtag vertretenen Oppositionsparteien ist die FDP bildungspolitisch näher bei ihrem ehemaligen Koalitionspartner als bei den Sozialdemokraten. Die Grünen wollen das gegliederte Schulsystem durch ein integratives ersetzen. Die hessische SPD als eine traditionelle Bildungspartei hat sich bereits durch PISA 2000 herausfordern lassen und nach einer innerparteilichen Diskussion auf einem Landesparteitag im Oktober 2004 den Leitantrag „Gute Bildung von Anfang an – Eine gemeinsame Schule für alle“ beschlossen. Darin sind schon die Themen genannt, die die Landtagsfraktion in ihrem bildungspolitischen Konzept „Haus der Bildung“ in fünf Bausteinen ausformuliert und im Dezember 2005 veröffentlicht hat (Vorwärts 12/05):

1. Frühkindliche Bildung: Die SPD strebt die „Beitragsfreiheit der Kindertageseinrichtungen“ an. In einem ersten Schritt auf dem Weg dahin soll das letzte Kindergartenjahr beitragsfrei und verpflichtend sein. Die Zusammenarbeit zwischen vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule soll verbessert und der Schulbeginn durch die Einführung einer „Schuleingangsstufe“ erleichtert werden. D.h. es gibt keine Zurückstellungen mehr wegen mangelnder „Schulreife“ und die Sechsjährigen können je nach Entwicklungsstand bei der Einschulung die ersten beiden Schuljahre in einem, regulär in zwei, aber auch in drei Jahren durchlaufen.
2. Ganztagschule: Gegen das auf Sparflamme gehaltene Programm der Landesregierung „Ganztagschule nach Maß“, mit dem „allenfalls eine magere Mittagsbetreuung“ geboten werde, setzt die SPD auf ein umfassendes Angebot an Ganztagschulen, das mehr Zeit zum Lehren und Lernen verschaffe.
3. Längeres gemeinsames Lernen: Mit erfolgreichen PISA-Ländern, die auf die in Deutschland übliche frühe Auslese verzichten, kehrt die SPD nach PISA 2000 und der eingehenden Debatte ihrer Ergebnisse zu der in ihrer Geschichte fast durchgängig vertretenen Auffassung zurück: „In der Vielfalt liegt eine große Chance, weil jedes Kind in seinen individuellen Stärken und Schwächen ernst genommen und optimal gefördert wird. Die Schule passt sich damit an das Kind an, nicht das Kind an die Schule.“ Längeres gemeinsames Lernen führe zu einem besseren Lernerfolg und höherer Leistung für alle.
4. Selbstständige Schule: Nach Auffassung der SPD brauchen Schulen mehr Freiheit und Selbstständigkeit bei der Gestaltung des Unterrichts, der Auswahl der Lerninhalte, aber auch in Personalfragen und bei der Mittelverwendung. Eine Schule in einem städtischem Umfeld, etwa in einem sozialen Brennpunkt, müsse anders arbeiten können als eine Schule im ländlichen Raum. Nicht Uniformität und ein starres Korsett zeichneten erfolgreiche Bildungssysteme aus, sondern Flexibilität und die Steuerung über Zielvorgaben.
5. Lehrerbildung: Bei einer Reform der Lehrer/innen-Bildung soll die Vorbereitung auf den Arbeitsplatz Schule im Mittelpunkt stehen und sollen Fachwissenschaft, Pädagogik, Didaktik und diagnostische Kompetenzen stärker miteinander verschränkt und in einer ersten gemeinsamen Ausbildungsphase für das Lehramt in allen Schulstufen verbindlich sein.

Die Konzepte von Regierung und Opposition im Vergleich

Vergleicht man die Reaktionen von Regierung und SPD auf PISA 2000 und auf die aktuelle Ländervergleichsstudie PISA 2003 mit ihren für Hessen eher bescheidenen Ergebnissen, so besteht die grundlegende Differenz darin, dass die Regierung weiterhin mit den nach PISA 2000 eingeleiteten systemimmanenten Maßnahmen zufrieden ist und glaubt, ihren Kurs konsequent fortsetzen zu sollen („Wir bleiben auf Qualitätskurs“), während die hessische SPD in einem innerparteilichen Diskussionsprozess sich dazu durchgerungen hat, systemimmanente mit strukturellen Reformen zu verbinden.

