

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

Joachim Lohmann

14.11.20

Inhalt

Präambel	2
In fünf Bundesländern ist die Gesamtschule die Mehrheitsschule und alleinige Konkurrentin des Gymnasiums	2
Die Gesamtschule im Konkurrenzsystem sprengt die Abschlussbarrieren	3
Berlin.....	3
Bremen	3
Auch die extreme soziale Diskriminierung bei den Abschlüssen bricht die Gesamtschule auf	5
Berlin.....	7
Bremen	8
Der Ländervergleich PISA belegt einen längerfristig eintretenden sozialen Leistungsanstieg	9
Bremen	9
Berlin.....	10
PISA belegt die Langzeitwirkung des Systemwandels	11
Der früheren Konfrontation zum Trotz wird die Gesamtschule als Schule der Mehrheit akzeptiert	14
Berlin.....	14
Bremen	15
Gesamtschulen spielen teils in zwei Ligen	16
Berlin.....	17
Bremen	17
Das Ziel: Oberstufe und Hochschule zu Bildungsstätten für möglichst jeden ausbauen	18
Eine Oberstufe für jede Gesamtschule ist realisierbar.....	20
Das Konkurrenzsystem ist ein Zwischenschritt zur gemeinsamen Schule für alle.....	21
Literatur.....	23

Präambel

In den 5 Bundesländern Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein sind Haupt- und Realschule zugunsten der Gesamtschule¹ aufgehoben worden. An die Stelle des hierarchischen, selektiven Schulsystems ist das Konkurrenzsystem mit Gesamtschule und Gymnasium getreten.

Das Konkurrenzsystems wirkt sich in zwei Phasen aus:

- in der Phase eins treten die direkten, unmittelbaren Folgen der Strukturreform auf,
- die Phase zwei entwickelt sich längerfristig; sie führt zu einem Systemwandel der Schulen durch die Änderungen des Bewusstseins, der Einstellungen und des Verhaltens. Gründe sind die anderen Ziele und Abschlüsse der neuen Schulform, die andere personelle Zusammensetzung des Kollegiums und der Schüler*innen sowie das gewandelte Ansehen der Schule und aller Beteiligten.

Die Durchsetzung des Konkurrenzsystems ist ein erheblicher Erfolg. Das belegen die Daten der Begleitforschungen in den Bundesländern Berlin und Bremen. Schon in der unmittelbaren Strukturreformphase

- stiegen die qualifizierten Abschlüsse sowie der Besuch der Oberstufe bei den Schüler*innen sprunghaft an und
- erhielten auch sozial benachteiligte Jugendliche deutlich höhere Abschlüsse.

Wie die Begleitforschung dagegen diese Daten interpretiert, ist äußerst problematisch. Zugleich meint sie, erst längerfristig eintretende Wirkungen eines Systemwandels - wie Leistungssteigerungen - schon kurzfristig überprüfen zu können.

Wenn man schon jetzt Leistungsentwicklungen abschätzen will, sollte man stattdessen auf die PISA-Vergleiche zwischen den Staaten zurückgreifen, denn sofern die Staaten integrierte Schulsysteme realisiert haben, liegen deren Strukturreformen zumeist Jahrzehnte zurück.

In fünf Bundesländern ist die Gesamtschule die Mehrheitsschule und alleinige Konkurrentin des Gymnasiums

Die Dreigliedrigkeit war in der Nachkriegszeit in Westdeutschland jahrzehntelang als begabungs- und leistungsgerecht ideologisiert worden. Dennoch war die Gesamtschule zunächst als Versuch von allen Ländern akzeptiert, aber kurze Zeit später politisch und gesellschaftlich vehement denunziert worden. Rechtlich war sie bundesweit 40 Jahre lang nur ein Appendix des dreigliedrigen Hierarchiesystems. Von dem Jahre 2008 an wurde das dreigliedrige Hierarchiesystem in 5 Bundesländern aufgehoben. In diesen Ländern bestehen nur noch nebeneinander zwei Schulformen – das Gymnasium und die Gesamtschule. Sie führen zu gleichen Abschlüssen und Berechtigungen und konkurrieren teilweise um die gleichen Schüler*innen.

Die Gesamtschule ist innerhalb dieses Konkurrenzsystems die Schule der Mehrheit. Einen starken Ausbau der Gesamtschule gab es darüber hinaus auch in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, die den Schulen bzw. den Schulträgern die Umwandlung bzw. Errichtung von

¹ Da für Schulen des gemeinsamen Lernens in Deutschland 9 verschiedene Bezeichnungen bestehen, die in Bundesländern teilweise noch andere Schulformen bedeuten, wird einheitlich die Bezeichnung Gesamtschule für die Schulen des gemeinsamen Lernens gewählt.

Gesamtschulen freistellten und die Schulträger von der Auflage befreiten, ein Hauptschulangebot aufrechtzuerhalten.

Die Einführung dieses Konkurrenzsystems und der Bottom-up-Reformen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen bedeuten den bisher bedeutendsten Sprung bei den Gesamtschulgründungen.

