

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen

Das dreigliedrige Schulsystem darf keine Zukunft haben!

Ein Plädoyer für die inklusive Schule und die differenzierte Sekundarschule¹

Die staatlichen öffentlichen Schulen in Deutschland sind eine gigantische abenteuerliche Sortiermaschinerie, und zwar von Anfang an: Nicht einmal alle Kinder gehen in eine gemeinsame Grundschule, denn die Kinder mit Handicaps werden aussortiert und dadurch, wenn sie Pech haben, für ihr Leben benachteiligt. Die sogenannten „Regelschulen“ sind für „normale“ Kinder vorgesehen, die anderen wurden und werden abgesondert.

In der Grundschule sind zu Anfang allemal lernbegierige und lernwillige Kinder beisammen. Die Lehrerinnen gehen in der Regel mit Geschick und Geduld auf die Kinder ein, mit Fantasie und Engagement auf individuellen Förderbedarf, wenn Kinder Defizite mitbringen: sozial, sprachlich, kognitiv. Die Kinder fühlen sich wohl, aber nicht wenige merken bald, dass die Sache einen Haken hat: Zu viel Aufmerksamkeit wird darauf konzentriert, was man *nicht* kann oder *falsch* gemacht hat oder eben *nicht* verstanden hat. Es beginnt die Unterscheidung der „Besseren“ und der „Schlechteren“. Bei vielen Kindern stellt sich dann die sogenannte „Schulmüdigkeit“ ein, was aber nichts anderes ist als die gesunde Reaktion des Organismus auf eine Situation, die er eigentlich vermeiden möchte. In der dritten Grundschulklasse nimmt die Sache für viele Schülerinnen und Schüler dramatische Formen an, denn ein Jahr später, auf der Hälfte von Klasse 4, wird entschieden, wer zu den Erfolgreichen und zu den weniger Erfolgreichen gehört, und das bemisst sich daran, wie die Empfehlung für die weiterführende Schule lautet: Hauptschule - Realschule - Gymnasium (bzw. Gesamtschule).

¹ Bei diesem Text handelt es sich um die erweiterte Version eines Beitrags zur Sendereihe AULA SWR HF 2 im Oktober 2009. Die Erweiterungen – Gerechtigkeitsthematik sowie Merkmale der Sekundarschule – wurden der Abhandlung des Vf. „Eine gemeinsame Schule für alle!? Chancengerechtigkeit durch Individualisierung“ entnommen, in: Lehren und Lernen 34 (2008), H. 1, S. 11-19. – Volltext auch unter www.forum-kritische-paedagogik.de

Also machen die Eltern Druck und engagieren auch, wenn sie es bezahlen können, die private Nachhilfe, damit nur eines nicht eintritt: die Empfehlung für die Hauptschule, die gar keine „weiterführende“ ist², sondern die „Restschule“ der Verlierer. Die Realschulempfehlung wird akzeptiert, weil der Abschluss dieser Schule am ehesten den Eintritt in eine Berufsausbildung ermöglicht. Aber das Ziel ist – der Logik dieses Sortiersystems folgend – der bestmögliche Anschluss und damit auch der höchstwertige Abschluss: also eine Gymnasialempfehlung mit Aussicht auf das Abitur. Zwar können nach der Hauptschule der „mittlere“ Abschluss und nach der Realschule die Hochschulreife nachgeholt werden, aber diesen Aufstieg auf diesen Wegen zum nächst höheren Abschluss bewältigt nur eine winzige Minderheit.

Im Klartext gesprochen: Der Kampf um spätere Einkommens- und Sozialchancen, um die Teilhabe an den kulturellen Gütern in unserer Gesellschaft und um die Möglichkeiten selbstbestimmter Lebensführung beginnen für Jungen und Mädchen im Alter von 9 und 10 Jahren.

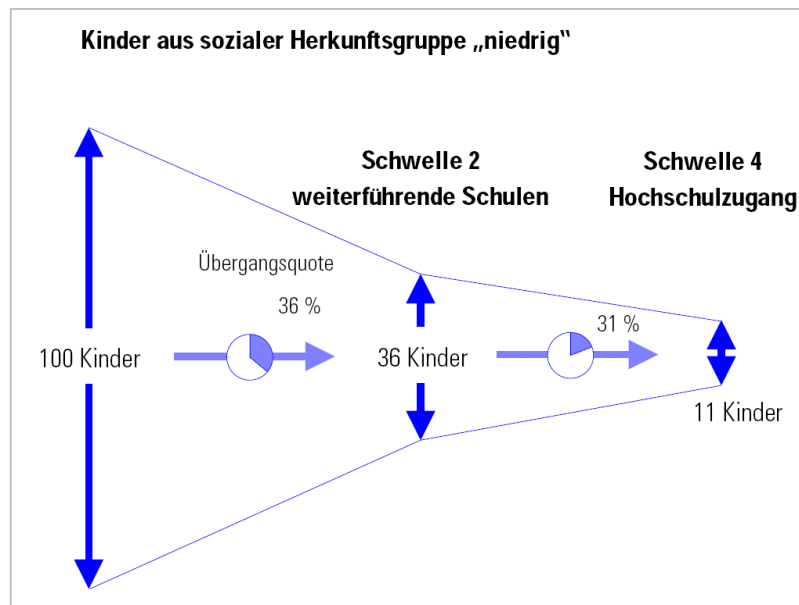
Die Teilhabeberechtigung an diesen Chancen ergab sich in der vordemokratischen Ständegesellschaft automatisch aus dem Geburtsstand, in den man hineingeboren wurde, oder aus der Geschlechtszugehörigkeit oder aufgrund zufälliger Umstände, wenn Eltern ihren Kindern z. B. eine Schulbildung ermöglichen wollten, es sich leisten konnten und auch die lokalen Möglichkeiten dazu vorhanden waren.

Die Teilhabeberechtigung in der demokratischen Leistungsgesellschaft muss sich jedoch herleiten aus individuellen Qualifikationen und Lebensleistungen. Alle Angehörigen der jungen Generation sind daher zur Wahrnehmung ihrer späteren Bürgerrechte und Bürgerpflichten gehalten, diese Qualifikationen möglichst breit und tief und auf dem Weg der individuellen Begabungen und Kompetenzen – wie denn

² Deshalb nicht, weil die überwiegende Mehrzahl über die Berufsfachschule die Mittlere Reife zu erlangen bestrebt ist, so dass die Hauptschule für sie eine Durchgangsschule ist; die übrigen, die dies nicht schaffen, endeten in einer Sackgasse und ggf. im BVJ oder in anderen „Übergangssystemen“.