Diese grundlegende Differenz betrifft nicht alle fünf „Bausteine“ am „Haus der Bildung“. So sehr sich Differenzen bei der konkreten Ausgestaltung der Konzepte zeigen, - einig sind sich Regierung und SPD-Opposition grundsätzlich, dass wir mehr investieren müssen in die frühkindliche Bildung; dass wir mehr Ganztagschulen brauchen und die Schulen eine größere Selbstständigkeit haben sollten. Über die „Schuleingangsstufe“ wird man wegen der hohen Zahl von Zurückstellungen und einer besseren Zusammenarbeit von vorschulischen Einrichtungen und Grundschule auch miteinander reden können. (Vgl. dazu den von der Regierung in Auftrag gegebenen „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“)

Kontrovers im Grundsätzlichen sind die „Bausteine“ „Längeres gemeinsames Lernen“ und „Lehrerbildung“. Bei der Lehrerbildung ist es nicht die Forderung der SPD, das Studium

stärker als Vorbereitung auf den Arbeitsplatz zu organisieren. Grundsätzlicher Dissens besteht in dem Vorhaben der SPD, für längeres gemeinsames Lernen in der Sekundarstufe I die Lehrerbildung schulstufenbezogen zu organisieren, damit für die Klassen 5 bis 9/10 nicht mehr unterschiedliche Lehrämter zuständig sind, mit unterschiedlicher Ausbildungsdauer, Unterrichtszeit und Besoldung. Eine Enthierarchisierung der Lehrer/innen-Bildung ist auch notwendig unter der nach PISA lauter werdenden Forderung „Auf den Anfang kommt es an“. Es ist nicht mehr begründbar, warum Lehrer/innen, die Sechs- bis Zehnjährige unterrichten, weniger lang und weniger wissenschaftlich ausgebildet sein sollten als diejenigen, die Ältere unterrichten.

Im Zentrum der Kontroverse, wie sie sich in den konzeptionellen Äußerungen der beiden großen Parteien zeigt, ist die Ankündigung der SPD, in der Sekundarstufe I „eine gemeinsame Schule für alle“ nach finnischem Vorbild einzurichten, nicht mehr zehnjährige Kinder unterschiedlich anspruchsvollen Bildungsgängen zuzuweisen und damit in diesem frühen Stadium bereits eine wichtige Vorentscheidung über Lebenschancen zu treffen.

In einem Kommentar zum „Baustein“ „Längeres gemeinsames Lernen“ geht die schulpolitische Sprecherin der SPD-Landtagsfraktion, Heike Habermann, auf ein zentrales Ergebnis der Ländervergleichsstudie ein. Sie stellt fest: „Je stärker ein Schulsystem zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen differenziert, desto größer ist die Risikogruppe der Kinder, die lediglich die Kompetenzstufen 0 oder 1 erreichen“. Sie verweist auf die drei Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen mit nur jeweils einer Schulform neben dem Gymnasium, die „eine geringere Leistungspreizung“ zwischen leistungsschwachen und – starken Schüler/innen aufweisen und die im Vergleich mit den Ergebnissen von PISA 2000 die signifikantesten Leistungssteigerungen erreichen. Dies gilt durchweg nicht „für Länder mit hoch differenzierten Systemen wie Hamburg, Bremen, Hessen oder Berlin“.

Nach wie vor erreichen in Hessen 24,4 % der Kinder nur die niedrigsten Kompetenzstufen 0 und 1. Damit muss ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler Hessens der Risikogruppe zugerechnet werden. Dies ist angesichts der Herausforderungen der Zukunft völlig inakzeptabel. (Vorwärts 12/05)

Was Heike Habermann beim Vergleich zweigliedriger Systeme mit viergliedrigen in den Ländern, in denen unter sozialdemokratischen Regierungen die Integrierte Gesamtschule eingeführt wurde, beobachtet, zeigt sich auch, wenn man, bezogen auf die „Risikogruppe“, diese viergliedrigen Systeme mit zwei anderen Bundesländern mit Integrierter Gesamtschule, aber ohne Hauptschule, vergleicht: Brandenburg und das Saarland.