Das trifft nicht nur für die 7 Länder zu, sondern für Deutschland insgesamt. Bis zu dieser Reformwelle stagnierte die Zahl der Gesamtschulen seit den 90er Jahren bei knapp 800 Schulen bundesweit. Bis zum Jahre 2019 stieg ihre Anzahl um 150 % auf knapp 2000 Schulen an. Betrug die Schülerschaft der Gesamtschule vor der Reform in der Sekundarstufe I gut 8 %, so umfasst sie bundesweit inzwischen fast 20 % der Schüler*innen. Die Gesamtschule ist bundesweit zur zweitstärksten Schulform aufgestiegen.

Die Gesamtschule im Konkurrenzsystem sprengt die Abschlussbarrieren

Der Errichtung des Konkurrenzsystems folgte unmittelbar ein Dambruch bei den Bildungsabschlüssen. Die hierarchisch starre Begabungsideologie des Hierarchiesystems erlitt Schiffbruch. Mehr ehemalige Hauptschüler*innen erwarben den mittleren Abschluss und mehr Realschüler*innen erhielten die Oberstufenberechtigung. Der mittlere Abschluss wurde im Konkurrenzsystem zur Qualifikation einer breiten Mehrheit.

Das sind die Ergebnisse der Berliner und Bremer Begleituntersuchungen. Ihre 4 Schwerpunkte vergleichen vor und nach Einführung der Strukturreform die Entwicklung

- der Abschlüsse und Bildungsaspirationen
 - allgemein und
 - bei den sozial Benachteiligten,
- der Leistungen
 - allgemein und
 - bei den sozial Benachteiligten,
- der Einstellungen zum Konkurrenzsystem.

Berlin

In Berlin wurden die nicht-gymnasialen Schulformen zu Gesamtschulen zusammengelegt. Die häufigsten Lösungen waren die Integration von Hauptschule mit Hauptschule, von Hauptschule mit Realschule sowie von Realschule mit Realschule.

- Der Dambruch bei den Abschlüssen durch die Fusion der Hauptschulen zu Gesamtschulen ist extrem. Trotz eines 10. Pflichtschuljahres in Berlin erhielten vor der Reform nicht einmal 2 % der Hauptschüler*innen eine Oberstufenberechtigung. Unmittelbar danach waren es gut 30 % - das mehr als 20-fache.
- Auch die Zusammenlegung von Realschulen zu Gesamtschulen führte zu einem sprunghaften Anstieg bei den Abschlüssen. Schon vor der Durchsetzung des Konkurrenzsystems hatten die Realschulen für ihre Schüler*innen die Weiterbildung zur Fach- und allgemeinen Hochschulreife über die beruflichen Schulen und die gymnasiale Oberstufe durchgesetzt. Dennoch hatten vor der Reform nur gut 30 %, mit der Reform über 40 % eine Oberstufeneignung erhalten.

Bremen

Auch in Bremen explodierten die Abschlüsse.

Allerdings sind die Daten von Bremen mit denen von Berlin nicht vergleichbar. Die Bremer Studie erhob nur die Entwicklung der Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I und unterschied nicht zwischen mittlerem Abschluss und Oberstufenreife.

Die Explosion in Bremen ist aber umso bemerkenswerter, weil dort die Integration der Schulstruktur sowohl vor als auch nach der Reform weiterging als in Berlin.

- Vor der Reform des Konkurrenzsystems bestanden in Bremen keine Haupt- und Realschulen mehr, sondern sogenannte integrierte Sekundarschulen mit abschlussbezogenen Zügen Klasse 9 an sowie einige Gesamtschulen. Darüber hinaus existierten die Gymnasien - von 8 eigenständigen abgesehen - wie die Sekundarschulen nur innerhalb von Schulzentren.
- Mit dem Konkurrenzsystem wurden innerhalb dieser Schulzentren die integrierten Sekundarschulen mit den Gymnasien zu Gesamtschulen integriert.

Trotz der schon fortgeschritteneren Ausgangslage führte die konsequentere Weiterführung des Konkurrenzsystems zu einem schlagartigen Anstieg des mittleren Abschlusses.

- Vor der Reform machten an den Sekundarschulen nur knapp 50 % und an den ehemaligen Gesamtschulen 66 % der Schüler*innen den mittleren Abschluss. Nach Einführung des Konkurrenzsystems schafften zusammen mehr als 70 % den Realschulabschluss. Auf die Schülerzahlen bezogen ist das ein Sprung um die 30 %.
- Schafften früher nur 66 % eines Altersjahrganges in Bremen den mittleren Abschluss, so sind es jetzt 75 %. Allein durch die Strukturreform ist damit Bremen dem mittleren Abschluss für alle schon sehr nahegekommen (S. 78).