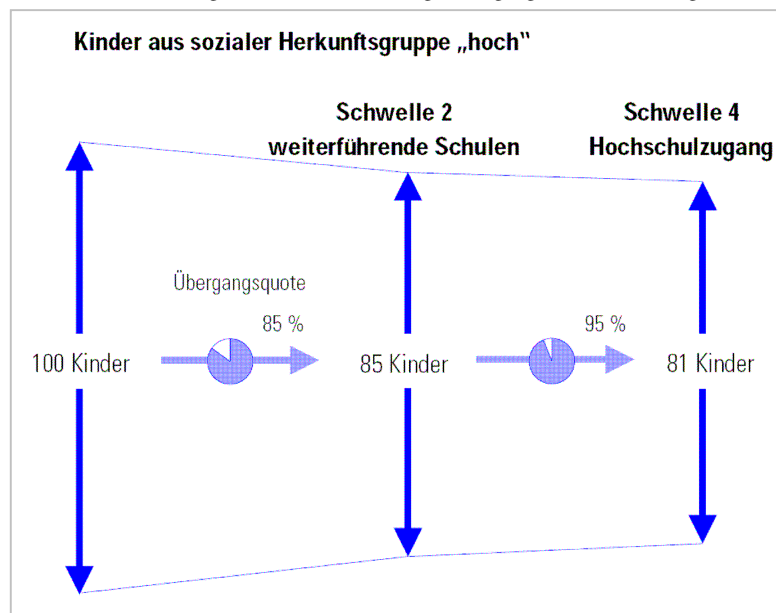
auch sonst? – zu erwerben und auszubilden. So steht es in allen Verfassungen und Schulgesetzen der Bundesländer.

Der *Verfassungstheorie* entspricht bekanntlich nicht immer die *Verfassungswirklichkeit*, und im Bereich des Schulwesens ist die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit an der entscheidenden Sortierstelle – am Ende der Grundschulzeit – besonders krass. Die dort zu treffenden Entscheidungen sind in Deutschland in extrem hohem Maße abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Elternhäuser: Ein Kind aus der gebildeten Mittelschicht hat eine siebenmal größere Chance, eine Hochschule zu besuchen, wie ein Kind aus einer „unteren“ Schicht, von der noch stärkeren Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund gar nicht zu reden.



Quellen: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung Mikrozensus 1996 und 2000; 17. Sozialerhebung 2003 und Studienanfängerbefragung 2000, Berechnungen des

Deutschen
Studentenwerks



Die
Zahlen
lauten
für 2007
(FAZ
vom

24.4.2010); bei Akademikern (auch 1 Elternteil), Selbständigen usw. 100 : 71, bei Nicht-Akademikern 100 : 24.

Im Alter von 9 oder 10 Jahren wird also anhand von *schulischen* Bewertungen und keineswegs anhand von Begabungs- und Leistungspotentialen oder gar erworbenen Qualifikationen über die – eben *nicht nur schulische!* – Zukunft der Kinder und

Heranwachsenden entschieden. Das kann man abenteuerlich oder unverantwortlich nennen, weil diese Empfehlungen im Zweifelsfall gar nicht mit Daten und Argumenten gerechtfertigt werden können, zumal ja am Ende der vierjährigen Grundschule erst einige wenige Grundlagen der schulischen Elementarbildung für weitere Bildungsgänge gelegt sind; weil bestimmte Begabungen nur ausnahmsweise hervortreten konnten; weil ausschlaggebende Qualifikationen und Einstellungen erst noch erworben werden müssen.

Diese Sortiermaschinerie stellt aber auch juristisch-verfassungsrechtlich eine bedenkliche Praxis dar, weil sie mit den Rechten auf Bildung und Erziehung, auf schulische Ausbildung und berufliche Qualifizierung kollidiert, wie sie in Verfassungen, Gesetzen und ratifizierten UN-Konventionen fixiert sind.

Dieser Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen zur Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems muss besonders betont werden; denn die Debatte über die Schulstruktur, die üblicherweise mit Parteitagebeschlüssen und mit pädagogischen Beschwörungsformeln instrumentiert wird, muss zurückgeführt werden zum einen in den *politisch-ethischen* Argumentationszusammenhang unseres demokratisch verfassten Gemeinwesens – die Frage. „Wie sichert die staatliche Ordnung Freiheit und Gleichheit?“ – und muss zum andern eingebettet werden in den *pädagogischen* Argumentationszusammenhang unseres Menschenbildes: die Frage „Wie werden Ermutigung zur Selbstentwicklung, Befähigung zur Selbstbestimmung und Herausforderung zur Selbst- und Mitverantwortung ermöglicht?“

Dieser Ausgangspunkt erfordert, dass wir auf eine Reihe von Fragen Antworten suchen müssen. Sie lauten:

- Welchen Hintergrund hat dieses Sortiersystem nach Klasse 4, das in den 27 Mitgliedsländern der EU nur von 16 praktiziert wird, nämlich – wie spöttisch gesagt wird – von 15 deutschen Bundesländern und Österreich... ?
- Woher bezog oder bezieht es seine Rechtfertigung?

- Erscheint es nur deshalb so stabil, weil man seine katastrophalen ökonomischen Folgen nicht beachtet?
- Gab und gibt es Alternativen?
- Welches sind die Grundsätze, nach denen eine differenzierte demokratische Leistungsschule anstelle der überkommenen Standesschule eingerichtet werden muss?