Es zeigt sich schließlich in verstärktem Maße beim Vergleich des viergliedrigen hessischen und des dreigliedrigen bayrischen Systems mit dem geringsten Anteil an „Risikoschüler/innen“ (13,1), die sich dort allesamt in der Hauptschule versammeln, die wegen der hohen Hürden vor Realschule und Gymnasium unter den Ländern mit einer Hauptschule am stärksten frequentiert wird (32,2 %). Bayern erreicht das, weil dort, ohne die Option „Integrierte Gesamtschule“, ein Kind aus der Oberschicht eine 6,65 mal größere Chance hat, das Gymnasium zu besuchen und das Abitur zu machen als ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie. In Hessen sind die Chancen von Kindern aus der Oberschicht „nur“ 2,71 mal so hoch, der Schüler/innen-Anteil der Hauptschule aber mit der Option „Integrierte Gesamtschule“ nicht einmal halb so hoch (15,6 %) wie in Bayern.

Der Leistungsvergleich der beiden wirtschaftlich starken Länder Hessen und Bayern zeigt, dass sich die bayrische Hauptschule in den Mittelwerten, etwa im Kompetenzbereich Mathematik, mit 462 Punkten den Mittelwerten der hessischen Integrierten Gesamtschule (486) und der Realschule (488) annähert und weit vor dem Mittelwert der hessischen Hauptschule (394)

rangiert und, was die „Risikogruppe“ betrifft, mit 13,1 fast nur halb so groß ist wie die in Hessen mit 24,4 %. Bayrische Hauptschüler/innen lernen in den von PISA getesteten Kompetenzbereichen entschieden mehr als hessische.

Die schulpolitische Konsequenz des Hauptschulvergleichs mit Bayern könnte ein gemeinsames Projekt von Regierung und Opposition noch in der laufenden Legislaturperiode sein. Dabei ginge es nicht darum, bayrische Verhältnisse einzuführen und die Integrierte Gesamtschule abzuschaffen, auch nicht die Hürden vor Gymnasium und Realschule in bayrische Höhen zu treiben, mit dem Effekt die Abiturientenquote auf bayrischen Tiefstand zu drücken, sondern es ginge vordringlich darum, die Hauptschule aufzulösen und in die drei übrigen Schularten zu integrieren und damit Verhältnisse zu schaffen, wie sie die Große Koalition in Brandenburg und das CDU-regierte Saarland geschaffen haben, zwei wirtschaftlich schwache Länder, die beide mit Gymnasium, Realschule und Integrierter Gesamtschule in den von PISA getesteten Kompetenzbereichen seit PISA 2000 erfolgreicher waren als Hessen, auch in Bezug auf den Anteil an „Risikoschüler/innen“.

Ein solches Allparteienprojekt setzt die nüchterne Analyse der Ländervergleichsstudie und die Einsicht voraus, dass Hessen bei allen Reformbemühungen der letzten fünf Jahre einfach zu wenig erfolgreich war und eben nicht „auf dem besten Weg“ ist, weder im Vergleich mit Ländern, die eher günstige Rahmenbedingungen für schulisches Lernen haben - wie Bayern, noch mit wirtschaftlich schwachen Ländern mit eher geringen Möglichkeiten für Investitionen in den Bildungsbereich wie Brandenburg und das Saarland.

Vom viergliedrigen zu einem dreigliedrigen System, zu einer gemeinsamen Schule für alle

Mit der Veröffentlichung der fünf „Bausteine“ für das „Haus der Bildung“ hat die hessische SPD angekündigt, dass die Auseinandersetzung vor der nächsten Landtagswahl 2008 nicht mehr allein mit Themen wie Unterrichtsgarantie oder Ganztagschule oder auch vorschulische Bildung bestritten werden soll, sondern zentrale Themen werden die Strukturreform der Lehrer/innen-Bildung und die integrative Sekundarstufe I sein. Dafür ist das „Haus der Bildung“ bislang nur eine Planskizze und die fünf „Bausteine“ noch keine Anleitung für die Bauleute, wie mit dem Bau begonnen werden soll, wie der bestehende Bau so renoviert und umgestaltet werden kann, dass er für alle eine gute Wohnung ist.