Die Zunahme der Abschlüsse

- steigert die Attraktivität der Gesamtschulen,
- verbessert die Chancen vieler Schüler*innen und
- ist ein ideologischer und erst recht sozialer Schiffbruch für das dreigliedrige Hierarchiesystem.
- Schulisch bedeutet die Etablierung des Konkurrenzsystems einen Prestigesprung besonders für die ehemalige Hauptschule und ihre Mitglieder. Sie war stigmatisiert als Restschule, ihre Schüler*innen hatten es schwer, selbst Lehrstellen zu finden; falls sie Erfolg hatten, dann mussten sie sich vor allem mit der Ausbildung im Handwerk und Einzelhandel zufriedengeben. Jetzt haben sich diese Schulen zu Gesamtschulen entwickelt, und sie schaffen es in Bremen, fast drei Viertel für den mittleren Abschluss, und in Berlin 30 % der Gesamtschüler*innen für die Oberstufen zu befähigen.
- Von besonderer Bedeutung ist die Abschlussentwicklung für die Schüler*innen. Sie erhalten bessere Berufs- und Lebenschancen. In Bremen erwerben fast 10 %-Punkte mehr der Schüler*innen eines Altersjahrgangs den mittleren Abschluss, und in Berlin ebenfalls fast 10 %-Punkte zusätzlich die Berechtigung für die Oberstufe und um 10 %-Punkte steigt auch der Besuch der Oberstufe. Vor der Reform strebten von den Nichtgymnasiasten nicht einmal 20 % das Abitur an, nach der Reform sind es deutlich über 30%, ein Zuwachs von mehr als zwei Dritteln.
- Das dreigliedrige Hierarchiesystem wurde ideologisch mit großen, starren, vererbten Begabungsunterschieden gerechtfertigt, und die Schulformen mit den erheblichen, festgelegten und erkennbaren Differenzen bei den Begabungsarten bzw. Begabungshöhen verteidigt. Jetzt belegt die Entwicklung, dass in den ehemaligen unterprivilegierten Schulformen die Schüler*innen beachtlich unterschätzt, ja stigmatisiert wurden.

Soziologisch erweist sich das dreigliedrige Hierarchiesystem als ein Blockadesystem gegen einen breiten Bildungsaufstieg.

Dieser Erfolg des Konkurrenzsystems ist nicht die Leistung des Gymnasiums, sondern der Gesamtschule, weil sie als Mehrheitsschule viel mehr als früher als Appendix des dreigliedrigen Hierarchiesystems bewirken konnte. Hier hat sich die Reform schon in der Phase I ausgewirkt. Mit dem Wandel der Einstellungen in der Phase II ist noch damit zu rechnen, dass der Bildungswille weiter ansteigt.

Die Begleitforschung hat den sprunghaften Anstieg bei den Abschlüssen nicht dargestellt. Vielmehr heißt es lapidar zu Bremen:

„Der Vergleich der erreichten Abschlüsse sechs Jahre nach Übergang in die 5. Klassenstufe zeigt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die einen Mittleren Abschluss erwerben, im Zeitverlauf angestiegen ist.“ (S. 77).

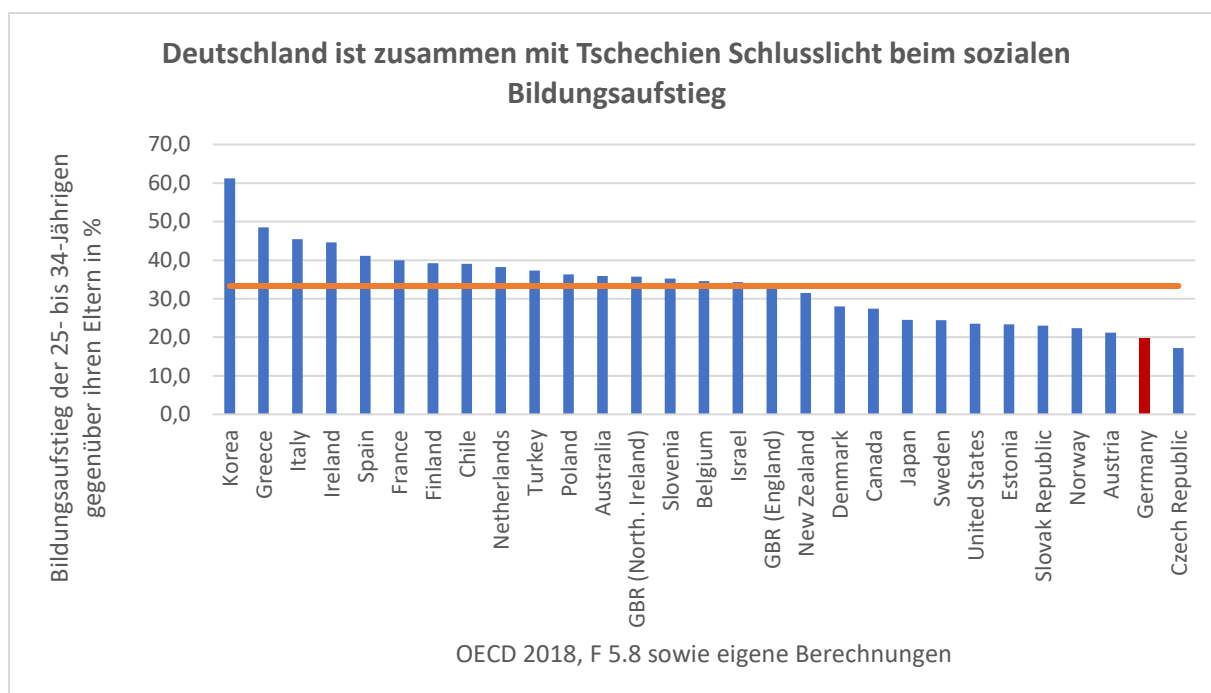
Der Berlin-Bericht thematisiert den Anstieg zwar als erheblich, aber auch das wird dem Durchbruch nicht gerecht, sondern stellt seinen Umfang als leistungsgefährdend in Frage.

