

Gegen die gesellschaftliche Spaltung in Schritten hin zur gemeinsamen Schule für alle

Joachim Lohmann

17.01.2017

Inhalt

Die Zerrissenheit gefährdet die westlichen demokratischen Gesellschaften	4
Bildung ist das zentrale Mittel gegen Arbeitslosigkeit, Ungleichheit und gesellschaftliche Spaltung	5
Eine Bildungsoffensive ist unumgänglich	6
Das deutsche Bildungssystem ist den Herausforderungen nicht gewachsen.....	6
Die Jugenderwerbslosigkeit ist verschoben: bei geringqualifizierten jungen Erwachsenen liegt Deutschland nur im OECD-Schnitt.....	7
Tertiäre Abschlüsse sind in Deutschland Mangelware	7
Die soziale Diskriminierung in Deutschland ist dramatisch	9
Genauso dramatisch ist die Benachteiligung von Migranten	10
Die gravierenden Schwächen des deutschen Schulwesens liegen am System.....	10
Schulentwicklung ist kein Ersatz für Strukturreformen	11
Gute Lehrkräfte ersetzen nicht Strukturreformen	11
Deutschlands außergewöhnliche Schwierigkeiten bei Strukturreformen	12
Die gemeinsame Schule ist nicht nur eine Reform der Struktur, sondern eine des Systems	13
Zwischenschritte sind erforderlich	13
Fatalismus verweigert sich der Realität	14
Die bildungspolitischen Reformen im Nachkriegsdeutschland, besonders seit den 60er Jahren	15
Der Widerstand gegen die öffentliche Erziehung in Kindergärten und Ganztagschulen bricht zusammen	15
Der Gymnasialmonopol wird weiter aufgeweicht	15
Die Hochschule wird die Ausbildungsstätte der Mehrheit	16
Die Inklusion kommt endlich voran.....	16
Die Erfolge bei den Gemeinschaftsschulen im Besonderen: neue Konzepte – neue Strategien.....	16
Reformimpulse kamen durch die deutsche Einheit und die Globalisierung	19
Das Alternativsystem ist als Zwischenschritt alternativlos	19
Nicht auf revolutionäre Situationen warten	19
Behutsamkeit kann zum Stillstand und zum Scheitern führen	20
Die 6-jährige Grundschule bzw. die Orientierungsstufe verzögern das Alternativsystem	20
Das Alternativsystem ist nicht bei der Strukturreform stehengeblieben	22
In Baden-Württemberg hat sich die Gemeinschaftsschule fest etabliert	22
Die Kultusminister lassen neue Gesamtschulkonzepte zu	22
Die Selektion des Gymnasiums wird beschnitten	23
Hierarchische Strukturelemente werden reduziert	23
Der globale Druck auf einheitliche Bildungsstrukturen steigt	23
Das Alternativsystem ist generell durchsetzbar	24
Die Schulstruktur der Länder unterscheidet sich erheblich	24

Das Alternativsystem hätte sich schon stärker durchsetzen können	25
Gemeinschaftsschulen ohne Oberstufe sind gleichwertig.....	26
Die integrierte Sekundarstufe II verlangt Attraktivität	26
Gemeinschaftsschulen können auch kleine Schulen sein	27
Umwandlung bestehender Schulen zu Gemeinschaftsschulen	27
Das Alternativsystem mildert die gesellschaftliche Spaltung, überwindet sie aber nicht	28
Der befristete Schulfrieden bedeutet keinen Stillstand.....	29
Neue Herausforderungen machen den „Schulfrieden“ obsolet	30
Die Gymnasien sind nicht aufhebbar, aber zur gemeinsamen Schule zu reformieren.....	31
Ein Schritt reicht nicht vom Alternativsystem zur gemeinsamen Schule für alle	31
Die ethnische Integration ist eine Aufgabe auch des Gymnasiums	32
Aufwertung der Gemeinschaftsschule als „das neue Gymnasium“	33
Die gemeinsame Schule verlangt gesellschaftliches und politisches Engagement.....	35
Die gemeinsame, die inklusive Schule für alle wird kommen	35
Literatur	36

Die Zerrissenheit gefährdet die westlichen demokratischen Gesellschaften

Die Demokratien in der westlichen Welt sind so herausgefordert wie nie seit der Nachkriegszeit.

- Ein zunehmender Teil der Bevölkerung in den Industrieländern ist ökonomisch von der Wirtschaftsentwicklung abgehängt oder fühlt sich wirtschaftlich durch Globalisierung und Technologie gefährdet. Diese Situation wird sich verschärfen, denn schon jetzt könnte nach Analysen der Weltbank mehr als die Hälfte aller Arbeitsplätze in den Industrieländern technologisch ersetzt werden. Vom Arbeitsplatzabbau bedroht sind nicht mehr vorrangig die handwerklichen Routine-Arbeitsplätze – bei denen allerdings die Verdienste zurückgehen werden -, sondern die kognitiven Routinearbeitsplätze – also Routine-Dienstleistungstätigkeiten. Demgegenüber werden die kreativen kognitiven Tätigkeiten zunehmen (Word Bank, Vol. 2, S 129 und 133).
- Weiterhin sind nicht wenige Menschen kulturell durch plurale und multikulturelle Lebensstile und durch Einwanderung verunsichert. Auch die nähergerückten und uns belastenden Konflikte, Kriege und Bürgerkriege sowie der Terror verängstigen.
- Darüber hinaus sehen sich viele Menschen weder ökonomisch noch kulturell durch den Staat, die Parteien und die traditionellen Medien vertreten. Der Umfang von Desintegration in den westlichen Demokratien ist erschreckend.
- Extreme Bewegungen, Parteien und Kandidaten setzen populistisch auf die Menschen, die sich abgehängt und politisch nicht mehr repräsentiert fühlen. Sie haben einen bisher unvorstellbaren Zulauf. Sie setzen auf Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit und Antiislamismus und wenden sich teilweise auch gegen Pluralismus und Individualisierung. Ein Teil geht so weit, Grundrechte wie die Gleichheit aller und die Religionsfreiheit infrage zu stellen, Staat, Parlamente, Parteien und Medien zu diffamieren und Hass zu säen. Sie werden zu geistigen Brandstiftern. In Deutschland hetzt PEGIDA, und die AfD gewinnt bei Landtagswahlen aus dem Stand heraus zweistellige Ergebnisse. In Großbritannien stimmt die Mehrheit für den Brexit, in den USA gewinnt ein Trump, und in Polen, Ungarn und in der Türkei entwickeln sich autoritäre Staaten.
- Gleichzeitig spaltet sich in den westlichen Ländern ein Teil der wirtschaftlichen Oberschicht ab, deren Einkommen und Vermögen dramatisch zugenommen hat. Nicht wenige entziehen sich der gesellschaftlichen und politischen Verantwortung, vermeiden und hinterziehen Steuern oder wandern aus Steuergründen aus.
- Auch die Integration der Migranten gelingt nur teilweise; sie sind ökonomisch, sozial und siedlungsmäßig nicht selten benachteiligt. Ein nur kleiner, aber ein sich verheerend auswirkender Teil von ihnen – aber selbst von Menschen ohne Migrationshintergrund - lässt sich vom islamistischen Terror rekrutieren.

Deutschland wie die westliche Welt sind extrem herausgefordert:

- Gegen die ökonomische Verunsicherung ist es unabdingbar, die Beschäftigung so umfassend wie möglich zu sichern und die Ungleichheit zu bekämpfen.
- Gleichzeitig ist es erforderlich, so umfassend wie möglich gegen die gesellschaftliche Ausgrenzung von Menschen wegen ihrer sozialen Situation, ihrer ethnischen Herkunft und ihres Glaubens sowie wegen ihrer Behinderung vorzugehen. Es geht um eine doppelte Integration: um die Integration sowohl der „Minderheiten“ als auch der Mehrheit in eine

plurale, transkulturelle Gesellschaft. Und mit beiden Maßnahmen die sozial Abgehängten wieder für Demokratie und Europa zu gewinnen.

Bildung ist das zentrale Mittel gegen Arbeitslosigkeit, Ungleichheit und gesellschaftliche Spaltung

Die gesellschaftlichen Spaltungen in der westlichen Welt sind kein Schicksal. Sie ist weder der Arbeitsplatzbedrohung noch der Ungleichheit noch den ethnischen Spannungen hoffnungslos ausgeliefert.

Nicht verantwortbar ist ein Populismus, der sich generell gegen den Welthandel und gegen die Globalisierung wendet. Eine generelle Ablehnung des Welthandels ist unsolidarisch, denn er hat einen globalen Aufschwung von Wirtschaft und Beschäftigung erbracht. Das Wirtschaftswachstum ist vor allem den Menschen in den sich entwickelnden Ländern entgegengekommen, bedroht aber die wirtschaftlich Schwächeren in den Industrieländern (Milanovic, S. 172).

- Die Erwerbslosigkeit in den westlichen Ländern ist weitgehend eine Folge von zu geringer Qualifikation. OECD-weit sind 25-34-Jährige ohne Sekundarstufen-II-Abschluss um 150 % häufiger und mit diesem Abschluss 50 % häufiger erwerbslos als mit einem tertiären Abschluss (OECD, 2016, S. 133).

Die Arbeitswelt wird noch weitaus stärker als durch die Globalisierung durch die Digitalisierung herausgefordert. Diese bedroht nach einer Analyse der Weltbank mehr als die Hälfte der jetzt bestehenden Arbeitsplätze in den westlichen Ländern. Doch der Verlust der Arbeitsplätze droht nicht generell - am weitaus stärksten gefährdet die Digitalisierung die Routinearbeitsplätze. Vom Arbeitsplatzverlust bedroht sind jetzt im Gegensatz zu früher weniger stark die manuellen als vor allem die kognitiven Routinetätigkeiten; mit Einkommensverlusten müssen jedoch beide Tätigkeiten rechnen. Im Gegensatz dazu haben die kognitiv kreativen Berufe sowohl gute Beschäftigungs- als auch gute Einkommenschancen. In diesen Tätigkeiten sind tertiär Ausgebildete mehr als 5-mal häufiger beschäftigt als Berufstätige mit höchstens einem sekundären Abschluss. (World Bank, Kap. 2, S. 132 f.). Bildung ist der Schlüssel gegen die drohende Arbeitslosigkeit. Sie kann den Herausforderungen begegnen.

- Auch die ökonomische Ungleichheit ist vor allem mit qualifizierter Bildung zu bekämpfen. Nach der OECD-Untersuchung wäre die Ungleichheit doppelt so stark angestiegen, hätte nicht die tertiäre Bildung seit den frühen 80er Jahren stark zugenommen (OECD 2011, S. 119 ff.). Statt vom Studium abzuraten, sollten Jugendliche nachdrücklich zum Studium – auch in dualer Form – ermutigt werden. Goldin und Katz sprechen von einem Wettlauf zwischen Bildung und Technologie. Deutschland wie die westliche Welt insgesamt sind gefordert, diesen Wettlauf der Bildung mit der Technologie aufzunehmen und ihn für die Bildung zu gewinnen (Goldin, S. 352 f.).
- Der Rechtspopulismus ist keine kurzfristige Herausforderung, denn selbst eine umfassende Bildungsoffensive wirkt sich nicht schnell auf die ökonomisch Abgehängten sowie auf Verunsicherten und Ängstlichen aus. Der Rechtspopulismus bekämpft nicht die Ursachen, sondern schafft Sündenböcke. Zielscheibe wird vor allem die Zuwanderung bleiben, die trotz aller Abschreckungen nicht aufhören wird. Denn einerseits wird die Flucht aus dem Nahen und Mittleren Osten sowie aus Afrika wegen der Kriege und Bürgerkriege anhalten, weil die

ethnischen und religiösen Ursachen nicht kurzfristig überwunden werden. Andererseits wird das Wirtschaftsgefälle innerhalb der EU für lange Zeit bestehen bleiben und zur Wanderung innerhalb Europas führen.

Für den Rechtspopulismus anfällig sind die Bildungsbenachteiligten. Das hat N. Silver für den Trump-Wahlsieg nachgewiesen: der ist nicht auf die einkommensschwachen, sondern auf die bildungsbenachteiligten Weißen zurückzuführen. Der französische Philosoph D. Eribon verweist darauf, dass die Karte der rechtspopulistischen Erfolge in Frankreich, Österreich und Großbritannien deckungsgleich mit Regionen geringen Bildungsniveaus ist (Silver; Eribon, S.11).

- Für die Integration der Migranten geht es besonders um die Jugend. Ob sie sich wohl und angenommen fühlt und ob sie berufliche Chancen erhält, hängt vor allem von der Schule ab.

Eine Bildungsoffensive ist unumgänglich

Somit erweist sich Bildung als das zentrale Mittel gegen die Herausforderungen der westlichen Gesellschaften.

Die westliche Welt sollte bei der Bildung offensiv werden. Dies gilt insbesondere für die Jugend, denn ihre Beschäftigungs-Perspektiven sind düster. Die Jugendarbeitslosigkeit ist zwar EU-weit in den letzten 8 Jahren leichtgefallen, aber noch immer ist deutlich mehr als jeder 5. Jugendliche erwerbslos und in Spanien und Griechenland immer noch jeder zweite. Zunehmend kommen Wissenschaftler verschiedener Länder zu dem Schluss, dass eine Bildungsoffensive erforderlich sei.

- So hat der Vorstandsvorsitzender der Bertelsmann Stiftung bei der Vorlage der Studie „Soziale Gerechtigkeit in der EU“ deutliche Worte gefunden:

„Die wachsende Perspektivlosigkeit vieler junger Menschen spielt den erstarkenden populistischen Bewegungen in die Hände. Wir dürfen nicht riskieren, dass sich die Jugend frustriert zurückzieht,“ sagt Aart de Geus. Die Situation der abgehängten jungen Europäer sei eine Gefahr für die Zukunft der Gesellschaft.“ (SZ, 15.11.16, S. 6).

- Nach D. Erbon wäre es auf lange Sicht für die Franzosen „am allerwichtigsten, das Schulsystem radikal zu reformieren (a.a.O., S.11).
- Der Präsident des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, DIW, M. Fratscher fordert: *„Die Politik muss mehr Menschen Chancen und Perspektiven eröffnen, durch Investitionen in ein besseres Bildungssystem, Infrastruktur und Innovation, in Aufstiegs- und in Berufschancen, besonders für Frauen, und in bessere Betreuungsmöglichkeiten für Kinder – kurzum: in die Zukunft der Gesellschaft.“ (SZ 30.11.16, S. 2)*

Das deutsche Bildungssystem ist den Herausforderungen nicht gewachsen

Nach dem Selbstbild Deutschlands in Politik und Medien scheint das deutsche Bildungssystem sowohl gegenüber den jetzigen als auch den künftigen Herausforderungen gewappnet zu sein: wegen der niedrigen Jugendarbeitslosigkeit werden wir beneidet, und vermeintlich haben wir eher zu viel Akademiker und eher zu wenig Facharbeiter. Doch das Selbstbildnis täuscht.

Die Jugenderwerbslosigkeit ist verschoben: bei geringqualifizierten jungen Erwachsenen liegt Deutschland nur im OECD-Schnitt

Trotz guter Konjunktur: Beim Übergang von der Schule in die Ausbildung und von der Ausbildung in den Beruf ist Deutschland nicht vorbildlich, sondern nur mittelmäßig. Das steht im Widerspruch zum Selbstlob in Politik und Medien. Zu der fragwürdigen positiven Bewertung kommt es,

1. weil die deutschen Daten international nicht vergleichbar sind und
2. die niedrige Arbeitslosigkeit unter 25 Jahren das Problem nicht löst, sondern auf die jungen Erwachsenen hinausschiebt.