Bezogen auf das Thema Schule bedeutet das für die Opposition, in den kontroversen Bereichen die Positionen klar herauszustellen und mit der Bevölkerung, auch den bildungsorientierten oberen Gesellschaftsschichten, in einen Dialog zu kommen über eine gute Schule für alle, für die Leistungsstarken und die Leistungsschwächeren, für Kinder aus wohlhabenden Familien und aus sozial schwachen.

Das macht ein politisches Vorgehen erforderlich im Sinne dessen, was Marianne Demmer als „schrittweisen Systemwechsel“ skizziert hat. Auf Hessen bezogen wäre das: Nach einer Integration der Hauptschule in die übrigen drei Schulformen sind alle Schulen der Sekundarstufe I gleichrangig und haben alle den gleichen Auftrag, den Schüler/innen bis zum Ende der Sekundarstufe I eine solide Grundbildung zu vermitteln und sie zu einem Mittleren Schulabschluss zu führen.

Wenn es keine „falschen Schüler/innen“ mehr geben soll, heißt das konkret, dass Kinder, die eine Schule von der Grundschule übernimmt, möglichst ohne die selektiven Instrumente der Nichtversetzung und der Abschulung („Querversetzung“) unterrichtet werden. Da es unter den drei verbleibenden Schulformen Gymnasium, Realschule und Integrierte Gesamtschule keine Schulform mehr gibt mit einem weniger anspruchsvollen Bildungsauftrag, keine „Entlastungsschule“, so ist auch nicht mehr zumutbar, einen leistungsschwachen Schüler in

eine andere Schule zu versetzen und dieser Schule damit ihre integrative Arbeit zu erschweren. Eine „Querversetzung“ kann dann nur noch in gut begründbaren Fällen im Einvernehmen mit den Eltern und der aufnehmenden Schule erfolgen und Nichtversetzung nur noch im Einvernehmen mit den Eltern und der Schülerin/dem Schüler, etwa nach längerer Krankheit. (V.Merkelbach: Wie kommen wir zu einer guten Schule für alle? Ein Vorschlag zum Verfahren. <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>)

Diesen integrativen Auftrag zu realisieren wird *den* Schulen leichter fallen, die, wie gut entwickelte Integrierte Gesamtschulen und durch PISA 2000 angeregt, schon kollegial versuchten, ihr Unterrichtsprogramm stärker auf individuelle Förderung umzustellen und Nichtversetzen und „Querversetzen“ auf ein Mindestmaß zu beschränken. Andere Schulen werden länger brauchen für den neuen Auftrag und sie werden mehr Beratung und Unterstützung benötigen. Das wird für stark „belastete“ Schulen in sozialen Brennpunkten ebenso gelten wie für „unbelastete“ Gymnasien, in deren Kollegien bislang eine gemeinsame Arbeit an einem förderorientierten Schulkonzept noch nicht vereinbart und entwickelt werden konnte. (Zu „belasteten“ und „unbelasteten“ Schulen siehe PISA 2003 E, S.299 ff.)

Wann sollen die gleichrangigen Schulen der Sekundarstufe I zu einem Abschluss kommen, wenn es keine Hauptschule mehr gibt und alle Schule zu einer gemeinsamen Grundbildung und zu einem Mittleren Schulabschlusse führen? In dem bisherigen integrativen Konzept der hessischen SPD führt die Sekundarstufe I bis zur 10.Klasse einschließlich, wie das zur Zeit bei Realschulen und Integrierten Gesamtschulen der Fall ist, und darauf folgt eine zweijährige Oberstufe, allgemein- oder berufsbildend.

