

Ulf Preuss-Lausitz

Die zweigliedrige sächsische Schule – eine Alternative zur Schule für alle?

Wie man mit Homogenität und Heterogenität in der Schule umgehen kann.

Impulsreferat auf der Konferenz „Mehr Chancengleichheit durch längeres gemeinsames Lernen“ am Samstag, den 13. Mai 2006

Leipzig 5-06.doc/endfassung
Copyright preuss-lausitz@tu-berlin.de

- 1 Ziele zukunftsfähiger Schule im 21. Jh.
- 2 Der kritische Blick auf die Schulrealität und auch auf Sachsen
- 3 Sieben Einwände gegen und für die „Schule für alle“
- 4 Die Schule der Zukunft ist die Schule für alle: eine Vision

1 Ziele zukunftsfähiger Schule im 21. Jh.

Die Freunde einer gemeinsamen Schule für alle scheinen es in Sachsen schwer zu haben: Ihr zweigliedriges Schulsystem erscheint, 15 Jahre nachdem die alte Bundesrepublik ihr gegliedertes Sekundarschulsystem ohne jede Diskussion auch im Osten verbreitete, als die Zukunftsperspektive für die deutsche Bildungsmisere. Der Pressestelle des sächsischen KM kann man entnehmen, dass Schulleiter aus Bremen und Abgeordnete von Schulausschüssen aus Hamburg und Schleswig-Holstein nach Sachsen pilgern und der PISA-Leiter Prenzel ein Hohes Lied auf die Sächsische Mittelschule singt. Der Berliner Schulsenator, der noch vor wenigen Jahren eine Debatte über Schulstrukturen in Deutschland als „das Perverseste, was geschehen könnte“ abwertete – ganz im Gegensatz zu seinem damaligen brandenburgischen Ministerkollegen und Parteifreund (Heyer u.a. 2003, 327), meint nach seinen Problemen mit der Rütli-Hauptschule, die Zusammenfassung von Haupt- und Realschule sei ein Ausweg und verweist dabei auf das sächsische Beispiel – ohne zu beachten, dass Sachsen anders als Berlin keine Gesamtschulen kennt. Wird „Finnland“, also der Blick auf eine integrative Schule mit hohem pädagogischen Impetus, abgelöst durch die Reparatur des gegliederten Systems? Wollen wir, nach einer kurzen gemeinsamen Grundschulzeit, wieder zur Trennung zwischen dem höheren und dem niederen Schulwesen zurück, wie sie um 1900 bestand? Haben Lernpsychologen wie E. Stern (2005), Vertreter von Handwerkskammern (2003) oder die Verbände des Bündnisses Schule für alle also unrecht? Ist also die Zweigliedrigkeit langfristig ein Ausweg aus den zahlreichen Mängeln und Konflikten, mit denen wir es zu tun haben? Ist Sachsen, wenn ich mir als Fremder dies erlauben darf zu fragen, trotz der guten PISA-Daten von 2003 (PISA-Konsortium 2003), überhaupt so unstrittig erfolgreich?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen wir zuerst klären, welche zukunftsfähigen Ziele Schule und Erziehung haben. Mit Schulleistungen ist es ja nicht getan. Ich empfehle, sich grob an den vier Zielen zu orientieren, die die Unesco 1996 für die Schule des 21. Jahrhunderts genannt hat, nämlich

- Zu lernen, wie man lernt, viel zu lernen und stetig lernbereit zu sein (learn to know)
- Zu lernen, wie man handlungsfähig wird, beruflich, öffentlich und privat (learn to do)
- Zu lernen, wer man ist, zu lernen, eine sozialfähige Ich-Identität zu entwickeln (learn to be)
- Zu lernen, in einer demokratischen und vielfältigen Gesellschaft zu leben, und mit anderen gemeinsam handeln zu können (learn to live together) (Unesco 1996).

Die Schule ist, in dieser Perspektive, ein zentraler Dreh- und Angelpunkt für Kinder und Jugendliche, nicht nur weil sie hier ihr Wissen, ihre Zertifikate und ihre Qualifikationsoptionen erwerben, sondern auch, weil sie hier auch lernen können, wie man mit jenen, die anders sind, auskommt, vielleicht sogar von ihnen lernt und mit ihnen handeln kann. Kurzum, die Schule ist, neben dem Kindergarten, heute der zentrale Ort, an dem die **gesellschaftlichen Kohäsion**,

das soziale Lernen in einem pädagogisch geschützten Raum der Vielfalt, also das learn to live together praktiziert und als gewinnbringend erlebt werden kann, von Kindern unterschiedlicher sozialer und geografischer Herkunft und Sprachhintergründe, von Kindern mit und ohne Behinderungen, von Schnelllernern und Langsamlernern, von Mädchen und Jungen, von Kindern mit körperlichen Schwächen und Stärken, von Jüngeren und Älteren. Das setzt jedoch voraus, dass sie überhaupt die Chance haben, sich zu begegnen, und nicht sortiert werden nach einer vermeintlich notwendigen Passgenauigkeit eines gleichförmig voranschreitenden Unterrichts in getrennten Schulformen.

