

Die Schule ^{für alle}

Gesamtschule* *quo vadis?*

**Fakten
Strategien
Konzeptionen**

Joachim Lohmann

* Unter Gesamtschule verstehen wir alle Formen der Schulen des gemeinsamen Lernens, insbesondere der Sekundarstufe – also Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, Stadtteilschulen, Oberschulen in Bremen, (integrierte) Sekundarschulen, ...

Das Magazin

GGG

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.



Kontakt:
redaktion@dieschulefueralle.de
leserbriefe@dieschulefueralle.de
service@dieschulefueralle.de

Editorial

Liebe Mitglieder der GGG,
liebe Leserinnen und Leser,

die GGG gibt jährlich vier Ausgaben ihres Magazins „Die Schule für alle“ heraus. Zwei reguläre von der Redaktion verantwortete Ausgaben und zwei Spezialausgaben, die unterschiedlichen Ursprung haben. Die Spezialausgaben können z. B. besondere Anliegen einzelner Bundesländer aufgreifen und auf diese beschränkt bleiben. Andererseits wollen wir mit ihnen spezifische Diskussionsbeiträge transportieren, die relevant für die Arbeit der GGG sind und uns auf dem Weg zur Gesamtschule, d. h. der einer Schule für alle, voranbringen. Sie halten gerade ein Magazin der letzteren Art in den Händen.

Mit Joachim Lohmann haben wir einen engagierten Mitstreiter in unseren Reihen, der in mehr als 50 Jahren unermüdlich für mehr Bildungsgerechtigkeit gestritten und gehandelt hat. Zu seinen Veröffentlichungen gehören strategische und konzeptionelle Überlegungen, die immer wieder innerhalb und außerhalb der GGG Resonanz, Zustimmung, aber auch Widerspruch gefunden haben. Dies haben wir auf Anregung von Christa Lohmann zum Anlass genommen, in diesem Magazin aktuelle Beiträge von Joachim Lohmann zusammenzustellen, die Bezug zu grundsätzlichen Fragestellungen der Gesamtschuldiskussion haben, wie z. B. der Strukturdiskussion oder einer gesamtschulangemessenen Sekundarstufe II. Die Artikel sind als Anregung und ggf. auch als Herausforderung für alle gedacht,

die mit uns für unsere Satzungsziele eintreten wollen. Neben den inhaltlich orientierten Artikeln finden Sie in diesem Magazin auch solche, die die Person Joachim Lohmann beleuchten.

Wir sind dankbar dafür, dass Joachim und Christa Lohmann bereit waren, wesentlich an der Konzeption und Erstellung des Magazins mitzuwirken. Hinzu kommt, dass Christa Lohmann die Kosten der Ausgabe durch eine großzügige Spende an die GGG vollständig übernommen hat. Unser Dank gilt auch Lothar Sack, der neben seiner Arbeit für die Redaktion maßgeblich an der Realisierung dieser Sonderausgabe beteiligt war. Gleiches gilt für unsere unermüdliche Gestalterin Christa Gramm, die in bewährter Weise aus der Buchstabenwüste der Texte ein attraktives Magazin gestaltet hat.



Dieter Zielinski
Vorsitzender
der GGG

Zur Klarstellung gehört zu sagen, dass die Beiträge von Joachim Lohmann nicht immer auch Positionierungen des GGG-Vorstandes bzw. der GGG insgesamt sind. Für solche braucht es Abstimmungsprozesse in den Gremien der GGG, die ihren Widerhall dann in öffentlichen Erklärungen finden. Eine Zusammenstellung solcher Erklärungen ist auf unserer Homepage zu finden.

► (<https://ggg-web.de/home/die-ggg/ggg-positionen>).

Dieter Zielinski
Für den Bundesvorstand der GGG

A handwritten signature in black ink that reads "Dieter Zielinski". The signature is written in a cursive style.

Editorial | Dieter Zielinski **1**

Vorwort und Einführung

Visionär, Rebell, Pragmatiker? **3**

| Lothar Sack

Offensiv für Gesamtschule **4**

| Joachim Lohmann

GGG spezial

**Deutsche PISA-Forscher leugnen
Strukturbedeutung** | Joachim Lohmann **7**

**Die Auflösung der Haupt- und
Realschule zugunsten der Gesamtschule
ist ein bedeutender Reformschritt** **11**

| Joachim Lohmann

**Die totgesagte Gesamtschule hat ihre
Zukunft erst noch vor sich** **17**

| Joachim Lohmann

**Abitur und Studium für (möglichst) alle
Die Trendwende verlangt von allen
umfassende Bildung und Qualifikation** **20**

| Joachim Lohmann

ein Interview

Ein Interview mit Joachim Lohmann **31**

| Johann Knigge-Blietschau

Visionär, Rebell, Pragmatiker?

Ein Vorwort

Lothar Sack

Joachim Lohmann hat Johann Knigge-Blietschau ein Interview gegeben; es ist auf S. 31 im Heft abgedruckt. Dort erfährt man etwas über die Auseinandersetzung mit dem Vater, der auch noch lange nach dem Zweiten Weltkrieg den Ideologien Nazideutschlands anhing. Diese Auseinandersetzung war ziemlich heftig, gründlich und konsequent. Ähnlich erging es ihm mit seinen Lehrern in einer „Schule ohne Demokraten“. Beim Lesen des Interviews kam mir der Gedanke, dass die Art und Weise, wie Joachim Lohmann an Probleme herangeht, wohl etwas zu tun haben könnte mit diesen seinen Jugenderfahrungen. Auch noch nach dem Aufschreiben dieser Überlegungen erscheint mir der Gedanke so abwegig nicht.

Als Referent im „Pädagogischen Zentrum“ in seiner Berliner Zeit (1966–1970) übte er Kritik an der äußeren Leistungsdifferenzierung und sprach sich für deren Aufhebung aus. Sie wurde in Form des besonders rigiden vierstufigen „F E G A“-Systems von der Schulverwaltung präferiert und propagiert und galt als Markenkern der gerade in Gründung befindlichen Berliner Gesamtschulen.¹ Befürworter integrativer Pädagogik – sie wurde in Skandinavien bereits flächendeckend praktiziert – gerieten in den Verdacht, mit der DDR zu sympathisieren. Folgerichtig wurde Joachim Lohmann dann auch zum „Nestbeschmutzer“ der Berliner Gesamtschulen erklärt. Immerhin konnte er als Kieler Stadtschulrat (1970–1979) bei der Gründung der Gesamtschule Kiel-Friedrichsort gegen die Vorstellungen der CDU-Regierung u. a. eine Reduzierung der äußeren Leistungsdifferenzierung erreichen.

Ebenfalls noch in seiner Berliner Zeit setzte sich Joachim Lohmann ein für die konsequente Einbeziehung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den „Normalunterricht“. U. a. gemeinsam mit Ulf Preuss-Lausitz trat er damit zu einem Zeitpunkt für die Inklusion in der Schule ein, als dieser Terminus noch gar nicht erfunden

war, und stieß damit auf hinhaltenden Widerstand. Erst in seiner Tätigkeit als Kieler Stadtschulrat konnte er die Realisierung der schulischen Inklusion wenigstens ein Stück voranbringen.

Seit Beginn der PISA-Untersuchungen beschäftigt sich Joachim Lohmann mit den Studien, ihren Ergebnissen und ihrer Adaption. Er kritisiert die systematische Leugnung des Einflusses der Schulstruktur auf Bildungsergebnisse und Chancengleichheit durch die Bildungspolitik und den Mainstream der deutschen empirischen Sozialforscher, insbesondere der deutschen PISA-Kommission. Dabei belegen die internationalen Vergleichsergebnisse jedes Mal wieder die eigentlich nicht zu übersehenden Befunde, dass in Deutschland der Bildungserfolg mit am stärksten von der sozialen Herkunft abhängig ist und dass das ständisch gegliederte Schulsystem diese Abhängigkeit verfestigt.



Lothar Sack
ehem. GGG
Vorsitzender

Es gibt zwei weitere Themenbereiche, in denen Joachim Lohmann dezidierte Positionen bezieht. Mit diesen kritisiert er deutlich die Bildungspolitik und große Teile der etablierten Bildungsforschung, stößt aber auch in der Gesamtschulszene nicht durchweg auf Zustimmung: Zweigliedrigkeit und Sekundarstufe II.

Mittlerweile gibt es in der Mehrzahl der Bundesländer das traditionelle, gegliederte Schulsystem nicht mehr, formal daran zu erkennen, dass es dort keine Haupt- und Realschulen mehr gibt. In fünf dieser Bundesländer (BE, HB, HH, SL, SH) gibt es eine integrierte Schulform², die alle allgemeinbildenden Abschlüsse anbietet und daneben nur noch das Gymnasium – die sehr disparate Situation der Sonderschulen bleibt hier vereinfachend unerwähnt. Da i. d. R. das Gymnasium in diesen Ländern in den oberen Klassen der Sek I nicht mehr abschulen darf, vergibt dann auch das Gymnasium alle Sek I-Abschlüsse. Die integrierten Schulen stehen damit als Gegenentwurf zu selektiven Schulen in direkter Konkurrenz zu den Gymnasien, sind für das Gesamtsystem

aber gleichzeitig auch das Komplement zu den Gymnasien. Mit dieser Entwicklung hat sich Joachim Lohmann intensiv auseinandergesetzt und kommt zu dem Schluss, dass die Zweigliedrigkeit gegenüber dem vorherigen Zustand eine Reihe von Vorteilen bietet und insgesamt als Fortschritt gewertet werden müsse.³ Dabei kritisiert er die Begleitforschung zu dieser Entwicklung und wirft ihr vor, die positiven Ergebnisse nicht hinreichend zu erkennen. In einem Teil der Gesamtschulzene ist seine Bewertung als „Anerkennung der Zweigliedrigkeit“ gerügt, teils gar als „Verrat an der Gesamtschule“ ausgelegt worden.

Für die Sekundarstufe II kommt Joachim Lohmann zu einer strukturell einfachen Lösung: eine erweiterte allgemeine Bildung (Hochschulzugangsberechtigung) für alle, möglichst auch eine akademische Bildung. Eleganterweise löst er damit auch den Widerspruch, in dem sich integrierte Schulen mit einer (gymnasialen) Ober-

stufe befinden: Verstehen sie sich als Schule für alle, so sind sie es weitgehend in der Sek I, in der Oberstufe sind sie es nicht (mehr). Der Pferdefuß der Idee vom Abitur für alle: Das geht wohl nicht mit den bestehenden Strukturen und Verfahren in der Sekundarstufe II und dem Abitur. Und einige erklären ihn sicher zum Totengräber der Dualen Berufsausbildung. Wer wird dann noch Klempner? Ja, was ist Joachim Lohmann denn nun: Visionär, Rebell, Pragmatiker?

Lesen Sie seine Aufsätze und entscheiden Sie!

Fußnoten:

¹ Diese Sichtweise ging ziemlich weit: Der Verfasser dieser Zeilen hat selbst miterlebt, dass die 1948 als Einheitsschule gegründete Fritz-Karsen-Schule zunächst nicht als Gesamtschule akzeptiert wurde, weil sie in den Jahrgängen 7 und 8 keine äußere Leistungsdifferenzierung kannte.

² Gemeinschaftsschule/Integrierte Sekundarschule in BE, Oberschule in HB, Stadtteilschule in HH, Gemeinschaftsschule in SL und SH

³ U. a. besucht in diesen fünf Bundesländern mittlerweile mehr als die Hälfte der Schüler die integrierte Schulform.

Offensiv für Gesamtschule – eine Einführung

Joachim Lohmann

Gegenüber der Erziehungswissenschaft wie der Politik ist die Gesamtschule in der Defensive. Tonangebende empirische wie geisteswissenschaftliche Pädagogen halten nichts von Strukturreformen und selbst führende linke Politiker wollen aus Angst vor Wahlen das Ende der Strukturdebatte. Das ist kein Grund für Gesamtschulanhänger, sich verunsichern zu lassen. Die gemeinsame Schule für alle ist die sozial gerechtere Schule und sie wird sich auch in einer demokratischen Gesellschaft durchsetzen. Die vorgebrachten Argumente treffen nicht. Davon wollen die folgenden Artikel überzeugen, zu weiterem Einsatz zugunsten der Gesamtschule motivieren und für Zuversicht werben.

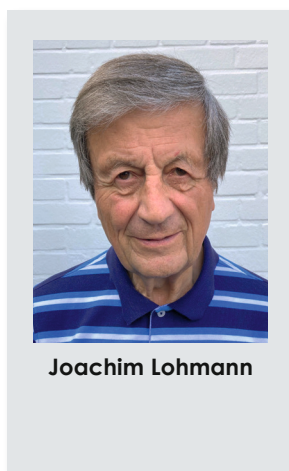
Mit den empirischen Untersuchungen und ihrer Auslegung durch die deutschen Empiriker beschäftigen sich vor allem die beiden Artikel

„Deutsche PISA-Forscher leugnen Strukturbedeutung“ sowie „Die Auflösung der Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule ist ein bedeutender Reformschritt“.

- PISA 2018 belegt die in Deutschland außergewöhnlich starke Benachteiligung von Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft. Hauptgrund ist die frühe und starke Selektion von Schüler*innen mit Beginn der Sekundarstufe I. Darauf verweist ausführlich auch das internationale PISA-Forschungsteam sowie dessen Leiter A. Schleicher in seiner Publikation. Hingegen übergeht das deutsche PISA-Team die Strukturfrage völlig. In seiner Reaktion auf meine Kritik beruft sich das Team auf Hattie. Er hätte die Bedeutungslosigkeit von Strukturreformen international nachgewiesen, obwohl Hattie ausgerechnet die deutsche

Schulstruktur bewusst ausnimmt. Auf die Stellungnahme des deutschen PISA-Teams habe ich mit dem o. g. Artikel „Deutsche PISA-Forscher leugnen Strukturbedeutung“ reagiert.

- Auch bei den Untersuchungen zur Zweigliedrigkeit in Berlin und Bremen weisen die beteiligten Empiriker Vorurteile auf. Sie interessieren sich fast ausschließlich für Leistungssteigerungen, die gar nicht zu erwarten waren. Denn in Berlin und in Bremen sind alle nicht-gymnasialen allgemeinbildenden Sekundarschulen umstrukturiert worden. Bei solch einer generellen Umstellung von Schulstrukturen ändern sich die Schülerleistungen nicht sofort. Denn diese hängen vor allem von neuen Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte ab. Das aber braucht Zeit und kann sich nach kurzer Zeit nicht schon auswirken. Erfreulich ist dagegen, dass der Anteil qualifizierter Abschlüsse und Berechtigungen in Berlin und Bremen sprunghaft angestiegen ist. Darauf gehen die Empiriker nur cursorisch ein und unterstellen gleichzeitig, dass die Steigerung der Abschlussquoten auf Leistungssenkung beruhen könnte. Genauer geht darauf mein Beitrag ein „Die Auflösung der Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule ist ein bedeutender Reformschritt“.



Joachim Lohmann

Gesamtschulanhänger sollten sich auch von der Kritik von Sozialwissenschaftlern nicht irre machen lassen: So unterstellen El-Mafaalani und Reckwitz, dass die Bildungsexpansion zum Abstieg der geringer Qualifizierten führe. Die Annahme widerspricht sowohl historischen wie ländervergleichenden Einsichten. Ohne starken Aufstieg würde die erschütternd große Ungleichheit der Einkommen noch stärker steigen, worauf der Beitrag „Abitur und Studium für (möglichst) alle“ eingeht.

Auch die Ablehnung von Schulstrukturreformen durch führende Politiker sollte Gesamtschulanhänger nicht schrecken. Politiker bestimmen nicht allein, was gesellschaftspolitisch geschieht. So hatten alle Kultusminister*innen nach dem PISA-Schock im Jahre 2001 das Ende von Strukturreformen beschworen. Doch vor allem linke

Parteibasen widersetzten sich. Ergebnis war die gleichgestellte konkurrierende Zweigliedrigkeit in 5 Bundesländern sowie neue Gesamtschulstrategien in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Diese Reformen wurden von den Wähler*innen akzeptiert und brachten zugleich den endgültigen Durchbruch der Gesamtschule statt ihres politisch beabsichtigten Auslaufens. Siehe auch hierzu „Die Auflösung der Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule ist ein bedeutender Reformschritt“.

Für führende Politiker – auch linker Parteien – scheint mit der Zweigliedrigkeit das Ende der Fahnenstange für Strukturveränderungen erreicht. Die befristete Friedenspflicht wird von Legislaturperiode zu Legislaturperiode verlängert. Doch die Politik wird dem Druck von Gesellschaft und der Parteibasis schrittweise nachgeben.

Von Schule wie Politik kam auch aus der Resignation heraus, dass die Gesamtschule ein totes Pferd sei, die Reform-Alternative, Ungleiches ungleich zu fördern: Schulen, die stärker sozial belastet sind, sollten besser mit Ressourcen ausgestattet werden. Das ist zwar richtig, aber diese Maßnahme hebt die strukturelle Diskriminierung nicht auf. Näheres siehe „Die totgesagte Gesamtschule hat ihre Zukunft erst noch vor sich“.

Insgesamt sollten Gesamtschulanhänger ihre Ziele nicht zurückstecken. In einer demokratischen Gesellschaft werden weder benachteiligte Eltern, noch Schulen und ihre Lehrkräfte strukturelle Schuldiskriminierungen auf Dauer dulden; sie werden auch Unterstützung in den Basen linker Parteien finden.

Nicht zurückstecken, sondern die Konzepte weiterentwickeln, muss die Devise sein. Denn das Gesamtschulziel der Chancengleichheit wird durch die gemeinsame Schule in der Sek I allein nicht erreicht. Hierfür notwendig sind auch das Abitur und das Studium für möglichst alle – gleichgültig welche berufliche Perspektive sie anstreben. Allerdings ist hierfür eine grundlegende Reform von Oberstufe, Abitur und Studium erforderlich. Siehe dazu „Abitur und Studium für (möglichst) alle“.