Ein Mittlerer Schulabschluss nach Klasse 10 wirft allerdings Probleme auf. Er würde die durch die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Schuljahre mit einem Übergang in die Oberstufe nach Klasse 9 entstandene Inkonsistenz nicht beseitigen und eine auf zwei Jahre verkürzte gymnasiale Oberstufe wäre für diese gesellschaftlich besonders prestigebesetzte Schulstufe wohl schwer vermittelbar. Dazu scheint das finnische Schulsystem eine bessere Lösung anzubieten. Dort endet der Mittlere Schulabschluss nach Klasse 9 und wer diesen Abschluss nicht schafft, das kommt auch im förderorientierten System der Finnen vor, hat Gelegenheit, in einem 10.Schuljahr den Abschluss nachzuholen. Das scheint mir unter dem Aspekt von Bildung, aber auch im Interesse der Abnehmer von Schulqualifikationen die bei weitem bessere Lösung zu sein.

Die integrative Sekundarstufe I, die wie im verkürzten gymnasialen Bildungsgang nach dem 9.Schuljahr enden würde, hat ja dann auch den Vorzug, eine insgesamt fünfjährige individuelle „Förderstufe“ zu werden, die keine Zeit und Energie auf das Auslesen „falscher Schüler/innen“ verwenden muss und in fünf Jahren mindestens das erreicht, was im selektiven System in sechs Schuljahren erreicht werden kann.

Wie soll die integrative Schule der Sekundarstufe I heißen?

In Mariannes Demmers Plädoyer für die „Eine Schule für alle“ wird die Frage, wie diese Schule heißen soll, als „nachrangig“ bezeichnet und auf die elegante Lösung der in PISA 2003 besonders erfolgreichen Polen verwiesen, die die integrative Schule einfach Gymnasium nennen. Doch diese polnische Lösung ist zu schön, um in Deutschland wahr werden zu können. „Gesamtschule“ wie die Finnen ihr integratives System von 1 bis 9 nennen, gilt nach all den schulpolitischen Kämpfen der vergangenen drei Jahrzehnte um diese Schulform für einen bildungspolitischen Neuanfang wohl nicht als kompromissfähig. „Gemeinschaftsschule“, wie die schleswig-holsteinische SPD ihr auf Jahre hin projektiertes integratives Schulmodell nennt, ist eine historisch besetzte Bezeichnung. Gemeinschaftsschulen waren einmal die Alternative zu den Konfessionsschulen.

Ein von mir an anderer Stelle gemachte Vorschlag besagt: Alle Schulen der Sekundarstufe I, ob Gymnasium von 5 bis 9, Realschule oder Integrierte Gesamtschule, alle gleichrangig und mit demselben integrativen Bildungsauftrag, geben den schulformbezogenen Teil ihres Namens auf und sind nach ihrem individuellen Namen „Schulen der Sekundarstufe I“, z.B.: Heinrich von Kleist-Schule. Schule der Sekundarstufe I.

Da die Frage des Namens inhaltlich in der Tat „nachrangig“ ist, wäre auch denkbar, den Schulen ihren schulformbezogenen Namen zu lassen. Nur sind die bestehenden Schulformen ganz unterschiedlich prestigebesetzt und gesellschaftlich angesehen und es würde Zeit vergehen, bis Eltern, die ihr Kind unbedingt auf ein Gymnasium schicken wollen, auch eine andere Schule akzeptieren, wenn das Gymnasium nicht alle angemeldeten Kinder aufnehmen kann. Es würde Zeit vergehen, bis es sich genügend weit herumgesprochen hat, dass der prestigeträchtige Name einer Schulform in einer reformierten, nicht mehr auslesenden Sekundarstufe I wenig besagt über die Qualität der einzelnen Schule. Der starke Wunsch der Eltern nach einem qualifizierten Abschluss ihres Kindes kann an jeder Schule erfüllt werden. Wie bisher werden Schulen in der Nachbarschaft einer Grundschule im vierten Schuljahr den Eltern ihre pädagogischen Konzepte und ihre besonderen Profile vorstellen und um das Vertrauen der Eltern werben. Es wird sich dann zeigen, ob bei dieser freien Schulwahl dennoch die besonders angesehenen ehemaligen Gymnasien stärkeren Zuspruch erfahren, mehr Anmeldungen bekommen, als sie Plätze haben und sich ihre Schüler/innen auswählen können.