Die Werte der Jugendarbeitslosigkeit für Deutschland sind international aus vier Gründen nicht vergleichbar:

- Die Jugendarbeitslosigkeit bezieht sich in Deutschland auf die Beschäftigten einschließlich der dual Auszubildenden. Da in anderen Ländern die Jugendlichen nicht oder kaum dual, sondern schulisch ausgebildet werden, sind die Auszubildenden dort keine Beschäftigten, sondern Schülerinnen und Schüler. Damit ist die Bezugsgröße für die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland größer, so dass die Erwerbslosenquote niedriger ausfällt.
- In Deutschland geht ein Teil von Schulabgängern zunächst verloren. Sie gönnen sich eine Auszeit in Freiwilligendiensten oder im Ausland, sind damit nicht arbeitslos und fallen aus der Statistik heraus (Lohmann 2016, S. 12).
- Vor allem sind in Deutschland sehr viele Jugendliche im Übergangsbereich – oft für mehrere Jahre: sie gelten als beschäftigt. Diese Beschäftigung allerdings fördert eine Vermittlung der Jugendlichen in eine Ausbildung nur dann, wenn diese einen höherwertigen Abschluss erwerben, ansonsten ist der Übergangsbereich ein Wartesaal.
- Durchschnittlich beginnt die duale Berufsausbildung erst mit fast 20 Jahren. Am Ende der Ausbildung sind viele nicht mehr Jugendliche unter 25 Jahren. Wie kritisch die Berufsaufnahme von Jugendlichen in Deutschland ist, offenbart sich erst bei der Altersgruppe der 25-34-Jährigen (BIBB 2016, S. 150).

Zwar gelingt den jungen Erwachsenen in Deutschland der Übergang in den Beruf besser als im OECD-Schnitt. Trotz der guten Konjunktur gilt dies aber nicht für alle Ausbildungsniveaus, sondern einzig für Personen mit qualifizierten Abschlüssen – am besten für tertiär Ausgebildete, am zweitbesten für Personen mit einem Sekundarstufen-II-Abschluss. Doch für junge Erwachsene mit geringerem Abschluss liegt die Erwerbslosigkeit nur im OECD-Durchschnitt. Mehr als jeder 6. von ihnen ist erwerbslos.

Der Anteil der jungen Erwachsenen in Deutschland ohne einen Sekundarstufen-II-Abschluss ist erschreckend hoch. Gut jeder 8. weist keinen solchen Sekundarstufe-II-Abschluss auf; damit liegt Deutschland nur ganz wenig besser als der OECD-Durchschnitt. Für Deutschland ist es mehr als dringend, die Quote der Jugendlichen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss erheblich zu verringern. Das ist möglich, wie einige Staaten beweisen, deren Quote deutlich unter 10 % liegt - in Korea sogar nur bei 2 % (OECD 2016, S. 52 u. 133).

Tertiäre Abschlüsse sind in Deutschland Mangelware

Über den Bedarf an tertiärer Bildung ist in Deutschland ein Streit entbrannt: Grundlage des Streits ist eine Projektion des QuBe-Projekts, und zugespitzt wurde die Auseinandersetzung durch das Pamphlet „Der Akademisierungswahn“ von J. Nida-Rümelin.

Das Projekt QuBe - Qualifikation und Beruf in der Zukunft – ist eine Gemeinschaftsprojektion des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Danach würde sich aus dem Überangebot an beruflicher Bildung ohne bildungspolitische und Immigrationsmaßnahmen ein beachtliches Defizit entwickeln. Demgegenüber würde das jetzt bestehende Überangebot an tertiär Ausgebildeten bei dem Referenzszenario bestehen bleiben und nur beim Alternativszenario bis 2030 abgebaut werden (Maier). Zu einer ähnlichen Projektion war schon Prognos/IAB gelangt.

Doch die Ansätze des QuBe-Projektes sind mehr als fragwürdig:

- Das Projekt hält den gegenwärtigen Akademikerbedarf für gedeckt. Nicht berücksichtigt hat es offene Stellen, aber auch Stellen, die wegen unbefriedigender Nachfrage gestrichen wurden. Ebenso bewertet es Stellen, die anders als gewünscht besetzt wurden, als angemessen vergeben.
- Beim künftigen Bedarf wird eine gegenüber der Ausschreibung andersartige bzw. unterwertige Besetzung als angemessen fortgeschrieben, wie sie in der Vergangenheit notgedrungen erfolgte, weil qualifizierte Bewerber fehlten bzw. zu teuer waren.
- QuBe unterschätzt den Umfang an Modernisierung der Wirtschaft, insbesondere durch die Wirtschaft 4.0. Darüber hinaus bahnt sich auch in Deutschland eine Akademisierung z.B. der Erzieher- und der nichtärztlichen Gesundheitsberufe an. In nur wenigen Jahren sind inzwischen rund 70 Studiengänge für Frühpädagogik/Pädagogik der Kindheit und über 40 Studiengänge für Pflegewissenschaft sowie weitere gesundheitswissenschaftliche Studiengänge an deutschen Hochschulen entstanden.
- Weiterhin unterschätzt QuBe die innovative Kraft von Höherqualifizierten: Diese füllen nicht selten die vorhandenen Stellen optimaler aus und tragen damit zu einer stärkeren Wirtschafts- und Beschäftigungsentwicklung bei (BIBB 2013, S. 8).

Im Gegensatz dazu stehen die Analysen der OECD sowie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW).

Die Statistiken der OECD besagen, dass die Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen des Tertiärbereichs in Deutschland deutlich besser als im OECD-Durchschnitt sind. Noch aufschlussreicher ist der internationale Vergleich zwischen den Abschlussniveaus:

„In den OECD-Ländern und in Deutschland haben Absolventen des Tertiärbereichs bessere Beschäftigungsaussichten als Personen mit einem Sekundarstufe-II-Abschluss oder einem postsekundären nichttertiären Abschluss. 2013 hatten 93% aller 20- bis 34-Jährigen mit Tertiärabschluss, die nicht mehr an Bildung teilnahmen, in Deutschland ein Jahr nach Erwerb des Abschlusses einen Arbeitsplatz gefunden, gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 74% (Tabelle A5.b). Zudem ist die Arbeitslosenquote junger Absolventen des Tertiärbereichs ein Jahr nach Erwerb des Abschlusses mit 4% die niedrigste unter den OECD-Ländern, für die Daten zur Verfügung stehen, und liegt unter dem OECD-Durchschnitt von 19% (Tabelle A5.a). Obwohl die Arbeitslosenquoten unter jungen Erwachsenen mit Tertiärabschluss in den OECD-Ländern in den Jahren nach dem Abschlusserwerb gesunken sind, weisen die OECD-Länder drei Jahre nach Erwerb des Abschlusses im Durchschnitt eine wesentlich höhere Arbeitslosenquote auf (13%) als Deutschland (2%).“

Auf Grund dessen fordert die OECD von Deutschland, die Quote der tertiären Abschlüsse weiter anzuheben, denn:

„Trotz des Anstiegs der Zugangsquoten liegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich noch immer unter dem OECD-Durchschnitt. Schätzungen von 2013 zufolge werden 36% der jungen Menschen in Deutschland im Verlauf ihres Lebens einen Bildungsgang des Tertiärbereichs abschließen, verglichen mit 50% im Durchschnitt der OECD-Länder.“ (OECD, Bildung 2015).

Noch klarer ist die Analyse des Instituts der deutschen Wirtschaft. IW. Während große Teile der Wirtschaft ständig vor zu wenig Fachkräften und zu vielen Akademikern warnen, bestätigt das Institut der Wirtschaft die Ergebnisse der OECD in vollem Umfang:

„Der Anstieg des Angebots an Akademikern hat deren Arbeitsmarktperspektiven allerdings nicht beeinträchtigt. Im Gegenteil: Zwischen 1998 und 2008 nahm der Lohnvorteil eines Akademikers deutlich zu. Das relative Arbeitslosigkeitsrisiko gegenüber anderen Berufsgruppen sank hingegen. Die relativen Faktorpreise für Hochqualifizierte stiegen gegenüber Mittel- und Geringqualifizierten folglich an. Dies signalisiert, dass der Expansionsbedarf an Akademikern trotz der Zunahme der Akademikererwerbstätigkeit von 1,1 Millionen Personen nicht in vollem Umfang befriedigt werden konnte.“ (C. Anger / A. Plünnecke, S. 3).

Inzwischen haben selbst das IAB und das BIBB die Projektion unter Berücksichtigung der künftigen umfassenden Digitalisierung korrigiert und erheblich weniger fachliche Tätigkeiten und deutlich mehr komplexe und hoch komplexe Tätigkeiten projiziert. Der Bedarf an tertiär Ausgebildeten steigt unter der Annahme von Wirtschaft 4.0 auch für IAB und BIBB erheblich, wobei IAB und BIBB die komplexen Tätigkeiten zu einem Teil auch für Ausbildungsberufe bei entsprechender Fortbildung für geeignet halten (IAB, S. 59 u. S.63).

Die soziale Diskriminierung in Deutschland ist dramatisch

Die Trump-Wahl ist nach Beurteilung fast aller Analysten verursacht vor allem einerseits durch die Einschätzung der sozial Schwächeren, sozial abgehängt zu sein, sowie andererseits der Mittelschicht, vom Abstieg bedroht zu werden. Vor allem sei der Glaube nicht nur an den eigenen, sondern vor allem auch an den Aufstieg der Kinder verloren gegangen. Diese intergenerative Mobilität ist eine wichtige soziale Voraussetzung gegen die Anfälligkeit für Populismus und Extremismus.

Doch in kaum einem Land ist die soziale Schichtung so verkrustet wie in Deutschland. Im Vergleich unter 26 OECD-Staaten erhalten in Deutschland Kinder von Eltern ohne Sekundarstufen-II-Abschluss am fünfthäufigsten ebenfalls keinen höheren Abschluss. Entsprechend ist auch der Aufstieg zwischen den Generationen fast nirgends so gering wie in Deutschland. Das gilt für Kinder von Eltern ohne oder auch mit abgeschlossener Berufsausbildung (OECD, 2016, T.A 4.3 sowie in 2014, T. A4.1a).

Ein Grund ist, dass sich die Schülerleistungen in Deutschland sowohl allgemein als vor allem auch sozial so drastisch wie in kaum einem anderen Land unterscheiden. 2 ½ Jahre beträgt der Leistungsabstand zwischen dem sozial privilegiertesten gegenüber dem sozial unterprivilegiertesten Viertel (Quartil) in Mathematik. Fast ¾ aller Staaten schaffen geringere soziale Differenzen. In den Naturwissenschaften schneidet Deutschland etwas günstiger ab und im Lesen schafft Deutschland gerade einen Mittelplatz. Es ist das deutsche Schulsystem, das die soziale Schichtung tradiert.

Soziale Leistungsdifferenzen sind verringerbar. In Mexiko liegt die Spanne in Mathematik um mehr als die Hälfte, in Estland und Italien um ein Drittel niedriger (Lohmann, 2014).

Genauso dramatisch ist die Benachteiligung von Migranten

Um die Zersplitterung in den demokratischen Gesellschaften zu bekämpfen, geht es nicht nur um die Integration der sozial Schwächeren, sondern auch die der Migranten. Das Hauptaugenmerk sollte auf den Jugendlichen liegen. Auch bei den Leistungsunterschieden zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Einheimischen ist die Differenz in Deutschland extrem groß. Selbst die ethnische soziale Integration in der Schule versagt weitgehend: Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind weit überproportional weniger mit der Schule zufrieden und fühlen sich erheblich weniger zur Schule zugehörig als ansonsten in der OECD. Und die einheimischen Schülerinnen und Schüler sind in Deutschland deutlich weniger als im OECD-Schnitt bereit, Migranten gleiche Rechte einzuräumen (Lohmann, 2016, S. 9 ff.).

Diese Diskriminierung darf sich Deutschland nicht leisten: sie schürt Enttäuschung und Hass, fördert das Aussteigen – auch zum Terror – und zwar auf beiden Seiten, bei einem Teil der Migranten sowie in der rechtsextremen Szene.

Die gravierenden Schwächen des deutschen Schulwesens liegen am System

Deutschlands Schulwesen hat sich im OECD-Vergleich gegenüber PISA 2000 leitungsmäßig zwar deutlich verbessert, doch die schulische Selektivität besteht weiterhin in voller Schärfe:

- Die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler allgemein gehören zu den schärfsten unter den OECD-Ländern,
- die soziale Leistungsdiskriminierung ist eine der gravierendsten,
- der intergenerative Bildungsaufstieg ist extrem schwach,
- Jugendliche mit Migrationshintergrund sind leistungsmäßig gegenüber Einheimischen fast am stärksten abgehängt,
- sie fühlen sich von der Schule besonders wenig angenommen und am wenigsten wohl,
- fast kein Land hat eine so niedrige Quote tertiärer Abschlüsse wie Deutschland.

Diese fast einmaligen Schwächen des deutschen Schulwesens sind nicht außerschulisch bedingt, denn die Sozialstruktur im Allgemeinen wie die des unteren sozialen Quartils liegt über dem OECD-Schnitt (Lohmann 2014, S. 12 f.).

Das Armutszeugnis des deutschen Schulwesens ist auch nicht den finanziellen Rahmenbedingungen geschuldet. Zwar liegen die Bildungsausgaben in Deutschland unter dem OECD-Schnitt, aber deren Wirkung ist gering (a.a.O., S. 14 ff.). Auch am Ausbau des Elementarbereiches kann es kaum liegen, denn der liegt inzwischen sowohl bei den Krippen wie bei den Kitas über dem OECD-Schnitt. Zugegebener Maßen hat sich der Ausbau noch nicht voll auf die Sekundarstufe I ausgewirkt.

Die Schulschwächen sind mit Sicherheit nicht auf die Lehrkräfte in Deutschland zurückzuführen, denn deren Ausbildung ist besonders lang.

Die gravierende soziale Schwäche des deutschen Schulwesens ist die Schulstruktur. Die PISA-Vergleichsdaten führen zu einem eindeutigen Ergebnis: die Diskriminierung der Leistungsschwächeren und erst recht die der sozial und ethnisch Benachteiligten korrelieren sehr hoch mit dem Zeitpunkt der ersten Auslese und der Anzahl an unterschiedlichen Schulformen. Je früher ausgelesen wird und je mehr Schulformen existieren, umso schärfer ist die Benachteiligung. Es ist die hierarchische Schulstruktur, die benachteiligt. Sie ist in Deutschland so ausgeprägt wie sonst

nur noch in Österreich. Es ist also die Struktur, aber nicht nur sie, sondern die damit verbundenen Einstellungen, Erwartungen von Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie der Öffentlichkeit. Die Struktur ist ein Element eines hierarchischen Systems, das umzustrukturieren ist.

Schulentwicklung ist kein Ersatz für Strukturreformen

Für H. Fend ergab ein Gesamtschulvergleich im Jahre 1982 nicht, „dass die neue Schulstruktur zu einem durchschlagenden Erfolg bei allen erwünschten Parametern ... führte.“ Er setzte stattdessen auf den „klar besseren Weg der Schulsystementwicklung“ (Steffens, S. 32).

