

Das Startchancenprogramm des Bundes reduziert die soziale Bildungsdiskriminierung nur mit Inklusion (Integration)

Joachim Lohmann

Fassung 26.04.2023

Die soziale Diskriminierung ist die Krux des deutschen Schulwesens.....	3
Die sozialen Unterschiede der Schulleistungen sind in Deutschland extrem.....	3
Erst recht ist die soziale Immobilität in Deutschland abnorm.....	4
Nicht die Natur bestimmt die soziale Leistungsdiskriminierung.....	6
Nicht die Vererbung, die Erziehung bestimmt die Entwicklung der Leistung.....	7
Die Schulstruktur ist die Ursache der sozialen Diskriminierung.....	7
Die selektive Schulstruktur bewirkt die extreme soziale Leistungsdiskriminierung.....	7
Auch für den minimalen Sozialaufstieg ist die selektive Schulstruktur verantwortlich.....	9
Die deutschen PISA-Forscher verleugnen PISA.....	10
Ressourcen allein überwinden die soziale Bildungsdiskriminierung nicht.....	11
Mit dem Startchancenprogramm die Strukturen auf allen Ebenen weiterentwickeln.....	14
Sozial benachteiligte Schulen sind vor allem Pflichtschulen.....	14
Als Bundesländer das Beste aus dem Startchancenprogramm machen.....	14
Am aufwendigsten gefördert, am stärksten diskriminiert: die „Förderschüler*innen“.....	14
Der Hauptschule hilft nur ihre Aufstockung zur Gesamtschule.....	16
<i>Wo die Hauptschule noch existiert, siecht sie vor sich hin.....</i>	17
<i>Überlebensversuche für die Hauptschule.....</i>	18
<i>So ist die Hauptschule nicht zu retten.....</i>	18
Die Schule mit 2 Bildungsgängen zur Gesamtschule aufwerten.....	19
<i>Die Schule mit 2 Bildungsgängen fällt unter das Startchancenprogramm.....</i>	19
<i>Mit dem Startchancenprogramm die Schulen mit 2 Bildungsgängen zu Gesamtschule umwandeln.....</i>	19
<i>Längerfristig hat die Schule mit 2 Bildungsgängen keine Zukunft.....</i>	20
Sozial benachteiligte Sekundarschulen aufzuwerten gelingt nur als Gesamtschule.....	20
Mehr soziale Chancengleichheit leistet die Gesamtschule trotz einer überwiegend einseitigen Schülerschaft.....	20
Ein gemeinsames, inklusives Schulsystem reduziert die soziale Leistungsdiskriminierung.....	21
Die Gesamtschule schafft den sozialen Bildungsaufstieg.....	21
Die fehlende Oberstufe ist ein Manko für Gesamtschulen.....	22
<i>Gesamtschulen ohne Oberstufe sind geringer nachgefragt und sozial einseitiger.....</i>	22
<i>Sozial prekäre Gesamtschulen durch eine eigene Oberstufe aufwerten.....</i>	23
Strukturreformen lassen sich je nach Ausgangslage unterschiedlich verwirklichen.....	23
Die traditionellen Strategien sind unentbehrlich, die neuen unerlässlich.....	23
Die Errichtung von Gesamtschulen durch Land und Kommune.....	24
Gesamtschulinitiativen sind weiterhin unentbehrlich.....	24
Länder überlassen den Schulen bzw. den Schulträgern die Wahl der Schulform.....	24
Die Aufhebung der Nicht-Gymnasien zugunsten der Gesamtschule.....	25
Trotz des Nachteils zunächst Gesamtschulen auch ohne Oberstufe errichten.....	25
Nur eine Strukturänderung sozial belasteter Schulen macht das Startchancenprogramm erfolgreich.....	26

Das Ziel des Startchancenprogramms ist die Reduktion der sozialen Bildungsbenachteiligung. Es will sozial benachteiligte Schulen durch zusätzliche Ressourcen aufwerten; doch weder die jeweiligen Schüler*innen noch die entsprechenden Schulen sind innerhalb der Sekundarstufe I das eigentliche Problem, das Problem ist der soziale Status der Schulen.

Mit den bisher vorgeschlagenen Maßnahmen schafft das Programm nicht, die extreme soziale Bildungsdiskriminierung innerhalb der Sekundarstufe I in Deutschland zu überwinden. Die soziale Diskriminierung der sozial belasteten Schulen überwindet nur der Aufstieg – der Aufstieg zur Gesamtschule.

Die soziale Diskriminierung ist die Krux des deutschen Schulwesens

Mit dem Startchancenprogramm will die Ampelkoalition die extreme soziale Bildungsdiskriminierung in Deutschland bekämpfen. Es ist zu Recht das zentrale schulpolitische Vorhaben der Ampel-Koalition.

*Es soll „Kindern und Jugendlichen bessere Bildungschancen unabhängig von der sozialen Lage ihrer Eltern ermöglichen. ... mehr als 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler“ sollen gefördert werden. Die ausgesuchten Schulen sollen Investitionsmittel sowie Mittel zur freien Verfügung und zusätzliche Sozialarbeiter*innen erhalten.*

Das Engagement des Bundes ist umso positiver wegen des Bildungsföderalismus, der dem Bund ansonsten kaum schulpolitische Mitwirkung erlaubt. Taktisch geschickt beruft er sich auf seine angrenzenden, sozialpolitischen Zuständigkeiten und lockt mit Geld.

Das Startchancenprogramm soll sich an alle sozial belasteten Schulen richten. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die Schüler*innen mit speziellem Förderbedarf sowie auf die Schulen der Sekundarstufe I.

Zwar findet soziale Selektion zwischen Schulen auf allen Schulstufen statt, doch in der Grundschule ist sie nicht durch das Schulsystem bedingt. Systembedingt ist die Auslese bei der Förderschule sowie bei den Schulen der Sekundarstufen I wie II.

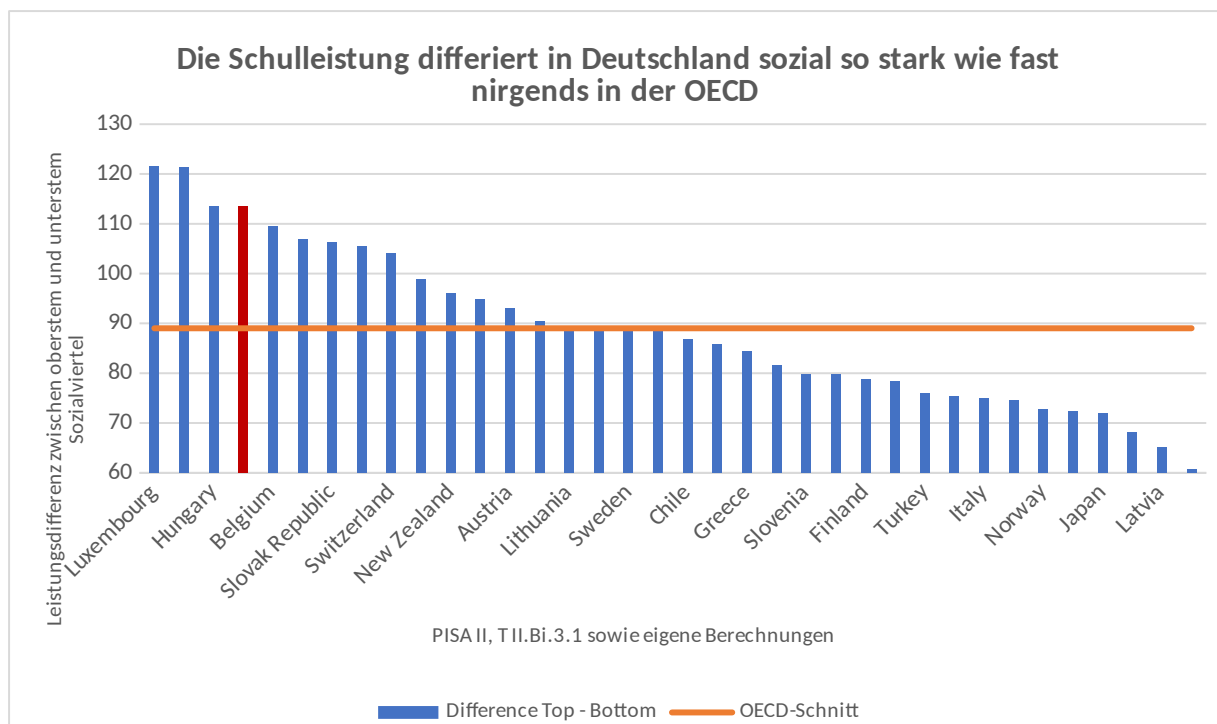
Die sozialen Unterschiede der Schulleistungen sind in Deutschland extrem

In allen Ländern sind die Schulleistungen zwischen den Sozialschichten ungleich. Kein Land hat es bisher geschafft, die Differenzen zwischen den Schichten zu überwinden. Doch die Leistungsunterschiede in Deutschland sind außergewöhnlich.

In Deutschland beträgt der Leistungsabstand zwischen den 15-Jährigen fast 120 Punkte. 15-jährige Arbeiterkinder hinken den Akademikerkindern im Schnitt um 4 Schuljahre hinterher. Deutschland ist damit ein Außenseiter. Nur in 3 der 35 OECD-Länder sind die sozial schwächeren Schüler*innen noch extremer diskriminiert als in Deutschland.

Dieses erschreckend hohe Sozialgefälle ist abnorm:

- Im OECD-Durchschnitt ist der Leistungsabstand um 1 Jahr,
- in führenden Ländern um 2 Jahr geringer als in Deutschland: in Kanada, Lettland und Estland ist die Distanz halb so hoch.



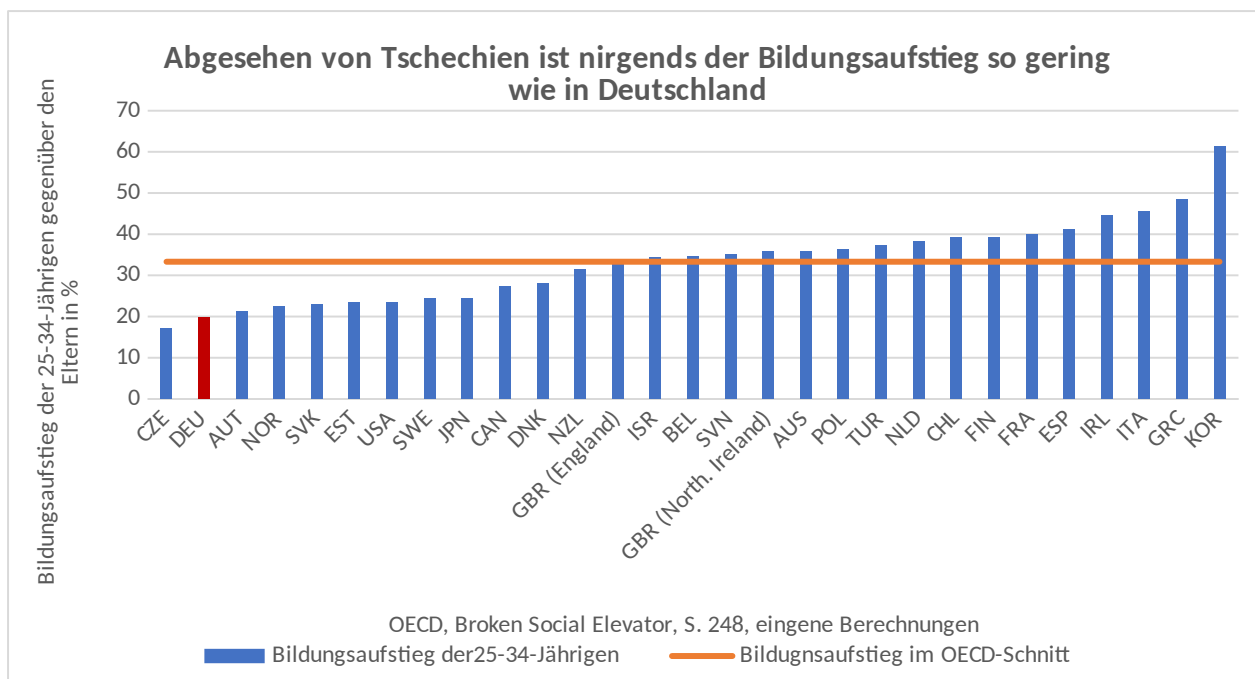
Erst recht ist die soziale Immobilität in Deutschland abnorm¹

Das soziale Gefälle ist extrem bei der Leistung, noch ungewöhnlicher beim Sozialaufstieg. Nur jeder 5. Jugendliche hat einen höheren Bildungsabschluss als seine Eltern. Ein so geringer sozialer Aufstieg ist gesellschaftspolitisch nicht unabänderlich: Die gesellschaftliche Pyramide ist nicht statisch: sie ist vielmehr veränderbar, die Politik kann das Verhältnis von Ober- zu Unterschicht ändern.