Wie auch immer in dieser Situation, in der die Karten neu gemischt werden und das Ansehen einer Schule sich verändert, - es wird dann zwar keine Hauptschulen als „Entlastungsschule“ mehr geben, aber „belastete“ Schulen, vor allem in sozialen Brennpunkten, die es weiterhin schwer haben, genügend leistungsstarke Schüler/innen des Wohnbezirks anzuziehen. Diese Schulen werden, wenn die Reform gelingen soll, mit den objektiven Daten externer Evaluation begründen können, warum sie mehr personelle und materielle Unterstützung benötigen für den gemeinsamen Auftrag. Entscheidend für das Ansehen einer Schule könnte dann sein, in welchem Umfang es ihr gelingt, sich mittel- und langfristig als pädagogisch innovative, als lernende Schule darzustellen, und zwar unabhängig davon, wie sozial repräsentativ ihre Schülerschaft ist und wie viele ihrer Schüler/innen bei aller individuellen Förderung nicht 9, sondern 10 Jahre für einen qualifizierten Abschluss benötigen.

Beim Abwägen der drei Optionen, einen neuen Namen finden, die schulformbezogenen Namen beibehalten oder es neben dem individuellen Namen beim Stufenbezug „Schule der Sekundarstufe I“ belassen, scheint mir die letzte Option am ehesten geeignet, das Alte mit dem Neuen zu verbinden und zu signalisieren, dass die drei nach Auflösung der Hauptschule bestehenden Schulen sich zwar in ihren Schulprogrammen und –profilen unterscheiden, aber alle wie bisher schon zu einem Mittleren Schulabschluss führen und alle den Übergang in die Sekundarstufe II offen halten, die, ob allgemeinbildend oder berufsbildend, zur Hochschulereife führen kann. Alle Schulen der Sekundarstufe I haben darüber hinaus den Auftrag, Schüler/innen, die den Mittleren Schulabschluss nach 9 nicht schaffen, in einem 10 Schuljahr einen zweiten Anlauf zu ermöglichen, damit möglichst wenige ohne einen qualifizierten Abschluss die Schule verlassen.

Eine Schule für unterschiedlich begabte Kinder

Woran es zur Zeit noch für die Hessische Kultusministerin nicht den leisesten Zweifel gibt, dass individuelle Förderung am besten im gegliederten System gelingt, ist Thema eines Beitrags von Elsbeth Stern, Lernpsychologin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin („Raus aus den Schubladen“. Die Zeit, 15.12.05, S.87). Der Beitrag beginnt:

Verfechter des gegliederten Schulsystems argumentieren gern damit, dass es ‚begabungsgerecht‘ sei, also die Kinder ihren Fähigkeiten und Talenten entsprechend fördere. Die Hauptschule für den praktisch-handwerklich Begabten, das Gymnasium für den theoretisch-wissenschaftlich Begabten und die Realschule für einen Begabungstyp, der irgendwo dazwischen liegt.

Für Elsbeth Stern haben sich viele so sehr an diese Aufteilung gewöhnt, „dass sie sie als naturgegeben betrachten“. Gewohnheit sei zwar „eine starke Macht, doch eine wissenschaftliche Begründung für die Gliederung des Schulwesens entlang der unterschiedlichen Begabungen der Schüler“ gebe es nicht.

Von der Intelligenz, dem „geistigen Leistungspotenzial“ hänge es ab, wie effizient Kinder ein Lernangebot nutzen. Je intelligenter ein Mensch sei, „desto komplexer und abstrakter können die Wissensgebiete sein, in die er vordringt“.

Im Idealfall bauen intelligente Schüler ihren Vorsprung mit zunehmendem Alter aus, da sie in vielen Gebieten ein gut strukturiertes Vorwissen aufbauen und zudem breit einsetzbare Lern- und Denkstrategien erwerben, was wiederum den Erwerb neuen und die intelligente Nutzung bestehenden Wissens erleichtert. Wir müssen also nicht nur akzeptieren, dass sich Schüler von Anfang an in ihrem geistigen Leistungspotenzial unterscheiden und dass sich diese Unterschiede nicht reduzieren lassen. Wir müssen sogar davon ausgehen, dass diese Schere immer weiter auseinander klafft.