Lohmanns Positionen



**Deutsche PISA-Forscher
leugnen Strukturbedeutung ...**

**Die Auflösung der Haupt-
und Realschule ...**

**Die totgesagte Gesamt-
schule ...**

**Abitur und Studium für
(möglichst) alle ...**

**Joachim Lohmann geht in vier
Beiträgen wesentlichen Fragen unseres
Bildungssystems nach:**

**trotz eindeutiger Befunde über den
Einfluss der Schulstrukturen auf den
Bildungserfolg. Wieso eigentlich?**

Seite 7

**zugunsten der Gesamtschule ist ein
Schritt zur einen gemeinsamen Schule
für alle.**

Seite 11

hat noch ein langes Leben vor sich.

Seite 17

**sind keine Illusionen sondern
gesellschaftliche Notwendigkeiten.**

Seite 20

Bis auf den ersten Artikel sind die hier abgedruckten Beiträge Aktualisierungen, Überarbeitungen und Kürzungen früherer Veröffentlichungen. Die ursprünglichen Beiträge sind über die Webpräsentation dieses Heftes zugänglich.



Dieser Link führt zu allen Artikeln der Rubrik „GGG Spezial“, Seite 7 bis 30

Deutsche PISA-Forscher leugnen Strukturbedeutung

Joachim Lohmann

Der Beitrag im Berichtsband des deutschen PISA-Konsortiums über die soziale Selektion leugnet die Struktur des deutschen Schulsystems als Hauptursache der krassen sozialen Leistungsdiskriminierung. Er setzt sich weder mit entsprechenden Erkenntnissen der internationalen PISA-Untersuchungen noch mit den Folgerungen des globalen PISA-Koordinators A. Schleicher auseinander. Ja, nicht einmal erwähnen die deutschen PISA-Autoren bei ihren Erklärungsversuchen einen möglichen Zusammenhang von sozialer Diskriminierung mit einem selektiven Schulsystem.¹

Sie stehen damit im Gegensatz zu der Konsequenz, die das internationale PISA-Konsortium im Band II, Kapitel IV „Social diversity and equity in learning outcomes“ gezogen hat:

„Social segregation is thus likely to reinforce the link between socio-economic disadvantage and poor academic achievement. The PISA-participating countries/economies where schools were less socially diverse also tended to have the strongest relationship between socio-economic status and performance“. (S. 98)²

Ein totaler Antagonismus ist der Beitrag der Autoren gegenüber A. Schleicher. Der Leiter des internationalen PISA-Kooperationsprojekts bezieht in seiner Publikation „Weltklasse“ klare Stellung zur sozialen Diskriminierung durch separierende Schulsysteme:

„Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass keines der Länder, die eine starke Aufteilung und Gruppierung der Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten vornehmen – sei es durch die Verteilung auf unterschiedliche Schultypen oder -zweige oder durch Klassenwiederholungen –, zu den leistungsstärksten Bildungssystemen bzw. den Systemen mit dem höchsten Anteil an besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zählt. Am besten schneiden die Bildungssysteme ab, die allen Schülerinnen und Schülern gleiche Lernmöglichkeiten bieten. ...

Da sich die Kosten schulischen Versagens für Gesellschaft und Wirtschaft jedoch von Tag zu Tag erhöhen, ist es heute nicht mehr nur sozial ungerecht, sondern auch wirtschaftlich höchst ineffizient, Schulsysteme auf der Basis von Exklusion zu organisieren. Bildungsgerechtigkeit und Inklusion sind in einem modernen Bildungssystem und einer modernen Gesellschaft unerlässlich.“. (S. 69)³

Der Artikel der deutschen PISA-Autoren ist eine klare Desavouierung des internationalen PISA-Teams und dessen Koordinator: Sie setzen sich nicht mit dem selektiven Schulsystem auseinander, sie erwähnen es nicht einmal als potentielle Ursache. Stattdessen verweisen sie auf andere mögliche multiple Ursachen, die noch zu untersuchen seien:

„Trotz zahlreicher Belege für den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Zusammenhang und schulischen Kompetenzen ... ist noch nicht hinreichend erforscht, wie er erklärt werden kann. Es ist anzunehmen, dass der Zusammenhang über multiple Faktoren vermittelt wird und durch verschiedene und miteinander verknüpfte Kontexte (z.B. Schule, Familie, Nachbarschaft) bedingt ist“ (S. 158).

Bei der Auseinandersetzung mit der Position deutscher PISA-Forscher sind drei Ebenen zu unterscheiden:

1. Sind die Folgerungen aus den internationalen PISA-Untersuchungen zu den sozialen Diskriminierungen und ihre statistischen Zusammenhänge gerade für Deutschland abwegig bzw. fraglich, weil die deutsche Situation sehr stark von den OECD-weiten Ergebnissen abweicht?
2. Treffen die statistischen OECD-Ergebnisse zwar für Deutschland zu, liegen ihnen aber in Deutschland gesellschaftliche, familiäre, individuelle oder schulische Besonderheiten zugrunde, so dass diese und nicht das Schulsystem die Ursachen der sozialen Diskriminierung sind?
3. Bestehen zwar OECD-weit die statistischen Zusammenhänge zwischen sozialer Diskriminierung und dem Schulsystem, liegen ihnen aber andere Ursachen zugrunde?

Sozialdiskriminierung hängt statistisch eng vom Schulsystem ab – Deutschland entspricht dem Zusammenhang exakt, indem es extrem sozial benachteiligt und OECD-weit am frühesten selektiert

Das internationale PISA-2018-Konsortium hat einen sozio-ökonomischen Leistungsgradienten entwickelt, der den Anstieg der Leistung mit steigendem sozialem Status anzeigt. Der Gradient unterscheidet sich zwischen den Staaten krass. Georgien und vor allem Macau haben es geschafft, dass der Sozialgradient fast nicht ansteigt, also fast keine sozialen Leistungsunterschiede bestehen. In den OECD-Ländern klafft er um das Dreifache auseinander von 6 % in Estland bis 17 % in Deutschland und 19 % in Ungarn. Dieser Gradient korreliert sehr stark mit der Selektivität von Schulsystemen der OECD-Länder – Selektivität gemessen an dem Alter der ersten Schüler-Separierung sowie an der Anzahl paralleler Schulformen:

Die Korrelationen sind zwischen den OECD-Staaten mit gut 60 % beim Alter der Separierung und mit 50 % nach der Anzahl der Schulformen sehr hoch und mit weit unter 1 % signifikant. Mit einem Bestimmtheitsmaß von 37 % bzw. 27 % decken statistisch beide Faktoren zusammen die Hälfte der Länderunterschiede auf.

Nun ist ein statistischer nicht automatisch ein kausaler Zusammenhang. Zweierlei könnte den Zusammenhang für Deutschland infrage stellen, wenn

- Deutschland bei den statistischen Ergebnissen deutlich abweiche oder
- spezielle deutsche Gründe den Zusammenhang für Deutschland verursachen würden.
- Die Internationale PISA-Veröffentlichung bestätigt für Deutschland die extreme allgemeine wie soziale Leistungsdiskriminierung:
- Die Leistungsstreuung zwischen den Schulen ist in Deutschland am 3.-stärksten unter den 28 OECD-Ländern und am 6.-höchsten unter den 75 PISA-Staaten (F II 4.1).
- Beim Isolationsindex nach Leistung ist das leistungsschwächste Viertel in Deutschland am 4.-stärksten innerhalb der 29 OECD-Länder und am 5.-häufigsten unter den 76 PISA-Staaten schulisch getrennt, ebenso ist das leistungsstärkste Viertel in Deutschland

besonders häufig separiert - sowohl innerhalb der OECD (7. Stelle von 29) als auch unter den PISA-Staaten (15. Stelle von 76) (F II 4.4).

- Bei der Leistungsstreuung zwischen dem obersten und dem untersten Sozialviertel liegt Deutschland an 4.-letzter Stelle von 36 OECD- und den 77 PISA-Ländern (T II.B1.3.1).
- Selbst beim sozialen Leistungsindex befindet sich Deutschland an 10.-schlechtester Stelle von 29 OECD-Ländern sowie an 23. Stelle von 75 PISA-Staaten (F II.2.5).

Ergänzend hat die OECD-Studie „A Broken Social Elevator?“ im Jahre 2018 festgestellt, dass Deutschland nach Tschechien den geringsten intergenerativen Bildungsaufstieg und einen sehr geringen Bildungsabstieg (am 4.-geringsten unter den 32 Staaten) unter den 25- bis 34-Jährigen aufweist. Der Bildungsstatus ist in Deutschland versteinert wie in fast keinem anderen Land (F 5.8).⁵

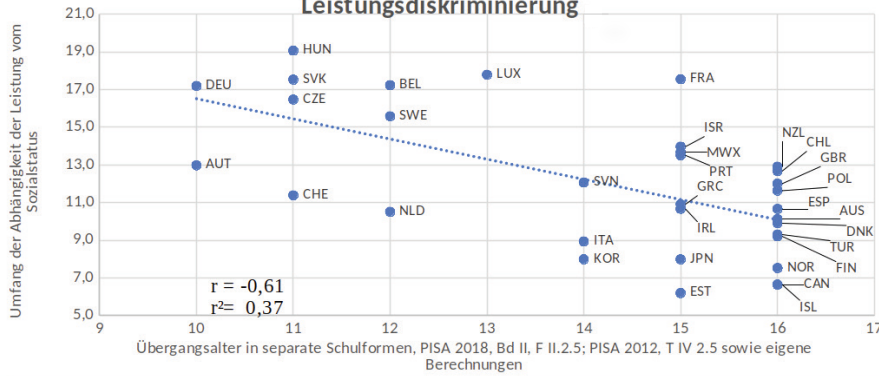
Die internationalen PISA-Studien bestätigen für Deutschland nicht nur die extreme soziale Leistungsdiskriminierung, sondern statistisch auch ihren engen Zusammenhang mit der abnorm frühen und starken schulischen Selektion. Denn der Wert der sozialen Leistungsdiskriminierung nach dem Selektionsalter entspricht genau dem linearen Trend bei den OECD-Staaten. Dagegen wirkt sich die Schulformanzahl in Deutschland stärker als im OECD-Schnitt auf die soziale Benachteiligung aus, was eher ihre Bedeutung für die soziale Benachteiligung in Deutschland verstärkt. Statistisch wird der Zusammenhang zwischen sozialer Leistungsdiskriminierung und Schulsystem durch Deutschlands Werte nicht aufgehoben, sondern gesteigert.

Keiner der von den Autoren genannten „multiplen“ Faktoren erklärt die extreme soziale Diskriminierung in Deutschland

Hohe, signifikante Korrelationen belegen nicht automatisch die Ursache, theoretisch könnten andere Faktoren der Grund für den Zusammenhang von Sozialdiskriminierung und Schulsystem sein.

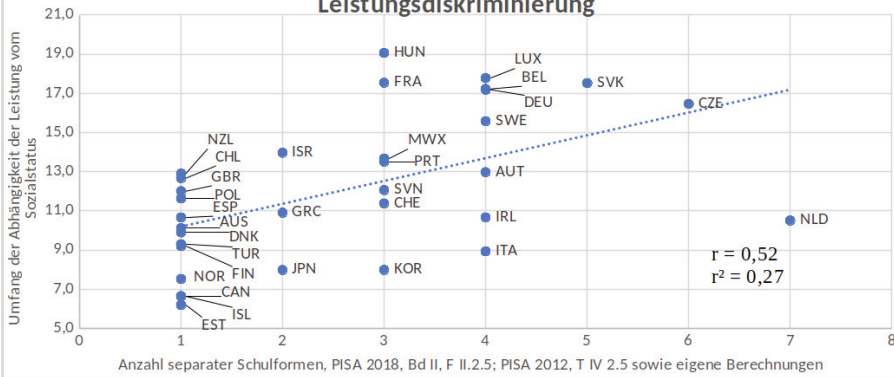
Nun leugnen die deutschen PISA-Autoren selbst den statistischen Zusammenhang von Sozialdiskriminierung und Schulsystem, geben aber nur ein paar allgemeine Hinweise auf andere Faktoren mit einigen Quellenangaben und verweisen ansonsten auf den unzureichenden

Je früher die Schülertrennung, desto schärfer die soziale Leistungsdiskriminierung



Deutschland sind bei diesen Faktoren die Unterschiede zwischen den Schulformen gegenüber der OECD vorbildlich gering. Das trifft auch beim Vergleich der materiellen Ausstattung zu. Erst recht spielen nach PISA die Privatschulen in Deutschland sowohl beim Umfang als auch bei der sozialen Selektion im Ländervergleich keine Rolle. Mithin sind auch die von den Autoren aufgezählten schulischen Faktoren nicht die Ursache der extremen sozialen Leistungsdiskriminierung in Deutschland, erst recht sind sie nicht die Ursache der sozialen Leistungsdiskriminierung durch die Schulstruktur.

Die Anzahl von Schulformen verschärft die soziale Leistungsdiskriminierung



Die Autoren bleiben überzeugende Erklärungen für die extreme soziale schulische Leistungsdiskriminierung in Deutschland schuldig.

Forschungsstand: Für sie ist der Zusammenhang von sozialem Status und Kompetenz „noch nicht hinreichend erforscht, wie er erklärt werden kann.“⁶

Die Autoren weisen auf mögliche gesellschaftliche, familiäre und schulische Ursachen hin.

- Als mögliche gesellschaftliche Ursachen für die soziale Leistungsdiskriminierung nennen die Autoren potentielle Unterschiede in Deutschland bei der Familienstruktur, der häuslichen Umgebung oder der Selbstregulation. Abgesehen von Literaturhinweisen fehlen konkrete Belege. Es gibt nicht einmal konkrete Anhalte dafür, dass die Familienstruktur, die häusliche Umgebung oder die Selbstregulation in Deutschland so deutlich von den anderen OECD-Staaten abweichen, dass sie deren starke soziale Leistungsdiskriminierung erklären könnten. Erst recht leuchtet nicht ein, dass sie die Ursachen für den statistischen Zusammenhang sozialer Diskriminierung und Schulsystem in Deutschland sein könnten.
- Bei möglichen schulischen Faktoren nennen die Autoren die Qualität der Lehrkräfte und der Schulen sowie die Existenz von Privatschulen. PISA belegt die Bedeutung der Qualifikation und der Erfahrung von Lehrkräften für sozial benachteiligte Schulen, aber in

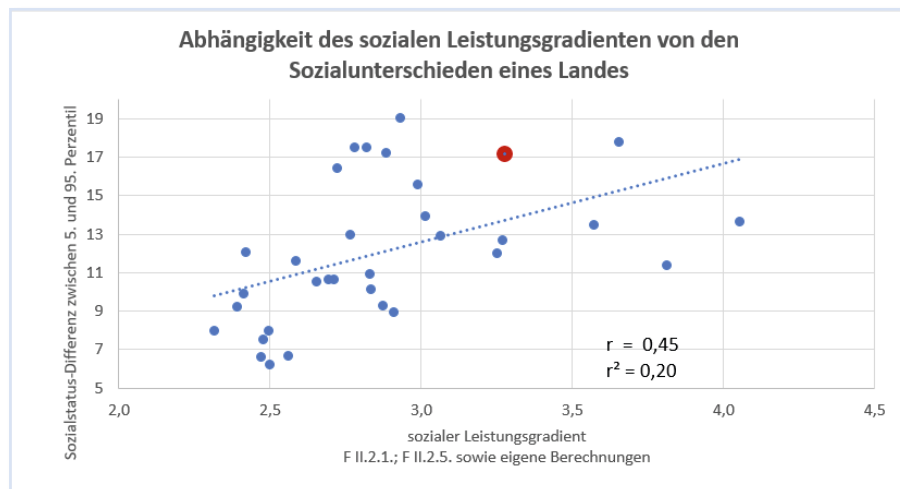
Kein genannter Faktor begründet den OECD-weiten Zusammenhang von sozialer Diskriminierung und Schulsystem – das Schulsystem selbst ist die Ursache

Nun könnten nicht für Deutschland, aber für den OECD-Raum insgesamt andere Faktoren für den statistischen Zusammenhang von sozialer Leistungsdiskriminierung und Schulsystem verantwortlich sein. Könnten Sozialstruktur, Familie, Nachbarschaft, Selbstregulation sowie die Wirksamkeit der schulischen Lehrkräfte und die Qualität der Schule die Ursache der sozialen Diskriminierung sein?

Um das selektive Schulsystem als Hauptursache der sozialen Diskriminierung OECD-weit zu verwerfen, müssten die genannten Faktoren zwei Bedingungen erfüllen. Sie müssten

1. zumindest zusammen deutlich belegen, dass sie die soziale schulische Diskriminierung im erheblichen Maße verursachen und
2. nachweisen, dass sie der Grund sind, dass eine starke Korrelation zwischen sozialer Diskriminierung und dem Schulsystem besteht.

- Die Sozialstruktur eines Landes hat Einfluss auf den sozio-ökonomischen Leistungsgradienten, wie PISA belegt. Sie könnte theoretisch die Ursache für die Korrelation des Schulsystems mit dem Sozialgradienten sein, das



hieße, die Sozialstruktur wäre verantwortlich für das Schulsystem. Doch das Bestimmtheitsmaß des Sozialgradienten hängt statistisch nur zu gut 20 % von den Schichtunterschieden in der Sozialstruktur (95 % zu 5 %) ab, mit anderen Worten wirkt sich die Sozialstruktur viel weniger auf den sozialen Leistungsgradienten aus als die Schulstruktur mit 50 %. Die Sozialstruktur ist auch nicht die Ursache für das Schulsystem – ein signifikanter Zusammenhang besteht nicht.