Doch die von Fend gezogenen Konsequenzen sind wenig überzeugend:

- Fend verglich eine einheitliche, egalitäre Schulstruktur eines Landkreises mit der hierarchischen Schulstruktur eines Stadtkreises. Doch der Unterschied zwischen einem Land- und Stadtkreis lässt sich nicht nur auf Differenzen in der Schulstruktur reduzieren, sondern z.B. auf Verschiedenheiten in der Einstellung und im Verhalten der Bevölkerung.
- Die Wirkungen einer Reform der Schulstruktur kommen erst dann voll zum Tragen, wenn sich auch Einstellungen und Verhalten von Lehrkräften, Eltern und Schülerschaft wandeln. Die Einführung der egalitären Schulstruktur ist eben nicht nur die Reform einer Struktur, sondern die eines Systems. Sie braucht Zeit und wirkt in einer kleinen Gebietskörperschaft nur begrenzt aus.

So sind mit einem Hierarchiesystem pädagogische und gesellschaftliche Einstellungen und Haltungen verbunden, die sich auf

- Begabung und Leistung,
- Zensuren und Zeugnissen,
- Sitzenbleiben und Abschlungen,
- Homogenität und Auslese und
- Fordern und Strafen beziehen.
- Der für eine inklusive Schule notwendige Wandel von Einstellung und Haltungen ist ein langwieriger, mühsamer Prozess. Ein partielles Nebeneinander von Schulstrukturen bedeutet noch keinen Systemwechsel und erst recht kurze Zeit nach der Umstellung. Ihr Vergleich ist daher nur sehr begrenzt aussagekräftig.
- Aussagekräftig sind daher nur Vergleiche von Schulsystemen zwischen den Staaten, wie sie z.B. PISA liefert. Und diese Untersuchung kommt zu einem eindeutigen Ergebnis: die allgemeine, die soziale und die ethnische Leistungsstreuung ist umso größer, je früher ein Schulsystem selektiert und je mehr unterschiedliche Schulformen bestehen.

Gute Lehrkräfte ersetzen nicht Strukturreformen

Nicht wenige Gegner einer Strukturreform beziehen sich seit seiner Veröffentlichung „Visible Learning“ auf J. Hattie. Er gilt mit seiner Publikation im Jahre 2009 als Kronzeuge für die Unwirksamkeit von Strukturreformen.

Wer sich mit dieser Position auf Hattie bezieht, irrt aus zweierlei Gründen:

- Hattie hat vor allem Strukturreformen in den USA untersucht, die nicht zu Verbesserungen geführt haben. Er hat in seinem Werk jedoch keinen speziellen Vergleich zwischen der hierarchischen und der egalitären Struktur angestellt. Von der Wirkung einiger Strukturen auf andere, abweichende zu schließen, ist wissenschaftlich nicht akzeptabel.

- Hattie hat auch seine Ergebnisse der geringen Wirkung von Schulstrukturen nicht auf einen Vergleich zwischen einem egalitären und einem hierarchischen System ausgeweitet. Vielmehr hat Hattie deutlich herausgestellt, dass eine hierarchische Schulstruktur negative Leistungsauswirkungen habe. In seiner Publikation beschreibt er zunächst die Megastudien von Bosker u. Witziers sowie von Scheerens u. Bosker über den geringen Einfluss strukturell unterschiedlicher Schulen gegenüber dem der Lehrkräfte und kommt zu folgendem Schluss:

"The situation is quite different in less resourced nations (e.g., throughout Africa) where most variability is between schools (Bosker & Witziers, 1996); and in countries where there are high levels of stratification in school types (e.g., academic and vocational)."(S. 73).

Von der Aussage, dass strukturell unterschiedliche Schulen keinen Einfluss hätten, nimmt Hattie mithin ausdrücklich Schulstrukturen mit einer hohen sozialen Selektion aus.

Wer dennoch verneint, dass die hierarchische gegenüber der egalitären Schulstruktur die Leistungsstreuung nicht beeinflusst, der negiert die PISA-Ergebnisse. Die allgemeinen, die sozialen und die ethnischen Leistungsstreuungen korrelieren eindeutig mit dem Zeitpunkt der Selektion und der Anzahl separater Schulformen.

Eine auch nur halbwegs überzeugende alternative Erklärung besteht nicht – es ist vielmehr das Schulsystem, das verantwortlich ist, dass das deutsche Schulwesen nicht den Herausforderungen gewachsen ist.

Die Reform der Vertikalstruktur ist mithin das dringendste schulische Reformvorhaben für Deutschland. Die Dringlichkeit wird auch nicht durch die Gefahr geschmälert, dass ein Teil bildungsbewusster Eltern der gemeinsamen Schule für alle ausweichen will und wird.

Deutschlands außergewöhnliche Schwierigkeiten bei Strukturreformen

Tatsächlich sind die Widerstände gegen eine Strukturreform des deutschen Bildungswesens einmalig groß. Sie sind nicht nur historisch, sondern auch soziologisch, ideologisch und politisch begründet.

- Historisch war Deutschland im 18. Und 19. Jahrhundert eine der führenden Bildungsnationen mit einer herausragenden Stellung sowohl des Gymnasiums als auch der Universität. Lange Zeit galt für viele Deutsche die Struktur unseres Bildungswesens als Garant einer vermeintlich hohen Leistungsfähigkeit. Daraus folgte eine bildungspolitische Selbstgefälligkeit, die erstmals in der 68er Kulturrevolution in Frage gestellt wurde. Der Aufbruch führte zu einer Konfrontation, die eingeleitete Strukturreform kam zum Stocken, bis PISA Deutschland schockierte.
- Soziologisch hatte sich in Deutschland – auch wegen der gescheiterten 1848er Revolution - ein eher unpolitisches, sich feudal verstehendes Bildungsbürgertum gebildet. Deren Bedeutung stieg nach den beiden Weltkriegen an, weil das Besitzbürgertum durch die Weltkriege, die Inflationen und Währungsreformen und sowie durch Flucht und Vertreibung geschwächt wurde.
- Ideologisch gab es im deutschen Bildungsbürgertum seit Ende des 19. Jahrhunderts einen verbreiteten Antiegalitarismus. „Charakterologische wie rassistische Denker behaupteten die Existenz einer quasi natürlichen Sozialordnung, deren Konturen durch die humanistische Rede von ´dem´ Menschen unkenntlich geworden seien.“ Aufbauend auf diesem

Antiegalitarismus konnte Hitler große Teile des Bürgertums für sich gewinnen (Leo, S. 412 f.). Erst in jüngster Zeit ist dieser ideologiegeschichtliche Hintergrund durch Leo intensiv aufgearbeitet worden.

- Politisch wurde die Ost-West-Konfrontation in Deutschland wegen der Teilung mit besonderer Schärfe ausgetragen. Die bürgerlichen Parteien stellten die Absicht, die öffentliche Erziehung auszubauen und mehr Gleichheit und soziales Lernen zu verwirklichen, unter Kommunismusverdacht. Demzufolge stieß der Ausbau von Krippen, Kindergärten, Ganztagschulen und Gemeinschaftsschulen¹ sowie von Lehrplanreformen bis zum Ende des Jahrhunderts auf erheblichen Widerstand.

Die gemeinsame Schule ist nicht nur eine Reform der Struktur, sondern eine des Systems

Um die gemeinsame Schule für alle durchzusetzen, ist nicht nur die Struktur, sondern das System zu reformieren

Die Gesamtschulanhänger, die eine gemeinsame Schule für schneller realisierbar halten, verkennen nicht nur die einmaligen Schwierigkeiten, sondern auch den notwendigen Umfang dieser Reform. Eine Gesamtschulreform ist nicht nur die Reform einer Struktur, sondern die eines Systems.

Das Hierarchiesystem ist geprägt durch

- Die starke Betonung von Begabung und Leistung,
- die unterschiedliche Dauer sowie unterschiedliche Abschlüsse und Berechtigungen je nach dem Sozialprestige der Schulformen,
- die Akzeptanz der Selektion beim Übergang und innerschulisch mit Sitzenbleiben und Abschlusung,
- die Erwartung an eine elterliche Mitwirkung für den Schulerfolg ihrer Kinder,
- das große Gewicht von Zensuren, Zeugnissen, Abschlüssen und Berechtigungen,
- ständische Strukturen bei der Lehrerbildung und -besoldung und
- hierarchische Strukturen bei der Schulträgerschaft und der Schulaufsicht,

Die Gesamtschulreform bedeutet mithin die Reform eines Systems. Sehr viele Schritte sind dazu erforderlich, für jeden von ihnen muss Überzeugungsarbeit in Schule und Öffentlichkeit geleistet werden. Eine Systemreform ist eine Herkulesaufgabe, die nur in Schritten und im Zeitablauf zu bewältigen ist. Verbalradikalität hilft nicht, nur ständige Reformschritte.

Zwischenschritte sind erforderlich

Manche Gesamtschulanhänger kritisieren Zwischenschritte aus zwei Gründen:

- Die vermeintlich nötigen Zwischenschritte seien nur ein Beleg dafür, dass auch die linken Parteien eine schulische Strukturreform nicht ernsthaft wollen, und

¹ Das Verständnis für diese Schulstruktur wird in den Ländern durch eine unterschiedliche Namensgebung erschwert – das betrifft vor allem die Schulen des gemeinsamen Lernens. Sie allein tragen in Deutschland 10 unterschiedliche Namen. Im Folgenden werden Schulen des gemeinsamen Lernens einheitlich als Gemeinschaftsschulen bezeichnet. Weiterhin bleibe ich im Folgenden bei den Bezeichnungen Hauptschule und Realschule und im 2-gliedrigen Hierarchiesystem verwende ich für die Schulform neben dem Gymnasium den Namen Mittelschule.

- Zwischenschritte würden die Schwächen des gegenwärtigen Systems verringern und es damit stabilisieren. Eine umfassende Reform würde dadurch erschwert bzw. verhindert.

Die Kritik an der Politik ist wohlfeil. Zwar ist nicht zu verkennen, dass nicht wenige Politiker und ihre Parteien – wie die meisten Menschen in der Gesellschaft auch – vor allem ihren Status, ihren Einfluss und ihre Macht sichern wollen. Aber es gibt Politiker, die um ihrer Ziele willen ihre Macht riskieren – und oft auch verlieren. Diese Personen gibt es nicht nur in der großen Politik - wie z.B. Willy Brandt, Helmut Schmidt und Gerhard Schröder -, sondern auch in der Bildungspolitik wie Carl-Heinz Evers, Ludwig von Friedeburg oder Christa Goetsch. Das trifft nicht nur für Personen, sondern ebenso für Parteien zu; auch sie riskieren teilweise ihre Macht um Ihrer Prinzipien willen. Aber selbst die großen Bildungspolitikern, die sich für ihre Ziele geopfert haben, haben nur Schritte geschafft.

Jeder Zwischenschritt wird natürlich von Reformgegnern als abschließender Schritt nach der Devise verstanden: bis hierhin und nicht weiter. Auch unter linken Parteien gibt es Anhänger dieser Position. Doch wer sich nicht der Illusion hingeben will, dass irgendwann einmal die Bildungsstruktur in einem Ruck revolutioniert wird, der muss auf Zwischenschritte setzen. Wer eine solche Strukturreform beginnt, der muss nicht nur einen langen Atem haben, sondern auch an die Kraft der Idee glauben und auf Aufklärung setzen.

Doch die Idee allein reicht nicht, es braucht auch strategische Einsichten. Eine Reform von unten kann innerschulisch viel bewirken und beachtlichen Druck auf Politik für innere und äußere Schulreform ausüben, doch die Entscheidung über Strukturreformen kann nur die Politik treffen. Wer der Politik diese Reformen jetzt und künftig nichts zutraut, der gibt die Strukturreformen auf. Zwar hat die gesellschaftliche Basis deutlich mehr Einflussmöglichkeiten als früher, doch das Durchsetzungsmonopol für schulische Strukturreformen hat die Politik. Schon die Gründung einer Gemeinschaftsschule ist auf die Zustimmung der Kommune und der Landesverwaltung angewiesen. Größere systemische Schritte kann der Druck der Basis befördern, aber ihre Durchsetzung benötigt die Zustimmung zumindest der Kultusverwaltung und überwiegend auch die des Parlamentes. Nur mit Strategien, wie man die Politik mit einbezieht und für sich gewinnt, ist die Strukturreform realisierbar.

Fatalismus verweigert sich der Realität

Aus den genannten Gründen ist eine Bildungsreform in Deutschland – wie gesagt - eine Herkulesaufgabe. Dennoch ist Fatalismus nicht angesagt; denn das deutsche Bildungswesen hat sich seit der Nachkriegszeit erheblich verändert, auch wenn das vielen angesichts der noch verbliebenen Rückständigkeiten unseres Bildungswesens und des notwendigen Reformumfangs als unerheblich erscheint.

Ein Fatalismus verschließt sich

- den bildungspolitischen Reformen im Nachkriegsdeutschland allgemein,
- den Fortschritten bei der Gemeinschaftsschule im Besonderen,
- den Reformimpulsen durch die Globalisierung,
- der Wirksamkeit einer konkreten Utopie und
- früheren konzeptionellen und strategischen Schwächen der Gemeinschaftsschule, die ihre Durchsetzung erschwerten.

Die bildungspolitischen Reformen im Nachkriegsdeutschland, besonders seit den 60er Jahren

Auch das deutsche Bildungswesen ist im Wandel.

In den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts kam es zu ersten Reformanstößen. In der Nachkriegszeit war das Schulwesen in Westdeutschland noch viel stärker zersplittert. Erst Ende der 60er Jahre wurden die über eine 3-Gliedrigkeit plus Sonderschule hinausgehenden Aufspaltungen weitgehend aufgelöst:

- die Konfessionsschulen wurden weitgehend aufgehoben,
- das gesonderte höhere Mädchenschulwesen abgeschafft,
- getrenntgeschlechtliche Schulen weitgehend überwunden,
- die Gymnasialtypen überwiegend aufgelöst,
- das Monopol des Gymnasiums auf die Verleihung der Hochschulreife eingeschränkt,
- die Fachhochschulen geschaffen und neue Universitäten gegründet und
- die ersten Gemeinschaftsschulen errichtet.

Der Widerstand gegen die öffentliche Erziehung in Kindergärten und Ganztagschulen bricht zusammen

Die deutsche Einheit und der PISA-Schock brachten weitere, erhebliche Reformanstöße.

In der Nachkriegszeit diffamierten die bürgerlichen Parteien die öffentliche Erziehung - Krippe, Kindergarten oder Ganztagschule - als sozialistisch und akzeptierten sie nur als Ersatz für Familienerziehung unter erschwerten Bedingungen.

Drei Gründe führten zur Wende bei der öffentlichen Erziehung:

- die geringe Geburtenrate,
- die ostdeutsche Bevölkerung, die auf den Ausbau der öffentlichen Erziehung im vereinten Deutschland nicht verzichten wollten, so dass die CDU ihre Ablehnung aufgeben musste, und
- der PISA-Schock. Der PISA-Koordinator A. Schleicher hatte das schlechte Abschneiden Deutschlands auf die frühe Selektion zurückgeführt. Die Kultusministerkonferenz verwehrte sich geschlossen gegen eine aus ihrer Sicht verengte und verkürzte PISA-Debatte um die Schulstruktur. Stattdessen rangen sie sich zur Sprachförderung im Elementarbereich und zur Erweiterung der Ganztagschule durch (Kultusministerkonferenz 2004).

Inzwischen hat Deutschland den Nachholbedarf bei Krippen wie bei Kindergärten nicht nur aufgeholt, sondern der quantitative Ausbau liegt über dem OECD-Durchschnitt.