Die Sortiermaschine entstammt den vordemokratischen Vorstellungen der Standesgesellschaft im 19. Jahrhundert. Die Kinder des „einfachen Volkes“ besuchten die Volksschule und lernten dort Lesen und Schreiben, Rechnen und Religion. Das musste reichen für ein Arbeitsleben auf dem Bauernhof oder als Dienstmädchen und für eine Lehrlingsausbildung in Handwerk und Handel. Die Kinder des „bürgerlichen Mittelstandes“ besuchten die Bürgerschule (heute: Realschule), um sich durch eine „mittlere Bildung“ auf eine Ausbildung für ihre selbständige Tätigkeit als Gewerbetreibende vorzubereiten und um durch die sog. „Mittlere Reife“ das „Einjährige“ zu erlangen: nämlich die Befreiung vom dreijährigen Militärdienst zugunsten eines nur einjährigen; denn die lange Soldatenzeit hinderte die Bürgersöhne am zügigen Hineinwachsen ins Geschäftsleben. Das Wirtschafts- und Bildungsbürgertum erstrebte für seine Söhne (und später auch für die Töchter) eine „höhere Bildung“ in den Gymnasien, die als einzige mit dem „Zeugnis der Reife“ auch die Berechtigung zum Universitätsstudium verliehen. Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht bekamen „ihre“ Schulen für „ihre“ Kinder, diese bekamen damit ihre jeweiligen Startchancen ins Erwachsenenleben, und daran hat sich bis heute in Deutschland strukturell nichts geändert. Empfehlungen für die weiterführenden Schulen nach der Grundschule folgen – von Ausnahmen abgesehen – den Definitionsmerkmalen der Unter-, Mittel- und Oberschichten des 19. Jahrhunderts, auch wenn sich die jeweiligen Schichtzugehörigkeiten in ihren sozial-kulturellen Merkmalen gewandelt haben. Zudem haben sich die Bildungserwartungen der Mittel- und Oberschichten weitgehend einander angeglichen: Angesagt ist der Besuch eines Gymnasiums bzw. einer Gesamtschule für den höchstmöglichen Abschluss als Einstieg in eine bestmögliche (akademische) Ausbildung, so dass die Gymnasien mit ihren

ständig steigenden Schülerzahlen und ihren zahlreichen Profilen die eigentliche „Haupt“-Schule geworden sind. Die allgemeinbildenden Gymnasien mit alt- oder neu sprachlichem oder naturwissenschaftlichem Profil, Technische und Berufliche, Sozialpädagogische und Hauswirtschaftliche Gymnasien und andere mehr ermöglichen Abschlüsse nach Begabungs-, Neigungs- und Leistungsdifferenzierungen am Ende der Sekundarstufe II, die den Absolventen der Hauptschule oder der Sekundarstufe I in eben dieser Differenzierung skandalöserweise vorenthalten werden.

Benachteiligungen oder Begünstigungen finden also nicht nur beim Verlassen der Grundschule statt, sondern werden heute konsequent fortgeführt bis zu den Abschlüssen der Sekundarstufen I und II (Mittlere Reife, Abitur). Das dreigliederige Schulsystem hat sich also nicht nur nicht bewährt – wie so mancher Verteidiger tönt –, sondern es ist der Grund für eine überaus brisante sozialpolitische Zeitbombe: Es sind immer noch 100.000 junge Leute pro Jahr, denen der Staat die Schulpflicht auferlegt hatte, ohne seiner eigenen Bringschuld nachgekommen zu sein: nämlich der Gewährung eines anschlussfähigen Abschlusses. Zehntausende junger Menschen, die in unseren sozialen Sicherungssystemen auf Dauer Leistungsempfänger bleiben werden und keine Leistungserbringer werden können, landen in einem „ausbruchsicheren Gefängnis“ ihrer lebenslangen strukturellen Benachteiligung in Armut, wie Jutta Allmendinger, die Präsidentin des Berliner Wissenschaftszentrums für Sozialforschung, es drastisch formulierte.

Die Forderung nach Abschaffung dieser Sortiermaschinerie entspringt keiner chimärischen „Idee der Chancengleichheit“ oder „sozialdemokratischer Gleichmacherei“ oder wie sonst noch ebenso abwegige wie ignorante Einwürfe lauten mögen. Diese Forderung ergibt sich vielmehr aus der Einsicht in die Tatsache, dass dieses Sortiersystem *selber* eine Quelle sozialer Ungleichheit geworden ist, was wegen Verfassung und Gesetz in dieser Form nicht hingenommen werden kann. Warum nicht?

Der demokratische Staat hat für seine Gesetzgebungs- und Regierungstätigkeit im Rahmen der Verfassung und der Gesetze die Grundsätze der *Teilhabe-* und *Verteilungsgerechtigkeit* zu beachten. Er hat aber auch als Anbieter von schulischer

Erziehung, Bildung und Qualifikation für den Erwerb von Berechtigungen auch den Grundsatz einer *beschützenden Gerechtigkeit* zu beachten, u. zw. hinsichtlich der *Zugangsgerechtigkeit* bei der Teilhabe an öffentlichen materiellen und kulturellen Gütern. Bei der Teilhabe- und Verteilungsgerechtigkeit wird darauf geachtet, dass – wie es treffend heißt – „jeder zu seinem Recht kommt“, zu dem, worauf er billigerweise Anspruch erheben kann, weil es ihm zusteht. Die *beschützende Gerechtigkeit* soll dafür sorgen, dass es beim Zugang zu Bildung und Beruf gar nicht erst zu ungerechtfertigten Benachteiligungen kommt, weil z.B. der betreffende junge Bürger aus Gründen, die er nicht zu vertreten hat, sich nicht zu seinem Recht verhelfen kann. Genau dies ist aber im Schulbereich der Fall, wenn die Kinder im Alter von 9 oder 10 Jahren bürokratischen Schullaufbahnentscheidungen unterworfen werden, die aufgrund nur ausnahmsweise möglicher Korrekturen lebenslängliche Benachteiligungen zur Folge haben können. Die Sortiermaschinerie verstößt gegen die Grundsätze der beschützenden und der Zugangsgerechtigkeit und darauf folgend gegen die Teilhabegerechtigkeit.

Die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems sowie die Einführung eines inklusiven Systems für die Kinder mit Handicaps wird im Namen einer Chancengerechtigkeit gefordert, die als Ausfluss des Grundsatzes der beschützenden Gerechtigkeit im größtmöglichen Umfang die Zugangsgerechtigkeit sicherstellen will. Genau dies waren auch die Überzeugungen der Begründer unseres modernen Schulwesens im frühen 19. Jahrhundert. Wilhelm von Humboldt, gewöhnlich als Urheber des modernen Gymnasiums als Eliteanstalt missverstanden, beharrte darauf, dass für den individuellen Schulweg und Schulabschluss nur der individuelle Entwicklungsgang des Schülers ausschlaggebend sein dürfe und nicht die späteren unterschiedlichen Anforderungen an Ausbildung und Beruf, denn man könne ja gar nicht wissen, welchen Beruf und Lebensweg ein Schüler nach der Schule einschlagen werde. Humboldt war – in heutiger Sprache – der Befürworter einer gemeinsamen Schule für alle Kinder nach der Elementarschule in der Form einer differenzierten Gesamtschule mit differenzierten Abgangsprofilen. Sein Mitstreiter, der Berliner Theologe Schleiermacher, wurde konkreter: „Ist einmal das Urteil [!] gesprochen, dass jemand sich nur für die niedere Lebenstätigkeit eigne: so ist er von allen anderen