- Auch die deutlichen Unterschiede des Sozialgradienten zwischen den OECD-Ländern auf andere multiple außerschulische Faktoren wie Familie, Nachbarschaft oder Selbstregulation zurückzuführen, erscheint mehr als vage. Geradezu aberwitzig ist, dass diese Differenzen weitgehend parallel zu den Differenzen bei den Schulsystemen bestehen und damit wesentliche Gründe für den statistischen Zusammenhang von Schulstruktur und sozialer Diskriminierung sein könnten.
- Zudem hat PISA die von den Autoren genannten Faktoren zur Schule zumindest teilweise untersucht. So haben die Privatschulen, die Qualifikation der Lehrkräfte oder der Einsatz von Junglehrern Einfluss auf die Schulleistungen, aber keiner dieser Faktoren korreliert signifikant mit dem Schulsystem, weder mit dem Alter der ersten schulischen Selektion noch mit der Anzahl von Schulformen – weder unter allen von PISA untersuchten Ländern noch unter den OECD-Staaten. Diese schulischen Faktoren erklären nicht, sie reduzieren noch nicht einmal die Bedeutung des selektiven Schulsystems für die soziale Diskriminierung.

Für die extreme deutsche soziale Leistungsdiskriminierung haben die deutschen PISA-Autoren keine überzeugende Erklärung und erst recht keinerlei Nachweis geliefert, dass der Hauptgrund nicht das deutsche selektive Schulsystem ist.

Wissenschaftlich mehr als fragwürdig ist eine solche deutsche PISA-Auswertung, sich mit vagen Hinweisen auf multiple Faktoren zufriedenzugeben, statt auf die Erkenntnisse zur Schulstruktur der internationalen PISA-Berichte und des OECD-Koordinators für PISA A. Schleicher einzugehen.

Ein solcher Beitrag wird weder den Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit noch der gesellschaftspolitischen Verantwortung gerecht.

Quellen:

- ¹ Im Folgenden beziehe ich mich auf den Beitrag „Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz“ von M. Weis, K. Müller, J. Meng, J.-H. Heine, N. Mahler und K. Reiss. Er ist Teil der offiziellen Publikation „PISA 2018“, der vom deutschen PISA-Konsortium unter der Federführung von K. Reiss, M. Weis, E. Klieme und O. Köller herausgegeben wurde.
- ² PISA 2018 Results, WHERE ALL STUDENTS CAN SUCCEED, VOLUME II, OECD 2019.
- ³ A. Schleicher, Weltklasse, OECD 2019.
- ⁴ Alle Staaten innerhalb und außerhalb der OECD, die sich jeweils bei der Tabelle mit Daten an PISA 2018 beteiligt haben
- ⁵ OECD, A Broken Social Elevator?, 2018
- ⁶ Reiss, S. 158.

.....
 Erstveröffentlichung unter dem Titel
 „Schulsystemstruktur und soziale Leistungsdiskriminierung – eine Kontroverse unter PISA-Forschern“ in *Lehren & Lernen*, 5 – 2022, S. 21 - 25

Die Auflösung der Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule ist ein bedeutender Reformschritt

Joachim Lohmann

In fünf Bundesländern haben die Landesregierungen die Haupt- und Realschulen zugunsten der Gesamtschule aufgehoben. Es konkurrieren nur noch Gesamtschule¹ und Gymnasium gegeneinander. Dieses zweigliedrige Konkurrenzsystem ist ein Erfolgsmodell

- für Schüler*innen
- für die sozial Schwächeren,
- ein echter Durchbruch für die Gesamtschule,
- ein erforderlicher Zwischenschritt zur gemeinsamen Schule für alle.

Die Schüler*innen sind die Gewinner: viel mehr erreichen qualifizierte Abschlüsse

Die Aufhebung von Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule erfolgte in den fünf Bundesländern Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein. Diese Strukturreform wurde in Berlin und Bremen wissenschaftlich begleitet. Die Empiriker interpretieren die Reform als erfolglos. Für sie seien die Schulleistungen nicht gestiegen, sie befürchten einen Niveauverlust wegen der gestiegenen Abschlussquoten und sehen keine Verbesserung der Chancen sozial Benachteiligter. Das Urteil der Empiriker ist theorieles, vorurteilsbeladen und oberflächlich.

Eine Leistungssteigerung ist kurz nach einer Strukturreform von oben nicht zu erwarten

Die Empiriker werfen der Strukturreform vor, dass die Schülerleistungen nicht gestiegen seien. Diese Aussage offenbart die Theorielosigkeit der Empiriker. Denn die Umwandlung einer Schule in eine andere Schulform bewirkt unmittelbar keine Leistungssteigerung. Eine neue Schulform bedeutet andere Zielsetzungen, Abschlüsse und Erwartungen von Eltern, Schüler*innen und Lehrkräften. Leistungssteigerungen verlangen geänderte Einstellungen, Verhalten und Methoden vor allem der Lehrkräfte. Diese Entwicklungen brauchen ihre Zeit. Das gilt erst recht für Reformen von oben, sofern diese nicht mit sehr inten-

siven Fortbildungen verbunden sind. Leistungssteigerungen damit schon in der ersten Phase der Umstrukturierung zu erwarten, ist theorieles. Doch einen Leistungsanstieg längerfristig zu erwarten, ist realistisch. Am überzeugendsten sind Vergleiche zwischen Ländern; einerseits zwischen Ländern, die wie Deutschland noch weiterhin hierarchisch-selektiv organisiert sind, und solchen Ländern, die seit langem die Integration durchgesetzt haben. PISA liefert diese Vergleiche alle 3 Jahre. Sie ergeben äußerst enge Korrelationen zwischen dem Zeitpunkt der Auslese, der Anzahl von Schulformen und dem Umfang der sozialen Leistungsdiskriminierung. In Deutschland ist dieser Zusammenhang extrem. Mithin ist zu erwarten, dass schon die Einführung des 2-säuligen Konkurrenzsystems – und erst recht die Verwirklichung einer gemeinsamen Schule für alle – nach einiger Zeit höhere Leistungen insgesamt wie bei den sozial Benachteiligten erreichen wird.

Schüler*innen erhalten sprunghaft mehr qualifizierte Abschlüsse

Die neuen Abschlüsse an den Gesamtschulen wirken sich unmittelbar mit der Reform aus. So erhielten In **Berlin** die Schüler*innen

- an ehemaligen Hauptschulen statt früher knapp 2 % jetzt 30 % und
- an ehemaligen Realschulen statt vorher gut 30 % jetzt über 40 % eine Oberstufenberechtigung.

In **Bremen** erreichten an den neu gebildeten Oberschulen gegenüber den früheren Sekundarschulen und Gesamtschulen 30 % mehr Schüler*innen den mittleren Abschluss. Die Begleitforscher befürchten, dass die verbesserten Abschlussquoten die Abschlusleistungen absenken könnten.

Doch ob ein Schüler einen Abschluss erhält, hängt einzig davon ab, ob er die Mindeststandards erfüllt. Diese Standards sind für die Schulen und Schulformen im jeweiligen Bundesland

gleich. Dass die Abschlussleistungen unter die Standards gesunken seien, ist eine nicht belegte Unterstellung.

Die sprunghaft gestiegenen Abschlussquoten bedeuten eine deutliche Verbesserung der Lebenschancen von Schüler*innen. Die Zahlen belegen zugleich, wie abgeschlagen, wie unterlegen sich vor allem die Hauptschule, aber auch die Realschule gegenüber dem Gymnasium gefühlt haben, dass sie so wenige qualifizierte Abschlüsse vergeben hatten. Die Quoten zeigen andererseits, dass allein die äußere Umstellung einer unterprivilegierten Schule auf eine bei den Abschlüssen gleichgestellte Gesamtschule die Abschlussbarrieren sprengt.

Die soziale Chancengleichheit steigt

Die Bildungsforscher kommen zu der Aussage, dass sich die Chancengleichheit nicht verbessert hätte. Sie haben aber festgestellt, dass innerhalb der Gesamtschulen Kinder aller sozialen Schichten bessere Chancen als früher an Haupt- und Realschulen erhalten haben.

Doch die Aussage, dass sich die Chancen der sozial Benachteiligten relativ nicht gesteigert hätten, ist einfältig. Ob diese sich verbessert haben, muss auf die gesamte Schülerpopulation bezogen werden; denn Oberschichtkinder befinden sich nur sehr selten, soziale benachteiligte Jugendliche dagegen überwiegend auf Haupt- und Realschulen. Die Chancen von Oberschichtkindern erhöhen sich nur geringfügig durch höhere Abschlüsse an der Gesamtschule, sondern weit überwiegend nur durch bessere Abschluss-erfolge an Gymnasien. Das gilt umgekehrt für die sozial Benachteiligten, sie profitieren von besseren Abschlüssen an der Gesamtschule.

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

Diesen Durchbruch als Begleitforscher nicht zu würdigen, ist beschämend.

Durchbruch für die Gesamtschule

Seit den 90er Jahren bis zum PISA-Schock befand sich die Gesamtschule in einer Rezession. Selbst nach dem PISA-Schock versicherten sich die Kultusminister*innen gegenseitig, die Strukturdebatte nicht wieder aufleben zu lassen. Faktisch bedeutete das, dass die Gesamtschule in das bestehende hierarchische Schulsystem eingegliedert werden sollte. Doch die Parteibasis sowie neue Länderkoalitionen verhinderten die Abwicklung der Gesamtschule. Stattdessen kam ein Durchbruch – ein endgültiger Durchbruch –, denn diesen rückgängig zu machen, dürfte in einer demokratischen Gesellschaft sicherlich scheitern.

Zwei unterschiedliche Strategien waren für den Durchbruch verantwortlich.

- In den drei Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurden die Schulträger von der Verpflichtung entbunden, noch die Hauptschule vorzuhalten; in Baden-Württemberg wurden zudem die Schulen mit Zustimmung des Schulträgers ermächtigt, sich in Gesamtschulen umzuwandeln, und die Zügigkeit wurde zu Beginn wie auch dauerhaft reduziert.
- In den drei Stadtstaaten sowie dem Saarland und Schleswig-Holstein kam es dagegen zu einer Reform von oben. Die Landtage hoben die Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule auf. Von den Förderschulen abgesehen führen jetzt alle Schulen der Sekundarstufe I den gymnasialen Bildungsgang und vergeben die gleichen Abschlüsse; das zweigliedrige Konkurrenzsystem mit Gymnasium und Gesamtschule entstand.

Mit beiden Reformen zusammen verdreifachte sich die Anzahl der Gesamtschulen in Deutschland von gut 700 Schulen im Jahre 2008 auf mehr als 2100 im Jahre 2019. Die Gesamtschule überholte Hauptschule, Realschule und die Schule mit mehreren Bildungsgängen und wurde bundesweit die zweitstärkste Schulform nach dem Gymnasium.

In den fünf Bundesländern mit dem Konkurrenzprinzip ist die Gesamtschule zugleich die Mehrheitsschule geworden; dort ist das Gymnasium zweitplatziert.

Die Vorbehalte gegen das Konkurrenzsystem tragen nicht

Aus dem Kreis der Gesamtschulanhänger gab und gibt es weiterhin Vorbehalte gegen das zweigliedrige Konkurrenzsystem:

- Die Gesamtschule sei gegenüber dem Gymnasium nicht gleichberechtigt,
- die bisher erreichte Gleichstellung der Gesamtschule könnte zurückgedreht werden,
- mit anderen Strategien sei die gemeinsame Schule für alle sicherer zu erreichen und
- das zweigliedrige Konkurrenzsystem könnte der gesellschaftspolitische Anlass sein, das Ziel der gemeinsamen Schule für alle aufzugeben.

Eine volle Gleichstellung ist im Konkurrenzsystem zurzeit nicht erreicht, aber durchsetzbar

Die Kritiker haben recht: Im Konkurrenzsystem sind endlich alle Schulen der Sekundarstufe I mit dem gymnasialen Bildungsgang und den Abschlüssen gleichgestellt worden, aber es bestehen weiter Unterschiede zwischen der Gesamtschule und dem Gymnasium – diese betreffen

- die rechtliche Gleichstellung als auch
- die Schülerzusammensetzung
- wie die Gleichwertigkeit des Ansehens.

In dem Konkurrenzsystem ist die Gesamtschule in der Regel weiterhin die Pflichtschule, infolgedessen hat sie im Schnitt

- eine eher einseitige soziale, ethnische und sonderpädagogische Schülerzusammensetzung;
- die Gymnasien können noch abschulen,
- die Gesamtschulen sind häufig ohne eigene Oberstufe und
- Gymnasiallehrkräfte sind bei ihnen häufig unterrepräsentiert u.a.m.

Doch die Gleichstellung ist politisch durchsetzbar, Schritte dazu sind der Gesamtschule je nach Bundesland schon gelungen:

- das Recht auf die Übergangsauslese des Gymnasiums ist in Berlin eingeschränkt; hat eine Schule einen zu großen Andrang, wird ein Teil der Schulplätze verlost,
- die Abschulung ist in Berlin und Hamburg auf eine Klassenstufe eingeeengt, in Bremen ist sie untersagt;

- in Hamburg führt jede Gesamtschule eine eigene Oberstufe, in wenigen Fällen besteht eine Kooperation mehrerer Schulen, in der die Jugendlichen weiterhin ihrer Herkunftsschule angehören. Eine ähnliche Lösung bietet inzwischen auch Berlin an.

Die bisherigen Schritte belegen, dass die Gesamtschule Schritte hin zu einer rechtlichen Gleichstellung erreichen kann. Grund ist, dass die Gesamtschule eine Mehrheitsschule ist. In einer demokratischen Gesellschaft kann ihr ständiger Druck die volle rechtliche Gleichstellung durchsetzen. Schwieriger ist das gleichwertige Ansehen; das wird der Gesamtschule in der Gesellschaft länger verwehrt bleiben.

In einer Demokratie lässt sich das zweigliedrige Konkurrenzsystem kaum rückabwickeln

Es gibt die Befürchtungen, dass konservative Landesregierungen das zweigliedrige Konkurrenzsystem oder zumindest die erreichte Reduktion der äußeren Differenzierung abbauen oder den Zugang der Gesamtschule zu qualifizierten Abschlüssen einschränken könnten.

Ansätze zur Rückführung hat es gegeben, sie blieben eher erfolglos.

- So hatte die FDP in Schleswig-Holstein ein Volksbegehren zum Erhalt der Realschule vergeblich eingeleitet; als Regierungspartei hat sie auf eine entsprechende Gesetzesnovellierung verzichtet.
- In Baden-Württemberg hat die CDU im Landtagswahlkampf für die Aufhebung der Gesamtschule gekämpft, als Regierungspartei auf eine Umsetzung verzichtet.

Stattdessen hat sich die Gesamtschule teilweise gegen KMK-Beschlüsse durchgesetzt: Trotz der KMK-Vereinbarung – wie immer einstimmig – hoben mehrere Länder auf Druck der Gesamtschulen die Vereinbarung zur äußeren Leistungs-differenzierung völlig auf.

Die organisatorischen Erfolge einer stärker integrierten, fördernden Gesamtschule lassen sich bei einer Mehrheitsschule nur dann rückabwickeln, wenn der Widerstand fast völlig ausbleibt oder die Regierungsmehrheit sehr stabil ist, wie zurzeit noch in Bayern. Das gilt jedoch nur für eine demokratische Gesellschaft, sofern sich nicht auch dort die demokratischen Parteien

dem Populismus oder dem Rechtsextremismus beugen. In Deutschland ist das unwahrscheinlich, sind doch wegen der Historie die Anbierversuche z.B. in Thüringen kläglich gescheitert.

Die Gesamtschule wird sich nicht zur Restschule entwickeln

Nicht wenige Gesamtschulanhänger befürchten, dass die Gesamtschule – mindestens die Gesamtschule ohne eigene Oberstufe – im zweigliedrigen Konkurrenzsystem zur Restschule werden könnte.

Nun ist die Schülerschaft der Gesamtschule im Schnitt sozial einseitiger und ethnisch breiter zusammengesetzt als das Gymnasium. Das gilt fast generell für die Gesamtschulen. Befürchtet wird, dass dies bei der Gesamtschule im Konkurrenzsystem wegen der Auflösung der Hauptschule verstärkt zutrifft. Doch diese Auswirkung ist in den fünf Ländern gering. Denn die Hauptschule wurde vor der Reform kaum noch besucht und gleichzeitig ging auch die Realschule in der Gesamtschule auf. Auch im Konkurrenzsystem trifft diese Unterstellung für die Gesamtschule generell nicht zu; vielmehr ist ihre Schülerzahl nach Abschluss der Ausbauphase im Schnitt eher angestiegen.

Dass die Gesamtschule sich nicht zur Restschule entwickelt, belegt auch der Anstieg der Zahl der Oberstufenschüler*innen. Er hat sich seit dem Jahre 2002 mehr als verdoppelt. Das ist umso erstaunlicher, haben doch die meisten der neu gegründeten Gesamtschulen im Konkurrenzsystem keine eigene Oberstufe. Die Gesamtschulen verbessern eben die Chancen von sozial benachteiligten Schüler*innen.

Die Skepsis, die Gesamtschule könne sich zur Restschule entwickeln, gilt vor allem für die Gesamtschule ohne Oberstufe. Diese Gesamtschulen sind gegenüber den Gesamtschulen mit Oberstufe benachteiligt. Beim Übergang in die Sekundarstufe I werden sie im Schnitt seltener gewählt und die Schülerschaft ist sozial einseitiger und ethnisch breiter zusammengesetzt. Doch für die Leistungsfähigkeit einer Schule wird die Bedeutung der Zusammensetzung der Schülerschaft überschätzt. Diese ist weniger entscheidend als die Struktur. Die Untersuchungen zu Berlin und Bremen belegen, welches enormes Ent-

wicklungspotential in den Jugendlichen steckt, wenn ihnen die Strukturreform des Konkurrenzsystems mehr Chancen eröffnet und ihnen mehr zugetraut wird. Das Konkurrenzsystem ändert auf Grund längerer Erfahrung die Einstellungen zu den sozial, ethnisch und sonderpädagogisch Benachteiligten wie auch das Selbstbewusstsein der bisher Benachteiligten, sofern nicht gesellschaftspolitisch negative Entwicklungen eintreten sollten.

Vor allem aber kann die Entwicklung zur Restschule verhindert werden, wenn wie in Hamburg alle Gesamtschulen eine eigene Oberstufe oder eine Oberstufe im Verbund erhalten. Die Gesamtschulen werden auf dieser Lösung bestehen. Für die Schulpolitik sind sie als Mehrheitschule systemrelevant, so dass Politik dem schulischen Drängen mindestens in Schritten nachgeben wird. So bietet selbst die schleswig-holsteinische CDU-Kultusministerin Prien weitere Oberstufen an Gesamtschulen an, obwohl sie ansonsten eher die Selektion an Gesamtschulen verschärfen will.