Die Halbtagschule war eine Sonderentwicklung in Deutschland und in den von deutscher Kultur stark beeinflussten Ländern. Inzwischen sind 60 % der allgemeinbildenden Schulen Ganztagschulen. Zwar ist deren Qualität unterschiedlich, doch der Durchbruch ist gelungen.

Der Gymnasialmonopol wird weiter aufgeweicht

Andere weitreichende Reformen verliefen fast lautlos – so die Reformen in der Sekundarstufe II. Im Gegensatz zu vielen Staaten gab es in Deutschland noch in der Nachkriegszeit eine absolute Separation zwischen Allgemein- und Berufsbildung. Berufsabschlüsse galten nichts im allgemeinen

Schul- und Hochschulwesen. Nicht einmal berufliche Abschlüsse und Berufserfahrungen wurden bei der Allgemeinbildung sowie beim Studium teilweise angerechnet.

Inzwischen vermitteln berufliche Schulen auch allgemeine Abschlüsse: sie verleihen je nachdem sowohl den Hauptschul- und Realschulabschluss sowie die Fachhochschul- und Hochschulreife. So sind seit den 70er Jahren die Fachoberschulen und die beruflichen Gymnasien teilweise stark ausgebaut worden. Inzwischen verleiht sogar ein qualifizierter Abschluss einer schulischen Berufsausbildung die Hochschulreife. Seit kurzem berechtigt selbst die duale Berufsausbildung mit anschließender Berufspraxis - bei unterschiedlichen Länderregelungen - zum Besuch der Hochschule.

Das Monopol des Gymnasiums für den Hochschulzugang ist gebrochen. Nur noch etwas über 60 % der Abiturienten kommen vom Gymnasium, die übrigen von den beruflichen Schulen und den Gemeinschaftsschulen.

Die Hochschule wird die Ausbildungsstätte der Mehrheit

Fast revolutionär verlief die Entwicklung der Hochschule. Die elitärste Bildungseinrichtung Deutschlands ist egalitär geworden. Sie ist die Ausbildungsstätte der Mehrheit und öffnet sich weiterhin. Statt 5 % in den 50er Jahren studieren jetzt mehr als 50 %. Der rasante Ausbau wurde auf Grund des Bildungswillens der Eltern und der Jugendlichen, des Bildungsbedarfs der Wirtschaft sowie der Öffnung des Hochschulzuges möglich. Er wurde durch die Gründung neuer, den Ausbau bestehender Hochschulen und durch Aufstufung von höheren Fachschulen zu Hochschulen erleichtert.

Besonders erstaunlich ist, dass sich der Statuswechsel der Hochschule fast lautlos vollzog – ohne größeren Widerstand von irgendeiner Seite. Geholfen hat, dass sich die staatlichen Ressourcen inzwischen auch nach dem Ausbildungsumfang richteten. Erst jetzt, nachdem mehr Jugendliche ein Studium als eine duale Berufsausbildung beginnen, begehrt ein Teil der Wirtschaft und der Professorenschaft auf.

Die Inklusion kommt endlich voran

Die Diskussion um die Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die allgemeinen Schulen begann in Deutschland Ende der 60er Jahre, Versuche damit kamen nur sehr zögerlich voran. Ein Durchbruch brachte die UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 auch in Deutschland in Kraft trat.

Die Erfolge bei den Gemeinschaftsschulen im Besonderen: neue Konzepte – neue Strategien

Noch Anfang des Jahrhunderts war die Gemeinschaftsschule ernsthaft gefährdet, die Strukturreform drohte zu scheitern. Kein Bundesland wollte die Strukturreform weiterführen, einige Länder sogar zurücknehmen. So wurden in Sachsen die wenigen Gemeinschaftsschulen aufgehoben, in Brandenburg die Gemeinschaftsschulen ohne gymnasiale Oberstufe wie auch die dortigen Realschulen in Mittelschulen – unter der Bezeichnung Oberschule – umgewandelt. Die CDU-geführte niedersächsische Landesregierung untersagte die Errichtung weiterer Gemeinschaftsschulen, und die CDU Baden-Württembergs forderte noch in ihrem Landtagswahlprogramm des Jahres 2016 die Aufhebung der Gemeinschaftsschulen zugunsten von Mittelschulen.

Der PISA-Schock verhinderte die schulpolitische Restauration. Zwar waren sich parteiübergreifend die Kultusminister sowie die Spitzen der Parteien zunächst einig, eine Neuauflage der

Strukturdebatte um die Gemeinschaftsschule zu vermeiden. Doch sie verkannten die Lage. Die PISA-Ergebnisse über den geringen schulischen Leistungsstand und die besonders scharfe soziale Selektivität mobilisierte gesellschaftliche Kräfte und die Basis der linken Parteien. Hinzu kamen Regierungswechsel und lagerübergreifende Koalitionsregierungen in mehreren Bundesländern.

Es kam zu einem Durchbruch beim Gesamtschulaausbau in der Hälfte der Bundesländer.

Ermöglicht wurde der Durchbruch durch zwei neue Strategien:

- Das generelle Auslaufen aller Haupt- und Realschulen zugunsten von Gemeinschaftsschulen als einer Reform von oben. Damit wurde in 6 Bundesländern das 3-gliedrige Hierarchiesystem zugunsten eines 2-säuligen Alternativsystems von Gemeinschaftsschule und Gymnasium ersetzt.²
- In Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen wurden die Schulträger entpflichtet, weiterhin Haupt- und Realschulen vorzuhalten; zusätzlich konnten die Kommunen kleinere Gemeinschaftsschulen auch ohne gymnasiale Oberstufe errichten. In Baden-Württemberg mussten zudem Gemeinschaftsschulen nicht mehr neu errichtet werden, sondern konnten aus bestehenden Schulen umgewandelt werden.

Das 2-säulige Alternativsystem setzte sich aus zwei unterschiedlichen Gründen durch:

- In Schleswig-Holstein brachte die SPD-Parteibasis ihre Forderung nach einem zweisäuligen Alternativsystem im Landtagswahlprogramm durch. Um regierungsfähig zu werden, stimmte die CDU als Kompromiss der Aufhebung von Haupt- und Realschule unter der Bedingung eines zusätzlichen Regionalschulangebotes zu, das inzwischen wegen geringer Nachfrage aufgehoben wurde.
- In Hamburg wollte der CDU-Bürgermeister koalitionsfähig bleiben und setzte eine Kommission ein, die sich für ein 2-säuliges Alternativsystem aussprach. In den Koalitionsverhandlungen mit der CDU erreichten die Grünen umfassende Schulreformen, zu denen auch das zweisäulige Alternativsystem zählte.

Die beiden anderen Stadtstaaten und das Saarland folgten den Beispielen von Hamburg und Schleswig-Holstein und erreichten ebenfalls eine parteiübergreifende Strukturreform.

Diese Strukturreform verdankt sich den oft geschmähten linken Parteien und maßgeblich deren Parteibasis.

² Das Hierarchiesystem mit der Haupt-, Real- bzw. Mittelschule sowie dem Gymnasium wird als gegliedert bezeichnet, weil der Ideologie nach die unterschiedlichen Schulformen, die zu verschiedenen Schulabschlüssen führen, notwendigen unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen dienen. Die Schulformen werden ideologisch als Glieder eines zusammenhängenden, kooperierenden Systems verstanden. Im Alternativsystem hingegen haben die Gesamtschule und das Gymnasium unterschiedliche Konzepte und konkurrieren miteinander. Beide Schulformen beinhalten den Bildungsgang zur Hochschulreife, sie ergänzen sich nicht als Glieder einer Kette, sondern stehen im Wettbewerb zu einander. Die Schulen des gemeinsamen Lernens verstehen sich als Alternative zu dem noch verbliebenen Teil des Hierarchiesystem - dem Gymnasium -, das sie zugunsten einer gemeinsamen Schule für alle überwinden wollen. In diesen Ländern besteht nicht mehr ein vermeintlich harmonisch gegliedertes System, sondern es existieren zwei Säulen in einem Alternativsystem, das im Folgenden zweisäuliges Alternativsystem genannt wird.

Zwei andere Länder konnten kein Alternativsystem errichten: das eine Land aus rechtlichen, das andere aus historischen Gründen. Sie erfanden dagegen sehr wirkungsvolle neue Gesamtschulstrategien.

- In Nordrhein-Westfalen war die Hauptschule verfassungsrechtlich geschützt. Die rotgrüne Regierung konnte der CDU eine Verfassungs- und Schulgesetzänderung abringen. Sie entband die Kommunen von der Pflicht, Hauptschulen vorzuhalten, und ließ kleinere Schulen des gemeinsamen Lernens ohne gymnasiale Oberstufe zu. Seit dem Schulkonsens aus dem Jahre 2011 hat sich dort die Zahl der Schulen des gemeinsamen Lernens mit gut 200 Neugründungen mehr als verdoppelt.
- Baden-Württemberg war vor der grünroten Koalition ein Land fast ohne Gemeinschaftsschulen. Haupt- und Realschulen durch Gemeinschaftsschulen generell zu ersetzen, wäre politisch nicht durchsetzbar gewesen. Wie Nordrhein-Westfalen befreite auch Baden-Württemberg die Schulträger von der Verpflichtung, Haupt- bzw. Realschulen anzubieten. Es ging über Nordrhein-Westfalen hinaus, indem es auf Neugründungen als Bedingung für neue Gemeinschaftsschulen verzichtete. Da Baden-Württemberg zudem kleine Gemeinschaftsschulen mit längerfristig zwei Zügen zuließ, wurde es möglich, dass Gemeinschaftsschulen aus Umwandlung bestehender Schulen entstehen konnten. Schulen und Schulträger haben auf Grund dessen mit Zustimmung des Kultusministers innerhalb einer Legislaturperiode 299 Gemeinschaftsschulen errichtet.

Auslöser dieser neuen Strategie war in beiden Ländern die Politik. Das Erstaunlichste ist, dass in den 6 Bundesländern mit dem 2-säuligen Alternativsystem sowie in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg der gesellschaftlich-politische Widerstand gegen eine so weitgehende Reform fast völlig ausfiel:

- Die Eltern der Haupt-, aber oft auch der Realschulen sahen in der Umwandlung in Gemeinschaftsschulen verbesserte Bildungschancen für ihre Kinder. Die Gymnasialanhängerschaft hat sich nicht mehr – wie in der ersten Phase der Gesamtschul-Errichtung - gegen die Durchsetzung der Gemeinschaftsschule als Alternative zum Gymnasium gewehrt.
- Die Lehrkräfte vor allem der Hauptschulen sahen einerseits Vorteile in der Aufwertung ihrer Schulen. Andererseits hatten sie – abgesehen von Baden-Württemberg mit der abweichenden Strategie - Bedenken gegen die Aufhebung bzw. Zusammenlegung von Schulen und Kollegien. Bei den Realschullehrkräften kamen Vorbehalte gegenüber der Aufnahme potentieller Hauptschüler hinzu. Doch nur in Schleswig-Holstein hat der Realschullehrerverband mit Unterstützung der FDP einen Volksentscheid eingeleitet, der aber schon im Vorstadium wegen fehlender Unterstützung durch die Elternvertretung der Realschulen scheiterte.
- Die bürgerlichen Parteien haben sich überwiegend nicht gegen das Alternativsystem von Gemeinschaftsschule versus Gymnasium gestellt, sei es, dass sie ihre ideologischen Positionen um der Beteiligung an der Regierung willen opferten, sei es, dass sie weitergehende Reformen linker Parteien verhindern wollten. In Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz blieb die CDU indes als Opposition auf Konfrontation. In der grünscharzen Koalition in Baden-Württemberg findet sich jetzt die CDU mit dem Ausbau der Gemeinschaftsschulen nicht nur ab, sondern akzeptiert einen weiteren vorsichtigen Ausbau.

Insgesamt ist also in Deutschland das weitgehende, aber auch das vollständige Ersetzen von Haupt- und Realschulen zugunsten der Gemeinschaftsschule politisch durchsetzbar. Das zweisäulige Alternativsystem ist realisierbar.

Reformimpulse kamen durch die deutsche Einheit und die Globalisierung

Der Reformanstoß zur Jahrhundertwende kam durch die deutsche Einheit und durch den internationalen Druck.

Tatsächlich ist seit der Jahrhundertwende bildungspolitisch viel geschehen – so viel wie nie im westlichen Nachkriegs-Deutschland.

Grund waren die mühsam sich entwickelnde Akzeptanz ostdeutscher Bildungsreformen und übernationale Ereignisse. Übernational geschockt wurde Deutschland durch

- die OECD mit PISA und den jährlichen OECD-Berichten „Bildung auf einen Blick“,
- die UN mit der Behindertenrechtskonvention und
- die EU mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und der Bologna-Reform.

Der bildungspolitische Nachholbedarf in Deutschland war riesig. Er ist zurückgegangen und in manchen Bereichen überwunden.

Das Alternativsystem ist als Zwischenschritt alternativlos

Das Alternativsystem geht nicht auf den Druck von Gesamtschulorganisationen zurück, sondern stieß gerade bei nicht wenigen Gesamtschulanhängern auf Widerstand.

Diese befürchteten, dass

- Gemeinschaftsschulen, die durch Umwandlung aus Hauptschulen entstehen, sich nicht von deren Image befreien können und damit das Ansehen der Gemeinschaftsschule belasten würden,
- Gemeinschaftsschulen ohne gymnasiale Oberstufe der Konkurrenz mit dem Gymnasium nicht standhalten könnten und
- Gemeinschaftsschulen in einem Alternativsystem überfordert seien, weil sie ohne die Existenz von Haupt- und Realschule die soziale, ethnische und sonderpädagogische Herausforderung allein zu tragen hätten.

Statt das Alternativsystem durchzusetzen, sollten - diesen Ansichten zufolge - andere Strategien verfolgt werden. Vorgeschlagen wurde:

- auf revolutionäre Situationen zur Durchsetzung eines großen Schrittes zu warten,
- Gemeinschaftsschulen nur behutsam neu zu gründen oder
- die gemeinsame Schulzeit schrittweise anzuheben und mit der 6-jährigen Grundschule bzw. der 2-jährigen Orientierungsstufe zu beginnen.

Nicht auf revolutionäre Situationen warten

Abwarten ist keine Lösung. Ob und wann eine Aufbruchsstimmung einsetzt, in der die Politik große Schritte durchsetzen kann, ist mehr als ungewiss. Es ist wahrscheinlich ein Warten auf den Sankt-Nimmerleinstag. Selbst wenn diese Situation einträte, wäre es mehr als ungewiss, ob die Politik diese

Möglichkeit auch nutzen würde. Ohne ständigen Druck und ohne Fortschritte würde der Wille selbst bei vielen Gesamtschulanhängern und erst recht in der Politik erlahmen, ein einheitliches Schulsystem zu realisieren. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten einer revolutionären Situation überschätzt. Wir hatten die Kulturrevolution der 68er Jahre. In diesen Jahren haben sich Carl-Heinz Evers und Ludwig von Friedeburg u.a. massiv für die Gemeinschaftsschule eingesetzt und doch nur einen Aufbruch geschafft.

Der Verzicht auf Zwischenschritte ist außerdem unverantwortlich, weil er zulasten der Jugendlichen in den unterprivilegierten Schulformen geht. Ihnen werden die Bildungschancen vorenthalten, die ihnen eine Gemeinschaftsschule im Alternativsystem bieten würde.