„Bemerkenswert sind die erheblichen Anstiege im nicht gymnasialen Bereich, die sich für die Anteile an Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlungen, das besuchte Kursniveau, der Erwerb der Oberstufenzugangsberechtigung und die realistischen Abschlussaspirationen zeigen. ... Die Entwicklungen in diesen Merkmalen scheinen auf den ersten Blick ein in sich kohärentes Bild zu ergeben, wenngleich auch hier abzuwarten bleibt, inwieweit die gestiegenen Aspirationen und Zugangsberechtigungen auch mit entsprechenden Abschlüssen einhergehen werden, und dies möglichst ohne dabei größere Rückgänge im Leistungsniveau in Kauf nehmen zu müssen.“ (S. 152 f.).

Auch die extreme soziale Diskriminierung bei den Abschlüssen bricht die Gesamtschule auf

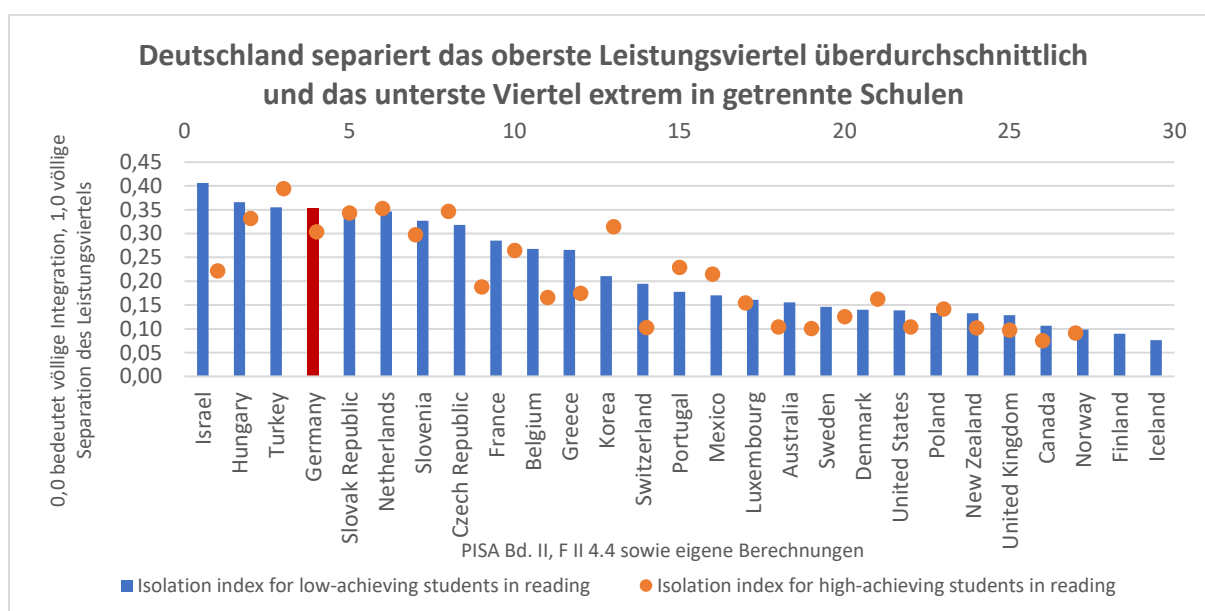
Noch entscheidender als die steigende Anzahl qualifizierter Abschlüsse ist gesellschaftspolitisch die Frage, ob das Konkurrenzsystem die soziale Chancengleichheit steigert.

Das war und ist in Deutschland unerlässlich. Denn kein anderes Land in der OECD ist so sozial verkrustet wie Deutschland: Deutschland ist – neben Tschechien - das OECD-Schlusslicht beim Bildungsaufstieg. Nur knapp 20 % der 25- bis 34-Jährigen haben einen höheren Bildungsstatus erreicht als ihre Eltern. Im OECD-Mittel schaffen das 33 %, in Griechenland 50 % und in Korea über 60 % der 25- bis 34-Jährigen (OECD 2018, S. 248).



Es gibt keine überzeugende sozioökonomische noch soziokulturelle Erklärung für diese soziale Verkrustung– abgesehen vom deutschen Bildungswesen.

Hier zeigt sich die soziale Benachteiligung schon bei den Leistungen innerhalb der Sekundarstufe I: Innerhalb der OECD diskriminiert Deutschland die sozial Schwächeren am 4.-stärksten, wie PISA 2018 belegt. Grund ist, dass Deutschland weit überdurchschnittlich das unterste Leistungsviertel vom obersten Leistungsviertel in separaten Schulen unterrichtet (Lohmann, S. 4 ff.).