Die gemeinsame Schule kommt am Zwischenschritt des Konkurrenzsystems nicht vorbei

In einem zweigliedrigen Konkurrenzsystem ist die Gesamtschule nicht nur grundsätzlich stark genug, um ihren Abstieg zu verhindern, sondern das Konkurrenzsystem ist auch unvermeidlich auf dem möglichen Weg zur gemeinsamen Schule für alle.

Zur Errichtung von Gesamtschulen gibt es bisher 3 strategische Ansätze:

1. die Strategie von unten – ein Bottom up durch Initiativen oder Kommunen,
 2. eine Mixtur-Strategie sowie
 3. die Strategie von oben – also ein Top down der Landespolitik.
- Die Strategie von unten war die zweite Phase der Gesamtschul-Errichtungen. Sie folgte auf eine kurze Phase der Gesamtschulgründungen durch Länderregierungen. Die zweite Phase war zunächst sehr erfolgreich und bestimmte die Gesamtschulpolitik bis zum PISA-Schock. Sie erlahmte allerdings nach der heftigen gesellschaftspolitischen Konfrontation um die Gesamtschule und wegen fehlender Unterstützung selbst linker Landesregierungen, auf lokale Initiativen einzugehen.

- Die Mixtur-Strategie kam aus unterschiedlichen politischen Erwägungen in den Ländern Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zustande. Durch Gesetz wurden die Schulträger von der Pflicht befreit, Schulformen vorzuhalten. Baden-Württemberg ging darüber hinaus und ermöglichte, nicht nur neue, auch kleine Gesamtschulen zu gründen, sondern auch bestehende Schulen in Gesamtschulen umzuwandeln. Ergebnis waren Gründungswellen in Baden-Württemberg wie in Nordrhein-Westfalen.
- Eine Strategie von oben war neben der Einführungsphase der Gesamtschule die Durchsetzung des zweigliedriges Konkurrenzsystems in den fünf Bundesländern. Sie machte dort aus der Gesamtschule die Mehrheitsschule.

Alle drei strategischen Ansätze haben es bisher kaum vermocht, Gymnasien in Gesamtschulen umzuwandeln. Es gibt fast nur die Ausnahme Bremen. Hier bestanden Schulzentren mit Haupt-, Realschule und Gymnasium. Diese Schulzentren – andernorts Kooperative Gesamtschulen genannt – wurden zu Gesamtschulen, einschließlich der Gymnasien.

Das Gymnasium hat sich also bei allen drei strategischen Maßnahmen bisher als sakrosankt erwiesen. Das wird auch bei der Fortführung dieser Strategien nicht anders sein. Es werden weiterhin Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule aufgelöst. Die Hauptschule wird in den sechs Bundesländern, in denen sie noch besteht, abgesehen von Bayern von höchstens 10 % der 8. Klässler*innen besucht. Selbst der Schüleranteil der Realschule geht zurück. Haupt- und Realschule werden weiter zugunsten der Gesamtschule oder auch des Gymnasiums zurückgehen. Grund für das sakrosankte Gymnasium in der jetzigen Schulverfassung ist die hierarchische Distanz im Recht und Gesellschaftsansehen der Schulformen. Wegen des geringen Ansehens der anderen Schulformen befürchtet die Gymnasialanhängerschaft bei einer gemeinsamen Schule vor allem den Leistungsabfall und negative soziale wie ethnische Einflüsse auf ihre Kinder. Die Zweifler am Konkurrenzsystem sind skeptisch, ob nicht

- die gesellschaftspolitischen Widerstände gleich bleiben werden,

- die Basis zu reformmüde werden könnte und
- Politik und Gesellschaft sich mit dem zweigliedriges Konkurrenzsystem begnügen würden.

Das Konkurrenzsystem erleichtert den Weg zur gemeinsamen Schule für alle

Wer das Konkurrenzsystem für unüberwindbar hält, der gibt damit die gemeinsame Schule für alle auf; denn das Konkurrenzsystem besteht in den fünf Bundesländern.

Doch statt Skepsis ist vorsichtiger Optimismus angesagt. Denn das Konkurrenzsystem verringert die Widerstände. Dafür zentral ist ein gesellschaftlicher Bewusstseinswandel.

Der Bewusstseinswandel findet statt und trifft besonders für die Gesamtschule zu. In den 70er Jahren haben nicht nur die Gymnasialanhänger und die rechten Parteien massiven Widerstand gegen die Gründung von Gesamtschulen geleistet; jetzt haben nach dem PISA-Schock fast alle demokratischen Parteien in den fünf Bundesländern der Einführung des Konkurrenzsystems zugestimmt bzw. deren Einführung toleriert. Auch Eltern wie Gesellschaft akzeptierten weithin die Reform. Nur die FDP und der Realschulverband leiteten in Schleswig-Holstein ein Volksbegehren gegen die Aufhebung der Realschule ein und scheiterten kläglich schon an der 1. Hürde.

Das Bewusstsein lässt sich verändern durch Erfolge der Gesamtschulen, staatliche Aufwertung sowie durch Gewöhnung, Erfahrung und Information.

Im Stadtstaat Bremen waren die Schulformen der Sekundarstufe I fast durchgängig in Schulzentren zusammengefasst. Das jahrzehntelange Nebeneinander der Schulformen hat ermöglicht, dass die in ihnen bestehenden Gymnasien zugunsten der Gesamtschule aufgehoben werden konnten. Doch solch eine Voraussetzung war nur in Bremen gegeben. Eine positivere Einstellung ergibt sich vor allem aus den Erfolgen der Gesamtschule. Viele Gesamtschulen haben erhebliche Erfolge mit Schüler*innen gehabt, denen andere Schulen wenig zugetraut haben. Je mehr Gesamtschulen existieren, umso mehr Erfahrungen wie Informationen liegen zu den Gesamtschulen vor, nicht wenige Vorurteile kommen ins Schwimmen.

Dennoch können Schritte hin zur gemeinsamen Schule zunächst scheitern, kann Stillstand eintreten und können sich selbst Rückschritte durchsetzen. Mögliche Gründe sind

- zu große Reformschritte,
- zu geringe Fortbildung wie die Aufklärung oder
- gesellschaftspolitischer Populismus und Extremismus gegen soziale, ethnische oder sonderpädagogische Integration.
- Dennoch, bleibt die demokratische Gesellschaft erhalten, dann werden sich mindestens auf längere Sicht negative gesellschaftliche wie politische Einschätzungen zur Gesamtschule abschwächen.

Die Basis wird nicht reformmüde

Eine verbesserte gesellschaftliche Einstellung zur Gesamtschule bedeutet nicht, dass die Gesamtschule gesellschaftlich als gleichwertig mit dem Gymnasium gilt.

Die Gesamtschule ist noch mehr oder weniger in den fünf Bundesländern rechtlich diskriminiert. Das gilt

- für die Übergangsauslese – nach sozialer sowie ethnischer Herkunft und dem Vorliegen von Beeinträchtigungen –,
- für die überwiegend noch bestehende Abschulung,
- für den eingeschränkten Übergang in die Oberstufe und vor allem
- wegen des Fehlens einer eigenen Oberstufe für die meisten Gesamtschulen. Zudem gilt die Gesamtschule – jedenfalls für Bildungskreise – nicht als gleichwertig, wird aber nicht selten inzwischen anerkannt, wenn eigene Kinder am Gymnasium in Schwierigkeiten kommen.

So muss in allen fünf Bundesländern weiterhin sowohl um die rechtliche Gleichstellung als auch die Aufwertung der Gesamtschulen gekämpft werden. Sowohl die Bildungsentwicklung in Deutschland als auch im Ausland zeigt den Trend zur Integration. Zumindest innerhalb der OECD hat sich – zumeist aus einem hierarchischen System – überwiegend eine gemeinsame Schule für alle entwickelt. In Deutschland hat sich innerhalb sowohl des niederen wie des mittleren und höheren Schulwesens aus einer –

zumeist hierarchischen – Zersplitterung eine Integration durchgesetzt; dies trifft in großem Umfang auch für die früher weitgehend konfessionelle und geschlechtsspezifische schulische Separation zu.

Von gesellschaftspolitischen Fehlentwicklungen abgesehen wird sich über das zweigliedrige Konkurrenzsystem die gemeinsame Schule für alle durchsetzen. Allerdings, es gilt zu kämpfen.

Wie Willy Brandt zu Recht sagte:

„Nichts kommt von selbst. Und nur wenig ist von Dauer. Darum – besinnt Euch auf Eure Kraft und darauf, dass jede Zeit eigene Antworten will und man auf ihrer Höhe zu sein hat, wenn Gutes bewirkt werden soll.“

Quelle:

¹Da für Schulen des gemeinsamen Lernens in Deutschland neun verschiedene Bezeichnungen bestehen, die in Bundesländern teilweise noch andere Schulformen bedeuten, wird einheitlich die Bezeichnung Gesamtschule für die Schulen des gemeinsamen Lernens gewählt.

Literatur:

Baumert, J., Platzierungsentscheidungen beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe – Folgen der Umstellung auf Zweigliedrigkeit des Sekundarschulsystems in Berlin, *Z Erziehungswiss* (2019) 22:721–763.

Hattie, J.A.C., *Visible Learning*, London 2009.

Lohmann, J., Die extreme soziale Selektivität übersteht das deutsche Schulsystem nicht, Ergebnisse aus PISA 2018, ► <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/131/beitraege/1427>.

Lohmann, J., Die Auflösung der Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule ist ein bedeutender Reformschritt 2020; ► <https://www.eine-schule.de/blog/die-aufloesung-der-haupt-und-realschule-zugunsten-der-gesamtschule-ist-ein-bedeutender-reformschritt/> 2020.

Maaz, K. u. a., Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus, Waxmann Münster 2019.

Maaz, K. u. a.; Die Berliner Schulstrukturreform, Waxmann Münster 2013.

Neumann, M. u. a.; Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem, Waxmann Münster 2017.

OECD, *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, 2011.

PISA 2018 Results, *Where all Students can succeed*, Volume II, OECD 2020.

.....
Ursprünglicher Beitrag:

„Die Auflösung der Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule ist ein bedeutender Reformschritt“

online:

► <https://bildungspolitik.blog.rosalux.de/files/2020/11/Nicht-Schule-Gesellschaft-Struktur-entscheidet-1113.pdf>

Die totgesagte Gesamtschule

hat ihre Zukunft erst noch vor sich

Joachim Lohmann

Nicht wenige Bildungsreformer resignieren. Sie halten die gemeinsame Schule für nicht durchsetzbar. Ihre Resignation haben am deutlichsten Klaus Klemm und Alf Hammelrath ausgesprochen. Sie rechtfertigen ihre Resignation mit einer dreifachen Begründung:

- Nicht die Schulform, die gute Schule sei entscheidend.
- Die Aufsteiger bräuchten das Tal, um weiter oben zu sein.
- Die Politik sei nicht willens, die gemeinsame Schule für alle durchzusetzen.

Die Begründung für die Abkehr von der gemeinsamen Schule für alle überzeugt pädagogisch und gesellschaftspolitisch nicht; sie ist unhistorisch und aus national enger Sicht.

Das diskriminierende deutsche Schulsystem erschwert eine gute Schule

Deutschland hat eine diskriminierende Sekundarschulstruktur. Sie hat mehrere Schulformen und unterscheidet sich zwischen den Bundesländern erheblich. Gegenüber dem Gymnasium sind alle anderen Schulformen benachteiligt. Die Diskriminierung ist unterschiedlich hart – am geringsten ausgeprägt ist sie gegenüber der Gesamtschule.¹

Im Folgenden wird nur das zweigliedrige Konkurrenzsystem behandelt, das nur noch aus Gymnasium und Gesamtschule besteht. Grund für die einengende Betrachtung ist, dass

- dieses zweigliedrige Konkurrenzsystem schon in den drei Stadtstaaten sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein existiert und
- die Schulstrukturen der anderen Bundesländer sich auf das Konkurrenzsystem zubewegen.

Dieses Konkurrenzsystem hat gegenüber dem früheren hierarchischen Schulsystem die Abschlusschancen der Schüler*innen erheblich verbessert, die soziale Chancengleichheit erhöht sowie das Ansehen der Schulen gehoben. Doch selbst dieses zweigliedrige Konkurrenzsystem erschwert eine gute Schule:

- So hat die Gesamtschule in den fünf Ländern den Status der Pflichtschule, sie hat also alle Schüler*innen aufzunehmen, die das Gymnasium nicht aufnehmen bzw. abschieben will. Demzufolge hat sie gegenüber dem Gymnasium im Schnitt mehr sozial benachteiligte, ethnisch vielfältigere und mehr Schüler*innen mit Sonderbedarfen. Wegen dieser Schülerschaft ist die Gesamtschule deutlich stärker gefordert und zugleich ist ihr gesellschaftliches Ansehen geringer als das des Gymnasiums. Der pädagogische Aufwand ist für die Gesamtschule deutlich größer, um eine gute Schule zu sein. Die Schulpreise beweisen jedoch, dass Gesamtschulen trotz dieser Ausgangsbedingungen überdurchschnittlich oft gute Schulen sind.

Gegenüber der Gesamtschule hat das Gymnasium – abgesehen von Bremen – das Recht, Schüler*innen abzuweisen bzw. abzuschulen. Dieses Recht entbindet das Gymnasium von der pädagogischen Verpflichtung, alle Schüler*innen so optimal wie möglich zu fördern.

Mithin ist ein diskriminierendes Schulsystem un-pädagogisch, es erschwert gute Schule. Es ließe sich höchstens rechtfertigen, wenn die Diskriminierung eine deutliche Leistungssteigerung und bessere Förderung der Benachteiligten bewirken würde. Doch die PISA-Studien belegen, dass das selektive Schulsystem gerade nicht die Leistung steigert, sondern sie drückt und die sozialen Leistungsunterschiede verschärft.

Die resignierten Gesamtschulanhänger fordern anstelle der gemeinsamen Schule eine positive Diskriminierung der benachteiligten Schulformen. Ihr Motto: Ungleiches ungleich behandeln.

- Doch zum einen stößt positive Diskriminierung immer wieder auf Widerstand, so dass ihr Umfang begrenzt sowie ihre Dauer unsicher ist.
- Zum anderen ist durch Forschung immer wieder belegt, wie wenig verbesserte Ressourcen bewirken.

Die erreichbare positive Diskriminierung hebt die Benachteiligung durch eine diskriminierende Schulstruktur nicht auf. Selbst das Konkurrenz-

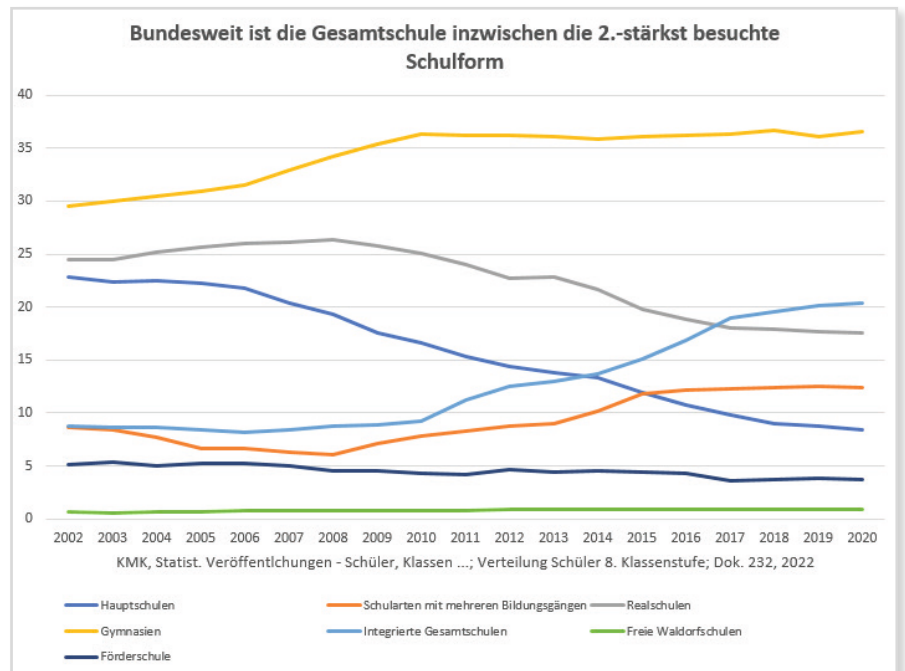
system beeinträchtigt die Einzelschule, eine gute Schule zu werden. Das gilt in noch größerem Maße für die Schulen im überlieferten hierarchischen Schulsystem. Die These, nicht die Schulform, sondern die Schule ist entscheidend, ist pädagogisch einfältig.

Die Gesellschaft braucht keine diskriminierende Bildung

Die Gesamtschulresignierten fügen zur pädagogischen Rechtfertigung des Verzichts auf eine gemeinsame Schule auch gesellschaftliche und politische Begründungen an: Die Aufgestiegenen seien nicht bereit, das Tal – das Unten – abzuschaffen. Ebenso würde die Politik die Durchsetzung der gemeinsamen Schule wegen der gesellschaftlichen Widerstände nicht riskieren.

Der These einer Unvermeidbarkeit eines Unten in der Bildung liegt ein pessimistisches Weltbild zugrunde, das weder im Ländervergleich noch historisch für Deutschland zutreffend ist.