Es ist gut, dass wir, seit etwa zehn Jahren, genauer auf die **Effekte der Schule** blicken. Lernen kann man nur, wenn man seine Realität zur Kenntnis nimmt. Das gilt für das eigene Leben, das gilt auch für Organisationen. Das gilt ganz besonders für das schulpädagogische Geschäft, das ja, hinter der geschlossenen Klassentür, nicht nur wenig öffentlich ist, sondern von dem wir auch jahrzehntelang annahmen, dass wir über seine sozialen und kognitiven langfristigen Wirkungen eigentlich nichts aussagen können. Doch, das können wir inzwischen, gerade auch im Vergleich ähnlicher Schulen, Regionen und Staaten.

2 Der kritische Blick auf die Schulrealität und auch auf Sachsen

Was die Forschung der letzten Jahre, auch international, herausgearbeitet hat, soll von mir heute nur wiederholt werden, damit wir uns auf einige Kernpunkte verständigen können, und ich werde, soweit mir die Daten zur Verfügung stehen – viele von Ihnen sind besser informiert – die sächsischen Daten mit einbeziehen:

1. **Zurückstellungen** vor Schulbeginn sind wenig wirksam, sowohl im kognitiven Bereich als auch im Feld der psychischen und sozialen Entwicklung. Es ist zu begrüßen, dass Sachsen die hohe Zurückstellungsquote von 13% in 1999 auf nun rd. 4% verringert hat. Das genügt jedoch nicht. In Berlin werden seit 2005 überhaupt keine Kinder mehr zurück gestellt. Die flexible Eingangsstufe der Grundschule muss daher von der Heterogenität der Lernvoraussetzungen und kindlichen Entwicklungen ausgehen.
2. **Das Sitzenbleiben** ist, nach PISA-Prenzel, „vergeudete Lebenszeit“ (Prenzel 2005), verbunden mit massiver sozialer Auslese (Tillmann 2005). Sie ist entgegen dem allgemeinen Vorurteil, auch unter Lehrern und Politikern und in der Öffentlichkeit, in der Regel schulisch nicht effektiv, trennt außerdem die Kinder von ihren Freunden in der Klasse und erzeugt jene Erfahrung des Scheiterns, die mit geringem Selbstwertgefühl, aber auch mit Aggression gegenüber vermeintlich Schwächeren (und Fremden) verbunden ist. Ein Viertel aller 15jährigen hat solche Erfahrungen – Sachsen schneidet hier nicht besser ab als andere Länder (Prenzel 2005). Sitzenbleiben bestraft häufiger Jungen (auch in Sachsen im Verhältnis 60: 40). Die 7.600 Sitzenbleiber des letzten Schuljahres kosten im Übrigen eine Menge Geld, die für individuelle Förderung besser verausgabt würden – bei offiziellen 5.400 € pro Schüler in Sachsen sind das zusammen 41,04 Mio jährlich!¹
3. **Die Sonderschulüberweisung** ist die verbreitet als sinnvoll angesehene Zwangsmaßnahme für Langsamler, Körper-, Sinnes- und geistig Behinderte, für Verhaltensauffällige und Kranke. Auch in der DDR existierten die Hilfsschule und andere Sonderschulen, und die frühzeitige Einweisung galt als wünschenswert (und Integrationsansätze in der BRD als kleinbürgerlicher Individualismus). Nun wissen wir seit langem national wie international (zusammenfassend Hildesmidt/Sander 1996, Wocken 2005), dass **intelligenzgleiche Schüler** mit Lernschwächen in Sonderschulen, oder wie sie nun euphemistisch heißen, in „Schulen für Lernförderung“ **weniger lernen** als wenn sie in Regelschulen verblieben, ihre gemessene **Intelligenz nimmt sogar ab**, ih-

¹ Quelle Schülerkosten Stat. Bundesamt, April 2006: Ausgaben je Schüler/-in. Die Daten beziehen sich auf 2003.- Sitzebleiber im Schj. 2005/06 Stat. Landesamt des Freistaates Sachsen 90/2006 v. 18. 4. 2006

re Abschluss- und Berufsperspektiven sind ungünstiger, ihr **Aggressionspotenzial** jedoch erheblich höher. Trotz dieser empirisch gut gesicherten Daten steigt die Aussonderungsquote bundesweit an. Sachsen hat sie zwischen 1992 und 2002 um 50% gesteigert, sie ist mit 6,3% (2005/06) im bundesweiten Vergleich weit überdurchschnittlich, davon in den Bereichen Lernen und Verhalten mit zusammen 5,1% um das Ein- einhalbfach höher als bundesweit, und dies ist um so unverständlicher, als Migrantenkinder mit ihren Schulschwierigkeiten fast völlig fehlen.² Umgekehrt sind die sächsischen Integrationszahlen im Förderbereich Lernen nach amtlicher KMK-Statistik die geringsten im Vergleich aller Bundesländer! (KMK 2005, 53)³ Die Sachschule ist also hoch selektiv, zu Lasten der sozial Schwachen. Und wäre all diese Schüler in PISA mit einbezogen worden, würde Sachsen erheblich schlechter da stehen!