Darüber hinaus stärkt das Abwarten das Gymnasium; denn der elterliche Bildungswille wird zur weiteren Öffnung und damit zur Stärkung des Gymnasiums führen und die Realisierung der gemeinsamen Schule für alle erschweren.

Behutsamkeit kann zum Stillstand und zum Scheitern führen

Von einigen Gemeinschaftsschul-Anhängern wird der Strategie des Alternativsystems nicht die zu langsame, sondern vielmehr die zu schnelle Umstellung auf Gemeinschaftsschulen vorgeworfen. Mit dessen Realisierung in den 6 Bundesländern sowie mit den neuen Strategien in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen würde Quantität an die Stelle von Qualität gesetzt.

Doch der qualitative Vorwurf ist fragwürdig. Bei der Umstellung auf das Alternativsystem haben die Länder die Schulentwicklung zum Teil intensiv unterstützt. Und die Gesamtschulgründungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen sind nur unter Vorlage inhaltlicher und formaler Kriterien genehmigt und mit Fortbildungsmaßnahmen begleitet worden. Über die Vorgaben und Hilfen sowie über die eine oder andere neu errichtete Gemeinschaftsschule kann man sicher streiten. Dies trifft aber auch auf die früheren Gesamtschulgründungen zu.

Es war richtig, sich nicht mehr mit der schrittweisen Gründung von Gemeinschaftsschulen abzufinden, denn deren Schritte waren zu gering, um mit ihnen den Systemwechsel zu schaffen. Nach 40 Jahren Gemeinschaftsschulentwicklung besuchten bundesweit gerade einmal gut 8 % der Achtklässler eine Gemeinschaftsschule, inzwischen sind es dank der neuen Strategien knapp 15 %. In Bundesländern ohne ein Alternativsystem gehen weiterhin mehr Achtklässler zur Realschule oder zur Mittelschule als zur Gemeinschaftsschule. Ohne den neuen Schub wäre das Scheitern der Gemeinschaftsschule zumindest in mehreren Bundesländern vorprogrammiert gewesen.

Die 6-jährige Grundschule bzw. die Orientierungsstufe verzögern das Alternativsystem

Manche Gesamtschulanhänger wollen das zweisülige Alternativsystem vermeiden, indem sie eine schrittweise Anhebung der gemeinsamen Schulzeit für alle bevorzugen. Zwei unterschiedliche Schritte sind in Deutschland erprobt worden:

- die Errichtung einer für alle verbindlichen Förder- bzw. Orientierungsstufe und
- die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit von 4 auf 6 Schuljahre.

Die Förder- bzw. Orientierungsstufe bestand in Niedersachsen und Hessen. In Niedersachsen ist sie vollständig und in Hessen überwiegend aufgegeben worden. Neu eingeführt wurde sie dagegen im Jahre 2006 in Mecklenburg-Vorpommern.

Die 6-jährige Grundschule existiert in Berlin und Brandenburg. Sie war nach Kriegsende auch in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein verwirklicht, aber wegen des gesellschaftlichen

Widerstandes bald wieder aufgegeben worden. Einen erneuten Versuch startete die schwarzgrüne Koalition in Hamburg im Jahre 2009. Dieser Teil einer umfassenden Schulreform scheiterte an einem Volksentscheid im Jahre 2010.

Eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit ist grundsätzlich für die betroffenen Schülerinnen und Schüler positiv, doch in der Form der Orientierungsstufe weist sie pädagogische Nachteile auf. Die Orientierungsstufe ist für die Schülerinnen und Schüler zumeist eine neue Schule mit neuen Lehrkräften sowie fast immer auch in einem neuen Klassenverband, und das wiederholt sich für die meisten nach nur zwei Jahren.

Dieser schulische Wechsel ist problematisch. Viele Gesamtschullehrkräfte sind inzwischen der Überzeugung, dass für Schülerinnen und Schüler ein stetiger Klassenverband und ein kleines, durchgängiges Lehrerteam für Jugendliche sehr förderlich sind. Folglich sprechen sich nicht wenige Gesamtschulanhänger inzwischen für eine Gemeinschaftsschule in Langform aus, also für eine Gemeinschaftsschule, die von der Primarstufe bis mindestens zum Abschluss der Sekundarstufe I reicht. Zwischen der Errichtung einer Orientierungsstufe und einer Grundschulverlängerung ist letztere die deutlich überzeugendere Lösung.

Doch so gut eine 2-jährige Verlängerung der Grundschulzeit für die Schülerinnen und Schüler sein kann, so wenig erleichtert sie den Schritt zur gemeinsamen Schule für alle. Denn eine schrittweise erweiterte gemeinsame Schulzeit stößt besonders auf den Widerstand von Realschule und Gymnasium, ginge den beiden Schulen doch die nach ihrer Ansicht notwendige Grundständigkeit für ihre Realschul- bzw. Gymnasialpädagogik verloren. Der Widerstand wird umso heftiger sein, je mehr sie befürchten, dass diese zweijährige Verlängerung nur ein Schritt zur vollständigen Aufhebung ihrer Schulform sein soll. Darüber hinaus sind für alle Schulen der Primar- wie der Sekundarstufe I neue Lehrpläne, Richtlinien, Erlasse und Materialien zu entwickeln und die Lehrkräfte fortzubilden. Eine solche Reform durchzuführen, braucht Zeit. Der schon jetzt schwer überhörbare Ruf nach „Ruhe an der Front“ macht einen längeren „Schulfrieden“ unvermeidlich.

Darüber hinaus wird der gesellschaftliche und politische Widerstand gegen eine gemeinsame Schule bei einer 6-jährigen Grundschule kaum geringer ausfallen als bei einer 4-jährigen. Das Gymnasium und seine Anhängerschaft werden sich über eine 3-4-jährige Hauptschule und eine 4-jährige Realschule genauso erheben wie über eine 5-6-jährige Hauptschule und eine 6-jährige Realschule. Sie werden den gleichen Widerstand gegen eine egalitäre Schulstruktur leisten – egal, ob eine 4- oder 6-jährige Grundschule besteht. Kein Bundesland hat gewagt, von der 6-jährigen Grundschule oder der zweijährigen Förderstufe aus in einem Schritt die gemeinsame Schule für alle durchzusetzen. Vielmehr hat Berlin trotz der 6-jährigen Grundschule das Alternativsystem realisiert.

Wenn nach einer 6-jährigen Schulzeit die gemeinsame 10-jährige Schule in einem Schritt nicht durchzusetzen ist, wäre alternativ eine weitere Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit auf 8 Jahre vorstellbar. Zwei Anschlusszenarien sind denkbar:

- In dem einem Szenario würde auf der 8-jährigen Grundschule eine 2-Gliedrigkeit aufbauen. Eine Schulform würde 2-jährig zum Abschluss der Sekundarstufe I, die andere Schulform in 4 bzw. 5 Jahren zur Hochschulreife führen. Die 2-jährige Schulform würde häufig eine neue Schule, eine andere Lehrerschaft und eine neue Klassenzusammensetzung für nur kurze Zeit bedeuten - eine sehr unglückliche Lösung für die Lehrerschaft und erst recht für die Schülerinnen und Schüler.
- Bei dem anderen Szenario würde nach dem 8. Schuljahr der Übergang in die Sekundarstufe II erfolgen, was pädagogisch sinnvoller wäre als das Szenario I, aber schulpolitisch ins Abseits

führte. Denn da diese Lösung nur ein Alleingang eines oder sehr weniger Bundesländer wäre, müsste das gesamte Bildungssystem der Sekundarstufe II dieser Länder neu konzipiert werden. Es würde zu erheblichen Schwierigkeiten bei der Anerkennung der Abschlüsse der Sekundarstufe I als auch bei denen der Sekundarstufe II in anderen Bundesländern führen. Zugleich wäre es mehr als offen, ob sich die Wirtschaft mit ihrer betrieblichen Berufsausbildung auf diese Reform einlassen würde.

Das Alternativsystem ist nicht bei der Strukturreform stehengeblieben

Mit der Mobilisierungsstrategie von unten in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen sowie mit der Durchsetzung des Alternativsystems von oben sind die Gemeinschaftsschulen bildungspolitisch wieder vom Rand ins Zentrum gerückt. Bis zu diesen Strategiewechseln war die Gemeinschaftsschule nach 50 Jahren Gemeinschaftsschulentwicklung mit 8 %iger Besuchsquote nur eine Schule der Minderheit geblieben. Das galt nicht nur bundesweit, sondern selbst in den integrativ führenden Bundesländern. Die höchste Besuchsquote hatte Hamburg mit knapp 30 %.

Jetzt steigt die Besuchsquote sprunghaft an. Im Jahr 2015 – der zuletzt verfügbaren Zahl – hat sie sich bundesweit fast verdoppelt (15 %). Die Gemeinschaftsschule im Alternativsystem ist – zumindest in der 8. Klassenstufe - die Mehrheitsschule, das trifft auch für Hamburg wegen der Rückläufer aus dem Gymnasium zu. In Bremen besuchen fast 70 % des Jahrganges die Gemeinschaftsschule. (Kultusministerkonferenz 2010 und 2016).

In Baden-Württemberg hat sich die Gemeinschaftsschule fest etabliert

Die Basisstrategien in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen und die Durchsetzung des Alternativsystems haben den Gemeinschaftsschulen in diesen Ländern eine bis dahin kaum bekannte Durchsetzungskraft verliehen.

Hatte die CDU von Baden-Württemberg noch im Landtagswahlkampf des Jahres 2016 die Zurückführung der Gemeinschaftsschulen zu einer Mittelschule als eine zentrale Wahlkampf aussage propagiert, so akzeptiert sie jetzt in der grünschwärzen Landesregierung den vorsichtigen Ausbau der Gemeinschaftsschule. Dieser Erfolg ist umso erstaunlicher, weil die Gemeinschaftsschule vor 5 Jahren in Baden-Württemberg so gut wie keine Rolle spielte. Er erklärt sich nur aus der eindrucksvollen Gründungswelle von Gemeinschaftsschulen auf Grund der Aktivitäten der Basis und dem leidenschaftlichen Eingreifen der Gesamtschulanhänger in den Landtagswahlkampf.

Die Kultusminister lassen neue Gesamtschulkonzepte zu

Mit dem Strategiewechsel hat sich die Gemeinschaftsschule auch pädagogisch weiterentwickeln können.

So war der Verzicht auf eine äußere Leistungsdifferenzierung schon lange von der GGG gefordert, stieß aber auf starken, hinhaltenden Widerstand der Kultusministerkonferenz und war nur wenigen Schulen gestattet worden. Im Zusammenhang mit den neuen Strategien wird den Gemeinschaftsschulen gesetzlich die Form der Differenzierung im Allgemeinen freigestellt und in Schleswig-Holstein der inneren Differenzierung der Vorrang gegeben.

Waren den Gemeinschaftsschulen bis dato noch die traditionellen Bildungsgänge vorgeschrieben, so sieht das Bremer Schulrecht nur noch einen integrierten Bildungsgang für die Gemeinschaftsschule vor, der fast identisch mit dem des Gymnasiums formuliert ist.

Abgänger aus den Gemeinschaftsschulen ohne gymnasiale Oberstufe haben jetzt bei entsprechenden Leistungen den Rechtsanspruch auf einen Übergang in eine gymnasiale Oberstufe erhalten.

Die Selektion des Gymnasiums wird beschnitten

Noch beeindruckender ist, dass die Gemeinschaftsschulen im Alternativsystem selbst Reformen im Gymnasium durchsetzen konnten:

In Berlin ist die Übergangsselektion des Gymnasiums beschnitten worden: sofern zu viele Anmeldungen vorliegen, entscheidet das Los über einen Teil der Plätze.

In mehreren Ländern mit dem Alternativsystem ist das Sitzenbleiben und die Abschulung vom Gymnasium an strikte Auflagen oder Termine gebunden. Damit wird erstmals rechtlich die innerschulische Selektion eingeschränkt. Damit wird avisiert, dass das Gymnasium grundsätzlich alle seine Schülerinnen und Schüler fördern und zu einem Abschluss führen sollte und so vorsichtig auf Prinzipien der Gemeinschaftsschule verwiesen.

Hierarchische Strukturelemente werden reduziert

Selbst bisher noch bestehende ständische Barrikaden zwischen den Schulformen kommen mit der deutlichen Stärkung der Gemeinschaftsschule ins Rutschen: In Berlin und Schleswig-Holstein werden erstmalig die Lehrkräfte aller allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I + II einheitlich in der ersten und in Schleswig-Holstein auch in der zweiten Phase ausgebildet. Die Lehrkräfte dieser Stufen werden schrittweise auch einheitlich besoldet. Ein jahrhundertalter Traum wird realisiert.

Mit der Egalisierung der Lehrerbildung und -besoldung werden ständische Personalhürden zwischen den Schulformen überwunden und die Durchsetzung der gemeinsamen Schule für alle erleichtert.

Der globale Druck auf einheitliche Bildungsstrukturen steigt

Das Bildungssystem ist in den Augen von Politik und Öffentlichkeit eine rein nationale Angelegenheit und in Deutschland fast ausschließlich in der Zuständigkeit der Bundesländer. Einflussnahme des Auslandes hat es – abgesehen von der unmittelbaren Nachkriegszeit durch die Besatzungsmächte – bis in die jüngste Vergangenheit kaum gegeben.

Aber der internationale Druck nimmt aus zwei Gründen zu:

- Übernationale Gremien wie die OECD und die EU drängen u.a. auf Bildungsreformen, um die Wirtschaft zu entwickeln und die Beschäftigung zu sichern bzw. die Erwerbslosigkeit abzubauen. Die EU will darüber hinaus durch die Vereinheitlichung der Abschlüsse, der Berechtigungen und des Marktzuganges die Freizügigkeit der Beschäftigten in ganz Europa sicherstellen.
- Gleichzeitig kommt es zu einer nicht nur europäischen, sondern sogar einer globalen Öffentlichkeit - verstärkt durch die internationalen Vergleichsstudien im Bildungsbereich wie TIMSS und PISA.

Auch wenn es jetzt nationalistische Rückschläge in der Wirtschaft und Politik gibt, auch wenn es zu Rückschritten bei übernationalen Organisationen kommt, wird der Druck übernationaler Organisationen bleiben. Mit weiteren Vorschlägen zur Vereinheitlichung und Weiterentwicklung der Bildungssysteme ist zu rechnen.

Das Alternativsystem ist generell durchsetzbar

Die Schulstruktur der Länder unterscheidet sich erheblich

Eine einheitliche Strategie zur Durchsetzung der gemeinsamen Schule für alle in der Sekundarstufe I in Deutschland ist nicht möglich; dazu sind die strukturellen Ausgangslagen, die politischen Konstellationen und deren jeweilige Positionen in den 16 Bundesländern zu unterschiedlich.

Vereinfachend kann man die Struktur der Sekundarstufe I in den 16 Bundesländern drei verschiedenen Schulsystemen zuordnen:

- 5 westliche Bundesländer haben noch das überlieferte 3-gliedrige Hierarchiesystem – allerdings mehr oder weniger ergänzt um Gemeinschaftsschulen,
- die 5 östlichen Flächenländer haben ein 2-gliedriges Hierarchiesystem und – mit Ausnahme von Sachsen - ergänzt um Gemeinschaftsschulen und
- 6 Bundesländer haben ein Alternativsystem aus Gemeinschaftsschulen und Gymnasien.