Geistestätigkeiten meist ausgeschlossen, und er hat, wenn nun nachher dennoch Höheres in ihm sich regt, unendliche Schwierigkeiten zu überwinden, ehe er sich durcharbeitet.“ „Die Hauptsache ist, dass die Erziehung ein gleichmachendes Prinzip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur, insofern sie *erhebend* ist, die niedere Klasse der höheren nähernd.“ Schleiermacher plädierte für gerechte Startchancen, für Zugangsgerechtigkeit, nicht für „Gleichmacherei“, sondern „gleichmachend“ bedeutete für ihn, Benachteiligungen nach Möglichkeit gar nicht erst entstehen zu lassen bzw. auszugleichen, jedem zu seinem optimalen Abschluss zu verhelfen und so (Schleiermacher) das „demokratische Prinzip“ der differenzierten Leistungsschule gegen das „aristokratische Prinzip“ der Standesschule zu etablieren.

Nebenbei sei ein weiterer Grund erwähnt, warum das Sortieren der Kinder nach der 4. Klasse ebenso unsinnig wie unverantwortlich ist. Die Hirnforschung belehrt uns darüber, dass das Frontalhirn – der Ort unseres differenzierten Denkens und Argumentierens – erst im Alter von 12, 13 sozusagen „in Betrieb“ genommen wird, längst bekannt als jene Phase in der Pubertät, wo als Zeichen dieses Prozesses die Rechthaberei und die Argumentierwut der Heranwachsenden altbekannte Phänomene sind. Just in dieser Phase käme es darauf an, sie als Chance zu ergreifen für intellektuelle Herausforderungen, um zu sehen, wohin beim einzelnen Schüler die Reise gehen könnte oder gehen wird. Eine Entscheidung über ein Abschlussprofil eines schulischen Bildungsgangs darf daher in der Regel kaum vor dem 14. Lebensjahr fällig werden und auch dann erst nach einer gehörigen Phase der Orientierung und Selbsterprobung.

Der Umbau der bisher getrennt geführten Haupt- und Realschulen und Gymnasien zu Sekundarschulen ist keine technische Organisationsfrage und mit dem Auswechseln der Türschilder zu erledigen. Dieser Umbau erfordert anders ausgebildete Lehrkräfte, andere Lehr- und Arbeitspläne, andere Schulgebäude mit Arbeitsräumen (auch für die Lehrer), Projekträume und Studios, Ateliers und Labors, Übungsräume für Chor und Orchester, Theater, Zirkus und Bewegung, einen Speisesaal (und bitte keine „Kantine“!), eine Cafeteria, Rückzugs- und Ruheräume, die intensive und daher nicht

einflusslose Mitarbeit der Eltern – kurzum all das, was eine gute Schule im Ganztagsbetrieb ausmacht. Daran sollte hier wenigstens erinnert werden.

Schauen wir uns nun die Merkmale der Sekundarschule und ihrer zwei Stufen Sekundarstufe I und II näher an.

1. Grundsatz: Individuelle Differenzen der Schüler und strukturelle Differenzierungen der Schulwege und -abschlüsse müssen einander entsprechen.

Wenn die allgemeine Schulpflicht gilt, müssen alle Jungen und Mädchen, alle jungen Männer und jungen Frauen (im folgenden Schüler genannt) aufgrund der bestehenden Verfassungs- und der geltenden Rechtslage im Rahmen der Schul-besuchs- und Ausbildungsverpflichtungen, die sie zu absolvieren haben, davon ausgehen können, dass sie angesichts ihrer unterschiedlichen Herkunft, ihrer unterschiedlichen Begabungen und Potenziale, ihrer unterschiedlichen Erwartungen und Lebenspläne Schul- und Ausbildungsangebote finden, die ihnen zu den von ihnen angestrebten und für sie optimalen Ab- und Anschlüssen verhelfen. Die Differenzierung dieser Angebote kann strukturell und prozedural auf unterschiedliche Weise vorgenommen werden, darf jedoch immer nur entlang des Kriteriums der profilbildenden Stärkung der Stärken eines Schülers erfolgen (wie schon Humboldt gefordert hat!), woraus sich dann seine jeweiligen Ab- und Anschlüsse und „Berechtigungen“ ergeben. Strukturelle Differenzierungen (Schularten) dürfen dabei nicht als *Voraussetzung von* und als *Vorsortierung für* Schullaufbahnen dienen, sondern dürfen nur die *Folge* von Fördermaßnahmen als deren optimale *Fortsetzung* sein. Das ist der Grund für die differenzierten Schulwege und -abschlüsse in den Sekundarstufen I und II, sowohl im allgemeinbildenden und im berufsvorbereitenden bzw. -bildenden Bereich sowie im Übergang zu den Fach(hoch)schulen und zu den Hochschulen und Universitäten. Strukturelle Differenzierungen dürfen keine individuellen Differenzen erzeugen bzw. verstetigen, sondern müssen dazu dienen, Potenziale zu erkennen, zu pflegen und zu fördern.

1. Schlussfolgerung: „Fördern und Fordern“ führen nur dann zu Teilhabegerechtigkeit, wenn ihnen eine schulisch gestützte Zugangsgerechtigkeit durch „Finden und Füttern“ vorausgeht.

Inzwischen gibt es in dieser Hinsicht einen breiten (bildungs-)politischen Konsens bezüglich der Frühförderung sowie eine breite, durch empirische Forschung untermauerte gesellschaftliche Anerkennung der Leistungen der Grundschulen. Sonderbarerweise gibt es keinen Konsens darüber, dass und wie diese erfolgreiche Arbeit unter der Devise „Länger gemeinsam lernen!“ fortzuführen ist, obwohl es die schlichte Logik von „Füttern und Finden“ ist, dies in der möglichsten Breite der (benachbarten) Jahrgangskohorten zu tun, um diejenigen Potenziale zu finden, deren „Fütterung“ die Grundlage für nachfolgendes Fördern und Fordern ist. Man kann nicht ernten wollen, ohne gesät und gedüngt zu haben. Für jedermann ist es einsichtig, dass späterer Spitzensport nur auf der Basis des frühen Breitensports möglich ist; dass Spitzenforschung am ehesten möglich ist auf der Grundlage der mit der Gießkanne geförderten Forschung an der Basis und in der Breite – denn wer im Zuchtbeet einzelne Pflänzchen zu früh ausrupft, kann nie wissen, ob er nicht gerade die falschen, die später besonders fruchtbringenden erwischt hat.