4. **Übergang und Chancengleichheit.** Ich muss vor Ihnen nicht betonen, dass in Deutschland die hohe soziale Selektivität des Schulsystems dramatisch ist; gerade die sog. PISA-Gewinner wie Bayern schneiden besonders schlecht ab. Arbeiterkinder haben dort eine 6fach geringere Chance, ins Gymnasium zu kommen, als Akademikerkinder. In Sachsen ist diese Ungleichheit geringer, aber höher als etwa in Brandenburg, Berlin oder Hessen, und sie hat sich zwischen 2000 und 2003 vergrößert (PISA-Konsortium 2002, 169).
5. **Der Schulformwechsel** könnte ja als Flexibilität zwischen den zwei oder drei Formen des gegliederten Schulsystems verstanden werden. Bekannt ist, dass es im dreigliedrigen System **mehr Absteiger als Aufsteiger gibt**⁴; auch der Wechsel im sächsischen zweigliedrigen System findet eher nach unten als nach oben statt, also vom Gymnasium in die Mittelschule, im Verhältnis von 1,8 zu 1; in Sachsen sind 2002 15% aus dem Gymnasium abgestiegen (Bellenberg u.a. 2004, 82); inzwischen steigen weniger ab (2005: 10,5%), weil die Gymnasien, auch aus Gründen der Angst vor Schließung, auch die schlechten Schüler eher behalten – was weitere kritische Fragen an die behauptete Besonderheit gymnasialer Bildung eröffnet. Sachsen kennt mit seiner Festlegung auf einen bestimmten Notendurchschnitt (2,5) am Ende der Grundschulzeit darüber hinaus ein wissenschaftlich nicht begründbares Leistungskriterium – kein Wunder, dass absurde Debatten darüber statt finden, ob man nun 2,2, 2,7 oder anderes wählen soll – die systemimmanenten absurden Folgen der Frage darüber, wie viele Kinder man absolut oder relativ staatlicherseits zu „Gymnasisten“ machen will (auch in der DDR gab es diese Quote am Ende der POS: 10-15%; auch damals war das rein ökonomisch begründet und hatte nichts mit den Fähigkeitsmöglichkeiten der Schüler zu tun).
6. **Die Abschlussquoten** in Sachsen sind – entgegen den Lobeshymnen nach PISA 2003 – durchschnittlich bis unterdurchschnittlich. Mit 10% Absolventen **ohne** Hauptschulabschluss liegt es über dem Bundesdurchschnitt, mit 33% Hochschulreife (allgemeine und FHS) erheblich darunter.⁵ Perspektivisch müsste aber jeder Absolvent einen ausbildungseröffnenden Abschluss erhalten, und mindestens 60% brauchen einen Hoch-

² Als Fußnote sei vermerkt: Hätten die PISA-Gewinner-Länder die Sonderschüler mit einbezogen, wären ihre Ergebnisse erheblich ungünstiger. Mit vordergründig methodischen Argumenten hat man sich eine günstigere Alterskohorte gebastelt.

³ N in allen allgemeinen Schulen = 155, von insgesamt in Deutschland 29.706. Sonderschulbesuchsquote 4,1% (Bundesweit 2,6%), vgl. KMK 2005, 39. Sachsen macht vor allem Einzelintegration, hier werden Zahlen um 1000 Schüler genannt, wobei unklar ist, wie viele davon „zielfferent“, d.h. nach dem Rahmenplan der allg. Förderschule (oder gar dem der Schule für geistig Behinderte) unterrichtet werden. Vgl. GEW Sachsen, Mitteilung v. 8. 5. 2006.

⁴ 2000 stiegen bundesweit 77% ab, 22%, also ein Verhältnis von 3,5:1, in Sachsen stiegen 9% ab, 5% auf, ein Verhältnis von 1,8:1. Bellenberg u.a. 2004, 81 f.-

⁵ Bellenberg u.a. 2004, 95. – Im Bundesschnitt waren 2002 9,2% (Sachsen 10,5%) ohne OH-Abschluss und 38,1% mit Hochschulreife (Sachsen 32,9%).

schulzugang. Von beidem ist nicht nur, aber auch Sachsen weit entfernt. Und: Je mehr **Kinder auf das Gymnasium drängen (inzwischen sind es in Sachsen über 40%)**⁶ – und gegen die Mittelschule optieren -, desto heterogener wird die gymnasiale Klasse; um so weniger lässt sich die Trennung in zwei Schulformen begründen