In keinem OECD-Land ist der Aufstieg so verbarrikadiert wie in Deutschland – von Tschechien abgesehen. Im Gegensatz zu Deutschland erreicht einen höheren Bildungsstatus als seine Eltern

- im OECD-Durchschnitt fast jeder 3. und
- in Italien und Griechenland fast jeder 2.,
- in Korea dreimal so viele wie in Deutschland.

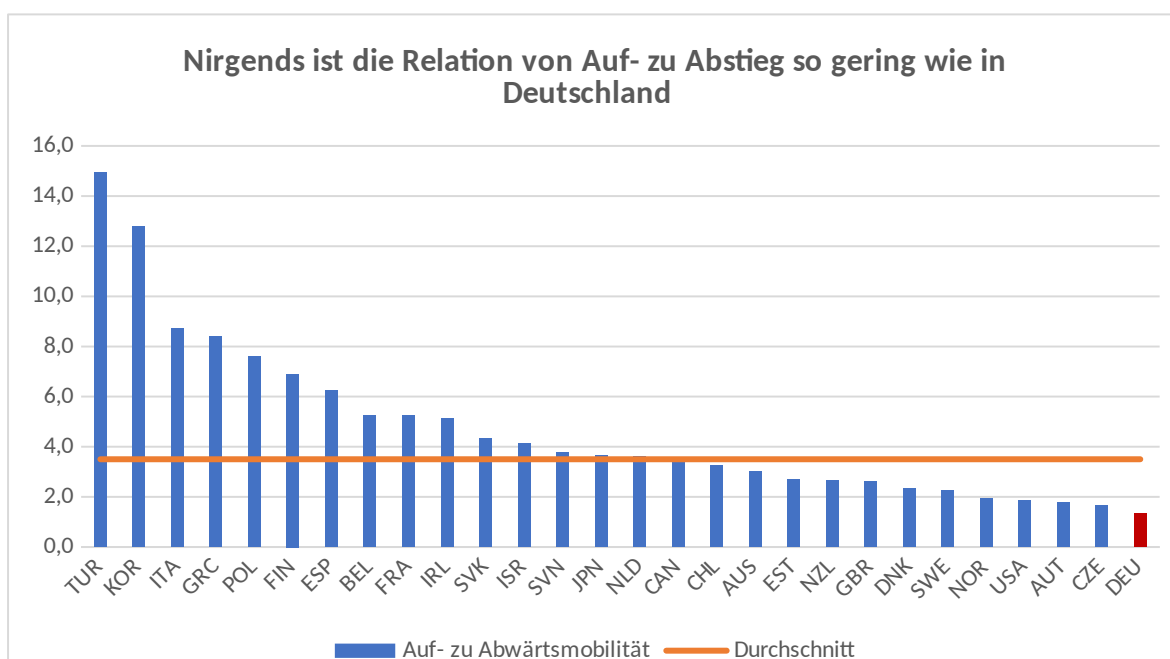
¹ Führende deutsche Pädagogen wie El Mafaalani und Reckwitz lehnen sich gegen den Bildungsaufstieg auf. Auf diese konservative Argumentation gehe ich hier nicht weiter an, sie habe ich an anderer Stelle kritisiert (Lohmann, 2020, S. 6 ff.).



Gesellschaftlich noch deprimierender als der geringe Aufstieg ist das Verhältnis von Auf- zu Abstieg. Gegenüber ihren Eltern steigen in Deutschland fast nur so viele Jugendliche auf, wie gleichzeitig andere absteigen. Die Bildungsunterschiede bleiben so gut wie unverändert, die soziale Bildungspyramide in Deutschland ist erstarrt.

Solch eine Starrheit der sozialen Hierarchie besteht OECD-weit nur in Deutschland. Im Vergleich zu Deutschland liegt das Auf zu Ab gegenüber den Eltern

- innerhalb der OECD im Schnitt dreimal hoch;
- in Schwellenländern wie der Türkei und Korea bis zu 15-mal höher.
- In wirtschaftlich gleich starken Ländern wie in Finnland und Frankreich übertrifft der Aufstieg den Abstieg um das 4-fache.



In der sozialen Bildungsstruktur ist Deutschland so versteinert wie kaum ein anderer OECD-Staat.

Nicht die Natur bestimmt die soziale Leistungsdiskriminierung

Der lange wissenschaftliche Streit zwischen Psychologie und Pädagogik um Vererbung oder Umwelt ist faktisch zugunsten der Pädagogik entschieden: Die Intelligenz ist nicht durch Vererbung festgelegt, sondern sie entwickelt sich auf Grund von Umwelt und Erziehung. Die Genforschung hat die Annäherung der Vererbungstheorie an die Pädagogik ermöglicht.

Nach mehreren im Umfang begrenzten Forschungen liegt seit dem Jahre 2017 eine Metaanalyse vor. Sie untersuchte die Bedeutung von Genen für die Intelligenz. Sie analysierte fast 80.000 Europäer (Sniekers).

Sie stellte fest, dass kein Intelligenz-Gen existiert. Vielmehr wird die Intelligenz von einer Vielzahl von Genen beeinflusst. Sie identifizierte 52 Gene, die sich auf die Intelligenz auswirken. Diese 52 Gene erklärten nicht einmal 5 % der Intelligenzunterschiede. **Das ist ein Paukenschlag für Vererbungstheoretiker*innen und ein Befreiungsschlag für Pädagog*innen (Intelligenzgene)..**

Zwar halten die Vererbungstheoretiker*innen an den Ergebnissen der Zwillingsforschung fest. Für sie ist weiterhin die Intelligenz zwischen 50 % und 80 % vererbt (Humml).

Doch das Festhalten an der Vererbbarkeit von Intelligenz ist nichtssagend, die Aussage ist leer, bedeutungslos. So gesteht die bekannteste Vererbungstheoretikerin E. Stern ein: „Dass sich irgendwann die Intelligenz eines Menschen an seinen Genen ablesen lässt, glaubt sie nicht: `Das sehe ich nicht kommen, auch wenn man irgendwann mehr als derzeit 4,8 Prozent der Intelligenzunterschiede auf konkrete Gene zurückführen kann.´“ (Humml).

Die Vererbungstheoretiker*innen gestehen zugleich zu, dass die Intelligenz äußerst variabel ist und sehr stark durch Erziehung beeinflusst werden kann.

So räumt E. Stern ein: „Intelligenz werde zu stark von der Umwelt bestimmt, sagt Stern. `Wenn genetisch identische Samenkörner an guten oder schlechten Standorten gepflanzt werden, zeigen sich ja auch Unterschiede.´“ (Humml)

Ebenso stützt der Psychologe A. Reis die Bedeutung möglicher Gentests für die Feststellung von Intelligenz „Dazu haben die bekannten Varianten einen zu geringen prädiktiven Wert - ihre Vorhersagekraft für das Gesamtmerkmal ist zu gering.“ (Intelligenzgene).

Völlig vernichtend ist eine amerikanische Zwillingsstudie. Diese Studie ergibt, dass die Gene sozial benachteiligter Kindern keinen Einfluss auf die Intelligenzunterschiede haben: “Eine Zwillingsstudie in den USA hatte gezeigt, dass Intelligenzunterschiede bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien praktisch gar nicht von genetischen Faktoren abhängen. Nur bei Kindern aus privilegierten Elternhäusern manifestierte sich der mutmaßliche Einfluss der Erbanlagen.“ (Humml).

Vielmehr erkennen die Vererbungstheoretiker*innen die Bedeutung von Umwelt und besonders von Erziehung und Bildung an.

So erklärt E. Stern: „Die Gene können ihre Wirkung nur unter anregenden Umweltbedingungen auf die Hirnentwicklung und damit auf die Intelligenz entfalten.“ (Gene). Ähnlich argumentiert A. Reis: „Die Gene bilden zwar die Basis unserer geistigen Leistungen. Ob wir diese Basis aber nutzen und ausbauen, entscheiden die Umwelteinflüsse im Laufe unseres Lebens.“ (Intelligenzgene).

Die extremen sozialen Unterschiede bei der Leistung und beim Aufstieg sind mithin nicht durch Vererbung vorherbestimmt; auch die extremen sozialen Unterschiede im OECD-Vergleich sind nicht

naturgegeben. Es muss die Erziehung, die Bildung sein, denen Deutschland diese Extremwerte schuldet.

Nicht die Vererbung, die Erziehung bestimmt die Entwicklung der Leistung

Die Schulstruktur ist die Ursache der sozialen Diskriminierung

Die abnorme soziale Diskriminierung im deutschen Bildungswesen ist kein Zufall, denn Deutschland hat ebenso eine abnorme Schulstruktur. In keinem OECD-Staat – abgesehen von Österreich – gibt es eine so frühe und in nur wenigen Ländern eine noch größere Selektion zwischen Schulformen als in Deutschland.

Die selektive Schulstruktur bewirkt die extreme soziale Leistungsdiskriminierung

Deutschland hat traditionell ein hoch selektiv-hierarchisches Schulsystem beibehalten. Zwar haben seit den 70er Jahren Strukturreformen stattgefunden, aber nur in wenigen Bundesländern.

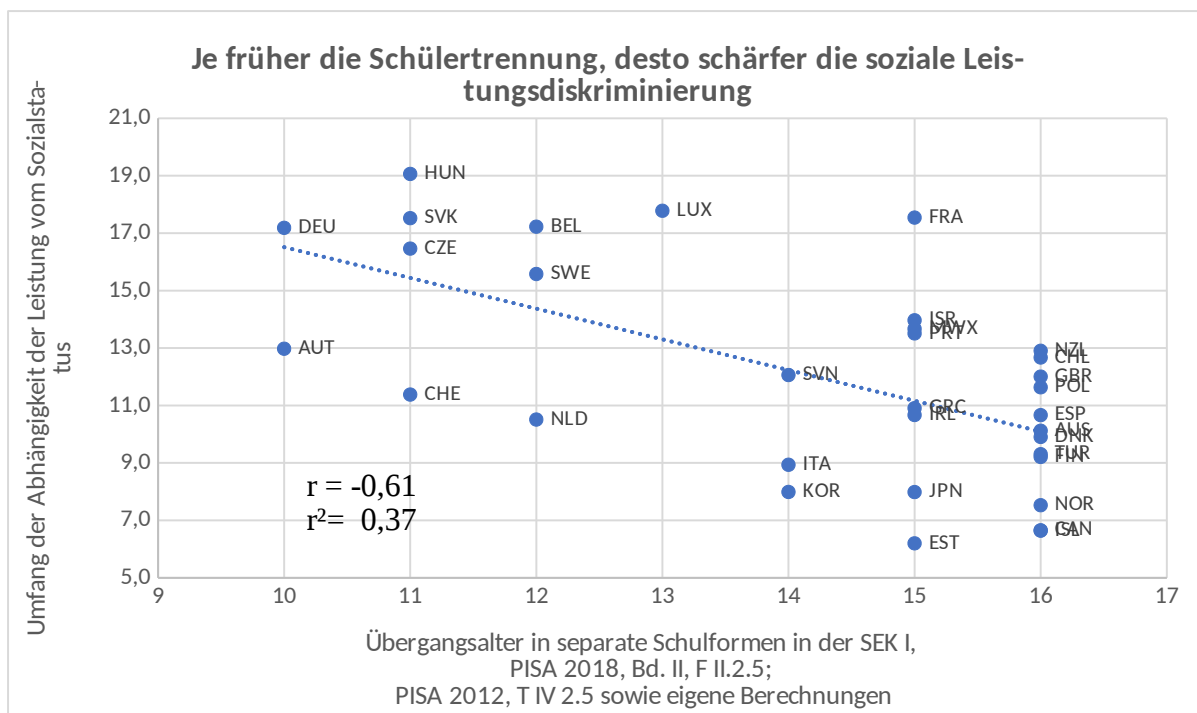
Aber in Deutschland dominiert weiterhin die traditionelle Dreigliedrigkeit.² Fast 80 % aller 8.-Klässler*innen besuchen die traditionellen Schulformen – also die Förder-, die Haupt-, die Schule mit mehreren Bildungsgängen, die Realschule sowie das Gymnasium.

Im Gegensatz zu Deutschland hat die Mehrheit der OECD-Länder ein gemeinsames, inklusives Schulsystem in der Sekundarstufe I realisiert.