- Ein Nebeneinander niederer und höherer Schulformen ist OECD-weit inzwischen deutlich reduziert. Die gemeinsame Primarstufe hat sich generell durchgesetzt, die einheitliche Sekundarstufe I ist in der OECD überwiegend verwirklicht, teilweise besteht eine gemeinsame Sekundarstufe II und die Hochschule entwickelt sich zur Ausbildungsstätte der überwiegenden Mehrheit. Auch die Inklusion ist in vielen OECD-Staaten weitgehend realisiert. Das Ausland belegt, dass viele Gesellschaften auf ein Unten, auf niedrigere Schulformen verzichtet haben.
- Auch in Deutschland hat sich schulische Integration vollzogen. Im 19. Jahrhundert gab es innerhalb des Primar- wie im Sekundarbereich eine – zumeist hierarchische – Zersplitterung sowohl des niederen als auch des mittleren wie höheren Bildungswesens.
- Diese Zersplitterung ist aufgehoben, weitgehend auch eine konfessionelle und geschlechterspezifische Separation. Auch in jüngster Zeit hat die Gesellschaft akzeptiert, dass das niedere Schulwesen weitgehend überwunden wurde. So ist in den östlichen Flächenländern die Haupt-



schule ohne Widerstand mit der Realschule zusammengelegt worden. In den Stadtstaaten, im Saarland und in Schleswig-Holstein wurden Haupt- und Realschulen zugunsten der Gesamtschule aufgehoben.

Selbst den Verzicht auf ein mittleres Bildungswesen hat die Gesellschaft in den fünf Bundesländern akzeptiert.

Während noch in den 80er Jahren die Gründung selbst einzelner Gesamtschulen oft auf erbitterte gesellschaftspolitische Opposition stieß, ist das Konkurrenzsystem in diesen fünf Bundesländern von der Gesellschaft fast kritiklos angenommen worden.

Während die Inklusion von Schüler*innen mit Behinderungen in mehreren Ländern zurzeit auf erhebliche Ablehnung stieß, gelang sie weitgehend dort, wo sie wie in Bremen in Schritten eingeführt wurde.

Die deutsche Gesellschaft hat aber nicht nur akzeptiert, dass Schulformen, sondern auch dass Schüler*innen in erheblichem Maße aufgestiegen sind. Die Abiturientenquote stieg von gut 5 % in den 50er Jahren auf über 50 %, also das Zehnfache. Ebenso wuchsen die Studentenzahlen. Aus der höchst exklusiven Hochschule der Nachkriegszeit ist die Ausbildungsstätte der Mehrheit geworden.

Insgesamt ist die Position der Gesamtschulresignierten unhistorisch. Vielmehr hat die deutsche Gesellschaft akzeptiert, dass diskriminierende Schulformen aufgehoben werden und immer mehr Jugendliche aufsteigen. Im Bildungsbe-
reich ist das Tal aufgeschüttet und das Unten reduziert worden; auch künftig wird dies weiter

möglich sein. Deutschland wird sich auch nicht dem internationalen Trend entziehen, denn wenig spricht für eine deutsche gesellschaftliche Sonderstellung. Die deutsche Gesellschaft ist nicht unveränderlich statisch und restaurativ.

Die Politik wird auf gesellschaftlichen Druck eingehen

Zu gesellschaftlicher kommt die politische Fehleinschätzung der Gesamtschulresignierten: Die Politik werde die gemeinsame Schule für alle nicht realisieren. Selbst den linken Parteien fehle die Risikobereitschaft, der Mut.

Für die unmittelbare Gegenwart trifft diese Einschätzung zu, für die Zukunft nicht:

- Linke Politik zeigt auch Mut,
- linke Politik reagiert auf gesellschaftlichen Druck und
- gesellschaftlicher Druck zugunsten der Gesamtschule wird bestehen bleiben.

Linke Politik zeigt auch Mut

Die Skepsis gegenüber auch linker Politik ist verständlich, doch sie ist unangemessen. Bildungsreformen haben im Nachkriegsdeutschland stattgefunden, die Politik hat ihren Anteil daran. Linke Politik hat auch vielfach Mut gezeigt, so z.B. Bulmahn mit dem Ganztagschulprogramm sowie Evers und v. Friedeburg mit der Gesamtschule. Ein Risiko war auch die Propagierung und Durchsetzung des Konkurrenzsystems wie auch die Umwandlung kleiner Schulen zu Gesamtschulen in Baden-Württemberg.

Linke Politik reagiert auf gesellschaftlichen Druck

Die bildungspolitische Resignation überschätzt zugleich die Autonomie der Politik. Die Politik ist nicht so abgehoben, wie sie oft eingeschätzt wird; sie reagiert vielfach auf gesellschaftliche Entwicklungen und auf Druck. Diesen zu verdanken ist die Abschaffung der Aufnahmeprüfung, die Stärkung des Elternrechtes, die Öffnung der Oberstufe für Realschulabschlüsse und die Errichtung vieler Gesamtschulen auf Grund von lokalen Initiativen.

Gesellschaftlicher Druck zugunsten der Gesamtschule besteht.

Ob Schritte zur Verwirklichung der gemeinsamen Schule für alle von der Politik ausgehen werden, ist nicht vorhersehbar; aber sicher ist ein steter latenter oder offener Druck von den Gesamtschulen und den Nicht-Gymnasien sowie deren Anhängerschaft.

Sie alle werden auf weitergehende Reformen drängen, so wegen

- einer einseitig sozialen, ethnischen und sonderpädagogisch zu fördernden Schülerschaft,
- der Abschlusung von Gymnasiast*innen,
- der erschwerten Übergänge in die Oberstufe,
- häufig fehlender Oberstufen sowie
- des oft unterschiedlichen Ansehens der Schulformen.

Die totesagte Gesamtschule hat ihre Zukunft erst noch vor sich

Auf diesen gesellschaftlichen Druck der Gesamtschule wird linke Politik reagieren; denn als Mehrheitsschule hat die Gesamtschule politisches Gewicht. Das Konkurrenzsystem wird nur ein Zwischenschritt bleiben.

Die Zusammenlegung von Schulformen wird wie im Ausland und wie bisher auch in der deutschen Bildungsgeschichte weitergehen: Das gilt auch für die gemeinsame Schule für alle: Sie hat ihre Zukunft auch in Deutschland erst noch vor sich.

Fußnote:

¹Da für Schulen des gemeinsamen Lernens in Deutschland neun unterschiedliche Bezeichnungen bestehen, die in verschiedenen Bundesländern teilweise noch andere Schulformen bedeuten, wird einheitlich die Bezeichnung Gesamtschule für die Schulen des gemeinsamen Lernens gewählt.

.....
Ursprünglicher Beitrag:

„Eine Todeserklärung verhindert nicht die gemeinsame Schule für alle.“ (2019)

▶ <https://bildungspolitik.blog.rosalux.de/2019/02/27/eine-todeserklaerung-verhindert-nicht-die-gemeinsame-schule-fuer-alle-von-joachim-lohmann/>

Abitur und Studium für (möglichst) alle

Die Trendwende verlangt von allen umfassende Bildung und Qualifikation

Joachim Lohmann

Zurzeit ist die Welt so stark bedroht wie noch nie in der Nachkriegszeit. Bis vor kurzem waren die Herausforderungen durch den Klimawandel, die Digitalisierung und die zunehmende sozioökonomische Ungleichheit verursacht. Eher fatal reagierte die westliche Welt bisher auf die Schwächen der Demokratie und die ersten imperialistischen Überfälle Russlands. Erst der totale Angriffskrieg gegen die Ukraine verstand der Westen als Trendwende bzw. als Epochenbruch. Mit dem heißen und zweiten Kalten Krieg

- wird die Beschäftigungsstruktur beschleunigt umstrukturiert werden,
- droht eine Rezession,
- entsteht eine seit langem nicht mehr gekannte Inflation,
- werden die Sozial- und Bildungsbenachteiligten am stärksten wirtschaftlich und gesellschaftlich leiden und
- sind am anfälligsten für Populismus und Extremismus, die ihrerseits diese Benachteiligten als Zielgruppe ausgeben werden.

Gegenüber dieser Vielfalt an Bedrohungen sind alle Politikbereiche gefordert. Zum Zentrum der Innenpolitik gehört die Bildungspolitik. Ihre Aufgabe sollte es sein,

- trotz des revolutionierenden Arbeitsmarktes durch qualifizierte Aus- wie Fortbildung die Beschäftigung und das Einkommen zu sichern,
- mit hoher Qualifikation für alle gegen die Ungleichheit anzukämpfen und
- mit einer umfassenden Allgemeinbildung für die Demokratie zu aktivieren.

Gegen den revolutionierenden Arbeitsmarkt schützt nur eine hohe Qualifizierung aller

Die gesellschaftspolitische Bedeutung der Bildungspolitik wird zumeist unterschätzt; das gilt auch für den Arbeitsmarkt. Er wird durch die Digitalisierung revolutioniert. Nach den Analysen der Weltbank könnten schon zurzeit 50 % bis 60 % der Arbeitsplätze sofort entfallen oder erheblich umgestaltet werden.

Die meisten Prognosen der Arbeitsmarktforscher gehen auf Grund der Digitalisierung nicht von einer Arbeitslosigkeit aus. Allerdings werde sich die Qualität des Arbeitsmarktes erheblich verändern. Stark steigen wird die Nachfrage nach kognitiv kreativen Berufen. Zu ihnen zählen vor allem die Berufe in Forschung und Entwicklung, im Bildungs-, Gesundheits- und Pflegebereich, in Kultur, Freizeit, Urlaub und Sport.

Die veränderte Berufsstruktur führt zu höheren Anforderungen an die Ausbildung. Bei den kreativen Berufen bilden Personen mit höchstens dem Sekundarstufen II-Abschluss mit 15 % nur noch eine kleine Minderheit; die tertiär Ausgebildeten dagegen mit 85 % die große Mehrheit (World Bank, Kap. 2, S. 132 f.).

Konsequenz müsste ein drastischer Ausbau des tertiären Sektors sein, bei dem Deutschland erheblich hinterherhinkt.

Nicht nur die Digitalisierung, sondern auch die Klimapolitik revolutioniert den Arbeitsmarkt. Ihretwegen werden ganze Branchen wie Kohlebergbau und -verarbeitung entfallen; andere Branchen wie die Eisen-, Stahl- und Aluminiumerzeugung, die Chemie und der Pharmabereich sowie die Kfz-Industrie, der Verkehrsbereich sowie der Wohnungs- und Immobilienmarkt werden ganz erheblich umstrukturiert. Dagegen werden andere Branchen wie die regenerative Energiegewinnung, -speicherung und -verteilung deutlich ausgebaut. Der russische Energiekrieg gegen Eu-

ropa beschleunigt den klimapolitischen Umbau der Wirtschaft. Er wird in vielen Berufen den Qualifikationsbedarf steigern.

Gegen die Ungleichheit den Hochschul- ausbau forcieren

Die Technikentwicklung ist bisher der Hauptgrund für den gestiegenen Qualifikationsbedarf. Weil in den letzten Jahrzehnten das Ausbildungsniveau nicht genügend anstieg, hat sich die Ungleichheit erheblich verschärft.

Krass ist die Ungleichheit beim Einkommen, noch massiver beim Vermögen. Inzwischen erhält vom Volkseinkommen in Deutschland das Top-Ein-Prozent das 13-fache, die obersten 10 % das 4-fache des Durchschnitts (Bartels, S. 54 ff.). Ähnlich dramatisch sind der Stand und die Entwicklung der Ungleichheit auch global. Jürgen Habermas bezeichnet diesen Stand der Ungleichheit als eine gesellschaftliche Refeudalisierung. Eine weiter ansteigende Ungleichheit ist voraussehbar, denn der Qualifikationsbedarf wird auf Grund der Digitalisierung und der Klimapolitik stark ansteigen, mit der zunehmenden Nachfrage erhöht sich das Einkommen der Qualifizierten.

In nächster Zeit wird die Ungleichheit auch aus einem anderen Grund zunehmen – zunehmen wegen der Inflation. Sie trifft die Menschen sehr unterschiedlich. Weitaus am schärfsten werden die Sozial- und Einkommensschwächeren belastet werden.

Gegenüber der Inflation hat Bundeskanzler Scholz mit seinem Versprechen „You'll never walk alone – kein einziger Bürger wird allein gelassen“ sozialpolitische Maßnahmen angekündigt.

Doch die Sozialpolitik macht zwar den Status der sozial Schwächeren erträglicher, aber sie verändert ihren Status nicht. Das wirksamste Mittel gegenüber gestiegenem Qualifikationsbedarf ist einer Analyse der OECD zufolge die Zunahme von Hochschulabsolventen. Um mehr als das Doppelte wäre die Ungleichheit angestiegen, wäre die tertiäre Bildung nicht um die Jahrhundertwende global expandiert. Ihr Ausbau ist insbesondere in Deutschland unabdingbar.

Mit Bildung die Demokratie gegen ihre inneren und äußeren Feinde schützen

Der Umbruch des Arbeitsmarktes und die zunehmende Ungleichheit verunsichern vor allem die sozial Schwächeren und lassen sie an der Politik zweifeln.

Die Demokratie ist nicht auf dem Siegeszug, wie es Francis Fukuyama nach dem Zerfall des Ostblocks annahm. Die Geschichte endet nicht mit der Demokratie, diese hat sich nicht endgültig durchgesetzt. Vielmehr entwickelt sie sich regressiv, wie die verschiedenen globalen Demokratieindizes überstimmend feststellen. Nicht einmal die Hälfte der Staaten sind unvollständige Demokratien, auch die Zahl der vollständigen Demokratien ist rückläufig; für den „Economist“ sind es nur noch 21 Staaten (Schäfer/Zürn).

Selbst Innerhalb der vollständigen Demokratien schwindet das Vertrauen in die Demokratie, zugleich gewinnen Populismus und Extremismus an Einfluss, die Gefahren ihrer Regierungsübernahme sind nicht behoben (z.B. USA, Frankreich, Italien, Schweden).

In Deutschland scheinen die Gefahren durch Populismus und Extremismus weniger bedrohlich. Doch auch hier wächst die Skepsis gegenüber der Demokratie. Mit ihrem Funktionieren ist nicht einmal die Hälfte der Deutschen zumindest ziemlich zufrieden, nur jeder achte ist sehr zufrieden. Zu dem Umbruch der Beschäftigung und den Auswirkungen der Klimapolitik kommt jetzt der Krieg gegen die Ukraine. Er hat zunächst die Demokratien im Westen gefestigt, ihre Geschlossenheit und Wehrhaftigkeit war anfangs ermutigend, und extreme Parteien sind mit ihrer Putin-Nähe wenigstens in Deutschland ins Schleudern geraten.

Doch der Krieg gefährdet die wirtschaftliche Basis von Demokratie, denn er führt zur Inflation und einer Energiekrise, zudem droht eine Rezession. Die wirtschaftliche Basis für die Zustimmung zur Demokratie bröckelt. Gleichzeitig steigt die Zahl der Flüchtlinge und Zuwanderer an. Zudem werden EU-Staaten finanzielle Hilfen gegen ihre Haushaltskrisen benötigen. Für die Populisten und Extremisten sind das gefundene Argumente für antidemokratische Agitationen.

Es ist keine Zeit, sich auf die Stabilität der Demokratie zu verlassen. Ihre Stabilisierung sollte jetzt beginnen. Gefragt sind nicht nur innenpolitische Maßnahmen gegen Volksverhetzung, Hass und Fake News, nicht nur mehr Bürgernähe der Politik und mehr bürgerliche Mitwirkung.

Unabdingbar ist eine Bildungspolitik, die deutlich intensiver über Gesellschaft, Wirtschaft und Soziales aufklärt, verstärkt zu Demokratie erzieht, für sie aktiviert sowie für internationale Kooperation wirbt. Dies gilt insbesondere für die Bildungsbenachteiligten. Bei Personen mit geringerem und mittlerem Bildungsgrad liegt der Demokratieverdross um 50 % höher als bei Personen mit hohem Bildungsgrad (Decker, S. 31).

Eine umfassende Demokratieerziehung für die Bildungsbenachteiligten ist bei einer nur 9/10-jährigen elementaren Allgemeinbildung ausgeschlossen. Zu stark ist der Druck der Wirtschaft auf die Verstärkung der Elementarfertigkeiten, um die Ausbildungsfähigkeit für die Jugendlichen zu sichern. Ziel sollte eine 12/13-jährige allgemeine Bildung mit dem Abitur als Abschluss sowie eine anschließende tertiäre Ausbildung für grundsätzlich alle sein.

Das etablierte Bildungssystem diskriminiert die individuelle Entwicklung der Benachteiligten und versteinert die Gesellschaft

Die bisherigen Darlegungen haben die ökonomischen, soziologischen und politischen Gründe dargestellt, auf Grund derer die nur elementare 9/10-jährige zugunsten einer 12/13-jährigen Allgemeinbildung sowie eine nur sekundäre zugunsten einer tertiären Ausbildung für alle überwunden werden sollte.

Noch gewichtiger für eine umfassende Weiterentwicklung des Bildungswesens ist, dass gegenwärtig das Grundrecht auf die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit für einen Großteil der Jugendlichen verletzt wird.

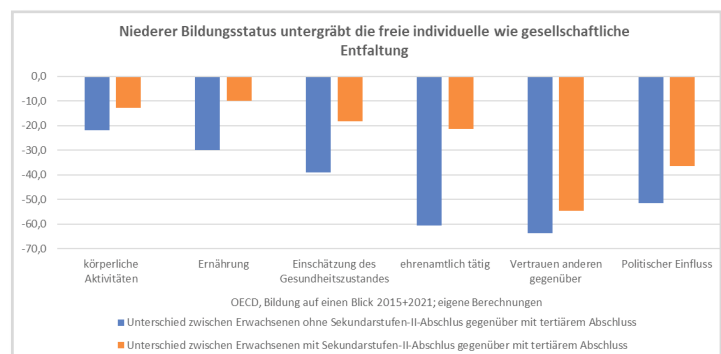
Am schlimmsten trifft es Personen ohne einen Sekundarstufen II-Abschluss, das sind mehr als jeder siebente Erwachsene. Der geringere Abschluss wirkt sich **individuell** selbst auf sportliche Aktivitäten, erst recht auf gesunde Ernährung und auf ihren Gesundheitszustand aus. Um 20 %, 30 %, ja 40 % schlechter fallen ihre Werte gegenüber den Hochschulabsolventen aus. Ihre Lebenserwar-

tung als 30-Jährige schrumpft um fünf Lebensjahre gegenüber Akademiker*innen.