Die Ursache für die Trennung der schwachen gegenüber den starken Schüler*innen ist das selektive, hierarchische Schulsystem – in Deutschland in Form der Dreigliedrigkeit.

Nun haben – wie dargestellt - 5 Bundesländer kein integriertes Schulsystem eingeführt, sondern nur ein Konkurrenzsystem. Es hebt zwar das dreigliedrige Hierarchiesystem auf. An seine Stelle treten zwei Schulformen, aber diese sind im Gegensatz zu den ostdeutschen Flächenländern nicht

hierarchisch gestuft, sondern sind in Bezug auf Bildungsgänge und Abschlüsse weitgehend gleichgestellt. Die Frage ist, wieviel mehr an sozialer Gerechtigkeit kann dieses Konkurrenzsystem bewirken.

Die Begleitforschungen in Berlin und Bremen sind dieser Frage nachgegangen. Wieder interpretieren sie die Daten aus engstem Blickwinkel.

Berlin

Die Berliner Begleituntersuchung beurteilt den Erfolg des Konkurrenzsystems bei der sozialen Chancengleichheit wie folgt:

„Wie die Befunde des vorliegenden Kapitels unterstreichen, ist die Reduktion herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten ein herausforderndes Unterfangen, für das sich infolge der Schulstrukturreform einschließlich ihrer organisatorischen Begleitmaßnahmen bislang kaum Fortschritte erkennen lassen. Ein bedeutsamer Rückgang sowohl sozialer als auch migrationsbezogener Disparitäten im nichtgymnasialen Bereich war für keinen der betrachteten Bildungsindikatoren zu beobachten.“ (S. 410).

Die Bewertung der Berliner Begleitforschung ist falsch: Diese beurteilt die Schulstrukturreform insgesamt – also einschließlich des Gymnasiums -, analysiert aber nur die Entwicklung der nichtgymnasialen Schulformen. In Bezug auf die nichtgymnasialen Schulformen sind ihre Aussagen zutreffend, in Bezug auf die Sekundarstufe I insgesamt falsch.

Innerhalb der nichtgymnasialen Schulformen ohne Oberstufe erhielten gut 80 % mehr Schüler*innen die Oberstufenberechtigung. Sie stieg fast gleichmäßig an — unabhängig von der Herkunft nach Bildungsschichten, etwas unterdurchschnittlich bei den Kindern von Eltern mit Abitur.

Mit diesem Daten unterstellt die Begleitforschung, dass die Strukturreform das Ziel, herkunftsbezogene Disparitäten abzubauen, verfehlt habe. Damit interpretiert die Forschung das Ziel der Gesamtschule falsch. Deren Ziel war es nicht, nur einseitig sozial benachteiligte Kinder, sondern stattdessen alle ihre Schüler*innen unabhängig von ihrer Herkunft innerhalb der Gesamtschule besser zu fördern. Sie wollte endlich auch den Kindern innerhalb der Gesamtschule eine Bildungschance geben, die sie bisher im selektiven Schulsystem fast nicht hatten. Mit einer gleichmäßigen Verbesserung innerhalb der Gesamtschule sollten sich aber die Bildungschancen der sozial Benachteiligten innerhalb des Schulsystems insgesamt verbessern— vor allem längerfristig innerhalb eines integrierten Schulsystems als auch mittelfristig innerhalb des Konkurrenzsystems.

Beides lässt sich vereinbaren, sowohl die sozial Privilegierten besser zu fördern als auch die Diskriminierung der sozial Benachteiligten zu verringern.

Das Konkurrenzsystem ist beiden Zielen gerecht geworden. Grund ist die ungleiche Verteilung der Bildungsschichten auf die beiden Schulformen. Denn nur ein Bruchteil der Bildungsprivilegierten, aber die große Mehrheit der Bildungsbenachteiligten befindet sich in der Gesamtschule - im Gymnasium ist es umgekehrt. Innerhalb eines Schülerjahrganges in einem Land wirkt sich ein gleicher prozentualer Anstieg innerhalb der Gesamtschule für die Bildungsprivilegierten insgesamt fast nicht, für die Bildungsbenachteiligten aber sehr stark aus.

Eine Gleichheit der Bildungschancen ist das nicht. Diese lassen sich langfristig in einem integrierten Schulsystem angleichen, aber nicht durch den Abstieg der Bildungsprivilegierten. Wenn man die Bildungschancen angleichen will, dann muss man für alle das zu erreichen versuchen, was die

Bildungsprivilegierten für ihre Kinder weitestgehend geschafft haben: alle zum Abitur und zum Studium zu führen. Zur Chancengleichheit gehört nicht der Abstieg, sondern der Bildungsaufstieg für möglichst alle. Und mehr Bildungsgleichheit schafft auch mehr gesellschaftliche Gleichheit.

Im Gegensatz zu den Interpretationen der Begleitforscher hat die Gesamtschule in der 1. Phase innerhalb des Konkurrenzsystems insgesamt den breiten sozialen Aufbruch bei den Abschlüssen geschaffen.

Leider lässt die Berliner Begleitforschung nur zu, die Abschlusserfolge vor und nach der Strukturreform an den Nichtgymnasien zu berechnen; die Abschlusserfolge innerhalb des Konkurrenzsystems insgesamt müssen geschätzt werden.