7. **Demokratische Bildung:** Schließlich müssen wir auch die Schuleffekte im Bereich des learn to live together, also der demokratischen Erziehung einbeziehen. Die internationale Civic Education Study (Händle 2002) hat belegt, dass im Bereich der sozialen Aktivitäten deutsche Jugendliche im Vergleich zu Staaten, die in Ganztagschulen lernen, sehr viel ungünstiger abschneiden. **Jüngste Befragungsergebnisse aus Sachsen (Stichs 2006) teilen uns dramatisch hohe fremdenfeindliche Einstellungen bei Jugendlichen** (und bei älteren Bürgern) mit. Mit anderen Worten: Es gibt nicht nur, aber ganz deutlich ein Demokratiedefizit, **für das auch die sächsischen Schulen Verantwortung haben**. Darauf geht jedoch der Sächsische **Kultusminister Flath** in seiner Polemik gegen diese Tagung⁷ überhaupt nicht ein, er müsste erhebliche Mängel eingestehen. Da hilft es auch wenig, den **konservativen PISA-Leiter Prenzel** als Legitimation heran zu ziehen; es ist bekannt, dass dieser jede Strukturreform ablehnt, nur auf messbare Leistungen blickt und schon gar nicht auf soziales und demokratisches Lernen.

Ich haben an **sieben Qualitätskriterien** die Zukunftsfähigkeit der Schule insbesondere in Sachsen gemessen. Als Ergebnis muss ich feststellen, dass das Zweigliedrige System in Sachsen **keines der zentralen Probleme löst**: nach wie vor hohe Selektivität, durchschnittliche und damit immer noch zu geringe Abschlussquoten, Defizite im sozialen und demokratischen Aufgabenfeld. Die sächsische zweigliedrige oder genauer, einschließlich des Sonderschulwesens, dreigliedrige Schule ist kein Anlass für Selbstgerechtigkeit. Auch Sachsen bietet eben nicht, wie behauptet, „gerechte Chancen für alle“ (Flath). Man muss befürchten, dass kleinere und innere Reformen, die durchaus sinnvoll sind, benutzt werden, um das **wichtigste ideologische konservative Bildungsziel** zu retten: um das Gymnasium einen Schutzzaun zu ziehen und damit zugleich die Kinder der oberen Hälfte der Bevölkerung vor den „Schmuddelkindern“ fern zu halten – die dann gern in einer Schule aufwachsen dürfen.

Strukturfragen sind nicht alles, aber ohne Strukturfragen ist alles nichts. Wir müssen daher die Verbesserung der Unterrichtsqualität verbinden mit einer Qualitäts- und Einstellungsoffensive unter den Lehrkräften, mit Änderungen im Schulleben **und** mit Änderungen im strukturellen Bereich. Diese möchte ich im Folgenden vorschlagen und dabei auf Ängste und Einwände eingehen, die in diesem Zusammenhang immer wieder erhoben werden.

3 Sieben Einwände gegen und für die „Schule für alle“

Es gibt eine Reihe von Bedenken, die immer wieder in Diskussionen um längeres gemeinsames Lernen auftauchen, denen ich hier knapp antworten möchte. Denn wir müssen uns diesen Ängsten und Vorurteilen stellen, auch wenn **wir** sie längst als widerlegt ansehen.

1. Einwand: Gute Schüler lernen in leistungsheterogenen Klassen weniger, weil alle sich an den Schwächsten orientieren.

Dem steht entgegen: Die empirische Integrationsforschung (zusammenfassend Preuss-Lausitz 2002) stellt fest, dass leistungsstarke Schüler in leistungsgemischten Gruppen wissensmäßig gleich viel und vor allem in der Kompetenz der Präsentation, Festigung und den Lerntechniken (learn to learn) mehr lernen als wenn sie unter sich wären; leistungsstarke

⁶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Antwort auf Kl. Anfrage 4/4073 zum Thema Durchlässigkeit der schulischen Bildungsgänge in Sachsen vom 1. 3. 2006

⁷ Steffen Flath: Jeder zählt – gerechte Chancen für alle an Sachsens Schulen. Paper v. 27. 4. 2006

Schüler sind gleichsam gefordert, ihr Wissen zu erklären und dabei zu festigen. Das setzt natürlich einen Unterricht voraus, der Vielfalt der Sozialformen ebenso zulässt wie Differenzierung der Ansprüche. Heterogenität ist keine Garantie, aber eine Chance gerade auch für Leistungsstarke (Tillmann/Wischer 2006). Die Lernpsychologin Stern (2005) resümiert die Lernforschung: „Die Anhänger des gegliederten Schulsystems müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie keine wissenschaftlichen Argumente für die in Deutschland praktizierte Aufteilung ins Feld führen können.“ Und zur Zweigliedrigkeit in Bezug auf die Begabungsverteilung: „Ein zweigliedriges System mit ungefähr gleich großen Schüleranteilen wäre vor dem Hintergrund der Normalverteilung ebenso unangemessen“. Nur die gemeinsame Schule ermöglicht, zusammen mit interner Individualisierung, das Eingehen auf die individuellen Stärken aller.