Alle 3 Jahre stellt der PISA-Ländervergleich einen sehr engen Zusammenhang zwischen der Schulstruktur und der sozialen Diskriminierung fest – und dies sowohl bei der Leistung als auch beim sozialen Aufstieg. Je früher ein Land die Schüler*innen ausliest, desto schärfer ist die soziale Benachteiligung bei der Leistung:

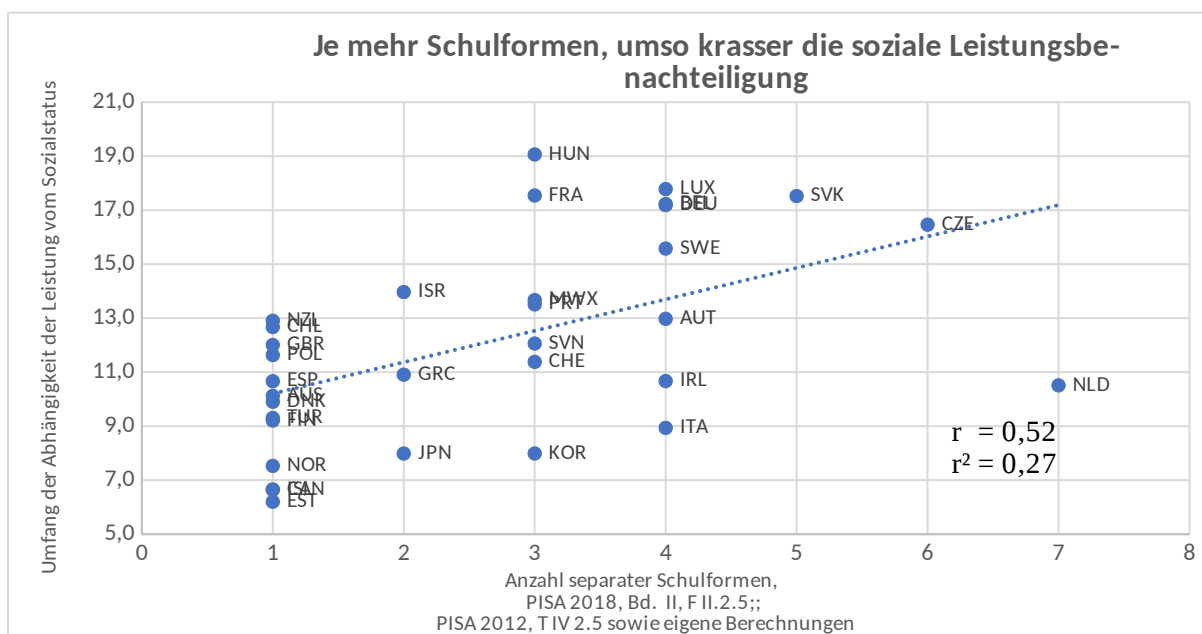
- Der statistische Zusammenhang – die Korrelation – beträgt gut 60 % ($r = 0,61$).
- Fast 40 % der Unterschiede zwischen den OECD-Staaten gehen statistisch auf die hohe Korrelation zurück (Bestimmtheitsmaß $r^2 = 0,37$).
- Die Korrelation ist hoch signifikant auf dem 1 %-Niveau.
- Der Umfang der extremen Bildungsdiskriminierung in Deutschland entspricht genau dem empirischen Trend zwischen Auslese und sozialer Benachteiligung.

² PISA nennt das traditionelle deutsche Schulwesen zurecht viergliedrig, indem es das Förderschulsystem als zusätzliche Schulform mitzählt. Im Folgenden wird das deutsche Schulsystem dennoch als dreigliedrig bezeichnet, um nicht zu verwirren, da sich dieser Begriff – wenn auch fälschlicher Weise - durchgesetzt hat.



Auch die Anzahl der Schulformen verschärft die soziale Leistungsdiskriminierung. Je mehr Schulformen bestehen, desto stärker hängt die Schulleistung vom Sozialstatus ab:

- Die Korrelation beträgt gut 50 % ($r = 0,52$).
- Gut 25 % (r^2) der sozialen Leistungsunterschiede zwischen den OECD-Ländern gehen auf die Anzahl der Schulformen zurück (Bestimmtheitsmaß $r^2 = 0,27$).
- Die Beziehung ist auf dem 1 %-Niveau hochsignifikant.
- Nur 3 OECD-Länder trennen die Schüler*innen in noch mehr Schulformen als Deutschland.



Es besteht mithin eine abnorme soziale Leistungsdiskriminierung in den selektiv-hierarchischen gegenüber den gemeinsamen, inklusiven Schulsystemen. Verursacht kann die Leistungsbenachteiligung der sozial Benachteiligten nur durch ihre Benachteiligung in den nicht-privilegierten Schulformen sein, denn dort sind sie erheblich überrepräsentiert. Diese Schulformen

schaffen es nicht, die Leistungsfähigkeit der sozial Beeinträchtigten so zu entwickeln, wie es gemeinsame, inklusive Schulsysteme schaffen. Je mehr Schulformen existieren, umso stärker diskriminieren diese ihre Schüler*innen.

Das Startchancenprogramm müsste sich deshalb auf diese Schulformen konzentrieren.

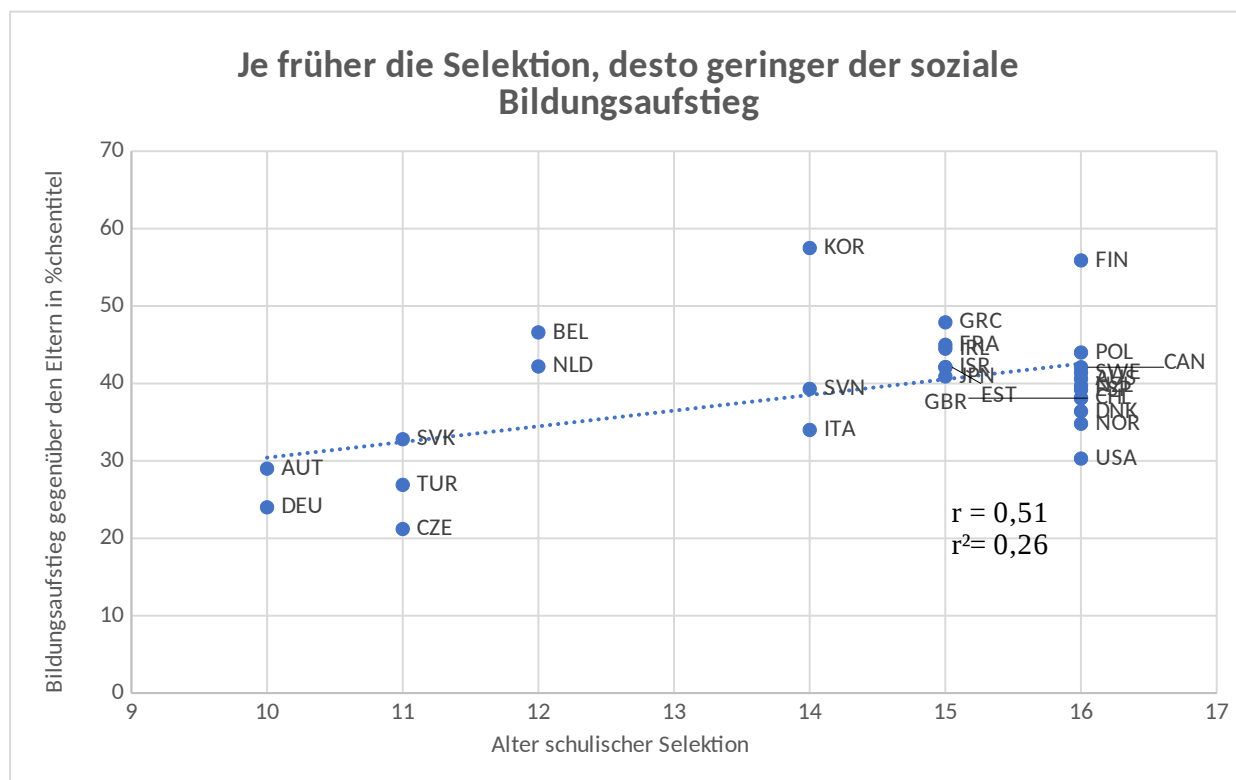
Ursachen für die beeinträchtigte Leistungsentwicklung an diesen diskriminierten Schulen sind:

- geringes Ansehen der niederen Schulen und ihrer Schüler*innen,
- unterschätzte Leistungsfähigkeit der Schüler*innen,
- reduzierte Lernziele,
- unzureichende Herausforderung durch leistungsfähigere Mitschüler*innen sowie
- schwächere Schüler-Motivation wegen geringer beruflicher Perspektiven.

Auch für den minimalen Sozialaufstieg ist die selektive Schulstruktur verantwortlich

Wie bereits dargestellt, ist der Bildungsaufstieg in Deutschland so gering wie in fast keinem Staat der OECD. Für diese Versteinerung des Bildungsstatus trägt ebenfalls das selektiv-hierarchische Schulsystem die Verantwortung. Wieder besteht ein sehr enger statistischer Zusammenhang zwischen dem Alter der Selektion und dem Umfang des Aufstieges: Je früher Schüler*innen getrennt werden, desto weniger schaffen es sozial Schwächere, sozial aufzusteigen.

Die Korrelation beträgt gut 50 %, das Bestimmtheitsmaß beträgt gut 25 % (r^2). Mithin erklären sich ein Viertel der Länderunterschiede beim sozialen Aufstieg durch eine selektive bzw. gemeinsame Beschulung der Jugendlichen. Bei Ländern mit einem gemeinsamen, inklusiven Schulsystem liegt der soziale Aufstieg im Schnitt um 50 % höher als bei Ländern mit einer Dreigliedrigkeit. Wieder ist die Signifikanz mit 1 % sehr hoch.



Da eine geringe soziale Bildungsmobilität stark mit dem selektiv-hierarchischen Schulsystem korreliert, müssen es wieder die niederen Schulformen sein, die für die Immobilität verantwortlich sind. Wie gezeigt ist die soziale Diskriminierung bei der Mobilität noch extremer als bei der Leistung; daher kann sie nicht nur durch die Leistungsbeeinträchtigung bewirkt sein. Wieder muss es zusätzliche Faktoren bei niederen Schulformen geben, die bei den sozial schwächeren Jugendlichen die extreme Immobilität bewirken.

Gründe für die soziale Bildungsimmobilität bei den unterprivilegierten Schulen sind:

- die grundsätzliche Ausrichtung nur auf einen schulformspezifischen niederen Abschluss und
- ein Aufstieg in einen höheren Bildungsgang nur bei einem sehr qualifizierten Abschluss sowie
- zumeist die Notwendigkeit eines Schulwechsels, der Selbstbewusstsein verlangt.

Die deutschen PISA-Forscher verleugnen PISA

Der statistische Zusammenhang zwischen sozialer Diskriminierung und Schulstruktur ist mehr als eindeutig; die wissenschaftliche Auseinandersetzung grotesk.

Für die internationalen PISA-Forscher ist der Zusammenhang kausal und ein zentrales Ergebnis; die deutschen PISA-Forscher verleugnen ihn. Ihre eigene PISA-Auswertung zeigt die soziale Diskriminierung auf, ignoriert aber völlig deren Korrelation zur Schulstruktur. Es ist mehr als irritierend, wie die deutschen Forscher mit der bedeutendsten bildungspolitischen Vergleichsforschung umgehen, an der sie selbst beteiligt waren.

Zudem sind ihre Konsequenzen zur sozialen Diskriminierung mehr als kümmerlich:

„Die Ergebnisse von PISA 2018 zeigen, dass in Deutschland weiterhin Handlungsbedarf besteht, um die Integrationskraft des Bildungssystems zu verbessern. Es sind evidenzbasierte Interventionsansätze nötig, um die Leistungsdisparitäten zu verringern, die bezüglich zugewanderungsbezogener und sozialer Herkunft bestehen.“ (Reiss, S. 159 f.).

Die deutschen PISA-Forscher verleugnen die Bedeutung der Schulstruktur und berufen sich dabei auf vermeintliche Ergebnisse des Bildungsforschers J. Hattie. Nach ihrer Interpretation habe Hattie die generelle Unwirksamkeit von Schulstrukturereformen nachgewiesen. Doch diese Erkenntnisse von Hattie auf die deutsche Schulstruktur zu übertragen, ist falsch. Hattie hat in seiner Meta-Untersuchung keine selektiv-hierarchischen Schulstrukturen untersucht; vielmehr hat er bei seinen Ergebnissen zur Strukturreform die selektiv-hierarchischen Schulsysteme bewusst ausgenommen (Hattie, S. 72).

In einer internen Reaktion auf meinen früheren Artikel bestätigen die deutschen Forscher den statistischen Zusammenhang, halten ihn aber nicht für kausal. Sie unterstellen andere Ursachen für die statistische Korrelation.

Doch falls es andere Ursachen für die Korrelation geben sollte, müssten diese hoch und signifikant korrelieren sowohl mit den Leistungs- wie Aufstiegsunterschieden zwischen den Staaten als auch mit den Schulstrukturdifferenzen.

Doch die deutschen PISA-Forscher blieben den Nachweis schuldig. Weder zeigten sie Gesellschaftsunterschiede noch didaktische, methodische oder Unterschiede im Unterrichtsmaterial auf, die einen statistischen Zusammenhang sowohl mit der Leistung und Mobilität als auch mit der Schulstruktur belegen.

Auch wenn es global einen kausalen Zusammenhang zwischen Schulstruktur und Bildungsdiskriminierung gibt, könnte er in Deutschland theoretisch durch andere Faktoren verursacht sein.