Richtig desaströs ist die **gesellschaftliche** Integration der Personen ohne einen Sekundarstufen II-Abschluss. Gegenüber Hochschulabsolventen haben sie ein um mehr als die Hälfte geringeres Vertrauen zu anderen, sind seltener ehrenamtlich tätig und gehen von weniger Einfluss auf die Politik aus. Sie fühlen sich mithin zu einem erheblichen Teil abgehängt, desintegriert.

Um einiges besser ist die individuelle Entfaltung von Personen mit gegenüber Personen ohne einen Sekundarstufen II-Abschluss. Ihre Abstände gegenüber Hochschulabsolventen betragen aber immerhin noch bei Sport, Ernährung und Gesundheit mindestens 10 %.

Auch bei ihnen hapert die gesellschaftliche Integration. Ihr Vertrauen in andere ist nur halb so groß, ihren politischen Einfluss schätzen sie gegenüber Akademiker*innen um 40 % geringer ein.



Insgesamt bedeutet also ein gegenüber dem Hochschulabschluss niedriger Bildungsstatus

- sozioökonomisch ein geringeres Einkommen und höhere Arbeitslosigkeitsgefahr,
- individuell weniger Sport, gesunde Ernährung und Wohlbefinden sowie
- soziokulturell geringere gesellschaftliche Integration und politische Teilhabe.

Diese Feststellungen gelten für Personen ohne gegenüber Personen mit Sekundarstufen II-Abschluss, ebenso für Personen mit Sekundarstufen II-Abschluss gegenüber einem Tertiärabschluss. Das stimmt sogar zwischen den gestuften Tertiärabschlüssen – nach den dafür vorliegenden Daten für Deutschland.

Die Ursache für die Bedeutung des Bildungsstatus ist nicht vorrangig die Gesellschaft, in der sich die Bildung widerspiegelt; es ist in starkem Maße das Bildungssystem, welches die Gesellschaft formt. Denn diese Befunde gelten für alle Länder, seien sie statisch, seien sie bei Auf- und Abstieg dynamisch. Wäre die Gesellschaft vorrangig für sie verantwortlich, dann dürften die auf Bildung bezogenen Befunde in dynamischen Ländern nicht zutreffen – sie gelten aber auch dort. Bildung formiert die Gesellschaft. Die Stufung der Abschlüsse, ihre Hierarchie ist es, die maßgeblich die Gesellschaft spaltet.

Die erhebliche Einschränkung der individuellen und vor allem der gesellschaftspolitischen Entfaltung auf Grund eines niederen Bildungsstatus trifft grundsätzlich für alle OECD-Länder zu, Deutschland ist da kein Außenseiter.

Außenseiter ist Deutschland aber in Bezug auf die Tradierung des sozialen Status. In fast keinem Land OECD-weit ist der Leistungsstand so abhängig von der Bildungsherkunft wie in Deutschland. Noch unerträglicher ist die Zementierung des sozialen Status in Deutschland. So selten verändern Kinder ihren Bildungsstatus gegenüber ihren Eltern in keinem anderen Land. Die Quote des Bildungsaufstiegs ist die 2. niedrigste, die des Abstiegs die 3. höchste und das Verhältnis von Auf- zu Abstieg ist am geringsten, fast nur 1:1, dabei ist der Aufstieg über die Berufsausbildung berücksichtigt. In anderen Ländern steigen bis zu 7 mal mehr auf als ab (OECD 2018, S. 248). Es leidet kein OECD-Land so unter Bildungssklerose wie Deutschland.

Deutschland kann sich weder die soziale Verkrustung noch die Einschränkung des Grundrechts auf individuelle Entfaltung für die Bildungsbenachteiligten leisten.

Gerecht wird den Herausforderungen nur eine umfassende Weiterentwicklung von Bildung: ein Abitur und Studium für möglichst alle

Das Ziel von Gesamtschulanhängern – eine gemeinsame Schule bis zum 10. Schuljahr – ist nicht ausreichend. Es genügt den gesellschaftlichen Herausforderungen nicht. Obwohl die gemeinsame Schule für alle noch nicht erreicht ist, sind weitergehende Konzepte schon jetzt erforderlich, um

- trotz des sich revolutionierenden Arbeitsmarktes eine qualifizierte Beschäftigung für alle zu sichern,
- eine weiter steigende Ungleichheit zu verhindern,
- die Demokratie zu stabilisieren und
- das Recht des Einzelnen auf eine angemessene individuelle Entwicklungschance zu ermöglichen.

Ziel sollte deshalb eine allgemeine, gemeinsame 12/13-Jährige Bildung sowie eine tertiäre Ausbildung für grundsätzlich alle sein.

Ein Abitur und Studium für grundsätzlich alle ist nicht wirtschaftsfeindlich, es ist auch nicht illusionär

Sowohl das Abitur als auch das Studium sollten kein Privileg bleiben; linke Politik sollte sich vielmehr verpflichtet sehen, das Abitur und das Studium für alle in Schritten durchzusetzen.

Denn damit kann der Staat am wirkungsvollsten die gesellschaftliche Spaltung durch die ökonomische Ungleichheit bekämpfen und die Bürger*innen für Demokratie aufschließen.

Vor allem mit Bildungspolitik kann der Staat die Strukturen so gestalten und alle Jugendlichen weitgehend so fördern, dass diese künftig grundsätzlich alle zu Abitur und Studium geführt werden können.

Eine Forderung nach einem Abitur und einem Studium für grundsätzlich alle wird auf heftigen Widerstand stoßen. Er wird vor allem mit wirtschaftlichen und Begabungsargumenten begründet sowie dem Erhalt der hierarchischen Gesellschaftsstruktur. Wirtschaftlich sei die Forderung eine Horrorvorstellung (Dystopie), weil sie die Leistung nivelliere sowie Handwerk und einfache Dienstleistungen gefährde. Begabungspsychologisch sei ein generelles Studium eine Illusion: Es unterschätze die Ungleichheit der Begabungen.

Ein generelles Studium gefährdet nicht, sondern verhindert den wirtschaftlichen Niedergang

Ein Studium für grundsätzlich alle bedeutet keinen wirtschaftlichen Niedergang, vielmehr ist es die Bedingung dafür, dass genau dieser Niedergang nicht eintritt.

Wie stark die Digitalisierung und die Klimapolitik den künftigen Bedarf von Spezialisten und Experten fordert, ist oben ausgeführt worden.

Der Hochschulausbau gefährdet auch nicht die starke Position der Hochschulabsolvent*innen am Arbeitsmarkt. Das zeigen der Rückblick wie der Ländervergleich.

Historisch hat es in Deutschland seit der Nachkriegszeit eine Explosion der Zahl der Akademiker*innen gegeben; aber fast in jedem Jahr lag deren Arbeitslosigkeit niedriger als bei jedem anderen Ausbildungsstatus. Gleichzeitig übertraf ihr Einkommen im Schnitt fast durchgängig das der anderen Ausbildungsstufen.

Der Ländervergleich kommt zum gleichen Ergebnis wie der historische Rückblick: Im OECD-Durchschnitt liegt die Erwerbslosenquote der Hochschulabsolvent*innen deutlich unter der Quote anderer Bildungsgrade, und das Einkommen übertrifft die anderen Bildungsstufen erheblich. Je niedriger der Bildungsstand, desto schlechter sind beide Werte. Das gilt nicht nur für die OECD allgemein, sondern – wenn überhaupt – mit ganz wenigen Ausnahmen auch für jedes einzelne Land.

Auch die Unterstellung trifft nicht zu, dass mit steigender Akademikerquote die niederen Ausbildungsgrade ökonomisch geschwächt werden. Im Vergleich zu den Hochschulabsolvent*innen sinkt bei höherer Akademikerquote vielmehr die Erwerbslosigkeit und steigt das Einkommen der Bildungsschwächeren.

Das bedeutet, dass trotz steigender Quote des Hochschulstudiums sein Vorteil gegenüber dem geringeren Bildungsstatus abnimmt; aber selbst wenn die Akademiker*innenquote doppelt so hoch wie in Deutschland ist, bleibt der finanzielle Vorteil eines Studiums erheblich.

Mithin bestehen auch bei einer höheren Akademikerquote, verglichen mit einer niedrigeren, die Beschäftigungs- und Einkommensvorteile für Hochschulabsolventen fort, sind aber schwächer ausgeprägt, während die Bildungsschwächeren weniger als bisher diskriminiert werden. Eine steigende Studierquote verringert mithin die Ungleichheit.

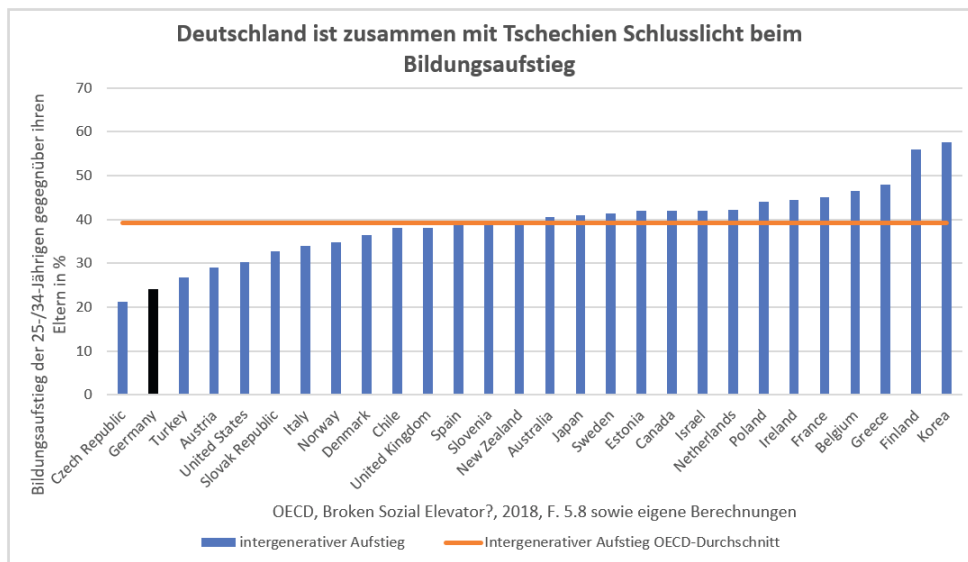
Der andere ökonomische Einwand gegen einen Ausbau der Hochschulen ist die Gefährdung des Handwerks und der einfachen Dienstleistungen. Doch sowohl die Kammern als auch die Bürger*innen unterschätzen die Auswirkungen von Digitalisierung, Klimapolitik, Pandemie und Krieg. Die Anforderungen auch an das Handwerk wie an die einfachen Dienstleistungen werden deutlich ansteigen; kaum ein Gewerbe wird verschont bleiben, so z. B.:

- Im E-PKW wird die Elektronik zum wichtigsten Bestandteil, der KFZ-Schlosser auch zum IT-Sachverständigen.
- Im Bauhaupt- und Baunebengewerbe steigen die Anforderungen auf Grund der Umweltauflagen erheblich, allein die Maßnahmen zu Energiegewinnung und -einsparung. Am deutlichsten zeigt sich das daran, dass inzwischen auch Handwerksbetriebe duale Studiengänge anbieten.
- Der Einzelhandel wird vor allem durch den Online-Handel erschüttert, viele Läden stehen in den Innenstädten leer. Der Offline-Handel versucht, sich durch höhere Qualität und Erlebnisangebote gegen den Online-Handel zu behaupten; damit steigen auch hier die Anforderungen, während einfache Tätigkeiten wie das Kassieren durch das Selbstscannen abnehmen. Der Handel wie die Hochschulen haben darauf reagiert. Ein duales Studium im Handel bieten inzwischen 25 Hochschulen an.

Die Zahl dualer gegenüber traditioneller Studienformen ist noch gering, aber in den letzten 15 Jahren geradezu explodiert, und dies, obwohl dual Studierende für die Betriebe aufwendig sind, da sie im Vergleich zu Auszubildenden dem Betrieb seltener zur Verfügung stehen. Das duale Studium bieten z.B. Betriebe

- des KFZ-Gewerbes für Mechatroniker,
- des Baugewerbes für Bauingenieure und
- des Einzelhandels für Einzelhandelsfachwirte an.

Statt dass der Andrang zur Hochschule den Einzelhandel gefährdet, erkennt ein Teil der Betriebe, dass sie mit einer tertiären Ausbildung ihre Zukunft sichern können und kooperieren von sich aus bei der Ausbildung mit den Hochschulen. Der Aufstieg der dualen Berufsausbildung in den Hochschulbereich beginnt.



Ein Studium für grundsätzlich alle ist keine Illusion

Für sehr Viele ist ein Abitur und ein Studium für grundsätzlich alle illusionär. Diese Einstellung ist in Deutschland extrem verbreitet. Sie entstand gegen den Neuhumanismus, der – wie Humboldt – schon alle Jugendlichen für das Gymnasium qualifizieren wollte. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts entstand eine antiegalitäre Tradition. Sie rechtfertigte die hierarchische Schulstruktur mit angeblich biologisch bedingten, vorgegebenen Begabungsunterschieden, die auch der Nationalsozialismus für sich genutzt hat.

Die Skepsis, möglichst alle längerfristig qualifiziert bilden und ausbilden zu können, ist verständlich, doch sie widerspricht neuen wissenschaftlichen Einsichten, historischen Rückblicken und einem Ländervergleich.

Dass Begabung, dass besonders Intelligenz durch Vererbung bedingt sei, entspricht nicht den neuen Erkenntnissen der Genforschung. Sie kommt vielmehr zu dem Ergebnis:

„der Effekt der einzelnen Gene (ist) verschwindend gering. Selbst wenn man alle Geneffekte kombiniert, kann die aktuelle Forschung Unterschiede in der Intelligenz nur zu vier Prozent erklären“ (Kuhbandner).

Es sind mithin die Umwelt wie das Individuum selbst, die seine Entwicklung fast ausschließlich bestimmen. Und die Umwelt ist gestaltbar. Bildung und Erziehung – privat wie öffentlich – sind die entscheidenden Faktoren. Sie können Intelligenz und Begabungen wecken, entwickeln und fördern.

Gerade die Leistung der öffentlichen Erziehung kann gesteigert werden durch

- den Ausbau von Krippen, Kindergärten und Ganztagschulen,
- eine Weiterentwicklung der Inhalte sowie der Didaktik und Methodik,
- eine deutlich bessere Qualität der Lehrkräfte- und Erzieherausbildung
- die Durchsetzung einer gemeinsamen Schule für alle, also der Inklusion im Bildungsbereich sowie
- eine verbesserte Ressourcenausstattung der Bildung.

Damit können insbesondere sozial- und bildungsschwächere, elterliche und Umweltbedingungen stärker ausgeglichen werden.

Fast unvorstellbar sind der pädagogische Fortschritt und der Wandel der Einstellung. Das zeigt der Rückblick. Erst gut zwei Generationen – 70 Jahre – ist es her, da galt in Deutschland ein Studienbeginn von 5 % als eine Akademikerschwemme. Jetzt liegt die Quote 10 mal so hoch, und die extrem elitäre Hochschule der Nachkriegsjahre ist inzwischen zur Ausbildungsstätte der Mehrheit geworden. Trotz dieser Revolution unterstellen nur wenige konservative Vertreter, dass die Leistungen der Hochschulabsolvent*innen gegenüber der Vergangenheit abgefallen seien.

Einerseits ist dieser Schul- wie Hochschulausbau in Deutschland revolutionär, andererseits jedoch mehr als bescheiden gegenüber dem Stand und der Dynamik im Ausland.

Die Mehrheit der OECD-Staaten vermittelt ihren Jugendlichen bessere Abschlüsse als Deutschland. Bei uns schafft jeder achte Jugendliche (13 %) nur einen Abschluss der Sekundarstufe I, in Korea sind es nur 2 %. Dabei müsste in Deutsch-

land der Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II leichter als in vielen Ländern fallen, denn es gibt hier nicht einen einheitlichen, sondern drei hierarchisch abgestufte Abschlüsse – den Berufsabschluss, die Fachhochschul- und die Hochschulreife. Im Gegensatz dazu haben viele OECD-Staaten nur einen Abschluss, der zudem den direkten Zugang zur Hochschule gestattet.

Noch krasser ist Deutschland bei den Hochschulabschlüssen abgeschlagen. Diesen Abschluss hat unter den 25-34-Jährigen in Deutschland nur jeder Dritte (35 %), der OECD-Durchschnitt liegt um 30 %, in Korea um 100 % höher – bei 70 %.

Dabei hat die Verbesserung der Abschlussquoten keinesfalls ihren Wendepunkt global erreicht, vielmehr sind die Quoten noch in den letzten 10 Jahren um gut 1/3 in praktisch allen OECD-Staaten angestiegen, in ähnlichem Umfang selbst bei den Ländern, die schon hohe Abschlussquoten aufwiesen.

Nur die OECD-Staaten zu vergleichen, übersieht die globale Entwicklung: Der Hochschulzugang explodiert geradezu weltweit. Während in den ersten eineinhalb Jahrzehnten der Hochschulbesuch im Viertel der einkommensreichsten Länder um 1/3 zunahm, hat er sich weltweit fast verdoppelt, und bei dem zweitreichsten Viertel der Staaten fast verdreifacht (UIS).

Der Einwand, solch ein Hochschulausbau könne nur zu Lasten der Leistung gehen, ist unbewiesen. Vielmehr belegen die bei den Abschlüssen führenden Länder auch gute Plätze bei den PISA-Leistungsergebnissen.

Global entwickelt sich mithin der Zugang zur Hochschule extrem. Wenn es nicht zu gravierenden längerfristigen wirtschaftlichen Einbrüchen und staatlichen Umbrüchen kommt, dann wird sich das Studium für grundsätzlich alle sowohl global als auch in Deutschland durchsetzen.