„Länger gemeinsam lernen“ ist nichts anderes als die praktische Konsequenz sowohl für die Realisierung des demokratischen Prinzips der Teilhabe- aufgrund von Zugangsgerechtigkeit als auch für die Realisierung des pädagogischen Prinzips von „Fördern und Fordern“ aufgrund von „Finden und Füttern“ bzw. „Füttern und Finden“. „Länger gemeinsam lernen“ wird deshalb mit einem Ausrufezeichen bekräftigt!

2. Grundsatz: Es darf keine Abschlüsse ohne Anschlüsse geben.

Nachdem die Forderung „Keine Abschlüsse ohne Anschlüsse“, bezogen auf die Misere der Hauptschulabsolventen, sich in der Öffentlichkeit herumgesprochen hatte, fand sie als Formulierung, aber natürlich nicht als konkrete Herausforderung schulpolitischen Handelns Eingang ins Vokabular der Kultusminister/innen, um sich „schön zu reden“: Jeder Hauptschulabsolvent findet einen „Anschluss“, im Zweifelfall im BVJ – auch

wenn ihm das nichts nützt; jeder Nicht-Gymnasiast findet angeblich einen „Anschluss“ bis ans Hochschulstudium – wenn er sich denn durchbeißt. Aber das war mit der Formulierung „Keine Abschlüsse ohne Anschlüsse“ nicht gemeint, sondern: Die jeweiligen Schulen sollen einhalten, was sie versprechen: die Hauptschulen die Ausbildungs-, die Gymnasien (die Ausbildungs- und die) Studierfähigkeit, was für allzu viele Absolventen *beider* Schularten eben *nicht* zutrifft!

Daraus resultiert die Forderung, die schulische Lern- und Bildungsarbeit nicht an jeweiligen *inner*-schulischen *Abschlüssen* zu orientieren, sondern an den *nach*-schulischen *Anforderungen*, um auf diese Weise die individual-biographische Anschlussfähigkeit für den weiteren Ausbildungsweg sicherzustellen. Da die *nach*-schulischen *Anschluss*- nur sehr partiell mit den *inner*-schulischen *Abschluss*-Anforderungen übereinstimmen – und diese letzteren wiederum auch nicht mit den höchst unterschiedlichen Erwartungen und Leistungsbereitschaften der Schüler –, erzeugt das bildungspolitische Beharren auf *schulischen* Leistungsnormen z.B. im Hauptschulbereich einen gewaltigen sozialpolitischen Sprengstoff: die Ausbildungs- und anschließende Erwerbsunfähigkeit von jährlich vielen Zehntausenden junger Menschen.³

2. *Schlussfolgerung: Zugangsgerechtigkeit kann nicht durch den standardisierten Erwerb von Abschlusszeugnissen ermöglicht werden, sondern nur durch die Testierung von individuellen Potenzialen und Profilen für individuelle Ab- und Übergänge.*

3. *Grundsatz: Konsequente Individualisierung ist die optimale Form der Verwirklichung der „beschützenden Gerechtigkeit“*

Innersystemisch bzw. innerschulisch kann die Forderung nach Zugangs-/Teilhabe-/Verteilungsgerechtigkeit nur dadurch eingelöst werden, dass das Prinzip der Individualisierung durch *Füttern - Finden - Fördern - Fordern* von Potenzialen in die

³ Jutta Allmendinger: Ein ausbruchssicheres Gefängnis. Wer nichts lernt, bleibt arm. Dagegen hilft nur eine bessere Bildungspolitik. In: Frankfurter Rundschau Nr. 143 vom 23.6.2005, S. 98, Volltext unter www.forum-kritische-paedagogik.de - Dies.: In Deutschland wird Bildung vererbt. In: Publik-Forum, Jg. 2005, Nr. 19, S. 1-12.

Tat umgesetzt wird. Dann kann und muss „Länger gemeinsam lernen“ aber auch mit einem Fragezeichen versehen werden; denn das „demokratische“ Prinzip der *formalen* Gleichheit beinhaltet *materialiter*, dass Ungleiches ungleich behandelt werden muss. Das leuchtet unmittelbar ein: Die formal gleiche Anwendung einer gesetzlichen Strafe auf einen Täter ohne Berücksichtigung der Tatumstände, Motive, der Täterpersönlichkeit usw. würde zu Urteilen führen, die als ungerecht empfunden würden und keinen Rechtsfrieden stiften könnten. Und deshalb ist es grob ungerecht, bei schulischen Leistungen eine generelle Beurteilungsnorm anzusetzen und die individuellen Umstände der Leistungserbringung nicht zu berücksichtigen. Aber nach welchen Kriterien der Individualisierung kann dies erfolgen?