Doch solche Ursachen für eine Sondersituation Deutschlands bestehen nicht:

- An der deutschen Gesellschaftsstruktur liegt die extreme Bildungsdiskriminierung nicht: Die gesellschaftliche Spaltung ist nicht schärfer als in der OECD, sie liegt vielmehr im Schnitt, mithin ist sie nicht verantwortlich.
- Grund für die soziale Bildungsdiskriminierung sind auch nicht mangelnde Bildungsressourcen. Zwar liegt der Bildungsaufwand – bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt – unter dem OECD-Durchschnitt, aber der Aufwand pro Schüler*in sowie pro Studierende*n liegt etwas über der OECD.
- Beim Ausbildungsstand der Lehrkräfte und ihrer Besoldung war Deutschland bisher besser als der Länder-Durchschnitt.
- Auch bei der Didaktik und Methodik fällt Deutschland nicht international aus dem Rahmen.
- Außergewöhnlich in Deutschland sind einzig die Bildungsstrukturen: das selektiv-hierarchische Schulsystem, ein starker Ausbau der dualen Berufsausbildung sowie ein schwacher Ausbau des Tertiärbereiches.

Trotz aller Leugnung der deutschen PISA-Forscher: Die Ursache der sozialen Bildungsdiskriminierung ist das selektiv-hierarchische Schulsystem – international wie speziell für Deutschland.

Ressourcen allein überwinden die soziale Bildungsdiskriminierung nicht

Das zentrale bildungspolitische Vorhaben der Bundesregierung ist die Überwindung der sozialen Bildungsdiskriminierung. Das Startchancenprogramm soll die benachteiligten Schulen wie die Schüler*innen durch mehr Ressourcen bevorzugen. Zusätzliche Ressourcen für Investitionen, für freie Verfügungsmittel und für Sozialarbeiter sollen größere Chancengleichheit schaffen:

*„Kindern und Jugendlichen bessere Bildungschancen unabhängig von der sozialen Lage ihrer Eltern ermöglichen. ... mehr als 4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler“ sollen gefördert werden. Die ausgesuchten Schulen sollen Investitionsmittel sowie Mittel zur freien Verfügung und zusätzliche Sozialarbeiter*innen erhalten.*

Jede Schule freut sich über zusätzliche Ressourcen. Die sind auch dringend erforderlich, sie sollten jedoch zielorientiert verwandt werden. Die zentrale Ursache wie die wichtigste Gegenmaßnahme gegen die soziale Bildungsdiskriminierung sind nicht die jeweiligen Einzelschulen, sind nicht die Schüler*innen; die zentrale Ursache ist das Schulsystem, die Diskriminierung der Schulen durch die Schulstrukturen. Primäres Ziel des Startchancenprogramms sollte nicht die Bevorzugung innerhalb der Ungleichheit sein, sondern die Gleichheit der Strukturen zu schaffen.

Es gibt taktische wie gesellschaftspolitische Gründe, dass der Bund bei dem Startchancenprogramm die Strukturfrage ausklammert:

- Taktisch würden die Länder Strukturvorschläge des Bundes als Eingriff in ihre bildungspolitische Zuständigkeit zurückweisen;
- Gesellschaftspolitisch hatte die Strukturfrage eine Konfrontation hervorgerufen, die vermeintlich zu Wahlniederlagen geführt hat. Konservative Parteien wollen die durch die

Strukturen gesicherten Bildungsprivilegien nicht antasten und linke Parteispitzen schrecken vor gesellschaftspolitischen Widerständen zurück.

Trotz aller Furcht: Mehr Chancengleichheit ist durch Ressourcen nicht zu erreichen, mit ihnen müssen die Strukturen geändert werden.

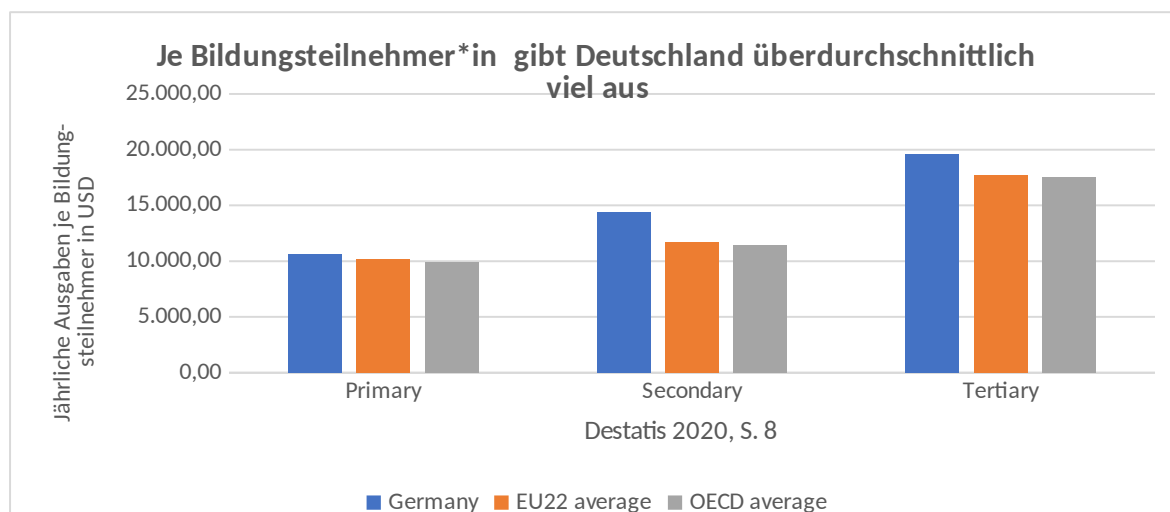
Die Vergleiche zwischen den Staaten wie zwischen den Schulformen liefern die Belege.

International belegt PISA jeweils neu - wie eine Vielzahl anderer Bildungsstudien -, dass kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsaufwand und den Schülerleistungen besteht, sofern ein Mindestaufwand für das Bildungswesen gewährleistet ist.

Der PISA-Koordinator A. Schleicher fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen:

„Der PISA-Studie zufolge besteht in den Ländern, die aktuell je Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren weniger als 50 000 USD investieren, zwischen den Ausgaben je Schüler und der Qualität der Lernerträge ein starker Zusammenhang. In Ländern hingegen, deren Ausgaben diesen Betrag übersteigen – was auf die meisten OECD-Länder zutrifft – besteht zwischen den Ausgaben je Schüler und den durchschnittlichen Schülerleistungen kein Zusammenhang. ... 15-jährige Schülerinnen und Schüler in Ungarn, wo je Schüler zwischen 6 und 15 Jahren 47 000 USD aufgewendet werden, schneiden genauso gut ab wie Schülerinnen und Schüler in Luxemburg, wo mehr als 187 000 USD je Schüler investiert werden, und zwar selbst nach Bereinigung um Unterschiede bei den Kaufkraftparitäten. Anders ausgedrückt, erzielt Luxemburg trotz der viermal höheren Ausgaben keine besseren Bildungsergebnisse als Ungarn. Für den Bildungserfolg ist also nicht allein die Höhe der Ausgaben maßgeblich, sondern vielmehr, wie die bereitgestellten Mittel ausgegeben werden.“ (Schleicher, S. 54 f.).

Dieser Mindestaufwand ist in Deutschland gesichert, ja Deutschland übertrifft beim Aufwand je Schüler* in den Durchschnitt in der EU wie in der OECD. (OECD 2022, 305 u. 336).³

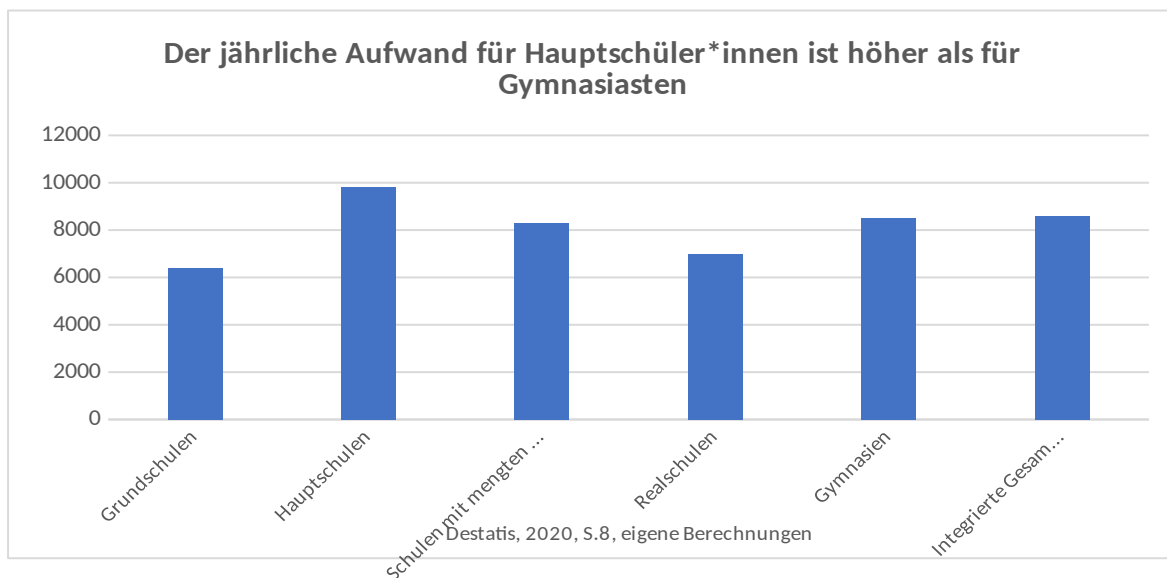


Wenn höherer Aufwand die Leistungen innerhalb eines Landes nicht verbessert, dann kann er dies auch kaum für spezielle Schulen oder Schulformen erreichen.

Auch sind die sozial benachteiligten Schulen in Deutschland nicht unterfinanziert. Sozial diskriminiert sind in Deutschland zuallererst die Förderschulen, sodann die Hauptschulen, strukturell etwas günstiger liegen die Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie die Gesamtschulen.

³ Dieser vermeintliche Widerspruch erklärt sich daraus, dass Deutschland relativ weniger Vollzeitschüler und erst recht weniger Vollzeitstudenten als der OECD-Durchschnitt aufweist.

Zwar sind die Förder- wie die Hauptschulen bei Fachräumen und Materialien nicht selten den privilegierten Schulen unterlegen; nicht aber beim Personal. Sowohl die Hauptschule als erst recht die Förderschule haben die geringsten Klassengrößen und die weitaus beste Schüler-Lehrer-Relation. Insgesamt gibt der Staat für eine Hauptschüler*in 40 % mehr aus als für eine Realschüler*in und immerhin noch 15 % mehr als für eine Gymnasiast*in – und dies trotz der sehr aufwendigen gymnasialen Oberstufe.



Trotz der finanziellen Besserstellung der sozial benachteiligten Schulformen sind die Leistungen wie die Schulabschlüsse erschütternd.

Die extreme soziale Leistungsdiskriminierung der Schüler*innen in Deutschland kann nur an der Leistungsschwäche der sozial benachteiligten Schulformen liegen; denn deutsche Schüler*innen sind nicht dümmer als europäische oder westliche Jugendliche. Die geringeren Schulleistungen liegen auch nicht am Versagen der Einzelschule, sondern am deutschen Schulsystem: Die jeweiligen Schulformen sind es, auf Grund dessen sich die Schülerschaft zwischen ihnen sowie die Ansprüche, das Ansehen, die Leistungserwartungen an die Schüler*innen sowie die Abschlüsse und die Berufschancen drastisch unterscheiden.

Die abnorme Diskriminierung beim sozialen Aufstieg liegt ebenso nicht an den deutschen Schüler*innen wie an der Einzelschule, sondern an der Struktur: an der Existenz sozial diskriminierender als auch sozial privilegierender Schulformen.

Ungleiches ungleich zu finanzieren findet also seit längerem statt. Jedoch hat das Privilegieren der sozial benachteiligten Schulformen die soziale Ungleichheit nicht verhindert – weder bei der Leistung noch beim Aufstieg. Es dient oft als Alibi zur Aufrechterhaltung der Ungleichheit. Es gilt, nicht Ungleiches ungleich zu fördern, sondern systemische Gleichheit schaffen.

Mit dem Startchancenprogramm die Strukturen auf allen Ebenen weiterentwickeln

Das Startchancenprogramm will zu Recht den sozial benachteiligten Schüler*innen helfen. Doch ihnen hilft vor allem die Aufwertung ihrer sozial benachteiligten Schulen; am überzeugendsten ist dafür die Weiterentwicklung ihrer Struktur.

Sozial benachteiligte Schulen⁴ sind vor allem Pflichtschulen

Sozial benachteiligte Schulformen sind die Schulen, die vor allem unter der Selektion leiden:

- Die weitaus am schärfsten diskriminierte Schulform ist die Schule, in die Schüler*innen grundsätzlich abgeschoben werden: die **Förderschule**. Ausnahmen sind allerdings die Förderschule für Körperbehinderte, für Sinnesgeschädigte sowie die Krankenhausschulen.
- Sehr stark belastet sind sodann die Pflichtschulen, die in Konkurrenz zu Angebotsschulen stehen; je mehr Schulform bestehen, umso krasser ist die Diskriminierung. Nach den Förderschulen haben es die **Hauptschulen** am schwersten; im Allgemeinen günstiger liegen die **Schulen mit mehreren Bildungsgängen**, insbesondere, wenn sie die Hauptschule ersetzen.
- Betroffen sind aber auch die **Gesamtschulen**, die in Konkurrenz zum Gymnasium stehen und in 5 Bundesländern inzwischen auch Pflichtschulen sind.
- Auch **Grundschulen** sind Pflichtschulen, aber haben keine Konkurrenz durch andere Schulformen. Auch sie können durch sehr viele sozial benachteiligte Schüler*innen besucht werden, das gilt besonders dann, wenn ihre Einzugsbereiche aufgehoben..