Wenn die wenigen Kinder von Abiturienten an der Gesamtschule in Prozentpunkten etwas häufiger als die Kinder anderer Bildungsschichten eine Oberstufenbefähigung erhalten, erhöht sich deren Oberstufenberechtigung im Konkurrenzsystem insgesamt nur geringfügig.

Dagegen gingen Kinder von Eltern mit höchstens einem Hauptschulabschluss bisher zum weit überwiegenden Teil auf die Nicht-Gymnasien. Steigt bei ihnen in der Gesamtschule die Oberstufenberechtigung an, dann bedeutet es für sie einen fast ähnlichen Anstieg im gesamten Konkurrenzsystem. So waren sie vor der Reform in den Nicht-Gymnasien ohne Oberstufe nur zu gut 10 % zum Oberstufenbesuch berechtigt, nach der Strukturreform aber zu gut 20 %. Im Konkurrenzsystem steigt damit ihre Oberstufeneignung insgesamt um einen hohen zweistelligen Prozentbetrag, für die Abiturientenkinder aber nur einstellig. Das ist nicht nur ein Erfolg, das ist ein sozialer Ruck (S. 389).

Bremen

Auch die Bremer Begleituntersuchung missachtet den sozialpolitischen Erfolg; für sie hat die Strukturreform gegenüber der Überwindung soziokultureller Disparitäten weitgehend versagt.

„Ein zentrales Ziel der Bremer Schulstrukturreform bestand darin, die soziale und ethnische Herkunft stärker vom Bildungserfolg zu entkoppeln. Insgesamt zeigen die Analysen, dass Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler nach wie vor eng mit dem individuellen Bildungsverlauf und dem Bildungserfolg zusammenhängen, auch wenn es an einigen Stellen Hinweise auf eine gewisse Entkopplung in den letzten Jahren gibt.“ (S. 119).

„Auch für den Übergang in die Sekundarstufe II scheinen soziale Herkunftsmerkmale nach der Reform von 2009 nur wenig an Bedeutung verloren zu haben.“ (S.118).

Wiederum stehen leider wie zu Berlin nicht die Rohdaten zur Verfügung, sondern nur die Verteilungsquoten der Schüler*innen des 11. Schuljahres nach ihren sozialen Wohnvierteln sowie die Abiturientenquoten.

Auch die Bremer Schlussforderungen verdecken das Entscheidende:

1. Die Bremer Studie hat die Schüler*innen in Wohnhälften aufgeteilt, ob sie in sozial privilegierten oder sozial benachteiligten Wohngebieten leben. Vor der Schulreform – in Schuljahr 2009/2010 – stellte die sozial schwache Quartierhälfte gerade etwas mehr als ein Viertel (26,7 %) der 11.-Klässler, die Jugendlichen der privilegierten Quartierhälfte fast drei Viertel – eine drastische soziale Diskriminierung. Nach der Reform war der Anteil aus den sozial privilegierten Wohnquartieren auf 70 % gefallen, der aus den benachteiligten Gebieten

auf fast 30 % gestiegen. Der Zuwachs von gut 3 %-Punkten geht zulasten eines gleichen Rückganges bei den bevorzugten Wohnquartiere. Oberflächlich gesehen scheint das wenig zu sein.

2. Hinter dieser Interpretation verbirgt sich – wie schon gesagt - die Illusion, die sozial Schwächeren könnten bildungsmäßig vor allem nur durch den Abstieg der sozial Bevorzugten aufsteigen. Doch der Abbau der in Deutschland extremen sozialen Bildungsverhärtung gelingt nur im schrittweisen Überwinden der Zweiklassenbildung: statt einer elementaren Grundbildung von 9 bzw. 10 Schuljahren ist vielmehr eine anspruchsvolle Allgemeinbildung mit 12/13 Schuljahren und eine tertiäre Berufsausbildung für grundsätzlich alle erforderlich.
3. Die Verschiebung der Anteile nach den Wohnquartieren ist durch gestiegene Übergangsquoten hochschulvorbereitender Bildungsgänge im 11. Schuljahr insgesamt möglich geworden. Wegen fehlender anderer Daten wird die Änderung der Abiturientenquote für das 11. Schuljahr zugrunde gelegt. Sie stieg durch das Konkurrenzsystem von früher 35 % auf 44 % nach der Reform. Unter dieser Annahme gingen aus der sozial bevorzugten Quartierhälfte im Vergleich zu 2009 im Jahre 2016 20 % mehr ins 11. Schuljahr, während aus den sozial benachteiligten Wohnquartieren der Anstieg gut 40 % betrug. Ein doppelt so hoher Anstieg ist sozialpolitisch ein erheblicher Sprung.
4. Dieser Sprung ist umso bedeutender, weil er nur durch die Umwandlung der Nicht-Gymnasien zu Gesamtschulen ausgelöst wurde (S. 74 und S. 103).
5. Der soziale Erfolg beim 11. Schuljahr ist noch höher zu bewerten, als für bildungsferne Elternhäuser - im Gegensatz zum mittleren Abschluss - das Abitur und das Studium ein soziokultureller Sprung sind, zu dem die Eltern nicht so leicht bereit sind, sind doch die Vorbehalte und Verunsicherungen gegen ein Studium noch zu hoch.