2. Einwand: Schwächere Schüler resignieren vor den Leistungsstarken und fühlen sich unwohl, ihre Lernmotivation sinkt.

Dem steht entgegen: Nicht nur durch IGLU und PISA, sondern auch in der Heterogenitäts- und Integrationsforschung ist, auch international, festgestellt worden, dass leistungsschwache Schüler von leistungsgemischten Gruppen kognitiv hoch profitieren, sowohl im Bereich des Wissens, der learn-to-learn-Kompetenzen als auch beim Erwerb von Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit. Der Anregungsgehalt gemischter Klassen erhöht zugleich die Lernmotivation. Auch die Schulfreude ist bei Lernschwachen (und anderen Schülern mit zusätzlichem Förderbedarf) hoch, höher als bei normalen Schülern (zusammenfassend Preuss-Lausitz 2002). Diese Ergebnisse sind international so homogen, dass es nur noch ideologisch erklärbar ist, dass national immer noch auf die ineffektive Sonderschulklasse gesetzt wird. Die internationale Entwicklung geht längst, seit der Salamanca-Konferenz von 1994, in voll integrierte sonderpädagogische Förderung ohne gesonderte Schulen.

3. Einwand: PISA hat gezeigt, dass die Gesamtschule schlecht abschneidet. Sie erzeugt eine Einheitssoße und ist leistungsfeindlich.

Dem steht entgegen: Neben den Belegen für gute Gesamtschulen (Köller u.a. 2004) zeigen die Daten für deutsche Gesamtschulen, die sich parallel zum gegliederten System einrichten mussten, also nirgendwo ersetzend sind, dass es „differenzielle Schulentwicklungsmilieus“ gibt: Wo den Gesamtschulen – oder auch den Mittelschulen – die Leistungsstarken und/oder die sozial kompetenten Schüler fehlen, können die Klassen „kippen“. Deshalb muss man schwache und starke Schüler, kommunikative mit anderen Schülern mischen. Natürlich schließt dies ein, sich als Einzelschule auf den Weg zu einem guten Unterricht in allen Fächern zu machen (schließlich ist inzwischen bekannt, was dazu gehört)⁸, und dazu gehört auch, sich präventiv und intervenierend dem Thema der physischen und sprachlichen Gewalt unter Schülern zu widmen, mit und nicht gegen die Kinder und ihre Eltern, sonst landet man hilflos wie die Rütli-Schule in der Resignation. Gute Gesamtschulen haben einen breiten und differenzierten Leistungsbegriff und verstehen sich als offene Schule hin zum Umfeld. Der Vorwurf der Einheitssoße und Nivellierung ist eher jenen Schulen und Schulformen zu machen, die solche Schüler abweisen und hinauswerfen, die nicht ihrem Durchschnittmodell entsprechen.

4. Einwand: Lehrer können heterogene Lerngruppen nicht gut unterrichten. Sie sind überfordert.

⁸ Meyer (1997) hat 10 Merkmale guten Unterrichts formuliert, sie seien hier erinnert: 1. Klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses. 2. Intensive Nutzung der Lernzeit. 3. Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen. 4. Methodenvielfalt. 5. Intelligentes Üben. 6. Individuelles Fördern. 7. Lernförderliches Unterrichtsklima. 8. Sinnstiftende Unterrichtsgespräche. 9. Regelmäßige Nutzung von Schüler-Feedback. 10. Klare Leistungserwartungen und –kontrollen.

Dem steht entgegen: Natürlich sind auch Gymnasialklassen heute „heterogen“. Grundsätzlich schließt moderne Unterrichtskompetenz aller Lehrkräfte den differenzierten Unterricht mit unterschiedlichen Schülern ebenso ein wie die Beherrschung moderner Techniken der Beratung, des Konfliktmanagements, des Kontakts mit außerschulischen Hilfesystemen und der interaktiven Medien. **Verbindliche Lehrerfortbildung** innerhalb und außerhalb der Einzelschule ist daher eine zentrale Voraussetzung einer Schule für alle. Wer zu Recht lebenslanges Lernen von den Kindern und der Gesellschaft fordert, darf bei den Lehrkräften nicht aufhören. Daher gilt: Auch ältere Lehrkräfte sind lernfähig. Sie müssen es nur wollen. Die Erfahrung, die wieder aus integrativen Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern stammt, zeigt, dass die Kooperation von Lehrkräften **innerhalb des Unterrichts** nach anfänglichen Ängsten als entlastend erlebt wird und die Berufszufriedenheit steigert. Teamarbeit im Unterricht, das zeigt eine jüngste eigene Studie, steigert darüber hinaus die Lernorientierung schwieriger Schüler (Preuss-Lausitz 2005, Preuss-Lausitz/ Textor 2006).