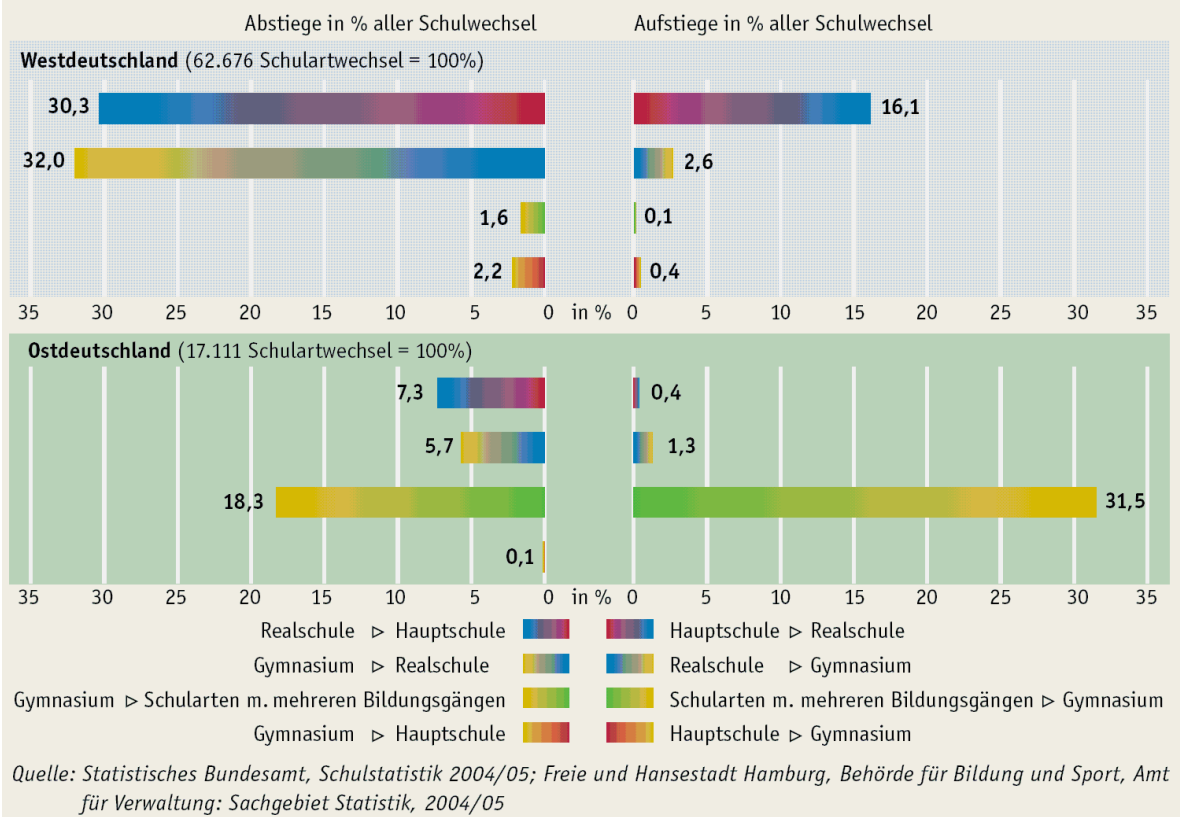
Das Problem der Individualisierung im Zusammenhang mit Zugangsgerechtigkeit bestand aus pädagogischer Sicht ursprünglich gar nicht: Kinder lernten, was sie konnten und mochten, sollten und mussten. Die Kinder der armen Leute gingen – wenn überhaupt – in die Dorfschule, die Bürgersöhne in die Bürgerschule, die Söhne der „Gebildeten“ ins Gymnasium. Nur letzteres verlieh eine „Berechtigung“: den Zugang zur Universität. Erst als im 19. Jahrhundert große Schülerströme kanalisiert und in die Ausbildungs- und Arbeitsmärkte gelenkt werden mussten und in großen Jahrgangsklassen, die heute auch das Gymnasium erreicht haben, der übliche Schul- und Unterrichtsbetrieb – zugleich entindividualisierter (Frontal-)Unterricht *und* individuelle Leistungsbeurteilung (mit entsprechenden Sanktionen für Versagen) – praktiziert werden musste, wurde das *strukturelle* Gerechtigkeitsproblem sichtbar: Wie kann man dem einzelnen Schüler noch gerecht werden? Verschärft wurde die Gerechtigkeitsproblematik durch die Früh-Kanalisation der Schüler in die verschiedenen Formen der sog. weiterführenden Schulen bzw. die Öffnung des Gymnasialzugangs durch eigene „Vorschulen“ (die durch die Weimarer Verfassung und das Bonner Grundgesetz [Art. 6] verboten sind) sowie durch das Prinzip „Förderung durch Auslese“.⁴ Zur Stützung wurde eine Begabungs-„Theorie“ erdichtet, die die Schüler nach praktischen, planenden und theoretischen „Begabungen“

⁴ Gerd Friederich: Die betrogenen Schüler. Woran krankt unser Schulwesen? Wie ein modernes Schulwesen gestaltet werden kann! Donauwörth 2006, S. 62 ff.

unterteilte – was von manchem Kultusminister bis heute nachgebetet wird.⁵ Zudem erfolgte und erfolgt bis heute die Trennung der Schüler durchweg im 10. Lebensjahr, nach der 4. Grundschulklasse, also zu einem Zeitpunkt, wo die Reifungsprozesse des Gehirns im Hinblick auf die kognitiv-intellektuellen Funktionen in der Regel noch gar nicht abgeschlossen sind (das ist erst mit dem 12./13. Lebensjahr der Fall). Und wenn man berücksichtigt, dass das Gehirn in seiner Funktion das Ergebnis seines Gebrauchs ist (wie der Göttinger Hirnforscher Gerald Hüther formuliert), dann gibt es nur eine vertretbare Schlussfolgerung: nicht die Schüler zu trennen, sondern sie bis ins 12./13. Lebensjahr gemeinsam maximal zu füttern, damit sich die individuellen Unterschiede auf dieser Grundlage ausprägen und eine entsprechende individuelle Weiterförderung erfahren können. Andernfalls tritt ja nur ein, was seit über 100 Jahren Gegenstand der Kritik ist: es gibt z.B. keine „Hauptschüler“, die eine Hauptschule benötigen, sondern die Hauptschule *erzeugt* sie, ebenso wie das Gymnasium den Gymnasiasten; denn die Vorgaben durch Lehrpläne und Erwartungen durch die Lehrkräfte definieren den Horizont der Leistungserwartungen und dadurch in der Regel die tatsächlichen Leistungen. Wobei die Suche nach Potenzialen für eine Höherstufung im dreigliedrigen System bis heute, wie die Statistik zeigt, ebenso die Ausnahme ist wie das „Durchreichen nach unten“ die Regel (s. Abb.).

⁵ So z.B. der derzeitige bayerische Kultusminister, in: „Die mittlere Reife wird zur Norm“. [Dokumentation einer Diskussion: zwei Politiker: Kultusminister Schneider, Bayern; Kultusstaatssekretär Meyer-Hesemann, Schleswig-Holstein; ein Lehrer: Hauptschullehrer Hutzenhaler; ein Wissenschaftler: Professor Baumert, MPI für Bildungsforschung Berlin]. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 293 vom 20.12.2007, S. 8.

Abb. D1-4: Auf- und Abwärtsmobilität in West- und Ostdeutschland für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 (2004/05, in % aller Wechsel)



Auf- und Abwärtsmobilität in West- und Ostdeutschland für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 des gegliederten Schulwesens (2004/05 in % aller Wechsel)

Gegensteuern kann man nur so:

4. Grundsatz: Jedem Schüler muss es möglich sein, sich aufgrund seiner maximalen Anforderungen an sich selbst zu für ihn optimalen Entwicklungs- und Leistungspotenzialen und zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu kommen.