Struktur der Sekundarstufe I nach Bundesländern ohne Förderschulen								
29.08.2016								
Drei- und mehrgliedriges Hierarchiesystem plus Gemeinschaftsschule			Zweigliedriges Hierarchiesystem plus Gemeinschaftsschule			Zweisäuliges, gleichberechtigtes Alternativsystem		
	Schulformen des Hierarchiesystems	Namensgebung für Schulen des gemeinsamen Lernens		Schulformen des Hierarchiesystems	Namensgebung für Schulen des gemeinsamen Lernens		Namensgebung für Schulen des gemeinsamen Lernens	weitere allg. Schulformen
Baden-Württemberg	Hauptschule, Werkrealschule, Realschule, Gymnasium	Gemeinschaftsschule	Brandenburg	Oberschule, Gymnasium	Gesamtschule	Berlin	Integrierte Sekundarschule (ISS), Gemeinschaftsschule	Gymnasium
Bayern	Mittelschule, Realschule, Gymnasium	Gesamtschule	Mecklenburg-Vorpommern	regionale Schule, Gymnasium	kooperative u. integrierte Gesamtschule	Bremen	Oberschule	Gymnasium
Hessen	Hauptschule, Mittelstufenschule, Realschule, Gymnasium	kooperative u. integrierte Gesamtschule	Sachsen	Mittelschule, Gymnasium		Hamburg	Stadtteilschule	Gymnasium
Niedersachsen	Hauptschule, Realschule, Oberschule, Gymnasium	Oberschule, kooperative u. integrierte Gesamtschule	Sachsen-Anhalt	Sekundarschule, Gymnasium	Gemeinschaftsschule, Gesamtschule	Rheinland-Pfalz	Realschule plus (teilw. mit Fachoberschule), Gesamtschule	Gymnasium
Nordrhein-Westfalen	Hauptschule, Realschule, Gymnasium	Sekundarschule, Primusschule, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule	Thüringen	Regelschule, Gymnasium	Gemeinschaftsschule, Gesamtschule	Saarland	Gemeinschaftsschule	Gymnasium
						Schleswig-Holstein	Gemeinschaftsschule	Regionalschule (auslaufend), Gymnasium

Diese verschiedenen Ausgangslagen zwingen zu unterschiedlichen Strategien. Zu differenzieren ist vor allem zwischen den Ländern mit einem Hierarchie- und einem Alternativsystem. Dabei können die Strategien für Länder mit einem 2- und 3-gliedrigem Hierarchiesystem im Folgenden gemeinsam behandelt werden. Bei ihnen geht es um Wege zu einem Alternativsystem.

Das Alternativsystem hätte sich schon stärker durchsetzen können

Beim Ausbau der Gemeinschaftsschule und der Durchsetzung des Alternativsystems könnte Deutschland weiter sein, wenn schon früher die Konzeptionen und Strategien zu Schulen des gemeinsamen Lernens fortentwickelt worden wären. Stattdessen wurde vielfach eine Konzeption der Gemeinschaftsschule zum Vorbild genommen, die nicht der Ursprungsidee entsprach, sich aber in der 1. Phase als überwiegend richtig erwies. Wie zwingend diese Konzeption für die folgenden Phasen war und wie stark sie die Neugründung von Gemeinschaftsschulen behinderte, wurde kaum überprüft und diskutiert.

Die Gesamtschul-Konzeptionen und -Strategien sollten in vier Punkten so fortentwickelt werden, dass

- die Gemeinschaftsschulen ohne und mit gymnasialer Oberstufe gleichwertig sind,
- das langfristige Ziel die integrierte Sekundarstufe II ist,
- zweizügige Gemeinschaftsschulen als ausreichend groß genug gelten und

- umgewandelte Haupt- wie auch Realschulen vollwertige Gemeinschaftsschulen sind.

Gemeinschaftsschulen ohne Oberstufe sind gleichwertig

Die von der SPD entwickelte Ursprungsidee der Gemeinschaftsschule war eine Stufenschule der Sekundarstufe I, der eine berufs- und studienbezogene eigenständige Oberstufe folgen sollte (SPD, S. 14).

Doch von den ersten 4 Modell-Gemeinschaftsschulen in Berlin unter Carl-Heinz Evers wurden 3 mit eigener gymnasialer Oberstufe errichtet, während Hessen die Gemeinschaftsschulen überwiegend als reine Mittelstufenschulen gründete.

In den Aufbaujahren war die Konzeption einer 9-jährigen – und in Berlin 7-jährigen - Gemeinschaftsschule überzeugend. Denn der eigentliche Konkurrent der Gemeinschaftsschule war schon in den Anfangsjahren das Gymnasium, das häufig die Gemeinschaftsschule bekämpfte. Gesamtschüler, die das Abitur anstrebten, hätten bei einer Mittelstufen-Gemeinschaftsschule die gymnasiale Oberstufe eines Gymnasiums besuchen müssen, das zu der Zeit noch weitgehend das Monopol auf eine gymnasiale Oberstufe besaß.

In der Zwischenzeit besteht dieses Gymnasialmonopol nicht mehr. Mit der Errichtung weiterer Schulen des gemeinsamen Lernens wurde der Besuch gymnasialer Oberstufen anderer Gemeinschaftsschulen denkbar. Außerdem wurden die beruflichen Gymnasien deutlich ausgebaut. Die eigene gymnasiale Oberstufe an einer Gemeinschaftsschule ist nicht mehr zwingend, um fähige Abgänger/innen der Gemeinschaftsschule diskriminierungsfrei zum Abitur zu führen.

Obwohl für viele Gesamtschulanhänger das Ideal eine Schule des gemeinsamen Lernens mit eigener gymnasialer Oberstufe ist, ist die Gemeinschaftsschule mehrheitlich eine Mittelstufenschule. Die Gemeinschaftsschulen mit eigener gymnasialer Oberstufe verlangen eine Zügigkeit in der Mittelstufe, die in der Breite des ländlichen Raumes kaum durchsetzbar ist. Sie würde ein massives Schulsterben auslösen und zu ländlichen Gemeinden ohne Mittelstufenschulen führen. Selbst in den Stadtstaaten stößt eine Gemeinschaftsschule mit Oberstufe aus Siedlungs- wie aus Finanzgründen auf Schwierigkeiten. Berlin und Bremen führen nicht wenige reine Mittelstufen-Gemeinschaftsschulen. In Hamburg haben zwar alle Gemeinschaftsschulen eine gymnasiale Oberstufe. Aber diese ist in einigen Fällen an einer anderen Schule konzentriert, ohne dass die Schülerinnen und Schüler ihre Zugehörigkeit zu der abgebenden Schule verlieren.

Wer Haupt- und Realschule durch die Gemeinschaftsschule ersetzen und - erst recht - wer die gemeinsame Schule für alle durchsetzen will, der muss auf Schulen des gemeinsamen Lernens mit eigener gymnasialer Oberstufe als durchgängiges Konzept verzichten – es ist weder gänzlich noch mehrheitlich durchsetzbar.

Die Gemeinschaftsschule ohne eigene gymnasiale Oberstufe wird aber nur dann attraktiv sein, wenn ein Schüler mit einem für die Oberstufe qualifizierenden Abschluss auch zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe berechtigt und eine zentrale gymnasiale Oberstufe auch attraktiv ist.

Die integrierte Sekundarstufe II verlangt Attraktivität

Die bisherige Separierung der Jugendlichen einerseits in Oberstufengymnasiasten und andererseits in dual bzw. schulisch Auszubildende und erst recht in Wartende im Übergangsbereich ist nicht verantwortbar; sie führt zu einer scharfen Scheidung der beruflichen Chancen. Damit ist auch das Konzept einer Gemeinschaftsschule mit eigener gymnasialer Oberstufe nicht zukunftsweisend. Um

der technologischen Herausforderung zu begegnen und um zu mehr Gleichheit zu kommen, brauchen Deutschland und die westliche Welt eine tertiäre Bildung für möglichst alle. Dazu ist eine Sekundarstufe II erforderlich, die alle zu einer tertiären Bildung motiviert und befähigt. Eine solche Stufe braucht die Förderung von Engagement und die Pflege von Interessen sowie ein breites Angebot an Berufs- und Praxisbezügen. Sie sollte eine gemeinsame Stufe für alle sein, um jeden zu fördern, zu integrieren und bei ihm soziale Einstellungen zu erreichen.

Gemeinschaftsschulen können auch kleine Schulen sein

Ein weiterer kritischer Punkt der überlieferten Gesamtschulkonzeption ist die Vielzügigkeit. Dafür sind mehrere Gründe verantwortlich, von denen zwei heute nicht mehr überzeugen. Ein Grund ist die Gemeinschaftsschule mit eigener Oberstufe, ein weiterer die äußere Leistungsdifferenzierung. Darüber hinaus ermöglicht eine mehrzügige Gemeinschaftsschule ein breiteres Wahlpflichtangebot.

Doch wie die Diskussion um die eigene gymnasiale Oberstufe, so behindert auch die um die äußere Fachleistungsdifferenzierung die Durchsetzung von Gemeinschaftsschule. Die GGG hat sich früh gegen eine Fachleistungsdifferenzierung gewandt, die zunehmend mehr abgelehnt wird. Sie war ein Geburtsfehler der ursprünglichen Gesamtschulidee.

Die Mehrzügigkeit verlangt eine schulische Konzentration, die Aufhebung bestehender Schulen und Schulstandorten sowie Investitionen in Neu- bzw. Erweiterungsbauten. Sie führt zu Widerständen besonders im ländlichen Raum. Aber auch in finanzklammen Städten kommt die Einrichtung neuer Gemeinschaftsschulen nicht recht voran – wie jetzt z.T. in Nordrhein-Westfalen.

Die Bundesländer schreiben inzwischen nicht mehr großen Gemeinschaftsschule vor. Eine 4-Zügigkeit als Mindestgröße gibt es teilweise noch für Gemeinschaftsschulen mit gymnasialer Oberstufe. Aber abgesehen von Niedersachsen lässt jedes Bundesland auch 3-zügige Gemeinschaftsschulen zu. In 5 Bundesländern liegt die Mindestgröße bei zwei Parallelklassen; das sind die beiden Flächenländer mit dem Alternativsystem Saarland und Schleswig-Holstein, darüber hinaus auch Sachsen-Anhalt und Thüringen. Am großzügigsten ist Baden-Württemberg: damit sich auch kleine Schulen zu Gemeinschaftsschulen umwandeln können, brauchen sie erst längerfristig die 2-Zügigkeit zu erreichen.

Umwandlung bestehender Schulen zu Gemeinschaftsschulen

Die wohl größte strategische Schwäche zur Errichtung von Gemeinschaftsschulen war die Auflage, sie als neue Schulen zu errichten, statt bestehende Schulen umzuwandeln. Die grünrote Landesregierung Baden-Württembergs hat in der letzten Legislaturperiode gezeigt, wie groß besonders die Bereitschaft von Hauptschulen, aber auch einiger Realschulen ist, sich zu Gemeinschaftsschulen umzuwandeln.

Grund für die frühere Position der Neugründung war nicht nur die damals für nötig gehaltene Schulgröße, um Fachleistungskurse bilden und eine eigene gymnasiale Oberstufe errichten zu können, sondern auch die Befürchtung einer sozial einseitigen Schülerzusammensetzung, wenn die Gemeinschaftsschule aus nur einer Vorgängerschule hervorgeht.

Wenn die Einschätzung zuträfe, dass Gemeinschaftsschulen scheitern müssen, wenn sie sich vornehmlich auf potentielle Hauptschüler stützt, dann wäre das Urteil über eine gemeinsame Schule für alle gesprochen. Denn diese lässt sich in Deutschland nur in Schritten durchsetzen, weil vor allem die Gymnasialklientel auf ihrer Schulform besteht. Gemeinschaftsschulen werden überwiegend nur mögliche Haupt- und Realschüler gewinnen, je mehr sich die Gemeinschaftsschulen durchsetzen.

Zwar gelingt es auch Schulen des gemeinsamen Lernens – und einigen sehr erfolgreich -, Gymnasialempfohlene zu rekrutieren. Doch insgesamt schaffen es die Gemeinschaftsschulen so gut wie nie, Gymnasien zu verdrängen. Vielmehr schaffen es die Gymnasien im Allgemeinen, einen möglichen Verlust an potentiellen Schülern auszugleichen. Die Wirklichkeit heißt leider: die Gesamtschüler stammen eher aus einer weniger bildungsmutigen und sozial benachteiligten Elternschaft.

Doch gerade Gemeinschaftsschulen sollten die Leistungsfähigkeit sozial benachteiligter Jugendliche nicht unterschätzen. Ihre durchschnittlich geringere Leistung erklärt sich nur im geringen Maße durch ihren Sozialstatus, sondern vor allem durch den Sozialstatus der Schule, wie PISA belegt. Es ist das Image der Schule, das die Einstellung der Eltern, der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte und der Öffentlichkeit belastet. (Lohmann, 2014, S. 26 ff.). Eine repräsentative Schülerschaft darf kein Dogma der Gemeinschaftsschule sein.

Vielmehr verändert sich eine Schule durch ihre Umwandlung. Dadurch verändert sie ihren Anspruch, ihr Ansehen und partiell auch ihre Zusammensetzung bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schüler, wie bisher schon bei Gemeinschaftsschulen.

Baden-Württemberg hat zugleich gezeigt, wie groß vor allem das Interesse von Hauptschulen ist, ihren Status und auch ihre Existenzgefährdung durch ihre Aufwertung als Gemeinschaftsschulen zu überwinden. Als solche konnten sie - obwohl überwiegend aus Hauptschulen entstanden - auch in andere Bildungskreise eindringen und eine engagierte Anhängerschaft gewinnen– und das in einem Bundesland fast ohne Gemeinschaftsschülerfahrung.

Faktisch müssten die Haupt- und eingeschränkt auch die Realschulen die natürlichen Verbündeten von Schulen des gemeinsamen Lernens sein, denn ihre Umwandlung führt zu Sicherung und gesellschaftlichem Aufstieg ihrer Schule. Diese potentielle Aufgeschlossenheit wurde bisher durch einen unnötigen Umfang an Umstrukturierung beeinträchtigt, dass nämlich mit einer Neugründung die bisherigen Schulen und deren Schulleitungen aufgehoben und deren Kollegium auseinandergerissen wurden sowie neue Schulleitungen bestellt werden und die Lehrkräftet sich in neuen Kollegien finden mussten.

Das Alternativsystem mildert die gesellschaftliche Spaltung, überwindet sie aber nicht

Das Alternativsystem verbessert das deutsche Schulwesen, ist aber keine endgültige Lösung.

- Auch das Alternativsystem ist ungerecht, weil es fast allein der Gemeinschaftsschule die zentralen Herausforderungen aufbürdet. Innerhalb der Sekundarstufe I übernimmt fast nur sie die Aufgabe, die Chancengleichheit und die Integration der sozial und ethnisch benachteiligten sowie der Jugendlichen mit besonderen Förderbedarf zu verwirklichen. Das ist eine Überlastung einer Schulform:
 - die Lehrkräfte werden gefordert bis überfordert,
 - den Eltern sowie den Schülerinnen und Schüler wird ein erhebliches Maß an Solidarität abverlangt, sich auf diese umfassende Herausforderung einzulassen, und
 - zusätzlich ist das Image der Gemeinschaftsschule gefährdet.
- Das Alternativsystem ist zudem undemokratisch: Es nimmt die Gymnasiasten weitgehend von der Erziehung zur Integration und zur Solidarität durch gemeinsames schulisches Leben

und Lernen mit Jugendlichen mit sozialen Benachteiligungen, mit Migrationshintergrund oder mit Behinderungen aus und befördert die Spaltung der Gesellschaft.