5. Einwand: Eine Schule für alle, die ja das Auslaufen eigenständiger Gymnasien der Sekundarstufe I einschließen würde, können wir uns finanziell gar nicht leisten.

Dem steht entgegen: Das gegliederte Schulsystem ist die teuerste aller Varianten, vor allem für die Schulträger. Das gilt prinzipiell auch für das reduzierte zweigliedrige System, das sich dazu parallel ein differenziertes Sonderschulsystem leistet. Bei weiterem Schülerrückgang – wie er sich auch in Sachsen fortsetzen wird, auch durch den Wegzug jüngerer potenzieller Eltern – sind gemeinsame Schulen, mit der gemeinsamen Nutzung von Sporthallen, Fachräumen, Bibliotheken, Küchen und Mensen, Schulgärten und im Ganztagsbetrieb Ruhe- und AG-Räumen und Arbeitsräumen für Lehrkräfte wie für die Gemeinden die günstigste Perspektive. Schulträger sollten daher genau darüber nachdenken, warum sie sich in ihrem Kreis, in ihrer Stadt oder Gemeinde teure, zudem oft nicht genau planbare getrennte Schulen leisten wollen, oder ob sie nicht die gemeinsame Schule für alle mit der kulturellen und sportlichen Jugend- und Gemeindearbeit verbinden und zugleich die Fahrtzeiten für die Jugendlichen gering halten wollen.

6. Einwand: Chancengleichheit für leistungsschwache Schüler kann durch Reformen innerhalb des jetzigen Systems angestrebt werden. Wir brauchen nur besseren Unterricht, und vielleicht ein paar kleinere Korrekturen.

Dieser Weg ist die „konservative Lösung“: Z.B. durch **kleinere Klassen** in Hauptschulen (oder in der Mittelschule). Kleinere Klassen sind zwar für das soziale Klima günstig, sie ermöglichen auch einen entspannteren Unterricht, sie sind jedoch als solche noch keine Garantie für Leistungsverbesserung oder gar soziales Lernen. Denn wenn dem so wäre, wären die Schulen für Lernbehinderte und die Hauptschulen mit kleinen Klassen effektiv und Oasen der Gewaltfreiheit. Das ist aber leider in der Regel nicht der Fall. Auch andere Reformen innerhalb des Systems wie die **größere Selbständigkeit der Einzelschule** oder die Einführung von **Vergleichsarbeiten** und die Formulierung von **Kompetenzziele**n in den Stufen und Fächern sind in sich sinnvoll, lösten aber die großen Defizite des deutschen Schulsystems aber nicht auf.

7. Einwand: Die Schule für alle mag ja sinnvoll sein, aber die Öffentlichkeit ist noch nicht vorbereitet und daher ist sie jetzt nicht durchsetzbar. Vielleicht in 10, vielleicht in 20 Jahren, warten wir erst mal die jetzt eingeleiteten Reformen ab.

Dem steht entgegen: Geschichte und Stimmungen wandeln sich, wie wir alle gelernt haben, manchmal dramatisch unerwartet. Selbst in Bildungsfragen. Heute plädieren unerwartet einzelne Handwerkskammern und Vertreter der Großindustrie für die gemeinsame Schule, in Sorge um die soziale Kohäsion ebenso wie um zu wenig qualifizierten Nachwuchs. In Mecklenburg-Vorpommern, das ja die gemeinsame Schulzeit schon von 4 auf 6 Jahre verlän-

gert hat, sind 70%, in Schleswig-Holstein waren im letztjährigen Wahlkampf überraschend fast 60% für die integrierte Gemeinschaftsschule. Wer nicht für seine Vorschläge argumentativ wirbt, wird auch kaum Vorurteile überwinden können. Ich werbe dafür, dass man für die gemeinsame Schule wirbt.

8. Einwand: Das Experiment Einheitsschule war doch eine „sozialistische Kaderschmiede“ Sie erzeugt nur „Einheitssoße“ (so Rüttgers und Merkel im Wahlkampf NRW 2005). Warum soll man es wiederholen?

Dem steht entgegen: Immer wenn das konservative Bürgertum seine Interessen schützen will, wird polemisiert, und der Blick auf Gesamtschulstaaten als unübertragbar diskriminiert. Nüchtern muss man feststellen, dass „Einheitsschule“ historisch ebenso verbraucht ist wie „Gesamtschule“. Deshalb plädiere ich für die in sich differenzierende „Gemeinschaftsschule“ als Schule für alle. Wir sollten selbstbewusst Polemiken zurück weisen und Begriffe klug wählen. Wichtig ist das Bündnis mit jenen Teilen der Wirtschaft, der Arbeitnehmervertreter und des Handwerks, die inzwischen erkannten, dass ein notwendig besserer Unterricht nicht die grundlegenden Probleme dieser Gesellschaft löst.