Dabei handelt es sich um individuelle Lernprozesse, die zu ihrer Stützung jedoch einer sozialen Rahmung bedürfen. Das Erlernen einer realistischen Selbsteinschätzung ist vor allem auch ein sozial-kommunikativer Prozess in der Gleichaltrigengruppe, und die Selbstfindung der eigenen Individualität muss zugleich das Gemeinschaftsleben im

Auge haben, das die Individualität trägt, stützt und schützt.⁶ Alles andere wäre Sozialdarwinismus in einem schulisch-konkurrenzellen Verdrängungswettbewerb. Deshalb gestattet das Grundgesetz (Art. 7, Abs. 4) die Genehmigung von Privatschulen nur dann, wenn „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“ Als „Besitzverhältnisse“ ist aufgrund der PISA-Befunde das „kulturelle Kapital“ zu betrachten, und eben deshalb ist im Hinblick auf das zitierte Verfassungsgebot die Absonderung der teilleistungsstarken Schüler (der sog. Hochbegabten) in den staatlichen öffentlichen Schulen ebenso problematisch wie die von der staatlichen Schulverwaltung hingenommene Ghettoisierung von „Problemschülern“ in staatlichen öffentlichen „Brennpunktschulen“, ein Sachverhalt, der im Privatschulbereich ausdrücklich verboten ist! – Übrigens: Warum soll sich eine gute Schulgemeinschaft nicht Gemeinschaftsschule nennen? Wo doch das Schulwesen im Sinne des Grundgesetzes aus staatspolitischen Gründen gemeinschaftsbildend und eben nicht ghettoisierend wirken soll!

4. Schlussfolgerung: Nach einer längeren gemeinsamen schulischen Elementarbildung wird durch differenzierte Schullaufbahnen und -abschlüsse in den Sekundarstufen I und II eine grundlegende Schulbildung mit differenzierten Anschlussmöglichkeiten ermöglicht.

Neigungs- und leistungsdifferenzierte Übergangssysteme am Ende der Sekundarstufe II wird überall in Deutschland längst erfolgreich praktiziert. Jetzt muss es darum gehen, auch für die Sekundarstufe I ab der 7. oder 8. Klasse differenzierte Bildungswege mit differenzierten Aus- und Übergängen anzubieten; denn was den Absolventen der Sekundarstufe II recht ist, kann denen der Sekundarstufe I nur billig sein:

- Die erfolgreiche integrative pädagogisch-didaktische Arbeit der Grundschule wird für alle Kinder gemeinsam fortgesetzt. Das Sitzenbleiben wird abgeschafft: es ist sinnlos und kostet jährlich einige Milliarden.

⁶ Gerald Hüther: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In: Ulrich Herrmann (Hrsg.): Neurodidaktik. Weinheim/Basel 2006, S. 41-48.

- Die Schülerinnen und Schüler werden nach der Grundschule nicht mehr auf verschiedene Schulformen, die es auch nicht mehr gibt, verteilt, sondern verbleiben in der gemeinsamen Schulstufe, die je nach lokalen Verhältnissen auch die Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums enthalten kann.
- Nach und nach werden unterschiedliche schulische Bildungswege und Profile angeboten, nach Neigung und Leistung, was alle weiterführenden reformpädagogischen Schulen seit 100 Jahren erfolgreich praktizieren:

(1) Der eine Bildungsweg führt bereits im Rahmen der Pflichtschulzeit im engen Zusammenwirken von Schulen und Einrichtungen der Berufswahl, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung zu einem Kompetenzprofil, das den Eintritt in eine Berufsausbildung ermöglicht. Die Abnehmer in Industrie und Handwerk, Handel und Dienstleistung legen neben dem schulischen Grundwissen dabei größten Wert auf die Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen, die bisher sträflich vernachlässigt werden. In dieser neuen Struktur sollen junge Leute erfolgreich ihre eigenen individuellen Wege finden können und nicht an abstrakten schulischen Normerwartungen scheitern, die noch dazu für die nachschulischen Abnehmer zumeist ohnehin belanglos sind. *Es gibt keinen Absolventen der Sekundarschule als Pflichtschule mehr, der kein anschlussfähiges Übergangszertifikat bekommt.* Denn hier tickt längst eine sozial- und arbeitsmarktpolitische Zeitbombe, vor der die Bildungspolitik bisher verantwortungslos die Augen verschlossen hat.⁷

(2) Der andere Bildungsweg orientiert sich in seinen Übergangskompetenzen eher an anschließenden schulischen Bildungswegen, auch im beruflichen Bereich, und hat eine enge Affinität zum sog. Mittleren Abschluss der Gymnasien, so dass auch hier die Übergänge ohne großen Aufwand möglich sind.

Eine 100 Jahre alte reformpädagogische Schule, die Odenwaldschule bei Heppenheim, bietet den jährlich etwa 60 Abgängern fast 10 schulische und berufliche Abschlüsse an:

⁷ Helmut E. Klein: Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland. Zuerst Nov. 2005, wiederabgedr. in: Lehren und Lernen, H. 8-9/2006; Volltext unter www.forum-kritische-paedagogik.de

Odenwaldschule Ober-Hambach bei Heppenheim (Bergstraße)

(1910 gegründet, Landerziehungsheim in Freier Trägerschaft,
hessische Gesamtschule, eigene Profile)

insges. 65 Schülerinnen und Schüler Schuljahresende 2005/06

nach Kl. 8	4
nach Kl. 9	6
nach Kl. 10	23
nach Kl. 12	
FHS-Reife	1
schulischer Teil der FHS-Reife	1
FHS-Reife plus:	
Gesellenprüfung Schreiner	2
Gesellenprüfung Metallbauer	4
nach Kl. 13	
allg. Hochschulreife	19
Hochschulreife plus:	
Chem.-Techn.-Assistent CTA	2
Inform.-Techn.-Ass. ITA	3

An diesem Beispiel lässt sich ablesen, was Individualisierung als Zugangs- und Chancengerechtigkeit bedeuten kann:

- Zum einen sind es im Rahmen der schulischen Angebote die individuellen Kombinationen von Kursen und Qualifikationen, durch die Abschlüsse „plus“ zustande kommen können. Damit können diese Schüler ihre eigenständigen Bildungsbemühungen dokumentieren, ihre Persönlichkeit entwickeln und sich überdies bei Abnehmern zusätzlich empfehlen. Bei denjenigen Schülern, die mit der Erfüllung der generellen Abschlussanforderungen Schwierigkeiten haben, sollte man von diesen individuell abgehen und ihnen ihre individuellen Übergangsqualifikationen attestieren. Für einen Hauptschüler kann das den Einstieg

in eine Ausbildung bedeuten, die ihm sonst verwehrt wäre, und unter der Hand wird dies in Absprache mit den Ausbildungsbetrieben vielerorts längst praktiziert; für einen Gymnasiasten kann dies den Hochschulzugang in einem Fachgebiet seiner Stärke bedeuten. Kein junger Mensch kommt auf die hirnrissige Idee, nach der Schule eine Ausbildung auf dem Gebiet seiner *Schwächen* anzustreben. Also besteht keine Veranlassung und schon gar keine Berechtigung, ihn scheitern zu lassen auf dem Weg zu einem Ziel, das er ja gar nicht anzustreben gedenkt und wo er im Sinne der späteren Teilhabegerechtigkeit auch niemandem in die Quere kommt!