- Das Alternativsystem ist darüber hinaus auch unpädagogisch, weil es bei einem Teil der Gymnasien eine überholte Pädagogik tradiert. Sich elitär verstehende Gymnasien werden ihre Exklusivität mit Leistung rechtfertigen und einen formalen Leistungsdruck aufrechterhalten. Damit gehen sie nicht genug auf die Interessen und Neigungen der Jugendlichen ein und versäumen, zu Selbständigkeit, zu Nachhaltigkeit und Globalität zu erziehen.

Trotz dieser Einwände bleibt das Alternativsystem ein notwendiger und alternativloser Zwischenschritt hin zur gemeinsamen Schule für alle.

Der befristete Schulfrieden bedeutet keinen Stillstand

Das Alternativsystem in Bremen und Hamburg ist als ein die politischen Lager übergreifender Schulfrieden beschlossen worden. Auch die neue Gesamtschul-Strategie in Nordrhein-Westfalen basiert auf einem Schulfrieden.

Dieser Schulfrieden war sinnvoll, um den neuen Gemeinschaftsschulen einen Aufbau in Ruhe zu ermöglichen und ihnen Konfrontation und Diffamierung zu ersparen. Weiterentwicklungen innerhalb des Alternativsystems schließt der Schulfrieden nicht aus. Die Zeit sollte genutzt werden, um das System zu enthierarchisieren, die Selektivität des Gymnasiums zu reduzieren, die Gemeinschaftsschule zu stärken und ihr größere Freiräume zu geben.

- Die Enthierarchisieren ist für die Gemeinschaftsschule eine Frage der Gerechtigkeit. Bei rechtlich gleichgestellten Schulformen ist eine diskriminierende Lehrerbildung und Lehrerbesoldung unakzeptabel. Wie in Berlin und Schleswig-Holstein sollten alle Länder mit einem Alternativsystem eine Stufenlehrerbildung realisieren und zumindest die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II einheitlich besolden.

Zur Gleichstellung der Schulformen gehört auch die Vereinheitlichung der Schulaufsicht zwischen Gemeinschaftsschule mit und ohne gymnasiale Oberstufe – sofern sie bisher getrennt ist – und vor allem eine gemeinsame Aufsicht für Gemeinschaftsschulen und Gymnasien.

Ziel sollte es weiterhin sein, dass für Gemeinschaftsschulen und Gymnasien nur noch ein einziger, einheitlicher Bildungsgang vorgesehen ist. Zugleich sollten beide Schulformen alle Bildungsabschlüsse und Berechtigungen am Ende der Sekundarstufe I wie der Sekundarstufe II verleihen können.

- Die Schritte zur „Pädagogisierung“ des Gymnasiums sollten fortgeführt werden. Mit dem Elternwahlrecht ist es nicht zu vereinbaren, dass die Gymnasien bei Übernachtfrage die Schülerinnen und Schüler auswählen können; vielmehr sollte wie in Berlin grundsätzlich das Los über die Aufnahme entscheiden.

Das Sitzenbleiben und die Abschulung – auch auf vermeintlichen Wunsch der Eltern - sollten soweit wie eben möglich aufgehoben werden. Abschulung bedeutet einerseits für die meisten Jugendlichen einen erheblichen schulischen Karriereknick und andererseits für die aufnehmende Schule – meist eine Gemeinschaftsschule - eine besondere Belastung, die Jugendlichen zu integrieren und wieder aufzubauen. Grundsätzlich sollte jede Schule

verpflichtet werden, alle ihre Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu einem qualifizierten Abschluss zu führen.

- Die Gemeinschaftsschulen brauchen Unterstützung und mehr Entfaltungsmöglichkeiten: die Stundentafeln sollten flexibilisiert, zugunsten von Projekten mehrwöchig ausgesetzt und Fächer zusammengelegt werden können; darüber hinaus brauchen die Schulen mehr personelle und fiskalische Autonomie, um auf die jeweiligen schulischen Bedingungen, die unterschiedlichen Kompetenzen des pädagogischen Personals und die Schwierigkeiten wie Chancen ihrer Umgebung so optimal wie möglich reagieren zu können.
- In mehreren Bundesländern existieren Schulen des gemeinsamen Lernens mit unterschiedlichen Namen, zum Teil, weil sie mit unterschiedlichen Konzepten zu verschiedenen Zeiten entstanden sind, zum Teil, weil sie Gemeinschaftsschulen mit bzw. ohne gymnasiale Oberstufe sind. Die Trennung führt leicht zu Rivalitäten und schwächt sie gegenüber dem Gymnasium. Es ist erstrebenswert, dass es in den Bundesländern für Schulen des gemeinsamen Lernens einer einheitlichen Bezeichnung gibt, auch wenn ihre Strukturelemente variieren.
- Da die soziale, ethnische und sonderpädagogische Herausforderung der Schulformen so gravierend voneinander abweicht, sollten die Ressourcen nach einem Sozialindex differenziert werden.

Neue Herausforderungen machen den „Schulfrieden“ obsolet

Der beschriebene Schulfrieden zur Einführung des Alternativsystems wurde offiziell oder faktisch - abgesehen von Rheinland-Pfalz – in den Ländern zwischen allen Parteien oder nur den Volksparteien vereinbart. Eine förmliche, zeitlich befristete Vereinbarung gab es in Bremen (2009/19), Hamburg (2010/20) sowie in Nordrhein-Westfalen (2011/23).

Doch zum Zeitpunkt der Vereinbarung waren die gesellschaftlichen Umwälzungen und die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen noch kaum vorauszusehen:

- So waren die erheblichen Auswirkungen der erst 2009 in Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention auf die Sekundarstufe I kaum bedacht worden, und vor allem, dass die Konsequenzen in der Sekundarstufe I fast ausschließlich von der Gemeinschaftsschule zu tragen wären.
- Unvorhersehbar war, dass in Deutschland nicht nur die „normale“ Migration, sondern dazu die Zahl der Flüchtlinge fast dramatisch ansteigen würde. Deren Integration erweist sich wegen deren abweichenden Sprach- und Bildungsvoraussetzungen und erst recht wegen der erlittenen Traumata als erheblich schwieriger als für bisherige Schüler mit Migrationshintergrund.
- Kaum vorstellbar waren die durch die Flüchtlinge ausgelösten Befürchtungen und Ängste in der Mehrheitsgesellschaft, die sich bei einem Teil von ihnen zu einer Ausländerfeindlichkeit bis hin zum Hass und zur Gewalt steigerten. Ängste und Abneigungen der Einheimischen bedrohen jetzt im gefährlichen Maße das gemeinsame Leben und Lernen zwischen zugewanderten und einheimischen Jugendlichen. Hier entgegenzusteuern müsste zu einer unabweisbaren und unaufschiebbaren Aufgabe jeder Schule werden.
- Inzwischen rekrutiert der Dschihadismus auch in Deutschland verstärkt seine Anhänger. Schulisch muss jede Gefahr vermieden werden, dass sich Schüler und Schülerinnen mit

Migrationshintergrund ausgegrenzt fühlen. Ghettoschulen oder Schulen, die als „Ausländerschulen“ abgestempelt werden, müssen auf jeden Fall verhindert werden.

- Die Gemeinschaftsschulen im Alternativsystem stehen damit vor einer viel größeren Herausforderung als früher gedacht:
 - pädagogisch nicht nur den weitaus größten Teil der sozialen, sondern jetzt auch der ethnischen und sonderpädagogischen Integration in der Sekundarstufe I zu tragen und
 - den Eltern die erheblich gestiegene Angst vor der Belastung ihrer Kinder durch diese Integration zu nehmen und deren Flucht an andere Schulen zu verhindern.
- Die Zerrissenheit unserer Gesellschaft ist so groß geworden, dass auch die Schülerschaft der Gymnasien zur Integration und zur Solidarität durch gemeinsames schulisches Leben und Lernen zu erziehen sind.

Diese Herausforderungen, welche eine weitergehende Strukturreform erforderlich machen, waren beim faktischen Abschluss des Schulfriedens nicht oder höchstens kaum vorauszusehen. Ein Schulfrieden, der unter abweichenden Bedingungen geschlossen wurde, ist dann obsolet, wenn der Frieden um die Gemeinschaftsschule nicht hält, sondern diese wegen geänderter Zustände zur Restschule zu verkommen droht. Die Gemeinschaftsschule kann nicht abwarten, in einen Abwärtssog zu geraten. Noch ist diese Gefahr auf Hamburg beschränkt, dort aber sehr groß.

Die Gymnasien sind nicht aufhebbar, aber zur gemeinsamen Schule zu reformieren

Ein Teil der Gesamtschulanhänger hat bei der Durchsetzung einer gemeinsamen Schule für alle resigniert, weil das Gymnasium nicht aufzuheben sei; denn

- das Gymnasium habe im Allgemeinen nicht unter der Konkurrenz der Gemeinschaftsschule gelitten. Nur in ganz wenigen Fällen ist ein Gymnasium infolge eines Wettbewerbs mit einer Schule des gemeinsamen Lernens ausgelaufen oder vom Schulträger aufgehoben worden.
- Auch im Alternativsystem sei das Gymnasium attraktiv genug, um sich zu behaupten, es habe sich als weitgehend stabil erwiesen. Mit großen Verschiebungen zuungunsten der Gymnasien sei auch in Zukunft kaum zu rechnen, denn viele Gymnasien würden auf einen Schülerverlust mit Veränderungen reagieren, um anziehend zu bleiben.
- Auch die Hoffnung, die Gemeinschaftsschule könne sich als die wohnortnahe Schule im ländlichen Raum wie in Skandinavien zulasten des Gymnasiums durchsetzen, sei trügerisch. So ist eine entsprechende Tendenz bisher höchstens schwach zu erkennen. Mit großer Wahrscheinlichkeit ist dafür in Deutschland der ländliche Raum zu dicht besiedelt und das Gymnasium zu stark ausgebaut.

Es ist richtig, dass die Gymnasien nicht aufhebbar sind, aber sie sind in Schulen des gemeinsamen Lernens umzuwandeln. Auch das Gymnasium ist reformierbar und auch schon reformiert worden: Im Alternativsystem hat die Gemeinschaftsschule eine Kraft, mit deren Hilfe es gelungen ist, die Übergangs- sowie die innerschulische Auslese des Gymnasiums gesetzlich einzuschränken.

Ein Schritt reicht nicht vom Alternativsystem zur gemeinsamen Schule für alle

Die Zusammenführung von Gemeinschaftsschulen und Gymnasien zur gemeinsamen Schule für alle ist in absehbarer Zeit nicht in einem Schritt möglich:

- Die gesellschaftliche und die politische Konfrontation wäre zu hart, als dass eine Landesregierung eine solch umfassende Reform wagen würde. Das Ansehen der Schulen des

gemeinsamen Lernens liegt im Allgemeinen unter dem der Gymnasien, auch wenn es nicht wenigen Gemeinschaftsschulen – wie in Berlin und anderen Orten - gelungen ist, stärker als angesehene Gymnasien angewählt zu werden.

- Noch sind es nur wenige – und eher die kleinen – Bundesländer, in denen die Gemeinschaftsschulen gleich stark oder stärker als die Gymnasien besucht werden. Noch können Bundesländer einen gefährlichen Druck auf ein Bundesland ausüben, wenn es die Einführung der gemeinsamen Schule im Alleingang wagen würde.

Um schulische Reformen voranzutreiben, sind weitere Zwischenschritte erforderlich.

Die Gesamtschulanhänger sollten sich jetzt auf zwei Forderungen konzentrieren,

- dass die Schulen aller Schulformen zur ethnischen und sonderpädagogischen Integration zu verpflichtet werden und
- dass die Schulen des gemeinsamen Lernens einen einheitlichen Namen erhalten.

Die ethnische Integration ist eine Aufgabe auch des Gymnasiums

Der Flüchtlingsandrang verbunden mit einer steigenden Zuwanderung aus der EU traf Deutschland allgemein wie auch das Schulwesen völlig unvorbereitet. Hier haben die Bundesländer und Schulträger quantitativ schnell reagiert und auch zügig zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Die Willkommensklassen zum Erlernen von Deutsch wurden dabei in manchen Ländern nach freien Raumkapazitäten verteilt – unabhängig von der Schulform. Doch wenn die Flüchtlinge dann aus den Willkommensklassen in allgemeine Klassen integriert werden sollten, dann haben viele Gymnasien mit dem Hinweis auf den fehlenden Leistungsstand die weiterführende Unterrichtung der jungen Flüchtlinge abgelehnt.

Den Gemeinschaftsschulen diese Integrationsaufgaben weitgehend allein zu übertragen, ist ungerecht, falsch und gefährlich, auch wenn den Gemeinschaftsschulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

- Ungerecht ist die weitgehend einseitige Belastung der Gemeinschaftsschulen durch die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund, die sich potenziert durch den überproportional hohen Anteil von Jugendlichen mit sozialen Benachteiligungen und zusätzlich den Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die zum Teil geleistete bessere Ressourcenausstattung ist unter diesen Bedingungen der Situation angemessen und zwingend, die tatsächliche Wirkung von zusätzlichen Ressourcen allerdings gering.
- Gesellschaftspolitisch falsch ist die Lösung, weil nur ein Teil der Einheimischen die Integration und Solidarität durch gemeinsames Leben und Lernen erfährt. Dass ein Teil der Jugendlichen nicht oder nur mit wenigen Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund schulisch zusammenlebt und lernt, ist der Grund, dass Deutschland schon bei der bisherigen schulischen Integration der Migranten und der Integrationsbereitschaft der einheimischen Jugendlichen so schlecht abschneidet. Die Integration von Migranten mit Einheimischen ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und damit eine Aufgabe aller Schulen und aller Schulformen (Lohmann 2016, S. 12 f. u. S. 25 f.).
- Gefährlich ist, dass die überproportional hohe Zahl von Migranten in den Gemeinschaftsschulen eine verschärfte Flucht zum Gymnasium hervorruft. Schon bisher hat ein hoher Migrantenanteil zur Abmeldung der Einheimischen aus den betroffenen Schulen geführt (Lohmann 2013, I, S. 13 ff.).

In einem ersten Schritt sollten Jugendliche mit Migrationshintergrund innerhalb ihrer Umgebung gleichmäßig auf die Schulen schulformunabhängig verteilt werden, also für diese Jugendlichen schulformübergreifende Einzugsbereiche gebildet und keine Übergangs- und innerschulische Auslese zugelassen werden. Hamburg braucht einerseits eine Entlastung und andererseits eine Aufwertung der dortigen Gemeinschaftsschule - der Stadtteilschule.

Aufwertung der Gemeinschaftsschule als „das neue Gymnasium“

Die Situation der Gemeinschaftsschule in Deutschland ist grotesk: einerseits haben die Gemeinschaftsschulen mit den neuen Strategien von unten und dem Alternativsystem einen großen Durchbruch erzielt, andererseits ist der Durchblick für die Öffentlichkeit so verwirrend wie nie; es existieren 10 unterschiedliche Namen für die gleiche Schulform: Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, integrierte Gesamtschule, kooperative Gesamtschule, integrierte Sekundarschule, Oberschule, Primusschule, Realschule plus, Sekundarschule und Stadtteilschule. Noch verwickelter ist die Lage in einzelnen Ländern: in der Hälfte aller Länder gibt es für die Schulen des gemeinsamen Lernens zwei oder auch mehr unterschiedliche Namen. Tauchen gleiche Bezeichnungen für die Schulen des gemeinsamen Lernens in mehreren Ländern auf, bezeichnen sie oft nicht die gleichen Nuancen. Die Verwirrung ist total.