4. Die Schule der Zukunft ist die Schule für alle: eine Vision

Ich bin überzeugt, dass wir innere und äußere Schulreform nicht gegeneinander ausspielen dürfen, sondern immer beides miteinander verbinden sollten. Die Schule der pluralistischen, demokratischen Zivilgesellschaft braucht eine **Pädagogik der Vielfalt, die zugleich eine Pädagogik der reflektierten sozialen Gemeinsamkeit ist**, und sie braucht eine die soziale Kohäsion und die Lernwirksamkeit unterstützende Bildungspolitik.

Als Perspektive und zugleich als Vision für einzelne Schritte möchte ich abschließend formulieren:

1. **Alle Kinder werden eingeschult** und Zurückstellungen nicht erlaubt (Realität: Berlin seit 2005). Der Schulanfang wird kindgerecht und stellt sich auf unterschiedliche physische, psychische, sprachliche und soziale Voraussetzungen ein.
2. Für jedes eingeschulte Kind wird eine **ganzheitliche Entwicklungs- und Lernausgangsdagnostik im Laufe des 1. halben Schuljahres durchgeführt** und mit den Eltern besprochen. Nur so wissen wir, wie Lehrkräfte und ggf. andere Experten Förderung angemessen planen können.
3. **Sitzenbleiben** wird eingestellt. Kinder gleichen Alters bleiben so zusammen. Klassenwiederholungen finden nur dann statt, wenn Eltern, Kind und Lehrkräfte das einvernehmlich für sinnvoll halten.
4. **Bei sonderpädagogischem Förderbedarf** wird dieser innerhalb der allgemeinen Schule sichergestellt (bei einer generellen Förderquote um 5% pro Altersjahrgang). Die lernineffektiven Sonderschulen zur Lernförderung (Förderschulen) und die Schulen für Erziehungshilfe laufen jahrgangweise aus. Das Personal wird in die Regelschulen übernommen.
5. **Am Ende der Grundschulzeit gehen alle Kinder in die gemeinsame Sekundarstufe.** Damit vermeiden wir nicht nur Fehlprognosen für getrennte Schulformen, sondern verringern auch die Zunahme der sozialen Segmentierung. Selbst Baumert, ein Skeptiker jeder Strukturreform, gibt zu: „Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen die sozialen Disparitäten zu.“ (Baumert/Artelt 2003, 190). Inzwischen sind selbst jene Erziehungsforscher, die jahrelang vor einer Strukturdebatte ängstlich warnten, immerhin für eine sechsjährige gemeinsame Schule, wie etwa Jürgen Oelkers (2006). Berlin und Brandenburg zeigen aber, dass dies zwar gut ist, aber die grundlegenden Probleme nicht löst. Ich schlage daher vor: Jeder Schüler hat ein Portfolio mit dem jeweiligen Umfang seiner Fächer, Leistungen und Arbeitsgruppen-Aktivitäten usw. Die

gemeinsame Sekundarstufe ist keine Einheitsschule, sondern lässt unterschiedliche Bildungsziele und Bildungsgänge innerhalb der Jahrgänge fächerspezifisch zu. Am Ende der Sekundarstufe I könnten fächerspezifische Abschlussniveaus nach englischem Muster oder individuelle Portfolios stehen, die das Qualifikationsniveau für Abnehmer transparent beschreiben.

6. **Die Schulen sind ganztags offen** und richten dezentrale Arbeitsräume für kleine Lehrerteams mit IT-Ausstattung ein. Die Schulen ermöglichen jugendkulturelle Aktivitäten, in Verbindung auch mit schulexternen Trägern, und damit gemeinsame Erfahrungen von Kindern unterschiedlicher Herkünfte, Fähigkeiten und Interessen. Die „Kontakthypothese“ belegt deutlich, dass unmittelbare und dauerhafte Begegnungen Toleranz und Akzeptanz und damit Demokratie stärken.
7. **Die Schulen werden zu selbstverwalteten Häusern** von allen Nutzern – Kindern, Lehrern, Eltern, weiteres Personal –, die ein eigenes Schulethos, ein Schulprogramm, Jahrgangsversammlungen der Schüler, psychologisch-sozialpädagogische Ansprechpartner, attraktive Internetpräsentationen, ruhige Arbeitszonen, Hausaufgabenzirkel, eine Schulcafeteria bzw. bei Ganztagsbetrieb eine Kantine und einen Schülerclub haben. Die Schule hat für nachmittägliche Honorarkräfte eine selbstverwaltete Summe zur Verfügung.
8. **Die Schulen der Sekundarstufe II** – gymnasiale Oberstufen und berufsausbildende Schulen - kommen ebenfalls, zusammen mit den potenziellen Abnehmern, miteinander in ein systematisches Gespräch. Fragen zukunftsorientierter Basisqualifikationen und Schlüsselqualifikationen, regionale Berufs- und Ausbildungsentwicklung, Möglichkeiten der Qualifizierung für beeinträchtigte Jugendliche u.a. werden verzahnt regional erörtert und daraus Schul- und Qualifizierungsprogramme entwickelt.
9. **Das pädagogische und nichtpädagogische Personal** der Schulen ist in regelmäßige schulinterne Fortbildungsprogramme und kooperativ-übergreifende Austauschereignisse innerhalb der Jahresarbeitszeit eingebunden, die sie selbst mit bestimmen.
10. **Schulen einer Region** treffen sich jährlich zu regionalem Austausch, um darüber zu berichten, was sie in Bezug auf die Verbesserung der Chancengleichheit, der Lernwirksamkeit und der demokratisch-gewaltfreien Erziehung für Erfolge und Misserfolge hatten und was daraus zu lernen ist. Der selbstkritische Blick nach innen – gleichsam wie mit einer PISA-Lupe (Preuss-Lausitz 2006) -schließt den kritischen Blick auf die Schul-, Jugend- und Erziehungspolitik der Region und des Landes mit ein.