Der alte Streit, ob Begabung (Intelligenz) angeboren ist oder auf Umwelteinflüssen beruht, ist für Elsbeth Stern durch ein Sowohl-als- auch entschieden. Was den prozentualen Anteil betrifft, gehe man z.B. davon aus, „dass in westlichen Industrieländern etwa 50 Prozent der Intelligenzunterschiede genetisch bedingt“ seien. Wie eine Vielzahl anderer Merkmale folgten die Intelligenzunterschiede „der so genannten Normalverteilung, also der Glockenkurve nach Gauß“. Die meisten Menschen zeigten „eine mittlere Intelligenz“, seien sich also recht ähnlich, während „Abweichungen nach unten oder nach oben seltener vorkämen.“

Die Unterschiede „in den geistigen Eingangsvoraussetzungen“, die „eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Lerngelegenheiten“ darstellten und zugleich „den Wunsch nach Separierung“ weckten, könnten allerdings auch nicht das gegliederte Schulsystem rechtfertigen. Wo sollte man „bei einer kontinuierlich verteilten Variablen wie der Intelligenz die Grenze für die Zuweisung zum Gymnasium, zur Realschule und zur Hauptschule ziehen?“ Wenn 30 bis 40 Prozent der Schüler/innen aufs Gymnasium gehen, so müsse man sich vergegenwärtigen, „dass die schulische Trennung in einem Bereich der Intelligenz vollzogen wird, in dem sich die Menschen gerade am ähnlichsten sind, also ‚am Buckel‘ der Normalverteilung“. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zeige sich darin, „dass wir so tun, als sei das Gymnasium eine Eliteschule“. Tatsächlich sei es zu einer „Massenschule“ geworden und wissenschaftliche Studien zeigten, „dass Schüler, die einen IQ von 110 haben, mit etwa gleich großer Wahrscheinlichkeit auf dem Gymnasium wie auf einer anderen Schule landen“. Vor dem Hintergrund der Normalverteilung sei dann ein zweigliedriges System allerdings „ebenso unangemessen“ wie das dreigliedrige.

Um jede Schülerin/jeden Schüler „begabungsgerecht“ zu fördern, erweise sich „die Gliederung des Schulsystems als untaugliches Instrument“. Die Aufgabe der Lehrer/innen müsse vor allem darin bestehen, „unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe bereitzustellen, damit jeder Schüler entsprechend seinen Voraussetzungen optimal lernen kann“. Das führt zu der abschließenden Feststellung der Autorin:

Die Anhänger des gegliederten Schulsystems müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie keine wissenschaftlichen Argumente für die in Deutschland praktizierte Aufteilung ins Feld führen können. Den Verfechtern der Gesamtschule ihrerseits muss klar sein, dass die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers nicht zu mehr Gleichheit führt. Denn je größer die Chancengerechtigkeit, desto mehr schlagen die Gene durch. Eine gute Schule, das mag nicht jedem gefallen, produziert Leistungsunterschiede auf hohem Niveau.

Folgt man dieser abschließenden These, so ist eine Schule, die nicht ausliest, sondern optimal zu fördern versucht, gerade nicht die nivellierende „Einheitsschule“, sondern eine, in der Schüler/innen die Chance haben, in gemeinsamen Projekten und bei der Präsentation individueller Lernergebnisse zu erfahren und respektieren zu lernen, dass es unterschiedlich entwickelt Begabungen gibt, unabhängig vom persönlichen Interesse an einem Gegenstand oder der Motivation in einer konkreten Lernsituation. Die eigenen Möglichkeiten und die eigenen Grenzen kennen zu lernen, ohne sich über andere zu erheben oder sich diskriminiert zu fühlen, könnte ein zentrales Lernziel einer Schule sein, die auf konsequente Förderung setzt und weder die Leistungsschwachen noch die Leistungsstarken im Unterricht vernachlässigt oder sie in Hauptschulen oder Elitegymnasien separiert.