Als Bundesländer das Beste aus dem Startchancenprogramm machen

Die Zielsetzung des Startchancenprogramms ist wegen der extremen sozialen Bildungsdiskriminierung in Deutschland bitter nötig. Das bisherige Konzept überwindet die soziale Benachteiligung nicht; denn es individualisiert das Problem auf die Einzelschule und auf die einzelnen Schüler*innen; An dem extremen sozialen Affront sind jedoch weder die Einzelschulen noch die einzelnen Schüler*innen Schuld, primär schuldig ist die Schulstruktur. Ihre Reform steht an.

Das Konzept wird der Bund voraussichtlich wegen des ansonsten zu erwartenden Länderwiderstandes und deren Zuständigkeiten wenig verändern – aber auch wegen der konzeptionellen und strukturellen Zerstrittenheit der Länder. Es sind die Bundesländer, die das Konzept jeweils nach den Landespositionen abändern sollten. Nur dann heben sie die Chancen, die das Bundesprogramm ermöglicht: mit der Überwindung der diskriminierenden Schulstrukturen mehr Chancengleichheit zu schaffen.

Am aufwendigsten gefördert, am stärksten diskriminiert: die „Förderschüler*innen“⁵

Keine Gruppe ist so stark sozial diskriminiert wie die Förderschüler*innen und dies in vierfacher Hinsicht: Sie sind trotz weitaus bester finanzieller Förderung am wenigsten angesehen, zeigen die schwächsten Leistungen, bleiben zu allermeist ohne Abschlüsse und haben die geringsten beruflichen Aussichten. Sie können mehr, andere Staaten und selbst die Inklusion in Deutschland belegen es. Nicht eine zusätzliche Ausstattung der Förderschulen, sondern die Inklusion ist es, die den Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf hilft.

- Kein Land separiert Jugendliche mit Förderbedarf so drastisch wie Deutschland – sieht man vom flämischen Teil Belgiens ab. (European Agency, 2010).
- Die Förderschüler*innen sind die teuersten Schüler*innen. Schon im Jahre 2004 betrug der jährliche Aufwand 12.000, das ist mehr als doppelt so hoch wie seinerzeit Hauptschüler*innen mit 5.400 €. (Dreyer)

⁴ Sehr häufig werden sozial benachteiligte Schulen als Brennpunktschulen bezeichnet. Das ist irreführend. Zwar liegen die meisten dieser Schulen in sozialen Brennpunkten, doch sie werden überwiegend vor allem durch die schulische Selektion sozial benachteiligt.

⁵ Die folgenden Ausführungen beziehen sich grundsätzlich nur auf die Förderschule für Lernen (L), Sprache (S) und geistige Entwicklung (G), nicht auf Förderschule für Sinnesbeeinträchtigungen und Körperbehinderungen.

- Die Förderschüler*innen sind sozial besonders belastet. In Bremen stammen fast 2/3 aller Schüler*innen mit Förderbedarf aus Wohnvierteln mit erhöhtem Anteil von Bürgergeldbeziehern (Maaz 2018, S. 105). Ende der 70er Jahr belegte eine Kartierung in Kiel, dass ca. 80 % der Kinder aus den damals noch bestehenden Wohnlagern in die Förderschulen Lernen und geistige Entwicklung eingewiesen wurden, sie stellten rund die Hälfte der Jugendlichen dieser Schulen (Kieler Schulentwicklungsplan III).
- Das Ansehen, die Einschätzung und die Erwartungen an die Schule wie an die Schüler*innen sind in der Öffentlichkeit, bei den Eltern, den Mitschülern und sogar bei den Schüler*innen selbst gering.
- Ihre Leistungen bleiben gegenüber vergleichbaren Jugendlichen mit inklusivem Unterricht zurück:

„Learners with disabilities educated in inclusive settings may perform academically and socially better than learners educated in segregated settings. Attending and receiving support within inclusive education settings increases the likelihood of enrolment in higher education.“ (European Agency, S. 62). Siehe auch Preuß-Lausitz sowie Spiewak.

- Trotz bester Ausstattung erhalten fast 75 % der Förderschüler*innen nicht einmal den Hauptschulabschluss. Dass wenigstens 25 % einen Abschluss erreichen, ist ein Fortschritt; noch in den 70er Jahren kamen Abschlüsse an Förderschulen so gut wie nicht vor.
- Wenn Jugendliche ohne Abschluss eine Ausbildung erhalten wollen, sind sie fast einzig auf die duale Berufsausbildung angewiesen. Dort müssten sie entsprechend überproportional vertreten sein. Das Gegenteil ist der Fall: nur gut 3 % der Ausbildungsanfänger haben keinen Hauptschulabschluss. Zudem erhalten sie fast nur Lehrstellen in den einfachen Dienstleistungsberufen und im Friseurhandwerk (Datenreport, S. 119).

Mit dem Dilemma der Separation von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf hat sich die UN-Behindertenrechtskommission befasst. Sie hat im Jahre 2006 die generelle Durchsetzung der inklusiven Bildung gefordert. Deutschland hat diese Konvention im Jahre 2008 angenommen, aber fast nicht umgesetzt. Die Zahl der Förderschüler*innen ist seitdem gerade um 10 % zurückgegangen, nur Bremen hat sie um 2/3 reduziert. In den letzten Jahren ist die Inklusion in Deutschland so gut wie steckengeblieben.

Als die sozial Schwächsten müssten die Förderschüler*innen vorrangig vom Startchancenprogramm profitieren; doch nicht ihre Schule. Den Jugendlichen hilft vor allem, nicht mehr die Förderschule zu besuchen.

Mit folgenden Schritten sollte man mit dem Startchancenprogramm die Inklusion fördern:

- Allgemeine Schulen sollten nur gefördert werden, wenn sie ein Inklusionskonzept umsetzen.
- Förderschulen könnten dann gefördert werden, wenn sie sich zu einem Förderzentrum ohne Schüler*innen umgestalten. Sie würden dann als Förderzentrum die Jugendlichen an allgemeinen Schulen sonderpädagogisch betreuen (Schleswig-Holstein).
- Zu fördern wären auch Förderschulen, die sich selbst zu Inklusionsschulen umgestalten wollen. Ein Vorbild wäre beispielsweise die Waldhofschule Templin, eine Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises.

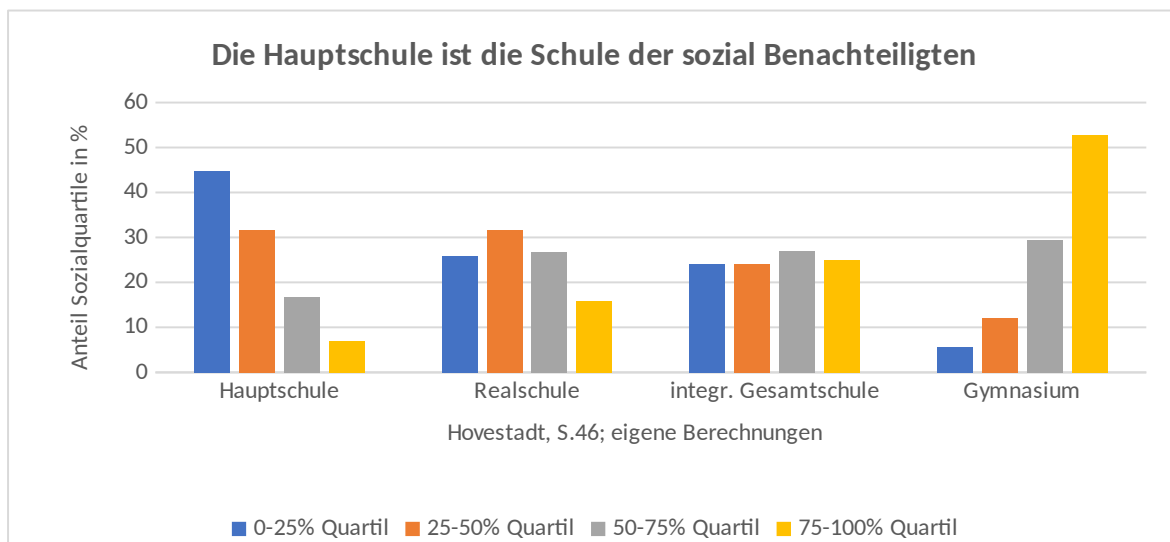
Der Hauptschule hilft nur ihre Aufstockung zur Gesamtschule

Von den Schüler*innen allgemeiner Schulen⁶ sind die Hauptschüler*innen sozial am weitaus stärksten belastet. Trotz bester Ausstattung haben sie das niedrigste Ansehen, sie leisten weniger,

⁶ Allgemeine Schulen sind alle allgemeinbildenden Schulen mit Ausnahme der Förderschulen.

als sie könnten, und sie haben schlechte Berufsaussichten. Nur ihre Aufwertung zur Gesamtschule rettet die Hauptschule und gibt ihren Schüler*innen bessere Perspektiven.

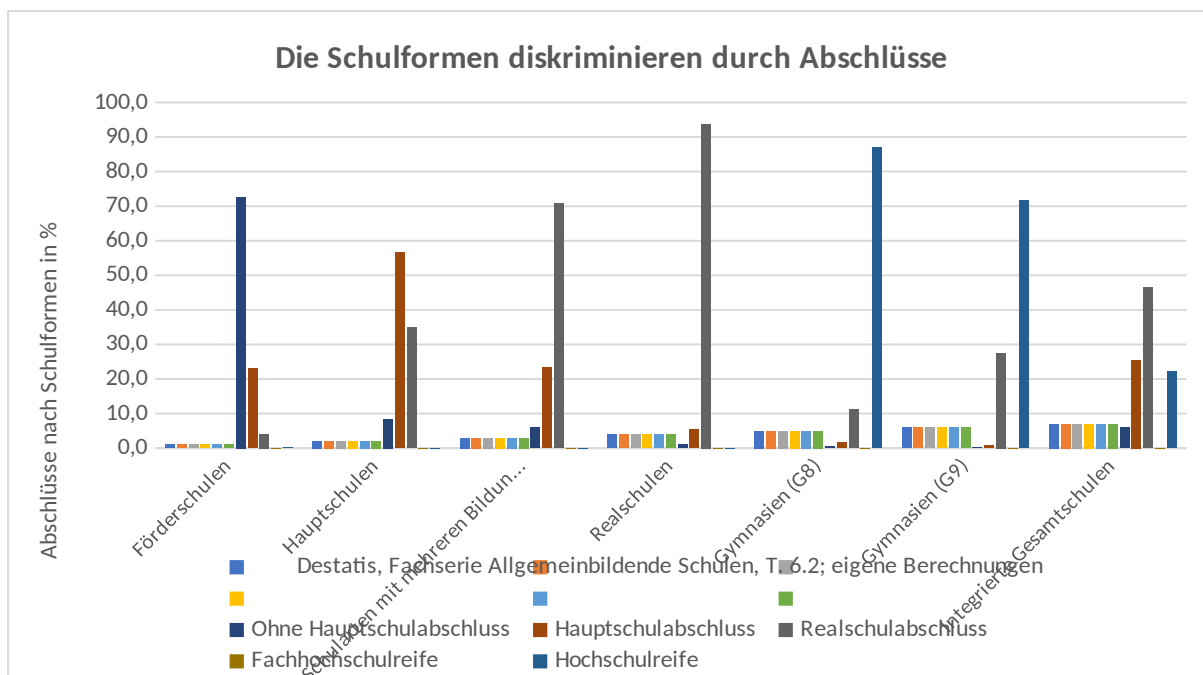
Die Hauptschule ist unter den allgemeinen Schulen die Schule der sozial Benachteiligten. Fast die Hälfte ihrer Schüler*innen kommt aus dem untersten, gut $\frac{3}{4}$ aus den beiden unteren Sozialquartilen.



Die Hauptschule ist nicht nur sozial schwach, sondern auch nicht mehr gewollt. Der Besuch geht seit Jahrzehnten fast stetig zurück: Nicht einmal 5 % der Berliner*innen ohne Migrationshintergrund wollen für ihre Kinder noch den Hauptschulabschluss, bei Migrante*innen liegt der Anteil unwesentlich höher, selbst Eltern mit höchstens einem Hauptschulabschluss streben für ihre Kinder zu gut 85 % einen qualifizierteren Schulabschluss an (Maas 2013, S. 147).