- Zum andern stellt Individualisierung ein *Strukturprinzip* dar, das sich in dieser Form am ehesten in einer Gesamtschule realisieren lässt, die dem pädagogischen Grundsatz folgt, jedem Schüler zu dem ihm möglichen optimalen Abschluss zu verhelfen. Dies entspricht dem Schleiermacherschen „demokratischen“ Prinzip der „Angleichung nach oben“. Nicht „Förderung durch Auslese“ lautet die Devise, sondern „Förderung durch Förderung“.

Die Sekundarschule bietet diese differenzierten Schulwege und Abschlüsse in den Sekundarstufen I und II an, sowohl im allgemeinbildenden und im berufsvorbereitenden bzw. berufsbildenden Bereich sowie im Übergang zu den Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen. Inhaltliche Differenzierungen sollten eben nicht, wie heute, individuelle Differenzen erzeugen oder gar Gewinner und Verlierer zu produzieren, sondern dazu dienen, die unterschiedlichen Potenziale der Schüler zu erkennen, um sie insgesamt zu pflegen und zu fördern. Die Schule heute sieht in diesen Unterschieden keine Chance, sondern – ein Problem, das sie auf bekannte Weise auf dem Rücken der schwächeren Schüler ablädt.

Eingangs war begründet worden, warum die Schulstrukturfrage keine parteipolitische oder pädagogische Geschmacksfrage sein darf und kann, sondern eng mit den normativen ethischen Grundüberzeugungen unserer Staats- und Gesellschaftsordnung zusammenhängt und demzufolge die Rechte des Souveräns zu beachten hat: Freiheit und Gleichheit auf der einen und die Menschen- und Bürgerrechte auf der anderen Seite. Freiheit und Gleichheit bedürfen einer immerwährenden Ausbalancierung. Das

lässt sich aber nicht durch bürokratische Vorschriften ein für allemal regeln, sondern bedarf in jedem Einzelfall aufgrund der beschützenden Gerechtigkeit sowohl einer individuellen Abwägung als auch einer Korrekturmöglichkeit im System. Das spricht für die relative Autonomie der Einzelschule sowie der für sie und in ihr Verantwortlichen und für die stärkere Berücksichtigung des Elternrechts, woraus Eltern aber auch Pflichten erwachsen, die ihnen erläutert und von ihnen eingefordert werden müssen.

Aus diesen Grundsätzen entspringt der eingangs erwähnte pädagogische Auftrag der staatlichen öffentlichen Schule, junge Leute zur Selbstentwicklung zu ermutigen und zur Selbst- und Mitverantwortung zu befähigen. Schule ist keine Veranstaltung zur Erzielung von PISA-Punkten, sondern sie ist – wie es der Reformpädagoge Hugo Gaudig vor fast 100 Jahren formulierte – Hilfe „im Dienste der werdenden Persönlichkeit“. Deshalb kann und muss der unaufgebbare pädagogische Auftrag der staatlichen öffentlichen Schule gegebenenfalls im Widerstand des Personals gegen die bürokratischen Zwänge der Institution und für die Rechte der Person wahrgenommen werden. Wo dies nicht gelingt und die administrativen Zwänge und Hürden unerträglich werden, schreiten beherzte Eltern und Lehrer zur Gründung selbstverantworteter Freier Schulen, gegen deren Genehmigung – unter Beachtung bestimmter Anforderungen – unsere Verfassung kein Kraut wachsen lässt. Täglich sind es in der Bundesrepublik eine oder zwei.

Schulpolitik ist Gesellschaftspolitik. Schulpolitik ist Sozialpolitik. Schulpolitik ist Zukunftspolitik. Durch sie wird mitentschieden, wie wir in unserer Gesellschaft künftig zusammenleben werden. Die Erfahrungen und Bewertungen dieses Zusammenlebens werden in der gemeinsam Schulzeit und Schulerfahrung grundgelegt. Wenn man jährlich einige Zehntausend junge Leute auf die Straße stellt – sie sind „nicht zu gebrauchen“ und dadurch „sozial geköpft“, wie vor 150 Jahren Gottfried Keller im „Grünen Heinrich“ sagte –, dann darf man sich nicht wundern, dass schon heute die Sozialarbeit und die Jugendhilfe, aber auch die Hilfsmaßnahmen nach den Vorgaben des Sozialgesetzbuches aus dem Europäischen Sozialfonds angesichts des hier

angesammelten Ausmaßes an Entmutigung und Demütigung kaum mehr etwas ausrichten können.

Statt junge Menschen in der Schulzeit zu sortieren, gegeneinander auszuspielen und viele zu entmutigen, sollten sie stattdessen Gemeinsamkeit und Solidarität erfahren und Ermutigung und Stärkung erleben in und durch Gemeinschaft. Denn das ist der Stoff, aus dem unser aller Zukunft gemacht ist. Aber der Stoff bedarf einer Strukturierung und eines Mediums seiner Wirksamkeit – und das ist die differenzierte Sekundarschule I und II für alle Kinder und Jugendlichen: für jeden nach seinen Bedürfnissen und Erwartungen, für jeden nach seinen Neigungen und Potentialen, für jeden nach seinen Möglichkeiten und Leistungen.

Diese Schule gewährleistet Freiheit und Gerechtigkeit durch die Differenzierung der Anforderungen sowie durch die inhaltlich-curriculare Verschiedenheit ihrer Abschlüsse und Anschlüsse; sie fordert die Schüler heraus, und sie hilft den Lehrkräften, ihren pädagogischen Auftrag erfüllen zu können. Sie ist die Schule des ermutigenden Engagements, der Leistungsbefähigung für sich und andere und dadurch die Schule der Demokratie.

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen
Tel. 07071 / 61876
Email uherrmann-tuebingen@t-online.de
Homepage www.medienfakten.de/uherrmann/
www.forum-kritische-paedagogik.de