„Die Last der Auslese“

Sind es für Elsbeth Stern Ergebnisse der Intelligenzforschung und der Lernpsychologie, die für ein anderes, wirklich begabungsgerechtes Schulsystem sprechen, so für Karin Heymann, viele Jahre Lehrerin an der Realschule in Nordrhein-Westfalen, ihre Erfahrungen im Alltag und darin ein besonderer Höhepunkt: die „Erprobungsstufenkonferenz“. In dieser Konferenz beraten Lehrer/innen, die in einem sechsten Schuljahr unterrichten, bei welchen Schüler/innen sich „mangelhafte Leistungen“ anbahnen, „die nicht nur die Versetzung, sondern den Verbleib an der Realschule gefährden“ (Karin Heymann: „Motivieren Sie die Kinder doch mal richtig!“). In: Pädagogik 3/03, S.16-19).

Eine der schwierigsten Aufgaben ist für diese Lehrerin, Eltern darauf vorzubereiten, „die Hauptschule als neue Schulform für ihre Kinder in den Blick zu nehmen“. Da die meisten Eltern diesen Abstieg unbedingt vermeiden wollen, wofür die Lehrerin Verständnis hat, muss sie sich „auf harte Auseinandersetzungen und Angriffe“ einrichten. Am Ende dieser oft zermürbenden Auseinandersetzungen, deren Verlauf Karin Heymann am Beispiel eines Schülers und seiner Eltern schildert, stellt sie resigniert fest: „Wir teilen das Verlierergefühl mit unseren gescheiterten Schülern.“

Gescheitert sind wir – so sehe ich es mittlerweile - , weil wir ein selektives Schulsystem haben. Die Befürworter dieses Systems gehen davon aus, dass Schüler profitieren, wenn sie in bestimmte Schubladen einsortiert werden, je nach Begabung, Lernmotivation, Durchmoghelfähigkeit. Verschiedene Schulformen stehen zur Verfügung, die unterschiedliche Berechtigungen verteilen und damit Wertigkeiten schaffen, was die Zukunftschancen betrifft. Während das Gymnasium, die Realschule und die Gesamtschule Positivwahlen für Eltern sind, ist die Hauptschule die Schulform, die nur ungern und oft erst nach harten Kämpfen akzeptiert wird. Untersuchungen geben Eltern Recht, die sich um die Lernchancen ihrer Kinder in der Hauptschule sorgen. (S.18)

Mindestens ein halbes Jahr lang stehe „am Ende der Erprobungsstufe und überhaupt am Ende eines Schuljahres nicht die Lernsache im Mittelpunkt, sondern der Kampf um Noten und Verbleib oder Abgang“. Um jeden Punkt werde gefeilscht. „Lernfreude, das Interesse an einem Thema, an der eigenen Vervollkommnung“ rücken in den Hintergrund. „Gibt es irgendjemanden“, fragt Karin Heymann, „dem diese Auseinandersetzungen um Verbleib oder Abgang nützen?“ Sie sieht „am Ende nur Verlierer“, die Lehrerinnen und Lehrer

eingeschlossen und stellt darum zuletzt die Frage nach einer besseren Alternative – ohne diese „Last der Auslese“: „Was könnte helfen?“

Für skandinavische Schulen, in denen auf Selektion und Ziffernnoten bis zur achten Klasse verzichtet wird, gelten folgende Leitsätze:

Man darf Kinder nicht beschämen!

Man muss die Selbstständigkeit der Jugendlichen schätzen!

Man muss die Lehrer achten!

Lernen und Leistung müssen in diesem Klima, das von gegenseitigem Respekt ausgeht, nicht zu kurz kommen, wie die Ergebnisse der PISA-Studie gezeigt haben. In Deutschland dagegen genießt die Schule samt ihrem lehrenden Personal wenig Wertschätzung; Beschämung ist kaum zu vermeiden. Dies zu ändern könnte für alle in der Schule Arbeitenden neue Motivation schaffen. Denn Motivation brauche auch ich. (S.19)

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