Wie PISA belegt, haben sozial Schwächere in Deutschland extrem geringe Schulleistungen. Das kann nur auf die niederen Schulformen zurückgehen, in denen sie deutlich überrepräsentiert sind. Diese Schulformen schaffen es nicht, ihre Schüler*innen so zu befähigen, wie es die gemeinsam-integrierten Schulsystemen in anderen Ländern schaffen.

Noch stärker diskriminiert die Hauptschule durch ihre Abschlüsse. In vielen OECD-Ländern besteht ein einheitlicher mittlerer Abschluss. In Deutschland existieren weiterhin 3 hierarchisch gestufte Abschlüsse. Fast $\frac{2}{3}$ der Hauptschüler*innen erhalten höchstens den Hauptschulabschluss.



Der Hauptschulabschluss sichert inzwischen nicht einmal mehr eine Berufsausbildung. Historisch war die Volksschuloberstufe – die jetzige Hauptschule – die Vorbereitungsstätte für die duale Berufsausbildung. Deren Anforderungen sind so gestiegen, dass mehr Abiturient*innen als Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss die duale Berufsausbildung beginnen. Diese landen zum beachtlichen Teil im Übergangsbereich. Er versucht, die Jugendlichen zur Berufsreife zu ertüchtigen, die Erfolge sind mehr als mäßig (Lohmann, 2018, S. 17 ff). Wer mit Hauptschulabschluss mit Glück eine duale Berufsausbildung anfängt, muss sich zumeist mit den anspruchsloseren Ausbildungsberufen zufriedengeben.

Die Hauptschule wie ihr Abschluss ist nicht mehr ausreichend. Das liegt nicht an den Schüler*innen, sie sind nicht dümmer als im Ausland; es liegt nicht an der Einzelschule, auch die Finanzierung ist nicht das Problem. Es ist das Hauptschulsystem, das zu überwinden ist.

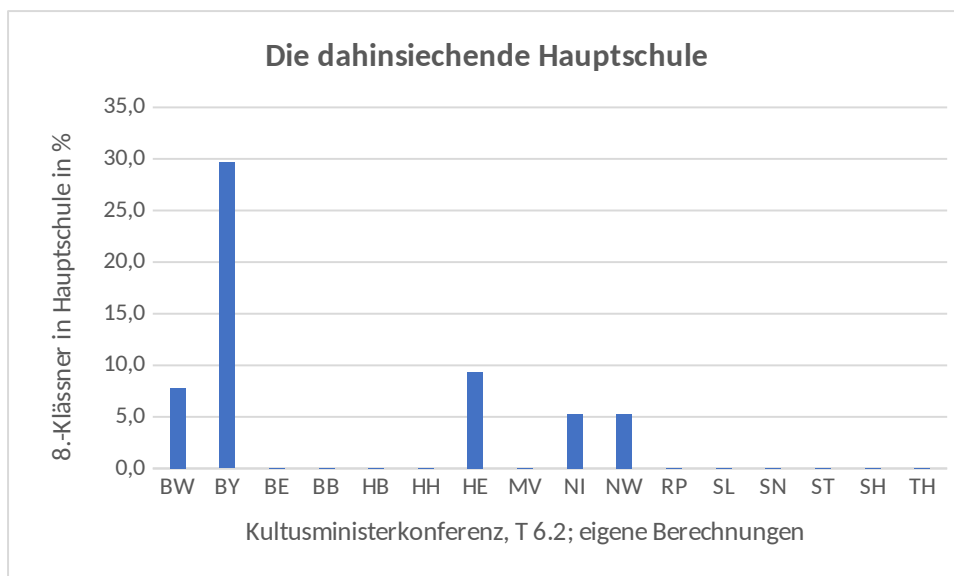
Wo die Hauptschule noch existiert, sieht sie vor sich hin

Das Ende der Hauptschule haben die Eltern, hat auch die Politik überwiegend eingesehen. In 11 Bundesländern ist sie abgeschafft bzw. gar nicht erst errichtet worden:

- In den ostdeutschen Flächenländern ist sie nach der Einheit gar nicht erst errichtet oder kurze Zeit später wieder aufgehoben worden. Dort besteht eine Schulform, die beide Haupt- und Realschulbildungsgänge umfasst, eine Schule mit 2 Bildungsgängen.
- In den 3 Stadtstaaten sowie in Saarland und Schleswig-Holstein sind alle Haupt- und Realschulen zugunsten der Gesamtschule aufgehoben worden.
- Rheinland-Pfalz hat Haupt- und Realschule zur Realschule plus als Schule mit mehreren Bildungsgängen vereint.

In 4 der 5 verbliebenen Bundesländer sieht die Hauptschule vor sich hin:

- In den 4 Ländern wird die Hauptschule von höchstens 10 % eines Jahrganges besucht, nämlich in Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.
- Nur In Bayern besuchen noch knapp 30 % eines Altersjahrganges die Hauptschule.



Überlebensversuche für die Hauptschule

Die 5 Länder mit Hauptschule wissen um die Existenzkrise der Hauptschule. Sie verfolgen eine Doppelstrategie. Einerseits wollen sie die Hauptschule aufwerten, andererseits senken sie die Ansprüche an die Schüler*innen.

Die Aufwertung geschieht nominell und materiell.

- Ein neuer Name soll die Hauptschule in die Nähe der Realschule rücken: Als Name erfindet Baden-Württemberg die Werkrealschule; Bayern die Mittelschule und Hessen die Mittelstufenschule.
- Materiell wird der je eigene Abschluss je Schulform relativiert. Die Hauptschule in allen 5 Ländern führt auch zum Realschul- bzw. zu einem gleichwertigen Abschluss. Gut $\frac{1}{3}$ der Hauptschüler*innen schaffen den Realschulabschluss – eine Verbesserung!
- Die Schüler*innen, denen man den Realschulabschluss nicht zutraut, werden didaktisch von Realschule und Gymnasium abgekoppelt. Ihr Schwerpunkt wird auf Wirtschaft und Technik in Form von Werkunterricht, Hospitation, Praktika und Arbeit im Betrieb gelegt. Statt mehr Gleichheit kommt mehr Ungleichheit.

So ist die Hauptschule nicht zu retten

Eine Schule sozial benachteiligter Schüler*innen, geringen Ansehens, schwacher Leistungen, geringer Berufsperspektiven, schrumpfender Schülerzahl, kaum noch bestehend und selten gewollt, hat keine Überlebenschance. Als Schulform sollte die Hauptschule nicht gefördert werden, mehr Finanzen retten die Hauptschule nicht; dass sie die teuerste Schulform je Schüler*in ist, hat ihren Niedergang nicht beendet.

Das Startchancenprogramm sollte Hauptschulen nur unter der Bedingung fördern, dass sie sich umstrukturieren. Zwei Strategien des Aufstiegs der Hauptschule haben sich bewährt:

- Eine Bottom-up-Strategie hat Baden-Württemberg als ein Land mit geringer Gesamtschul-Erfahrung gewählt. Es hat den nicht-gymnasialen Sekundarschulen angeboten, sich in Gesamtschulen umzuwandeln. Innerhalb einer Legislaturperiode sind 300 Schulen – vorrangig Hauptschulen und einige Realschulen – zu Gesamtschulen aufgestiegen. Die CDU hat ihren Widerstand trotz gegenteiliger Wahlkampfaussagen inzwischen eingestellt. Eine vergleichbare Strategie hat Nordrhein-Westfalen eingeschlagen – ebenfalls mit beachtlichem Erfolg.

- Die Stadtstaaten sowie das Saarland und Schleswig-Holstein haben eine Top-down-Strategie vollzogen. Sie haben Gesamtschulen anstelle der bestehenden Haupt- wie Realschulen eingeführt. Gesellschaftspolitischen Widerstand hat es fast nicht gegeben, vielmehr haben alle demokratischen Parteien – abgesehen von der FDP in Schleswig-Holstein – die Reform mitgetragen oder zumindest toleriert.

Die Schule mit 2 Bildungsgängen zur Gesamtschule aufwerten

Der soziale Status der Schule mit 2 Bildungsgängen ist unterschiedlich:

- In den ostdeutschen Flächenländern ist die Schule mit 2 Bildungsgängen anstelle von Haupt- wie Realschule errichtet worden. Dort hat sie das dreigliedrige durch ein zweigliedriges Selektionssystem ersetzt worden. Das ist historisch eine Errungenschaft: Neben dem Gymnasium besteht nur noch eine niedere Schulform, soziale Diskriminierung beim Lernen und beim Aufstieg ist geringer; doch weiterhin ist das Schulsystem selektiv-hierarchisch.
- In Hessen und in Niedersachsen besteht die Schule mit 2 Bildungsgängen nicht anstelle von Haupt- und Realschule, sondern zusätzlich zu den beiden Schulformen.

Die Schule mit 2 Bildungsgängen fällt unter das Startchancenprogramm

Trotz ihrer Besserstellung gegenüber der Hauptschule ist die Schule mit 2 Bildungsgängen eine sozial benachteiligte Schule. Gegenüber dem Gymnasium ist ihr Ansehen gering; sie fordert und fördert ihre Schüler*innen nicht genug wegen des fehlenden Bildungsganges und begrenzt deren Abschluss- und Aufstiegschancen. Sie sollte zur Gesamtschule aufsteigen.

In der Hierarchie steht die Schule mit 2 Bildungsgängen unterhalb des Gymnasiums, da sie keinen Bildungsgang zum Abitur anbietet. Nur bei sehr guten Leistungen berechtigt sie die Schüler*innen, sich um Aufnahmen in die Oberstufe einer anderen Schulform zu bewerben. Wer für seine Kinder das Abitur will – und das ist die große Mehrheit in Deutschland – und genügend selbstbewusst ist, dem ist der Weg über die Schule mit 2 Bildungsgängen viel zu unsicher und zu beschwerlich, der schickt sie auf das Gymnasium.

Infolge des Mangels am gymnasialen Bildungsgang werden die Schüler*innen in den Schulen mit 2 Bildungsgängen eher unterfordert und unzureichend herausgefordert. Ansonsten erklärt sich nicht, dass sozial benachteiligte Schüler*innen so extrem weniger leisten, denn nichts spricht dafür, dass sie weniger intelligent sind als ansonsten Kinder innerhalb der OECD.

Auch wenn die Schule mit 2 Bildungsgängen überwiegend den Realschulabschluss verleiht, wird sie langfristig keine Zukunft haben. Denn selbst der Realschulabschluss vermittelt nicht gerade rosige Berufsaussichten. Immer mehr angesehene duale Ausbildungsberufe werden vornehmlich an Abiturient*innen vergeben; Berufe wie beispielsweise die Erziehungs- und Sozialberufe werden zunehmend akademisiert und neue Berufe entwickeln sich in den Hochschulen.

Zugleich sind die Sackgassen auch an der Schule mit 2 Bildungsgängen die Ursache, dass der Bildungsaufstieg in Deutschland so ungewöhnlich begrenzt ist.

Mit dem Startchancenprogramm die Schulen mit 2 Bildungsgängen zu Gesamtschule umwandeln

Die Begleituntersuchungen zur Aufhebung von Haupt- wie Realschule zugunsten der Gesamtschule in Berlin und Bremen zeigen, wie dadurch die Oberstufenberechtigung drastisch anstieg. So erhielten in Berlin die Schüler*innen an ehemaligen Hauptschulen statt früher knapp 2 % jetzt 30 % und an ehemaligen Realschulen statt vorher gut 30 % jetzt über 40 % eine Oberstufenberechtigung.“ (Lohmann 2022, S.11).

Längerfristig hat die Schule mit 2 Bildungsgängen keine Zukunft

Eine Schule mit 2 Bildungsgängen ist im Westen chancenlos. Nur in Niedersachsen spielt sie eine Rolle. Von Bedeutung könnte sie noch in Bayern werden, wenn generell die Hauptschule zur Mittelschule umgewandelt würde. Doch selbst dann wäre diese Schulform nur in der Hälfte der Bundesländer vorhanden.

Stärkung durch Zusammenlegung von Haupt- und Realschule

Einzigste Zukunftsperspektive für die Schule mit 2 Bildungsgängen in Deutschland wäre der Zusammenschluss mit Haupt- und Realschule auch in Westdeutschland. Doch dies ist ziemlich unwahrscheinlich, denn diese Reform träge auf Widerstand der Realschule und ihrer Klientel. Denn für sie wäre es ein sozialer Abstieg. Nicht umsonst hat Bayern diesen Schritt nicht gewagt, sondern nur Hauptschulen in Mittelschulen unter Beibehaltung der Realschule umgewandelt.

Die Gesellschaft wird keine unterschiedlichen Schulsysteme auf Dauer akzeptieren

Der Unmut der Gesellschaft über die unterschiedlichen Schulsysteme und Bildungschancen zwischen den Bundesländern ist erheblich; noch hält der separatistische Bildungsföderalismus stand. Nachgegeben haben die Bundesländer schon mit der Errichtung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Nachgegeben haben inzwischen alle Bundesländer mit der Errichtung von Gesamtschulen. In Deutschland gibt es weder ein drei- noch ein zweigliedriges Selektionssystem in Reinform mehr. Weder Haupt- noch die Schule mit 2 Bildungsgängen haben längerfristig eine Zukunft.