Es ist die Gesamtschule, die mit dem starken Ausbau diesen sozialpolitischen Ruck bewirkt hat. Er ist bereits in der ersten Phase der Einführung des Konkurrenzsystems erfolgt. Mehr ist erst auf Grund des Systemwandels zu erwarten. Denn es braucht Zeit, um bei den Schulen und den Lehrkräften soziale Vorurteile abzubauen, die Lernfähigkeiten der sozial Schwächeren zu erkennen sowie diese besser zu fördern und zu motivieren.

Die statistischen als auch die sozialpolitischen Interpretationen der Begleituntersuchungen werden den tatsächlichen Erfolgen nicht gerecht.

Der Ländervergleich PISA belegt einen längerfristig eintretenden sozialen Leistungsanstieg

Die Begleitforschungen unterstellen bei dem Leistungsvergleich, dass wenn die Strukturreform eine Steigerung bringen sollte, diese dann kurzfristig nachweisbar sein müsste. Sie gehen aber von deren Wirkungslosigkeit aus und berufen sich auf die falsch rezipierte Studie von Hattie.²

Bremen

Die Bremer Folgerungen sind am vorsichtigsten: Sie halten abschließende Bewertungen noch für zu früh, halten allerdings die Konsequenzen aus der Reform schon für fast vollständig erreicht und konstatieren weitgehend gleiche Leistungen.

„Insgesamt weisen die hier dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass in Bremen die von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen zwischen

² Vergleiche dazu Lohmann 2020, S. 12.

den Jahren 2009 und 2015 trotz der Umstellung in der Schulstruktur weitgehend stabil geblieben sind. ...

Im Hinblick auf die eingangs genannten Ziele der Schulstrukturereform lassen sich anhand der hier dargestellten Ergebnisse keine abschließenden Schlüsse ziehen. Insbesondere ist zu berücksichtigen, dass die Befunde nur einen Zwischenstand wiedergeben, da die Systemänderung bis zum zweiten Messzeitpunkt im Frühjahr 2015 noch nicht vollständig vollzogen war.“ (S.95 f.).

Berlin

Die Berliner Untersuchung ist dagegen sehr kritisch:

- Das vermeintliche Hauptziel der Leistungssteigerung sei nicht erreicht.
- Die gestiegenen Abschlussquoten lassen ein Absinken der Abschlussqualifikation befürchten und
- von einer Strukturreform seien keine oder nur geringe Leistungsverbesserungen zu erwarten. *„Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die mit der Schulstrukturereform verbundene Hauptzielsetzung eines Anstiegs des Leistungsniveaus im nichtgymnasialen Bereich bislang nicht realisiert werden konnte. Bei überwiegend stabilen Leistungsergebnissen deuteten sich in Teilbereichen eher leicht rückläufige Tendenzen an. ... Hier bleibt abzuwarten, inwieweit in den nachfolgenden Schülerkohorten bei größerer Vertrautheit aller Akteure mit den neuen schulstrukturellen Gegebenheiten günstigere Lernentwicklungen feststellbar sind. Die bislang ausbleibenden Leistungssteigerungen im nichtgymnasialen Bereich werfen vor dem Hintergrund des beabsichtigten Anstiegs der Abiturientenquoten ... die Frage auf, inwieweit zukünftige Anstiege der Abiturientenquoten mit rückläufigen Leistungen der zum Abitur strebenden Schülerschaft einhergehen.“ (s. 184).*

„Überwiegend Konstanz bei zum Teil rückläufigen Tendenzen findet sich hingegen für das Leistungsniveau und die motivationalen bzw. psychosozialen Merkmale der Schülerinnen und Schüler. ... Dies legt ... den Schluss nahe, dass die erheblichen organisatorischen Umstellungen (z. B. Fusionierung von Schülerschaften sowie Lehrerkollegien, Einführung der Leistungsdifferenzierung) hier zu gewissen Beeinträchtigungen geführt haben könnten, die mit fortschreitender Anpassung und Weiterentwicklung zunehmend weniger ins Gewicht fallen sollten. Gleichzeitig scheinen die Befunde eine Bestätigung der These, dass schulstrukturelle Merkmale bzw. Veränderungen für das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern eher von nachrangiger Bedeutung und stattdessen lernprozessnähere Aspekte wie die Unterrichtsqualität ausschlaggebend sind (z. B. Hattie, 2009).“ (S.497 f.).

Die Fehleinschätzung der Begleituntersuchungen zu Berlin und Bremen ist die Unterstellung, dass die Wirkungen eines Systemwandels überwiegend kurzfristig überprüft werden könnten.

Die Einstellung der Begleitforscher zur Wirksamkeit einer Strukturreform ist insoweit berechtigt, als die Lehrkräfte mit einem Schulform-Wechsel nicht plötzlich anders eingestellt sind und sich nicht anders als vorher gegenüber den Schüler*innen verhalten. Auch die Einstellung der Jugendlichen gegenüber der Schule ändert sich nicht schlagartig. In dem Sinne steigert die Strukturreform nicht unmittelbar die Leistung. Diese kann erst durch einen Wandel des Bewusstseins, der Einstellung und des Verhaltens der an der Schule Beteiligten eintreten.