Die Berufsausbildung steigt schon schrittweise in den Hochschulbereich auf

Seit dem Neuhumanismus Humboldts war die Berufsausbildung von der Allgemeinbildung fast völlig geschieden. Die Berufsabschlüsse berechtigten weder für den Zugang zur gymnasialen Oberstufe noch erst recht zur Hochschule. Erst die EU hat einen breiten Durchbruch geschaf-

fen: Der Grundsatz der EU-weiten Freiheit beruflicher Niederlassung setzt die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und Berechtigungen voraus. Nach dem Vorbild des Europäischen Qualifikationsrahmens hat der Bund einen Deutschen Qualifikationsrahmen beschlossen, der die Gleichwertigkeit des Berufsabschlusses mit der Hochschulreife festlegte.

Die Annäherung der Berufsausbildung an das allgemeine Bildungswesen war mehr als richtig, aber zu lau und zu kurzfristig:

- Die Regelung ist zu lau: Offiziell ist die Berufsausbildung der Hochschulreife gleichgestellt und berechtigt zum direkten Besuch der Hochschule. Faktisch haben die Kultusminister*innen den Zugang zur Hochschule durch Auflagen nur um ein Nadelöhr geöffnet. Nur 4 % der Studierenden haben kein Abitur.
- Die sekundäre Berufsausbildung wird in der Sekundarstufe II festgehalten, sie gehört aber mittelfristig in den Tertiär-, also in den Hochschulbereich.

Die schulische Berufsausbildung ist im Aufstieg

In Deutschland hat die schulische Berufsausbildung geringe Bedeutung. Im Vergleich zur dualen umfasst sie nur etwas mehr als die Hälfte der Ausbildungsangebote. Innerhalb der schulischen Berufsausbildung ist von Gewicht die Ausbildung im Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich; dort finden 80 % der schulischen Berufsausbildung statt. Im westlichen Ausland ist dieser Bereich inzwischen fast vollständig in den Hochschulbereich verlagert worden. Innerhalb der EU ist die deutsche Ausbildung nur in einer Fußnote der Ausbildung in Europa gleichgestellt worden und wird weiterhin innerhalb der OECD infrage gestellt. In Anlehnung an Europa beginnt der Aufstieg der schulischen Berufsausbildung in den Hochschulbereich jetzt auch in Deutschland. Lange Zeit nicht hochschulwürdig, werden mittlerweile zunehmend Studiengänge für diese Berufsfelder eingerichtet:

- In der Kindheitspädagogik kann man den Bachelor inzwischen an 40, den Master an vier Hochschulen erwerben.
- Im Bereich Pflege, Gesundheit und Sport ist die Akademisierung viel breiter vorangeschritten: Es bestehen fast 250 Bachelor- und über 100 Masterstudiengänge.

- Konsequent hat das Bundesgesundheitsministerium jetzt das EU-Recht umgesetzt, indem es für die Hebammenausbildung das Studium vorschreibt.

Der Aufstieg der schulischen Berufsausbildung in den Tertiärbereich hat begonnen.

Die duale Berufsausbildung nähert sich der Allgemeinbildung an und steigt auf

Die Wirtschaft ficht für die Würdigung der dualen Berufsausbildung. Einerseits unterstellt sie vehement die Gleichwertigkeit der dualen Berufsausbildung mit der akademischen Bildung, andererseits setzt sie sich für die Aufwertung und die Annäherung an das allgemeine Bildungswesen ein.

Die vermeintliche Gleichwertigkeit der dualen Ausbildung mit dem Studium

Die Wirtschaft wirbt massiv um Schüler*innen. Sie versucht, möglichst viele vom Besuch der Oberstufe und einem Studium zugunsten einer dualen Berufsausbildung abzuhalten. Sie wirbt mit der Gleichwertigkeit der dualen Berufsausbildung mit der Hochschulbildung.

Im Durchschnitt ist diese Behauptung allerdings falsch. Die duale Berufsausbildung ist weder in der Vergangenheit noch gegenwärtig gleichwertig mit einem Studium – weder bei der Beschäftigungschance noch beim Einkommen. Das gilt im Schnitt für einen Facharbeiter/Gesellen gegenüber einem Hochschulabsolventen, das gilt selbst für einen Meister/Techniker gegenüber einem Akademiker.

Zudem sind die Chancen auf Fortbildung äußerst begrenzt. Das gilt sowohl für den Erwerb des Meister- bzw. Technikertitels als auch erst recht für die Zulassung zum Hochschulstudium.

Gleichzeitig zur behaupteten Gleichwertigkeit ficht die Wirtschaft aber für eine Aufwertung und Gleichstellung der dualen Ausbildung mit dem allgemeinen Bildungswesen.

An fünf Beispielen wird die Entwicklung deutlich:

- die Ausbildungsziele werden angehoben und damit zugleich die Ansprüche an den Schulabschluss,

- duale Aus- und Fortbildung werden der Bildung in Schule und Hochschule formal gleichgestellt und die Durchlässigkeit ein wenig erhöht,
- die Bezeichnung beruflicher Abschlüsse wird denen des allgemeinen Bildungswesens angenähert,
- duale wie tertiäre Studiengänge nehmen sprunghaft zu und
- berufliche Schulen steigen in den Hochschulbereich auf.

Die Ansprüche an Ausbildung und Schulabschlüsse steigen

Um die duale Berufsausbildung gegenüber den steigenden Berufsanforderungen zu erhalten, werden die Ansprüche an die Ausbildung sowie an die schulische Vorbildung gesteigert. Für Jugendliche nur mit einem Hauptschulabschluss und erst recht für Jugendliche ohne dieses Zeugnis wird es immer schwerer, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Stattdessen gibt es inzwischen fast keine Abiturientenberufe. Das gilt insbesondere für die angesehenen Ausbildungsberufe, die in Konkurrenz zu Hochschulabschlüssen stehen. Die Zahl der Hochschulberechtigten, die eine Lehre beginnen, steigt seit Jahren stetig. Mehr Studienberechtigte als Jugendliche mit höchstens einem Hauptschulabschluss starten eine duale Berufsausbildung.

Die berufsbildenden Abschlüsse werden formal den Abschlüssen des allgemeinen Bildungswesens gleichgestellt

Einen Durchbruch bei der Aufwertung erzielte die Berufsausbildung mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen, der eine Folge des Europäischen Qualifikationsrahmens ist. Formal wird der Berufsabschluss der Hochschulreife und der Meister/Techniker dem Bachelor unmittelbar gleichgestellt. Doch die Bundesländer haben auf Druck der Hochschulen den Hochschulzugang für Ausgebildete an längere Berufserfahrung und weitere Auflagen gekoppelt.

Ein weiterer Erfolg der Wirtschaft ist die Annäherung der Berufsabschlussbezeichnungen. Sie setzte sich gegen massiven Widerstand der Hochschulen durch: Ab jetzt wird der Meister zum Bachelor Professional, der Betriebswirt zum Teil sogar zum Master Professionell.

Die duale Ausbildung steigt in den Hochschulbereich auf

Die größte Aufwertung für die Berufsausbildung ist die Übernahme des dualen Prinzips in Studiengänge. Seit wenigen Jahren gibt es Betriebe, die Jugendliche gemeinsam mit einer Hochschule ausbilden. Dabei fällt die Beteiligung der Betriebe am Studiengang unterschiedlich intensiv aus.

Das Neueste sind triale Studien, bei denen Betrieb, Berufsschule und Hochschule gemeinsam ausbilden und die Jugendlichen einen doppelqualifizierten Berufs- wie Hochschulabschluss (Bachelor) erhalten.

Noch ist der Anteil der Studierenden im dualen/trialen Studium mit 3 % sehr begrenzt, doch der Anteil ist innerhalb von 15 Jahren auf das 2 ½-fache gestiegen.

Die Berufsausbildung wagt den Aufstieg in den Hochschulbereich

Nicht nur die Wirtschaft, sondern auch die Berufsschule wagt den Aufstieg in die tertiäre Bildung. Dies gilt besonders für Schulen in privater Trägerschaft.

- So benennt sich ein Teil der Fachschulen in Fachakademien um und
- bietet traditionelle wie duale Studiengänge an und lässt sie akkreditieren.
- In neun Bundesländern bestehen inzwischen Akademien mit dualen Studiengängen.
- Zur weitestgehenden Innovation hat sich Hamburg durchgerungen.

Hier errichtet das Hamburger Institut für Berufliche Bildung als Träger der 30 Beruflichen Schulen in Hamburg eine eigene Hochschule – die sogenannte Berufliche Hochschule. Die Berufsausbildung ist damit in Hamburg zugleich auch Hochschule. Diese bietet für Hochschulberechtigte zusammen mit der Wirtschaft triale Studiengänge an.

Das Studium kommt der Berufsbildung entgegen

Nicht nur die Berufsausbildung nähert sich dem allgemeinen Bildungswesen und vor allem der Hochschule an, sondern gleichzeitig kommt auch das Studium der Berufsausbildung entgegen. Die duale Berufsausbildung war stolz auf das Berufsprinzip, streng auf Berufe hin auszubilden. Während die Anzahl der Ausbildungsberufe

inzwischen auf gut 300 zurückgeht, sind die Studiengänge nicht mehr nur wissenschaftszentriert, sondern zunehmend berufsorientiert und teilweise stark spezialisiert in gut 20.000 Bachelor- bzw. Master-Studiengänge. Dies geht auch auf den Bologna-Prozess der EU zurück, der einen stärkeren Berufsbezug für Studiengänge vorsieht.

Insgesamt hat der Aufstieg sowohl der schulischen als auch der dualen Berufsausbildung in den tertiären Bereich begonnen. Unter dem Druck höherer Anforderungen an die Berufsausbildung und dem Streben nach ihrer Gleichwertigkeit mit einem Studium werden sich die Aufwertung und Annäherung der Berufsausbildung an die Hochschule fortsetzen und längerfristig zu ihrer Integration in den Hochschulbereich führen.

Die gymnasiale Oberstufe zur Oberstufe für grundsätzlich alle entwickeln

Die bestehende Sekundarstufe II ist ein diskriminierendes Konglomerat

Der schrittweise Aufstieg der schulischen und dualen Berufsausbildung in den Hochschulbereich wird die Selektivität der Sekundarstufe II verschärfen. Ihre Reform ist die dringlichste bildungspolitische Herausforderung.

Denn die Sekundarstufe II in Deutschland ist eigentlich keine Stufe, sie ist vielmehr ein zusammengestückeltes Konglomerat unterschiedlichster Bildungsformen. Abgesehen von der (gymnasialen) Oberstufe entstammen sie keinem gemeinsamen Konzept, sondern sind Reaktionen auf jeweilige gesellschaftliche Zustände. Ergebnis ist eine Bildungs-„stufe“ der schärfsten Diskriminierung.

Zur Sekundar-„stufe“ II zählen

- der Wartesaal Übergangsbereich für vermeintlich Nicht-Ausbildungsreife mit rund hundert unterschiedlichen Maßnahmen. Sie verbessern die Ausbildungschancen nicht, sofern sie den Jugendlichen nicht einen höheren Schulabschluss vermitteln;
- eine duale Berufsausbildung, die ihre Gleichstellung mit dem Studium verspricht, sie aber nur sehr wenigen partiell gewährt und deren Qualität recht unterschiedlich ausfällt;
- eine schulische Berufsausbildung für mittlere Positionen, die unter unterschiedlichen Länderauflagen den Bildungsaufstieg über die Hochschulreife vermittelt kann, sowie

- die Oberstufe in Form der gymnasialen Oberstufe, des Beruflichen Gymnasiums und der Fachoberschule. Sie verleiht das doppelte Privileg einer verlängerten Allgemeinbildung und die Chance auf die hochgeschätzte tertiäre Ausbildung.

Die Abschlüsse der hierarchischen Sekundarstufe I bestimmen weithin die Selektion innerhalb der Sekundarstufe II.

Die Reform ist unumgänglich

Notwendig ist eine Neuordnung der Sekundarstufe II, sie ist erforderlich, um - wie gesagt -

- allen Jugendlichen die Chance auf eine individuelle Entfaltung zu ermöglichen,
- sie aktiv für Demokratie und Kooperation zu gewinnen sowie
- sie alle beruflich hoch zu qualifizieren, d. h. sie
- auf ein Studium für grundsätzlich alle vorzubereiten.

Eine 9/10-jährige allgemeine Bildung reicht nicht – 12/13 Jahre für alle sind nötig

Die bisherige Schulpflicht von nur 9/10 Schuljahren reicht nicht. Gesellschaft und Welt haben sich verändert und werden sich weiterentwickeln. Die Bildung dafür ist schon jetzt ungenügend. Insgesamt braucht

- die Berufswelt bessere Grundkenntnisse für ein Studium für möglichst alle,
- die Demokratie mehr gesellschaftspolitische Bildung und Teilhabe für die Bildungsbenachteiligten und
- das Individuum bessere Bildung für seine individuelle Entwicklung.

Mit einer Lehrplanreform der 9/10-jährigen elementaren Allgemeinbildung sind die Ziele nicht zu erreichen, das ist unrealistisch. Denn eine umfassendere, breitere Bildung scheitert am Druck der Wirtschaft auf mehr Förderung der Grundfertigkeiten.

OECD-weit belegen die Daten, dass eine Anhebung des niederen Bildungsstatus unabdingbar ist; je schwächer der Status, desto geringer sind OECD-weit und in fast jedem Land die Berufsaussichten – das gilt jetzt und trifft künftig erst recht zu.

Die Wirtschaft wird durch eine Schulzeitverlängerung fast nicht belastet

Die Wirtschaft wird gegen eine Schulzeitverlängerung einwenden, dass damit das Angebot an Arbeitskräften noch weiter zurückgeht. Doch dieser Einwand trifft so gut wie nicht zu; denn Jugendliche mit und erst recht ohne Hauptschulabschluss beginnen ihre duale Berufsausbildung im Schnitt erst mit rund 20 Jahren. Die längere Schulzeit würde vor allem die Zeit jahrelangen Suchens und des Besuchs des kaum wirksamen Übergangsbereichs verkürzen.

Zu einer Oberstufe für alle gibt es keine dauerhafte Alternative

Eine schulische Berufsausbildung als Alternative zur kriselnden dualen Berufsausbildung ist seit langem im Gespräch; mit ihr wäre es möglich, die Zahl der Jugendlichen ohne Berufsausbildung und den Wartesaal Übergangsbereich zu reduzieren.

Das Problem ist die Anerkennung ihrer Abschlüsse als gleichwertig zur dualen Berufsausbildung durch die Wirtschaft. Sie sieht ihren Anspruch auf das Monopol der dualen Ausbildung gefährdet. So hat sich eine schulische Berufsausbildung außerhalb des Gesundheits- und Erziehungsbereiches nicht durchgesetzt, sie befindet sich vielmehr deutlich im Rückwärtsgang.

Eine mögliche Alternative wäre ein Allgemeinbildungsangebot ohne den Abschluss des Abiturs. Ein solcher Aufbau wäre der Mühe kaum wert; denn das Ansehen solcher Alternative im Vergleich zur gymnasialen Oberstufe würde diskriminiert sein. Ihre Durchsetzungschance wäre minimal, da an der jetzigen gymnasialen Oberstufe gut 50 % eines Jahrganges ihre Hochschulreife erwerben.

Für einen verlängerten Schulbesuch kommt nur die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in Frage – also des Gymnasiums, des Fachgymnasiums, der Fachoberschule und selbstverständlich der Gesamtschule.

Mit neuen Lernformaten und verbesserten Strukturen kann die Oberstufe zur gemeinsamen Oberstufe für alle werden

Auf die oben genannten Herausforderungen ist die gesamte Jugend umfassender vorzubereiten, sie nur als studierfähig auszubilden, reicht

nicht. Sie sollte Gesellschaft wie Welt möglichst weitgehend verstehen und zu beruflichem, gesellschaftlichem und politischem Handeln fähig und gemeinsam willens sein.

Längerfristig können sich die Voraussetzungen für eine Oberstufe für möglichst alle verbessern, indem ganztägige Kindertagesstätten ausgebaut werden, sie wie auch die gebundenen Ganztagschulen kinder- und jugendpädagogisch gestaltet werden und indem mindestens die sonderpädagogische Exklusion und das hierarchische Schulsystem der Sekundarstufe I als nächsten Schritt zugunsten der gleichgestellten Zweigliedrigkeit aufgegeben werden.

Doch auf bessere Ausgangsbedingungen sollte die Weiterentwicklung der Oberstufe nicht warten. Auch unter den gegebenen Umständen kann sie viel bewirken.

Die Jugend kann in viel größerem Umfang motiviert, aktiviert und zur Selbständigkeit wie Teamfähigkeit erzogen werden. Deshalb sollte sich ein Großteil der Welt in der Schule widerspiegeln. So sollte immer wieder die gesellschaftliche Praxis eingefangen sowie die Außenwelt erfahren werden. Das gilt von Anfang an auch für die Berufswelt mit ihren Inhalten.

Die Digitalisierung bietet bisher einmalige Belege für das Begaben und die Motivierung.

Mit Projekten, Praktika, Exkursionen und Expeditionen kann Aktivieren und Teamarbeit gelernt und Selbstsicherheit gewonnen werden

Die Struktur der Oberstufe aufbrechen

Zudem sollten die Strukturen der Oberstufe aufgebrochen werden. Bei so unterschiedlichen Leistungen von Schulen, Schulformen und -abschlüssen der Sekundarstufe I sollte die Eingangsphase flexibel gestaltet werden. Das sollte ebenso für die Ausgangsphase gelten. Auch ein Abschluss in Stufen sowie einer für einzelne Fächer sind sinnvoll.

Die gemeinsame Oberstufe wird kommen

Die gemeinsame Oberstufe für grundsätzlich alle ist keine Illusion; sie wird sich vielmehr schrittweise durchsetzen. Erleichtert wird dies durch Reformen anderer Bildungsstufen und pädagogische Fortschritte.

- Doch entscheidend ist der Bildungswille bildungsbenachteiligter Eltern. Er wird steigen und sich mit Diskriminierungen nicht abfinden.
- Bei der Wirtschaft werden höhere Qualifikationen nachgefragt und
- Schulleiter*innen sowie Lehrkräfte werden sich mit dem geringeren Ansehen ihrer Schulformen nicht abfinden.
- Letztlich wird die Basis linker Parteien die Oberstufe für grundsätzlich alle gegen taktischen Widerstand der Parteioberen politisch durchsetzen.