Sozial benachteiligte Sekundarschulen aufzuwerten gelingt nur als Gesamtschule

Nur mit der Umwandlung von Sekundarschulen in Gesamtschulen gelingt es, die extreme soziale Bildungsdiskriminierung in Deutschland maßgeblich zu reduzieren. Doch auch die Gesamtschule muss sich weiterentwickeln. Der von der Gesamtschule mitentwickelte Bildungswille ist so kräftig angestiegen, dass eine Gesamtschule ohne Oberstufe langfristig nicht ausreicht. Als Schule ohne Oberstufe ist sie zurzeit in der Mehrheit, hat mehr Chancengleichheit erreicht und ist dafür als Übergang jetzt und in naher Zukunft unentbehrlich. Doch den möglichen wie erforderlichen Erfolg gegen die soziale Bildungsdiskriminierung schafft sie künftig nur mit Oberstufe.

Mehr soziale Chancengleichheit leistet die Gesamtschule trotz einer überwiegend einseitigen Schülerschaft

Auch die Gesamtschule sollte aus dem Startchancenprogramm gefördert werden. Sie ist in 6 Bundesländern generelle und in weiteren Ländern regionale Pflichtschule. Da sie alle Bildungsgänge anbietet, hat sie gegenüber der Schule mit 2 Bildungsgängen und erst recht der Hauptschule zumeist eine ausgewogenere Schülerschaft, aber sie arbeitet oft in sozial kritischen Stadtteilen.

Die Gesamtschule ist die Schule der Sekundarstufe, die dem Ziel des Startchancenprogramms weitaus am besten entspricht. Sie gibt den sozial benachteiligte Schüler*innen bessere Bildungschancen.

Sie ist auch die Schule, die zusammen mit der Hauptschule am stärksten zur Inklusion der Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf beiträgt. Demgegenüber ist die Verschlossenheit der Realschule und erst recht des Gymnasiums erschütternd. Will man den Schüler*innen mit Förderbedarf mehr als den Bildungsgang der Hauptschule anbieten, dann ist man auf die Gesamtschule angewiesen.

Das größte Problem dieser Gesamtschulen in sozialen Brennpunkten ist jedoch nicht die Siedlungsstruktur, sondern die Schulstruktur. In Konkurrenz mit zumindest dem Gymnasium ist ihre

Schülerschaft sozial benachteiligt. Dies verstärkt sich, wenn sie über keine eigene Oberstufe verfügt – erst recht, wenn sie noch mit Gesamtschulen mit eigener Oberstufe rivalisiert.

Ein gemeinsames, inklusives Schulsystem reduziert die soziale Leistungsdiskriminierung

Die empirische Erziehungswissenschaft hat die Schülerleistungen sowie den sozialen Aufstieg vor und nach der Einführung des zweisäuligen Konkurrenzsystems in Berlin und Bremen überprüft.

Bei den Schülerleistungen ist sie zu keinem positiven Ergebnis gekommen und stellt sie auch für die Zukunft infrage. Diese Schlussfolgerung ist fahrlässig, denn sie unterstellt, dass sich die Leistung unmittelbar mit der Strukturumstellung verbessern müsste. Das ist pädagogisch einfältig, denn eine geänderte Struktur ändert nicht automatisch die Leistung, sondern erst über geändertes Bewusstsein und gewandelte Einstellungen und Verhalten aller Beteiligten: der Schüler*innen wie der Lehrkräfte. Zusätzlich verlangen Leistungsverbesserungen andere Rahmenbedingungen wie eine der Struktur angepasste Didaktik und Methodik. Diese Veränderungen treten ein, sie brauchen aber ihre Zeit.

Dass solche Veränderungen eintreten, das belegt im drei-, vierjährigen Rhythmus PISA. Der Staatenvergleich zeigt, dass ein selektives Schulsystem bei den Leistungen umso krasser sozial benachteiligt, je vorzeitiger und je schärfer es ausliest. Bei Ländern hingegen, die eine längere Tradition der gemeinsamen Schule für alle haben, ist die soziale Leistungsstruktur erheblich ausgeglichener. Der Zusammenhang zwischen der Schulstruktur und der sozialen Leistungsdiskriminierung ist äußerst eng. Eine andere, nur halbwegs überzeugende Ursache für diese Beziehung haben die Empiriker nicht geliefert (siehe dazu die Ausführungen oben).

Die Gesamtschule schafft den sozialen Bildungsaufstieg

Nicht verzögert wie die Leistungssteigerung, sondern unmittelbar mit ihrer Errichtung steigert die Gesamtschule die Zahl höherer Schulabschlüsse. Die aufgelöste Blockade kommt an den Gesamtschulen allen sozialen Schichten zugute; weil sozial Benachteiligte in den Gesamtschulen überrepräsentiert sind, profitieren sie von der Gesamtschule am stärksten.

So hat sich auf die Gesamtpopulation eines Schülerjahrganges in Berlin und Bremen bezogen die Chancengleichheit deutlich verbessert. Infolge der Reform verdoppelte sich in Berlin an den Nichtgymnasien die Quote der Jugendlichen mit Hauptschuleltern, die eine Oberstufenberechtigung erhielten: Statt früher nur gut 10 % sind es jetzt gut 20 %. Ebenso stieg in Bremen die Abiturientenquote. Sie erhöhte sich in der sozial privilegierten Hälfte der Stadtteile nur um 20 %, in der Hälfte der sozial benachteiligten Stadtteile stieg sie dagegen um gut 40 % – ein doppelt so starker Anstieg ist ein sozialpolitischer Durchbruch. (Lohmann, S. 12).

Doch die Gesamtschulen brechen nicht nur die Blockaden zu qualifizierten Abschlüssen auf, sondern sie fördern, wecken Begabungen und ermutigen. Das zeigen die überwiegend schon länger arbeitenden Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Der weitaus größte Teil der Abiturienten hatte eine negative Grundschulempfehlung und machte dennoch das Abitur. Die Grundschulempfehlungen haben sich als weitgehend wertlos erwiesen. Der geringe prognostische Wert der Grundschulempfehlung liegt nicht an den Grundschullehrkräften, obwohl sie pädagogisch vom Fach sind und sie die Kinder schon länger kennen. Vielmehr ist die Entwicklung der Jugendlichen weder genetisch noch durch ihre Kindheit festgelegt: Jugendliche können motiviert, begabt, herausgefordert werden, ihre Zukunft ist offen.

Von den Abiturient*innen an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen hatten gerade 20 % eine Gymnasialempfehlung, 80 % dagegen nicht. 65 % hatten eine Realschul- und 15 % eine Hauptschulempfehlung. Fünfmal so viele Jugendliche wie prognostiziert machten an der

Gesamtschule das Abitur. Ohne Gesamtschule wären diesen Jugendlichen zum großen Teil bessere Bildungschancen verwehrt geblieben (Dahlhaus, S. 17).

Die fehlende Oberstufe ist ein Manko für Gesamtschulen

Es gibt zwei Formen von Gesamtschule, die Gesamtschule ohne sowie die Gesamtschule mit Oberstufe. Mehrheitlich haben die Gesamtschulen keine eigene Oberstufe.

Langfristig hat die Gesamtschule ohne gegenüber Gesamtschulen mit Oberstufe oder gegenüber den Gymnasien geringe Chancen. Sie wird seltener gewählt und ist sozial schwächer zusammengesetzt.

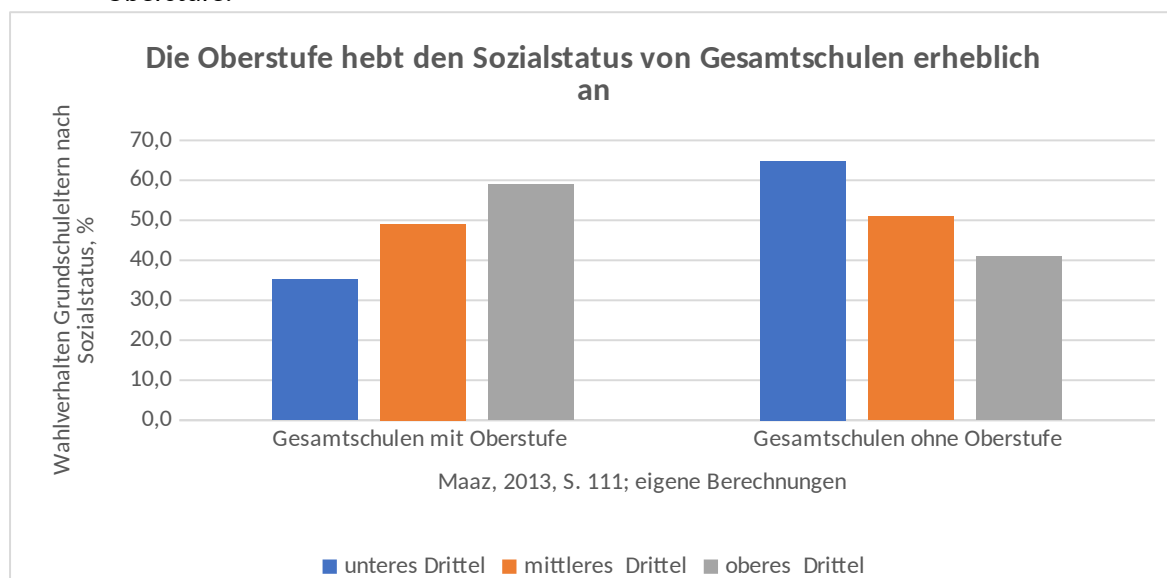
Die Gesamtschule ohne Oberstufe ist eine Konzeption der 60er Jahre. Danach sollte es eine Gesamtmittelschule sowie eine Integration von Allgemeinbildung und Berufsausbildung in der Gesamtoberstufe geben.

Seit den 60 Jahren hat sich der Bildungsbedarf und vor allem der Bildungswille massiv verändert. Zur damaligen Zeit lag die Abiturientenquote unter 10 %, zurzeit bei 60 %. Für ihre Grundschul Kinder streben in Berlin gut 60 % der Eltern mit Realschulabschluss und deutlich über 50% der Eltern mit höchstens einem Hauptschulabschluss das Abitur an. Diese Quoten sind allein durch die Umwandlung von Haupt- und Realschule auf Gesamtschule um 10 %-Punkte angestiegen (Matz 2013, S. 147).

Gesamtschulen ohne Oberstufe sind geringer nachgefragt und sozial einseitiger

Der Elternwunsch nach einem unmittelbaren Bildungsgang zum Abitur ohne Schulwechsel ist inzwischen sehr stark ausgeprägt. In Berlin war der Wahlwunsch zwischen Gesamtschulen ohne gegenüber Gesamtschulen mit Oberstufe mehr als ausgeprägt. Allerdings handelt es sich bei den Gesamtschulen mit Oberstufe überwiegend um schon länger bestehende Gesamtschulen, bei den Schulen ohne Oberstufe vorwiegend um Neugründungen: Aber dennoch:

- Um mehr als 40 % seltener wurden Schulplätze an Gesamtschulen ohne als an Gesamtschule mit Oberstufe begehrt.
- Noch drastischer unterscheidet sich der Sozialstatus von Gesamtschulen je nach dem Oberstufenangebot. Das obere Sozialdrittel wählt die Gesamtschulen ohne Oberstufe um 30 % seltener, das untere Drittel dagegen um 80 % häufiger als die Gesamtschulen mit Oberstufe.



Sozial prekäre Gesamtschulen durch eine eigene Oberstufe aufwerten

Gesamtschulen ohne Oberstufe sind mithin gefährdet, deutlich stärker als Gesamtschulen mit Oberstufe eine sozial benachteiligte Schülerschaft aufzuweisen. Wieder ist es die Struktur, von der der soziale Status einer Schule vorrangig abhängt. Auch hier sollte das Startchancenprogramm die Veränderung der Struktur fördern, um das Schulansehen anzuheben. Die betreffenden Schulen sollten so gut wie eben möglich eine eigene Oberstufe erhalten. Hamburg hat diese Lösung gewählt und für wenige Ausnahmen eine Verbundlösung geschaffen, in der es eine gemeinsame Oberstufe für zwei Schulen gibt, die Jugendlichen aber Schüler*innen ihrer Mittelstufengesamtschule bleiben.

Strukturenreformen lassen sich je nach Ausgangslage unterschiedlich verwirklichen

Insgesamt ist es sehr erfreulich, dass sich das Startchancenprogramm des Bundes der extremen Bildungsdiskriminierung in Deutschland annimmt. Doch die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Startchancenprogramm nur dann erfolgreich sein wird, wenn es die Integration und Inklusion befördert.

Diese Forderung für das Startchancenprogramm ist aber nur dann sinnvoll, wenn die Inklusion (Integration) schrittweise auch mittelfristig durchsetzbar ist.

Die traditionellen Strategien sind unentbehrlich, die neuen unerlässlich

Zur Durchsetzung von Gesamtschulen gab es traditionell zwei Strategien:

- die Errichtung neuer Schulen oder die Umwandlung einzelner Schulen zu Gesamtschulen durch Landes- oder Kommunalpolitik sowie
- die Durchsetzung von Gesamtschulen auf Grund von Gesamtschulinitiativen.