Die Schule der Zukunft ist die gemeinsame, auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen und zugleich auf die Gemeinsamkeiten der Kinder und Jugendlichen setzende demokratische Schule für alle bis mindestens zum Ende der Sekundarstufe I. Dafür sollten wir uns hartnäckig, kooperativ und argumentativ einsetzen.

Literatur

- Baumert, J. / C. Artelt: Bildungsgang und Schulstruktur. In: Pädagogische Führung, 4/2003, 188-192B
- Becker, G. u.a (Hrsg.): Heterogenität. Friedrich Jahresheft 2004, Seelze 2004
- Bellenberg, G. / G. Hovestadt / K. Klemm: Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulwesen. Essen Oktober 2004 (PISA-Info 43/2004)
- Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Bern u.a. 1995
- Grass, G.: Berliner Bildungsrede: Der lernende Lehrer und das Prinzip Zweifel. In: GGG (Hrsg.): Prinzip Zweifel – ein pädagogischer Grundwert. Die Blaue Reihe Nr. 52, Aurich 2000, S. 13-30
- Häberlin, U. / G. Bless / U. Moser / R. Klaghofer: Integration von Lernbehinderten. Bern 1990

- Händle, Chr.: Politische Bildung im internationalen Vergleich. In: Forum E, Juli 2002, S. 29-31
- Handwerkskammer Hamburg (Jürgen Hogeforster): Den Schulen Freiheit geben. In: Die Zeit 41/2003 v. 1. 10. 2003, 79
- Heyer, P. / U. Preuss-Lausitz / L. Sack (Hg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Grundschulverband und Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, Aurich und Frankfurt/M. 2003
- Hildeschmidt, A. / A. Sander: Zur Effizienz der Beschulung so genannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.). Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel 1996, S. 115-134
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Stat. Veröffentlichungen 170, Bonn Dez. 2003
- Köller, Olaf: Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, Kais S. / Baumert, Jürgen / Leschinski, Achim / Mayer, Karl Ulrich / Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. rororo Reinbek 2003, 458-486
- Meyer, H.: Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: Pädagogik H. 10/2003, 36-43
- Oelkers, J.: Früher beginnen, später trennen. Plädoyer für einen behutsamen Umbau des deutschen Schulsystems. In: Die Zeit 13/2006 v. 23. 3. 2006, 83
- Österreich, D.: Politische Bildung von Vierzehnjährigen. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen 2002
- PISA-Konsortium: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Opladen 2002
- PISA-Konsortium: PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung.
- Prenzel, M.: Nicht schlauer, nur älter. Warum Sitzenbleiben nicht hilft. In: Die Zeit 46/2005, 10. 11. 2005, 81
- Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. /S. Knauer (hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Aufl. Weinheim und Basel 2002, S. 458-470
- Preuss-Lausitz, U. (Hg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005
- Preuss-Lausitz, U.: Die PISA-Lupe als Instrument der Selbstevaluation von Einzelschulen und des regionalen Schulsystems. Vortrag auf der Konferenz „Initiative länger gemeinsam lernen“, April 2006. Download unter www.ewi.tu-berlin.de (preuss-lausitz)
- Preuss-Lausitz, U. / Textor, A.: Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik H. 1/2006, 2-8
- Schümer, G.: Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: PISA 2000, Opladen 2001, S. 411-427
- Stern, E.: Raus aus den Schubladen. Kinder sind unterschiedlich begabt. Das ist kein Grund, sie auf verschiedene Schulformen zu verteilen. In: Die Zeit 51/2005 v. 15. 12. 2005, 87
- Tent, L.: Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung 17 (1991), S. 3-12
- Tillmann, K.-J.: Wenn Unterschiede zwischen Kindern als Ärgernis gelten. Sitzenbleiben hilft Schülern nicht. In: Erziehung und Wissenschaften 6/2005, 20 f.
- Tillmann, K.J. / B. Wischer: Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik 3/2006, 44-48
- Unesco (Ed.): Learning – the Treasure Within. Paris 1996
- Wocken, H.: Leistung, Intelligenz und Sozialleistung von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2000, S. 492-503