Auf diese Kräfte ist die revolutionäre Bildungsverbesserung der letzten 2 ½ Generationen zurückzuführen, am krassesten die Entwicklung der Hochschule von ihrer extremen Exklusivität zur Schule der Mehrheit.

Aber die Aussage von Willy Brandt bleibt weiterhin gültig:

„Nichts kommt von selbst. Immer ist das Engagement von Betroffenen und Beteiligten verlangt. Nichts kommt schon später, sondern jetzt anfangen.“

Literatur:

- Altenbach-Umfrage Deutschland, für einige eine Scheindemokratie, DLF Nova, 22.4.2022
- Decker, F. u.a.; Vertrauen in Demokratie, Friedrich-Ebert-Stiftung 2019
- Economist Intelligence Unit, Democracy Index 2021, The Economist Intelligence Unit Limited
- OECD, A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility, 2018
- Schäfer, A u. M. Zörn, Die demokratische Regression, Berlin 2021
- C. Kuhbandner, Intelligenz ist nicht angeboren. SZ 14. 12. 2018
- UIS Stat, Gross enrolment ratio by level of education Nida-Rümelin. J., Der Akademisierungswahn, Hamburg 2014.

Urprünglicher Beitrag:

„Die Chancengleichheit verlangt eine gemeinsame Oberstufe und eine tertiäre Bildung für alle“ (2018) online:
► <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/131-bildungspolitik/beitraege/884-j-lohmann-2018-eine-gemeinsame-oberstufe-fuer-alle>

nachgefragt



Johann Knigge-Blietschau

In diesem Interview fragt er nach den Beweggründen für Joachim Lohmanns Engagement, wird fündig und deckt interessante Hintergründe auf.



Der Link führt zum Artikel „Ein Interview mit Joachim Lohmann“, Seite 32 bis 35

Ein Interview mit Joachim Lohmann

Johann Knigge-Blietschau

Lieber Joachim, du bist gewissermaßen ein Veteran der Gesamtschulbewegung. Du hast dich an vielen Stellen für diese Idee engagiert, nicht zuletzt als Bundesvorsitzender der GGG von 1974-1980.

Das Ziel dieses Gespräches ist es, dass die Leserinnen und Leser der „Schule für alle“ die Gelegenheit bekommen, dich etwas besser kennen zu lernen. In den letzten Jahren war viel von „Demokratiebildung“ die Rede.

Wie war der Zusammenhang von Bildung und Demokratie in deinem Leben?

Bildung hat mich zum Demokraten gegenüber meinen Eltern und meiner Schule gemacht. Mein Vater war noch im Alter Nationalsozialist und wollte mich noch als Student davon überzeugen. Meine Schule war selbst in der Oberstufe eine Schule ohne demokratische Lehrkräfte.

So wie du das schilderst, ist Bildung vor allem etwas, was du dir selbst beigebracht hast. Du hast 1955 Abitur gemacht – da waren an deinem Gymnasium keine Demokraten?

Noch im Übergang von der Mittel- zur Oberstufe vertraten Lehrkräfte die These vom „Volk ohne Raum“ sowie von der Rassenhygiene.

Das ist ein relativ differenziertes Verhältnis zu Bildung, denn was dir als Bildung formal entgegengebracht wurde, in Gestalt der Lehrkräfte deines Gymnasiums, war ja eher negativ, aber du hast dich nicht abschrecken lassen. Du bist sogar noch einen Schritt weiter gegangen, du hast ja letztlich auch dein Studienfach darauf ausgerichtet, warum?

Bildung erfährt man nicht nur in der Schule, ich z. B. in der Bibliothek durch Philosophie und Politologie und in der Volkshochschule. Ich wollte um der Demokratie willen in die

Politik. Konkrete Politikauseinandersetzung erfuhr ich an der Uni Göttingen am stärksten in der Pädagogik bei Erich Weniger, einem Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.

Da fügen sich nun schon bestimmte Stränge zusammen. Du sagst, es war eigentlich dein Interesse Politik zu studieren, das dich zur Pädagogik gebracht hat. Aber auch hier bist du nicht stehen geblieben, sondern du hast dich auch über die Wahl des Studienfaches hinaus politisch engagiert.

Nach dem Tod Wenigers nahm mich mein zweiter Doktorvater mit nach Würzburg. In einem katholisch-konservativen Bundesland sah ich mich zum politischen Engagement verpflichtet und trat der SPD und dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband bei. Ich war dann stellvertretender SHB-Landes- und Bundesvorsitzender und zugleich in dem Schulpolitischen Arbeitskreis des SPD-Parteivorstandes. Dort habe ich als Student an den „Bildungspolitischen Leitsätzen“ und an dem „Modell für ein demokratisches Bildungswesen“ mitgeschrieben.

Deine Promotion drehte sich um die Ganztagschule. Dein politisches Engagement im Rahmen der SPD zielte vor allem auf die Durchsetzung von Gesamtschulen. Warum hast du dir unter den bildungspolitischen Feldern ausgerechnet die Gesamtschul-Frage ausgesucht?

Die Gesamtschule war im schulpolitischen Arbeitskreis der SPD die zentrale Forderung, mit dem die Demokratie stabilisiert und die Gesellschaft sozialer gestaltet werden sollte.

Ich denke, wir sollten später noch einmal darüber reden, was aus diesen Visionen geworden ist. Aber erstmal würde ich gern noch einmal bei dir bleiben. Du bist über dein politisches Engagement in Verantwortung gekommen. Du bist später Kieler Stadtschulrat geworden, du warst Landtagsabgeordneter. Was hast du erreichen können, wo gab es Widerstände?

Bildungsreform verlangt konzeptionelle und praktische Weiterentwicklung von Schule. Konzeptionell war ich ein Vorreiter des Verzichts auf äußere Leistungsdifferenzierung und für die Inklusion, für die ich zusammen mit Ulf Preuß-Lausitz 1969 eine Tagung initiierte. In Berlin wurde ich wegen der Kritik an der Fachleistungsdifferenzierung zum Nestbeschmutzer der dortigen Gesamtschule.

Als Kieler Stadtschulrat habe ich durchgesetzt, dass eine der zwei integrierten Gesamtschulen, zu denen die CDU-Landesregierung in Schleswig-Holstein bereit war, 1972 in Kiel errichtet wurde. Gegen die Intention der Landesregierung und mit massiver Unterstützung von Eltern und Lehrerschaft wurde sie Ganztagschule mit Oberstufe, wurden die äußere Differenzierung reduziert und die Wahlfächer Technik und Wirtschaft gleichberechtigt mit der zweiten Fremdsprache.

Zusammen mit der Mehrheit der Ratsversammlung haben wir das Schulwesen in dem Rahmen, den die Landesregierung gerade noch akzeptieren konnte, modernisiert. Durchgesetzt wurde die Koedukation an den Gymnasien, die Umwandlung und Zusammenführung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule, die Gründung von Realschulen und Gymnasien in benachteiligten Stadtteilen, die Errichtung der Hälfte der Schleswig-Holsteinischen Ganztagschulen in Kiel, der Verzicht auf Internatslösungen für Kinder mit geistiger und Mehrfachbehinderung zugunsten ihrer schulischen Anbindung an allgemeine Schulen und die Aufwertung des beruflichen Bildungswesens durch Gründung von Berufsfachschulen und Beruflichen Gymnasien. Als ein früher Schulversuch mit der Inklusion setzten wir einen Förderschullehrer an der Grundschule zur Verhinderung der Förderschulbedürftigkeit ein. Insgesamt waren in der neun-jährigen Stadtschulratstätigkeit rund die Hälfte der Kieler Schulen organisatorisch umgewandelt oder neu errichtet worden.

Eigentlich wollte ich an dieser Stelle die Frage stellen. „Du hast dich dein Leben lang für eine gute Bildung und den Schutz der Demokratie durch gute Bildung eingesetzt: Warst Du erfolgreich?“ Bei der Bilanz, die du mir eben geschildert hast, muss man sagen, du persönlich warst erfolgreich. Aber wie bewertest du denn die aktuelle Situation vor der Folie deiner ursprünglichen Ziele? Wo stehen wir jetzt?

Einerseits ist es beschämend, dass nach 60 Jahren Gesamtschulbewegung noch nicht einmal die gleichgestellte Zweigliedrigkeit mit Gesamtschule und Gymnasium in der Mehrheit der Bundesländer existiert. Andererseits gab es kaum eine Kultur, die so fest von Begabungsdifferenzen ausging und so bildungselitär war und ist, wie das Nachkriegs-Westdeutschland. Dennoch haben wir einen Kulturumbruch geschafft: die Abiturientenquote hat sich in Westdeutschland seit Mitte der 50er Jahre verzehnfacht und die Hochschule ist nicht mehr äußerst elitär, sondern sie ist die Ausbildungsstätte der Mehrheit geworden. Die Gesellschaft ist egalitärer und das tradierte Bildungswesen offener und durchlässiger geworden.

Du hast Dich glücklicherweise gerade von einer Corona-Infektion erholt, und du bist immer noch sehr aktiv, du publizierst zum Beispiel. Was hast du für Pläne für die Zukunft?

Ich werde mich weiter für Bildung einsetzen – sowohl strategisch als auch konzeptionell. Strategisch kommen wir zurzeit nur mit weiteren Zwischenschritten voran. Es geht darum, diese zu entwickeln und zu ihnen bereit zu sein. Manche Vorbehalte unter Gesamtschulanhängern gegen Zwischenschritte haben der Gesamtschulentwicklung geschadet.

Konzeptionell reicht eine integrierte Mittelstufe als Bildungsreform nicht aus. Die Digitalisierung und die Klimapolitik revolutionieren die Anforderungen an den Arbeitsmarkt, gegen die Ungleichheit ist mehr qualifizierte Ausbildung erforderlich und die gefährdete Demokratie verlangt breite Allgemeinbildung für alle. Notwendig ist eine 12/13-jährige Allgemeinbildung sowie eine Hochschulausbildung für möglichst alle.

Das heißt, du würdest so weit gehen, dass man versuchen sollte, alle durchs Abitur zu bekommen? Oder kann die Zielrichtung bei dreizehn Jahren Allgemeinbildung auch die Berufsbildung sein?

Eine längere Allgemeinbildung ist erforderlich, um alle Jugendlichen für die Demokratie zu gewinnen und für sie zu aktivieren und um allen Jugendlichen die Chance auf eine freie Entfaltung ihrer Person zu gewähren. Eine längere Bildung wie Ausbildung ist möglich mit reformierten Inhalten, aber auch weiterentwickelten Methoden und Medien. Die 13-jährige Allgemeinbildung kann verbunden sein mit einem Berufsprofil, die Ausbildung selbst sollte aber für möglichst alle in der Hochschule erfolgen.

Was mich zögern lässt: Brauchen wirklich alle Schülerinnen und Schüler für jeden Beruf das, was wir in der Oberstufe zurzeit machen? Da wäre ich nicht ganz sicher.

Erstens ist das Ziel der Allgemeinbildung nicht nur die Berufsfähigkeit, sondern auch die Fähigkeit, gesellschaftliches, politisches und individuelles Leben optimal gestalten zu können. Die jungen Männer und Frauen, die im Gegensatz zu Hochschulabsolventen nur einen Sekundarstufen II-Abschluss als Berufsabschluss oder mit Hochschulreife und – noch erst recht – einzig einen Sekundarstufen I-Abschluss haben, fühlen sich nicht so gesund, treiben nicht so viel Sport, sind skeptischer gegenüber der Gesellschaft, sind gesellschaftlich und politisch weniger engagiert und fühlen sich politisch ausgeschlossen. Also sie sind eindeutig individuell, gesellschaftlich und politisch benachteiligt.

Zweitens brauchen wir die grundlegende Allgemeinbildung und akademische Ausbildung in viel größerer Breite für die bevorstehende Arbeitsmarktrevolution.

Wir sind am Ende dieses Gesprächs wieder zum Anfang zurückgekehrt, es ist ganz deutlich geworden, dass in deinem Leben Bildung und Demokratie ganz eng zusammengehören und dass es noch viel zu tun gibt.

Ich wünsche dir, ich wünsche uns allen viel Erfolg, dass wir Bildung und Demokratie in der Zukunft weiter stärken können.

Ein paar Fotos aus dem privaten Album von Joachim Lohmann



Vaters Stolz



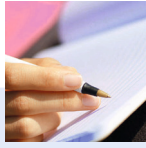
Der Abgeordnete beim Betriebsrat



Auf der Fahrt zur Bundesvorstandssitzung



Der Stadtschulrat hält eine Rede



Wer mitgearbeitet hat

Christa Gramm

gelernte Buchhändlerin und Dipl. Kommunikationsdesignerin. 1984-2000 Atelierleiterin eines Verlages. Danach tätig als freie Grafikerin. Ab 2005 Betreuung der GGG Geschäftsstelle Hessen und Mitarbeit im Landesvorstand. Gestaltung des Corporate Design der GGG und des Magazins „Die Schule für alle“
chrisgramm@ggg-web.de

Johann Knigge-Blietschau

unterrichtet seit über zwanzig Jahren an Gesamt- und Gemeinschaftsschulen und ist in der staatlichen Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein tätig.
Er ist Co-Vorsitzender des Landesvorstands der GGG SH und Sprecher der Landesarbeitsgemeinschaft Bildung der LINKEN Schleswig-Holstein.
JohannKniggeBlietschau@ggg-web.de

Dr. Christa Lohmann

6 Jahre wiss. Assistentin am Pädagogischen Seminar der Universität Kiel, 1977-89 Lehrerin und Stufenleiterin an der Integrierten Gesamtschule in Kiel Friedrichsort (IGF) und Lehrerfortbildnerin für die neuen Gesamtschulen.
Vorsitzende der GGG LV Schleswig-Holstein und 1982-88 Bundesvorsitzende. Redaktionsmitglied für „Die Schule für alle“ und koopt. Mitglied der GGG SH
ChristaLohmann@ggg-web.de

Dr. Joachim Lohmann

wiss. Assistent am Pädagogischen Seminar der Uni Würzburg, Referent am Päd. Zentrum Berlin, 1966-70, Kieler Stadtschulrat, 1970-79, danach Landtagsabgeordneter und 1993-98 Finanzstaatssekretär in Schleswig-Holstein. Ehem. Landes- und Bundesvorsitzender der GGG (1974-80)
JoachimLohmann@ggg-web.de

Lothar Sack

Lehrer und Schulleiter i.R. (Fritz-Karsen-Schule Berlin) Fächer Mathematik, Physik und Informatik, ehem. GGG-Vorsitzender (2007 – 2015), Verantwortlicher der GGG-Website, Redaktionsmitglied für „Die Schule für alle“
LotharSack@ggg-web.de

Dieter Zielinski

ehemaliger stellv. Schulleiter und Lehrer und Schulleitungsmitglied an Gesamt- und Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein, Tätigkeiten in der Curriculumentwicklung und Lehrkräftefortbildung, seit 2013 im Ruhestand, Vorsitzender der GGG seit 2020.
DieterZieleinski@ggg-web.de

Impressum

Die Schule für alle Das Magazin

ISSN 2700-015X

Herausgeber



GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Bundesgeschäftsstelle

Huckarder Str. 12

44147 Dortmund

Tel: 0231 58 694727

www.ggg-web.de

Die Schule für alle - Das Magazin Nr. 2022 | 2

Verbandszeitschrift der GGG

Redaktion

Dr. Christa Lohmann

Lothar Sack

Dieter Zielinski

Website

Lothar Sack

Grafikdesign

Layout & Gesamtgestaltung,

Dipl. Des. Christa Gramm

© Bildnachweis

Nicht gekennzeichnete Portraits und Fotos stammen aus privaten Quellen

Kontakt

redaktion@dieschulefueralle.de

leserbriefe@dieschulefueralle.de

service@dieschulefueralle.de



Mit ihrem Sponsoring ermöglicht Christa Lohmann die aktuelle Ausgabe.

Auflage 3000, Oktober 2022

Bezugspreise

Heftpreis 8,- € einschl. Versandkosten.

Für Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Heftpreis bei zusätzlicher Bestellung durch Mitglieder 5,- € einschl. Versandkosten.

© Alle Rechte vorbehalten

GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. vertreten durch den GGG Vorsitzenden Dieter Zielinski

Alle Beiträge (Texte, Tabellen, Grafiken) und Fotos sind urheberrechtlich geschützt.

Auf der GGG-Website www.ggg-web.de stehen die Artikel des GGG Magazins zum Download zur Verfügung.

Sofern beim jeweiligen Beitrag nichts anderes vermerkt ist, kann der vollständige, unbearbeitete Artikel mit Nennung der Autoren und der Quelle „Die Schule für alle“ für nicht kommerzielle Zwecke kostenfrei weiterverbreitet werden. (Das entspricht der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-ND-4.0.)

Wegen anderer Nutzung der Artikel oder Teilen davon wenden Sie sich bitte an die jeweiligen Autoren, bei denen alle weiteren Verwertungsrechte liegen.

Hefffolge:

In die Zählung der Hefte sind auch Sonder- und Regional-Ausgaben aufgenommen. Die Druckausgaben regionaler Hefte werden i.d.R. nicht bundesweit, sondern nur den Mitgliedern der jeweiligen Landesverbände zugestellt.

Alle Hefte werden jedoch auf der Website präsentiert und stehen dort zum Herunterladen zur Verfügung:

<https://ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/ggg-zeitschrift>

GGG e.V.
Huckarder Str. 12
44147 Dortmund

Postvertriebsstück -
DPAG Entgelt bezahlt **ZKZ 32956**



ggg-web.de



Alle Ausgaben können auf unserer Website als PDF heruntergeladen werden.

Aktuelles Heft 2022/2



Gesamtschule *quod vadis?*
Fakten, Strategien, Konzeptionen von Joachim Lohmann

ISSN 2700-015X



2020/0



2021/1
GGG NRW/BE Spezial



2021/2



2020/1



2021/3
GGG S-H Spezial



2021/4



2022/1

Kontakt:

redaktion@dieschulefueralle.de
leserbriefe@dieschulefueralle.de
service@dieschulefueralle.de