Der PISA-Schock ab dem Jahre 2001 führte zu gesellschaftlicher Unruhe, der sich die Politik in einzelnen Ländern beugte. Es kam zu zwei neuen Strategien:

- Einzelne Bundesländer stellten den Schulen (Baden-Württemberg) oder den Schulträgern (Nordrhein-Westfalen) die Wahl der Schulform frei und befreiten sie von der Pflicht, Hauptschulen vorzuhalten; sowie:
- Einige andere Länder hoben generell Haupt- wie Realschulen zugunsten der Gesamtschule auf und ersetzten damit das Hierarchie- durch ein Konkurrenzsystem.

Die Errichtung von Gesamtschulen durch Land und Kommune

Die ersten Gesamtschulen in Deutschland Ende der 60er Jahre waren Gründungen durch Bundesländer und Kommunen. Sie nutzten vor allem den dringend notwendigen Neubau von Schulen wegen starker Schülerjahrgänge.

Diese Errichtung von Gesamtschulen durch Initiative von Bundesländern oder Kommunen kam überwiegend schnell zum weitgehenden Stillstand.

Zurzeit ist wieder Schulneubau wegen steigender Schülerzahlen gefragt. Neubauten in prekären Wohnlagen sollten gleich als Gesamtschule errichtet und möglichst aus dem Startchancenprogramm gefördert werden.

Gesamtschulinitiativen sind weiterhin unentbehrlich

Schon sehr früh kam es bundesweit zu örtlichen Gesamtschulinitiativen. Zu den örtlichen kamen ständische Initiativen von Schulen bzw. Schulleiter*innen*innen, die das Ende der Hauptschule forderten, so die Rütli-Schule in Berlin sowie die Schulleiter von Hauptschulen in Baden-Württemberg.

Dem Einsatz örtlicher Initiativen waren ab Mitte der 70er Jahre die meisten neuen Gesamtschulen zu verdanken.

Dennoch führte der politische Widerstand zu einer weitgehenden Gesamtschulstagnation, noch im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts besuchten nur gut 8 % eines Jahrganges die Gesamtschulen.

Trotz allem sind die örtlichen Initiativen weiter unentbehrlich.

Länder überlassen den Schulen bzw. den Schulträgern die Wahl der Schulform

Die Gesamtschule steckte mit einem Schüleranteil von gut 8 % eines Jahrganges fest. Linke Spitzenpolitiker einschließlich der Kultusminister bestanden auf dem Ende der Strukturdebatte. Trotz des PISA-Schocks drohte die politische Abwicklung der Gesamtschule. Der gesellschaftliche Missmut, die linke politische Basis und neue Länderkoalitionen verhinderten die Abwicklung, der nicht rückgängig zu machende Durchbruch gelang. Die Durchsetzung von zwei Strategien haben das vermocht,

- den Schulen die Wahl der Schulform freizugeben und
- Haupt- wie Realschulen zugunsten der Gesamtschule generell aufzugeben.

Im Jahre 2016 wagte die grün-rote Landesregierung Baden-Württemberg eine Liberalisierung des Schulsystems: Sie stellten den Schulen die Wahl der Schulform frei und entbanden den Schulträger, Schulformen anbieten zu müssen. Nordrhein-Westfalen folgte, indem es den Schulträgern die Freiheit des Angebots an Schulformen überließ.

Die Strategie in Baden-Württemberg musste alle linken Parteien wie Fraktionen überzeugen:

- In einem Land fast ohne Gesamtschulen wandelten sich innerhalb einer Legislaturperiode 300 Schulen – vor allem Hauptschulen – zu Gesamtschulen um.
- Mit kleinen, nur zweizügigen Gesamtschulen lässt sich in der Fläche ein weiterführendes Schulangebot mit allen drei Bildungsgängen realisieren, allerdings erhält der große Teil der neuen Gesamtschulen keine eigene Oberstufe.
- Die Bildungschancen für die Jugendlichen verbessern sich sprunghaft, wie Berlin und Bremen zeigen.
- Schulen, die sich von sich aus umwandeln, überzeugen nicht nur ihre bisherige Klientel, sondern eine breitere Öffentlichkeit.
- In Baden-Württemberg stellte sich die Landes-CDU gegen die Reform, versprach im Wahlkampf eine Abwicklung; als Juniorpartei in der folgenden Landesregierung nahm sie ihre Wahlaussage zurück.
- Insgesamt ist dies eine Strategie für Bundesländer mit geringer Gesamtschulerfahrung.

Die Aufhebung der Nicht-Gymnasien zugunsten der Gesamtschule

Den eigentlichen nicht mehr aufhebbaren Durchbruch haben 5 Bundesländer geschafft. Es waren nicht nur die drei Stadtstaaten, sondern auch die Flächenländer Saarland und Schleswig-Holstein.

- In Schleswig-Holstein wurde die Aufhebung von Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule durch die SPD-Parteibasis gegen die politische Führung ermöglicht.
- In Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein gelang diese bisher weitgehendste Strukturreform in Deutschland durch lagerübergreifende Landesregierungen sowie durch parteiübergreifenden Schulfrieden in 4 der Bundesländer sowie in Berlin durch eine CDU-Tolerierung.

Diese Reform sollte zum Vorbild in allen Bundesländern werden, wo jetzt oder künftig eine gesellschaftliche Erfahrung mit Gesamtschulen vorhanden ist und die bildungspolitische Konfrontation gedämpft ist.

Diese Reform hat erbracht, dass

- sich die Bildungs- und Berufschancen der sozial Schwächeren deutlich verbessert haben,
- die Gesamtschule zur stärkstbesuchten Schulform in den 5 Bundesländern und zur 2.-stärksten Schulform bundesweit wurde,
- die Gesellschaft den Schulwechsel akzeptierte; nur in Schleswig-Holstein versuchte der Realschullehrerverband zusammen mit der FDP einen Volksentscheid. Er wurde vom Landeselternbeirat Realschule nicht unterstützt und scheiterte schon an der 1. Klausel.
- Die rechten Parteien tolerieren die Reform, versuchen allerdings, die Rahmenbedingungen zu verschlechtern – aber mit Vorsicht, da die Gesamtschule die Schule der Mehrheit ist und die Unterstützung der ländlichen Bevölkerung hat.
- Diese Reform ist ein wichtiger, sozial- und bildungspolitischer Schritt, obwohl sie das Problem der Oberstufe nicht löst.

Trotz des Nachteils zunächst Gesamtschulen auch ohne Oberstufe errichten

Die neuen Gesamtschulstrategien sind unerlässlich, um die sozialen Bildungschancen in der Breite zu verbessern. Sie sind mit dem Nachteil verbunden, dass die neuen Gesamtschulen dann überwiegend wie die weitaus größte Zahl der bestehenden Gesamtschule ohne Oberstufe gegründet werden.

Doch die Vorteile der breiten Einführung überwiegen den Oberstufennachteil erheblich, zudem muss und wird dieses Manko nicht dauerhaft bleiben.

Der ausschlaggebende Gewinn sind die deutlich verbesserten Bildungsabschlüsse für die Schüler*innen. Er ergibt sich unmittelbar durch die Umstrukturierung der Schulen, da die Blockaden bei den Nicht-Gymnasien für qualifiziertere Schulabschlüsse entfallen. Die Daten der Begleitstudien zur Umgestaltung zu Gesamtschule in Berlin und Bremen belegen den Aufbruch, obwohl in den beiden Ländern fast alle neuen Gesamtschulen ohne Oberstufe errichtet wurden.

Beachtenswert ist auch, dass die Umstrukturierung das Ansehen der Schule sowie aller Angehörigen steigert, statt dass die Schulen – vor allem die Hauptschulen – dahinsiechen.

Der Nachteil der fehlenden Oberstufe muss kein Dauerzustand sein. Noch gibt es nennenswerten Widerstand zumindest von Teilen der Wirtschaft gegen den Oberstufenbesuch. Stattdessen werben sie massiv für eine duale Berufsausbildung. Doch die Bedeutung längerer Allgemeinbildung vor einer Ausbildung wird zunehmen; schon jetzt befürworten die Eltern sehr stark eine längere Bildung. Mit einem wachsenden Übergang ist die Errichtung von Oberstufen leichter durchsetzbar. Wenn sich die von der Potsdamer Erklärung angestrebte Neuordnung der Oberstufe durchsetzen wird, verliert die Größe von Oberstufen an Bedeutung; denn das fächerübergreifende, projekthafte, erst recht ein jahrgangsübergreifendes Lernen ist auch an kleinen Oberstufen möglich.

Der Nachteil sollte in Kauf genommen werden, denn die soziale Chancenverbesserung im Sinne des Startchancenprogramms duldet keinen Zeitaufschub.

Nur eine Strukturänderung sozial belasteter Schulen macht das Startchancenprogramm erfolgreich

Die Ursache der extremen sozialen Diskriminierung in Deutschland ist weder vorrangig die unterschiedliche Begabung der Schüler*innen noch die sozial diverse Siedlungsstruktur, sondern die

Selektion zwischen den Schulformen, es ist die hierarchische Drei- bzw. die Zweigliedrigkeit des deutschen Schulsystems.

Das Startchancenprogramm wird sein Ziel, die soziale Diskriminierung zu reduzieren, nur zum Erfolg führen, wenn es die sozial benachteiligten Schulen aufsteigen lässt – aufsteigen lässt zu Gesamtschulen.

Literatur

- Dahlhaus, R. u.a.; Abiturientinnen und Abiturienten an Gesamtschulen 2020, GGG NRW
 Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022, bibb 2022
 Destatis, Bildungsausgaben, Ausgaben je Schüler und Schülerin 2017, 2020
 Dreyer, Schule; Wie werden Schulen finanziert? bildungsXperten.net, 24. Januar 2011
 European Agency for Development in Special Needs Education Special Needs Education - Country Data 2010
 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion A Review of the Literature, 2018
 Fischer, N. u.a. (Hrsg.) Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen Weinheim und Basel 2011
 Gene für Generelle Intelligenz gefunden, smc, science media center germany 22.05.2017
 Hattie, J., Visible Learning, ; Routledge, N.Y, 2009
 Hovestadt, G. u.a.; Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule, €ducon, Rheine 2007
 Humml, S.; Erbgutanalyse-Forscher entdecken 40 Intelligenz-Gene, dpa 22.05.2017
 Intelligenzgene identifiziert, (Nature/ Vrije Universiteit Amsterdam, 23.05.2017 – NPO), 23. Mai 2017
 Intelligenz-Gene identifiziert; Bild der Wissenschaft; wissenschaft.de; 22. Mai 2017
 Jungkamp, B., Pfafferott, M. Hrsg., Ein ganzer Tag Ganztage, Berlin 2020
 Kuhbandner, C. Intelligenz ist nicht angeboren, SZ 14.12.2018
 Kultusministerkonferenz, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2017 bis 2021 -
 Lohmann, J.; Die Auflösung der Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule ist ein bedeutender Reformschritt, 2022
 Lohmann, J.; Die Chancengleichheit verlangt eine gemeinsame Oberstufe und eine tertiäre Bildung für alle;2018, <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/131-bildungspolitik/beitraege/884-j-lohmann-2018-eine-gemeinsame-oberstufe-fuer-alle>
 Lohmann, J.; Die extreme soziale Selektivität übersteht das deutsche Schulsystem nicht; 2020; <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/131-bildungspolitik/beitraege/1427-j-lohmann-2020-ergebnisse-aus-pisa-2018>
 Maaz, K u.a.; Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus, Münster 2018
 Maaz, K u.a.; die Berliner Schulstrukturreform, Münster 2013
 Neumann, M. u.a.; Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem, Münster 2017
 Nicht die Vererbung, die Erziehung bestimmt die Entwicklung der Leistung
 Nicht die Vererbung, die Erziehung bestimmt die Entwicklung der Leistung
 Preuss-Lausitz, U; Demmer-Dieckmann, [Empirische Befunde zum Gemeinsamen Unterricht!](#), 2008
 Reiss, K. u.a. (Hrsg.), PISA 2018, Münster 2019
 Schleicher, A.; Weltklasse, OECD 2019
 Schulentwicklungsplan Kiel, Teil III, Sonderpädagogik, Kiel 1978
Sniekers, S., Stringer, S., Watanabe, K. et al. Genomweite Assoziations-Metaanalyse von 78.308 Personen identifiziert neue Loci und Gene, die die menschliche Intelligenz beeinflussen. *Nat Genet* 49 , 1107–1112 (2017). <https://doi.org/10.1038/ng.3869>
 Spiewak, M.; Förderung? Unterforderung! DIE ZEIT, 8. Mai 2014
 Stanat, P. u.a. (Hrsg.); IQB-Bildungstrend 2021
 Tillmann, K.-J.; Soziale Herkunft – Bildungserfolg – Lebenschancen, in: Bildung: Erforschen – Gestalten – Erlesen; hrsg. Avenarius u.a., München 2005