Um der Durchschlagskraft der Gemeinschaftsschule willen ist eine einheitliche Namensgebung mehr als sinnvoll.

Eine Rückkehr zum Namen Gesamtschule ist so gut wie ausgeschlossen. Wo seit der Jahrhundertwende ein neuer Anlauf zu Schulen des gemeinsamen Lernens gestartet wurde, sind diese fast alle mit neuen Namen verbunden worden. Inzwischen haben 6 Bundesländer den Namen Gesamtschule aufgegeben und 4 weitere Länder zusätzlich Namen für weitere Schulen des gemeinsamen Lernens eingeführt. Die Mehrheit der Schulen des gemeinsamen Lernens in Deutschland tragen inzwischen nicht mehr die Bezeichnung Gesamtschule.

Grund für die Abkehr vom Namen Gesamtschule ist einerseits ein vereinbarter bzw. faktischer Schulfrieden mit der CDU, mit dem Haupt- und Realschulen zugunsten von Schulen des gemeinsamen Lernens aufgehoben werden konnten. Die CDU hat inhaltlich verloren: sie musste das bitter verteidigte hierarchische Schulsystem opfern und die Schule des gemeinsamen Lernens als alleinige Alternative zum Gymnasium akzeptieren. Ihre Zustimmung bzw. Tolerierung der Niederlage wurde durch die Opferung des Namens Gesamtschule ermöglicht.

Andererseits haben linke Landesregierungen wie z.B. Baden-Württemberg den Namen Gesamtschule aufgegeben, um die Schulen des gemeinsamen Lernens leichter durchzusetzen. Denn einerseits hatte die Jahrzehnte lange politische und gesellschaftliche Diffamierung der Gemeinschaftsschule deren Namen belastet und andererseits wollte man sich mit dem neuen Namen von einer überholten Gesamtschulkonzeption absetzen.

Den Namen Gesamtschule wieder durchzusetzen, scheitert mithin aus unterschiedlichen Gründen sowohl an der CDU als auch an linken Regierungen.

Für viele Konservative ist der Name Gesamtschule ideologisch aufgeladen, weil sie mit ihm ihren Widerstand gegen eine Strukturreform verbinden. Ihnen fällt der Meinungswechsel leichter, wenn die Strukturreform einen anderen Namen trägt. Für Gesamtschulanhänger sollte es um die Schulen des gemeinsamen Lernens gehen und nicht um deren Namen. Der Name sollte eigentlich dazu dienen, das Ziel leichter zu erreichen. Auch die Bezeichnung Gesamtschule ist ein taktischer Begriff.

Er ersetzte den Traditionsbegriff für die gemeinsame Schule für alle, der Einheitsschule hieß, den schon der Allgemeine Deutsche Lehrerverein 1848 benutzte. Carl-Heinz Evers hat diesen Traditionsbegriff geopfert, weil er wegen der Einheitsschulreform der DDR verbrannt war. Für Evers waren die Schulen des gemeinsamen Lernens in der Bundesrepublik nur unter einem neuen Namen durchsetzungsfähig.

Die als Alternative zur Gesamtschule neu gefundenen Namen für Schulen des gemeinsamen Lernens sind überwiegend nicht überzeugend. Viele sind rein funktional, aber nicht werbend für die Schulen des gemeinsamen Lernens – wie Sekundarschule, integrierte Sekundarschule, Stadtteilschule oder Realschule plus. Aussagekräftig sind die beiden Bezeichnungen Gemeinschaftsschule und Oberschule. Am ehesten scheint denkbar, dass sich die Länder auf den Begriff Oberschule einigen, den das Land Bremen verwendet.

Doch jetzt mit viel Energie einen einheitlichen Begriff nur für die Schulen des gemeinsamen Lernens realisieren zu wollen, wäre nicht sinnvoll; denn ein neuer Name sollte zweierlei erreichen: sowohl den Anspruch der Schulen des gemeinsamen Lernens öffentlich deutlich hochsetzen als auch das Ziel einer gemeinsamen Schule für alle herausstellen. Die Schulen des gemeinsamen Lernens sollten den Begriff Gymnasium für sich besetzen. Folgende Gründe sprechen dafür:

- Zwar sind die Gymnasien in Schulen des gemeinsamen Lernens umwandelbar; nicht aber der Verzicht des Gymnasiums auf seinen Namen. Eine gemeinsame Schulbezeichnung wird es nur unter dem Namen Gymnasium geben.
- Mit dem Namen Neues oder Gemeinschafts-Gymnasium stellen die Schulen des gemeinsamen Lernens ihren Anspruch deutlich heraus, zur Hochschulreife zu führen und gleichwertig zum jetzigen Gymnasium zu sein.
- Mit dem Namen Neues oder Gemeinschafts-Gymnasium sollten die Schulen zugleich herausstellen, dass sie der Idee des Gymnasiums stärker entsprechen als das traditionelle Gymnasium. Denn das konventionelle Gymnasium ist nicht das Gymnasium des Neuhumanismus und von Humboldt, denen es seinen Ruf verdankt. Das Humboldt'sche Gymnasium war eine bewusste Abkehr von einer Standesschule und sollte individuell und umfassend bilden. Das heutige Gymnasium ist weithin sozial selektiv und viel zu einseitig kognitiv auf Kenntnisvermittlung ausgelegt.

Demgegenüber ist es das Ziel der Schulen des gemeinsamen Lernens, den ständischen Charakter von Schule zu überwinden, eine umfassende Erziehung und Bildung anzubieten und eine Persönlichkeitsentwicklung anzustreben. Nicht das heutige Gymnasium, sondern die Gemeinschaftsschule ist das Humboldt'sche Gymnasium von heute – und morgen (Blättner, S. 100 ff; Reble, 180 f.).

Der Name Neues oder Gemeinschafts-Gymnasium lässt sich zurzeit nicht generell durchsetzen, vielmehr sollte jedes Land eine konzeptionelle Weiterentwicklung seiner Schulen des gemeinsamen Lernens nutzen, um ihnen dann den Namen „Neues oder Gemeinschaft-Gymnasium“ zu verleihen. Eine Übergangslösung hat Bremen mit der Bezeichnung Oberschule gefunden, welche für viele Menschen immer noch ein Synonym für das Gymnasium ist.

Die gemeinsame Schule verlangt gesellschaftliches und politisches Engagement

So gewiss es ist, dass sich die gemeinsame Schule für alle auch in Deutschland durchsetzen wird, so sicher ist es, dass dies kein Selbstläufer ist. Es bedarf sowohl des pädagogischen, des gesellschaftlichen als auch des politischen Engagements.

- Das Fundament für die gemeinsame Schule für alle ist die Pädagogik, ihre überzeugende Arbeit und ihr öffentliches Auftreten. Die Qualität der Gemeinschaftsschulen und ihre weit überproportionale Auszeichnung als Preisträgerschulen ist eine wichtige Voraussetzung, um von der Schule des gemeinsamen Lernens zu überzeugen und die Eltern dafür zu gewinnen. Ohne diese pädagogische Leistung hätte die Gemeinschaftsschule nicht durchgehalten.
- Aber allein auf diese Basis – die Arbeit der Gemeinschaftsschulen - zu setzen, reicht nicht aus. Dass fast alle Gemeinschaftsschulen dem Druck der Politik nicht nur standgehalten oder ihr sogar Zugeständnisse abgetrotzt haben, ist auch dem gesellschaftlichen Engagement von Schulen, Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schüler zu verdanken. Nicht zu unterschätzen ist auch der Einsatz befreundeter Verbände – der GGG, der GEW und der übrigen Gewerkschaften sowie anderer bildungspolitischen Organisationen und Initiativen, auch der Hauptschule und ihrer Vertretung. Wie zentral die Bündelung gemeinsamer Interessen ist, hat der Verein für Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg bewiesen. Ohne das gesellschaftliche Engagement ist das Ziel einer gemeinsamen Schule für alle nicht zu erreichen.
- Die bisher genannten Aktivitäten reichen nicht aus. Notwendig ist, gezielt auf die Politik Einfluss zu nehmen. Die Politik hat in unserer repräsentativen Demokratie das Monopol für schulische Strukturreformen. Gesellschaftlicher Druck kann viel bewirken, doch letztlich braucht man Mehrheiten in der Politik, vor allem in den Parteien.

Nun gibt es in Gesamtschulkreisen teilweise bittere Enttäuschung über linke Politik. Sie ist verständlich, hilft aber nicht weiter und ist zugleich auch ungerecht. Denn der Durchbruch zugunsten von Gemeinschaftsschulen mit neuen Strategien kam von der Politik – nicht selten von der Basis der linken Parteien, denen nicht wenige Gesamtschulverfechter skeptisch gegenüberstanden.

Erforderlich sind regelmäßige Gespräche mit Parteien und Fraktionen, noch bedeutender ist die Mitwirkung in Parteien und Politik. Schon als Mitglied, erst recht als Delegierter kann man deutlich die Programmatik einer Partei mit beeinflussen. Notwendig ist der erneute Durchmarsch durch die Institutionen, wie ihn die 68er propagiert und vollzogen hatten.

Die gemeinsame, die inklusive Schule für alle wird kommen

Trotz aller zu erwartenden Widerstände wird die gemeinsame Schule für alle kommen. Die Tendenzen sind klar:

- Das Hierarchiesystem existiert in 6 Bundesländern nicht mehr, in den übrigen zeichnet sich die Auflösung ab bzw. ist weit vorangeschritten.
- Das Alternativsystem wird sich über die 6 Länder hinaus in weiteren Bundesländern durchsetzen.

- Der Anspruch des Gymnasiums gerät immer stärker in den Widerspruch zu seiner Realität. Sie ist nur noch beschränkt die Schule der Leistungsauslese. Die Übergangsauslese wird verstärkt durch das Elternrecht eingeschränkt bzw. aufgehoben und die innerschulische Auslese durch Abschulung rechtlich in mehreren Ländern eingeschränkt.

Mit dem Verlust ihrer gesellschaftlichen und theoretischen Legimitation werden sich staatliche Einrichtungen nicht halten lassen – trotz aller Widerstände der sozioökonomisch und durch Bildung Privilegierten. Denn eine auf Exklusivität beruhende staatliche Einrichtung widerspricht den Grundwerten einer Demokratie. Das Gymnasium ist ein gesellschaftlich-politisches Ärgernis in einer Demokratie. Unter dem ständigen öffentlichen und politischen Druck wird sie sich zu einer gemeinsamen Schule umwandeln lassen.

Jetzt scheint uns das letzte westliche Land mit vergleichbar früher Selektion wie in Deutschland zu überholen: In Österreich wird in wenigen Jahren die Umwandlung des dortigen Hierarchiesystems in ein Alternativsystem abgeschlossen sein, und bis 2025 können in bis zu 15 % der Standorte Modellregionen entstehen, in denen nur noch die gemeinsame Schule für alle existiert (Feyerer).

Mit überzeugenden Konzepten und Strategien wird auch Deutschland die gemeinsame Schule für alle schaffen.

Literatur

Anger, C. / Plünnecke, A., Droht durch den künftigen Akademikermangel eine Abnahme der Konvergenzchancen Ostdeutschlands? IW-Trends, 37. Jahrgang, Heft 2/2010, S. 1-17.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2016, Bertelsmann Bielefeld 2016.

BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016, Bonn 2016.

BIBB, Digitalisierung der Arbeitslandschaften, Vorabversion 2016

BIBB, IAB, GWS, FIT, Fragen zum Fachkräftemangel in Deutschland, Version vom 30.04.2013
www.qube-projekt.de

BIBB, Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030, BIBB REPORT Ausgabe 18/12.

Blättner, F. , Das Gymnasium, Quelle und Meyer, Heidelberg 1960.

Eribon, D., Klasse und Macht, SZ 25.11.16.

Feyerer, E., Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie , Folien-Vortrag, Frankfurt 2016.

Goldin, C. u. Katz, L.F., The Race between Education and Technologie. Havard 2008.

Groos, Th. ,Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2015.

Hattie, J., Visible Learning, Routledge, London 2009

IAB Forschungsbericht. Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie, 13/2016

Klemm, K., Inklusion in Deutschland, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2013.

- Kultusministerkonferenz, Statistische Veröffentlichungen, Schüler, Klassen, Lehrer, 2010 und 2015
- Kultusministerkonferenz, Stellungnahme der KMK zu den Ergebnissen von PISA 2003 vom 06.12.2004
- Lohmann, J., Die Inklusion in der Sekundarstufe II ist die größte Herausforderung, Behindertenrecht, 55.Jg., 5 + 6/2016, S. 129-135 + S. ...
- Lohmann, J., Die Konkurrenz zerstört die Grundschule, 2013;
http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Zeitschrift/Lohmann.Die_Konkurrenz_zerstoert_die_Grundschule.pdf
- Lohmann, J., Ist die Dualität beruflicher und akademischer Bildung zukunftsfähig? In: T. Schultz, K. Hurrelmann, Die Akademikergesellschaft, Beltz, Weinheim 2013, S.54-72.
- Lohmann, J. Verantwortlich für die massive soziale Ungleichheit in Deutschland ist das vertikale Schulsystem, <http://ggg-bund.de/index.php/publikationen/downloads/category/36-forumbeiraage?download=305:verantwortlich-fuer-die-massive-soziale-ungleichheit-in-deutschland-ist-das-vertikaleschulsystem>.
- Lohmann, J., Strukturreformen der Schule sind unabdingbar: Gegen Diskriminierung und Desintegration von Migranten und Einheimischen, 2016.
- Milanovic, B., Global Inequality, Belknap Press, Cambridge (Mas.) 2016.
- Nida-Rümelin, J., Der Akademisierungswahn, edition Körber-Stiftung, Hamburg 2014.
- Leo, P., Der Wille zum Wesen, Matthes u. Seitz, Berlin 2013.
- OECD, Bildung auf einen Blick, Zusammenfassung der Zahlen für Deutschland, OECD 2015.
- OECD, Bildung auf einen Blick, OECD 2016.
- OECD, Divided We Stand, OECD 2011.
- OECD, OECD-Beschäftigungsausblick 2014
- OECD, Immigrant Students at School, OECD 2015.
- Pluhar, C., Indikatoren im Kontext sonderpädagogischer Förderung, 2015.
- Positionspapier der Schulleiterinnen und Schulleiter der Hamburger Stadtteilschulen.
 17.06.2016: <http://www.joeran.de/wp-content/dox/sites/10/SL-STs-Positionspapier2016.pdf>
- Preuß-Lausitz, U., Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf, 2014.
- Reble, A., Geschichte der Pädagogik, Klett, Stuttgart 1957, 3.A.
- Schraad-Tischler, D., Schiller, C.; Social Justice in the EU – Index Report 2016 Social Inclusion Monitor Europe, Bertelsmann-Stiftung 2016.
- Silver, N., Education, Not Income, Predicted, http://fivethirtyeight.com/features/education-not-income-predicted-who-would-vote-for-trump/?ex_cid=2016-forecast

SPD, Bildungspolitische Leitsätze, Bonn 1964.

Steffens, U., Bargel, T., Schulqualität – Bilanz und Perspektiven, Waxmann, Münster 2016

The World Bank, World Development Report 2016: Digital Dividends,
<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016>.

The World Bank, World Development Report 2016: Vol.2,
<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016>