Aber die Strukturreform verändert die Situation für die bisherigen Haupt- wie Realschulen:

- die Schülerschaft hat eine größere Breite der Leistungen und der Leistungsmotivation, der sozialen und ethnischen Herkunft und beim besonderen Förderbedarf,
- das Kollegium ist mit verschiedenen ausgebildeten Lehrkräften zusammengesetzt,
- die Schule bietet neue Bildungsgänge wie -abschlüsse und
- es bestehen neue rechtliche Vorgaben wie bei der Versetzung und Abschulung.

Ein Strukturwandel fordert das Bewusstsein heraus, doch dieses braucht Zeit, sich mit der neuen Situation auseinanderzusetzen:

- Selbst motiviertere Schüler*innen wirken erst dann stärker auf ihre Mitschüler*innen ein, wenn auch Schule und Lehrkräfte dies unterstützen.
- Sozial benachteiligte Eltern werden verstärkt noch weitergehende Bildungsziele anstreben, wenn sich auch die Schule dafür stark macht.
- Lehrkräfte werden erst dann Schüler*innen stärker fördern und unterstützen, wenn sie die Stigmata großer Begabungs-, Leistungs- und Befähigungsunterschieden je nach Schulformen überwinden, wenn soziale und ethnische Vorurteile durch die Begegnungen ins Wanken kommen und wenn sich Schüler*innen unerwartet erfolgreich entwickeln.

Entscheidend ist die Langzeitwirkung des Systemwandels. Er tritt weder unmittelbar ein noch ist er kurzfristig feststellbar, das gilt insbesondere für die Leistungsentwicklung allgemein wie sozial.

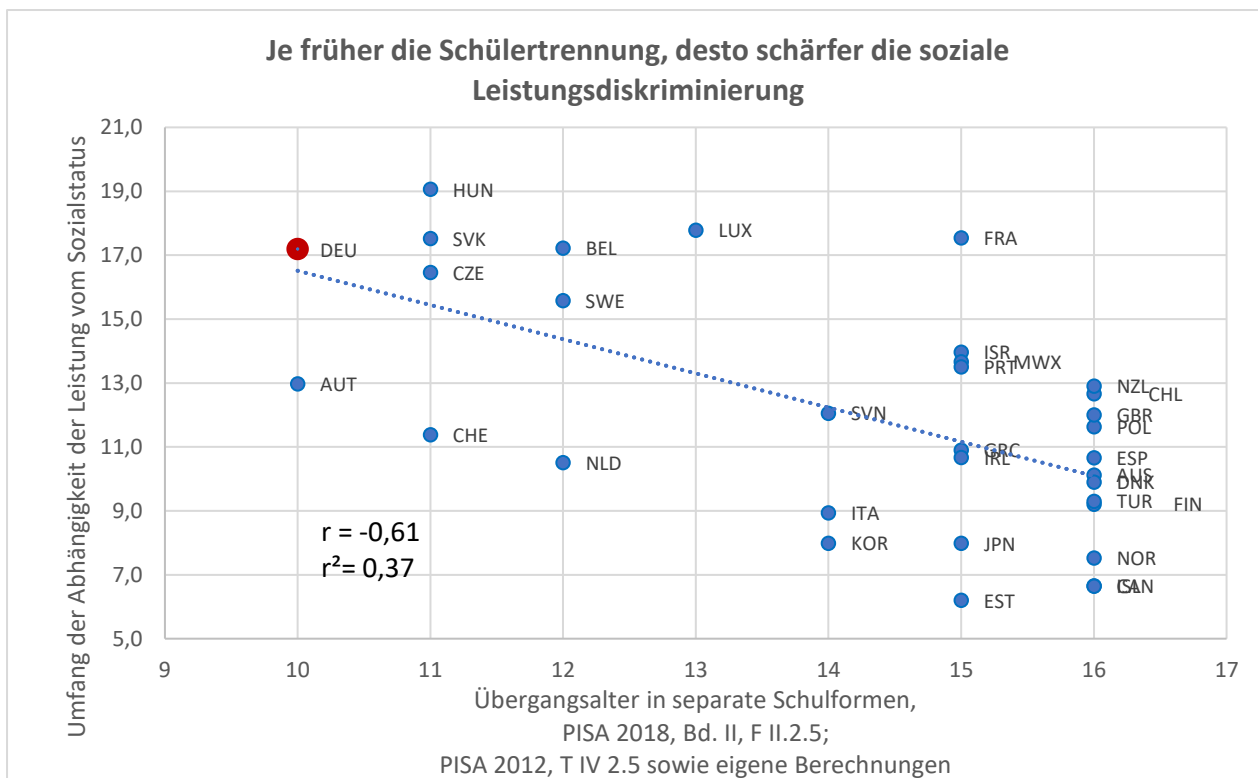
Ein Beleg dafür, dass sich kurzfristig Schulzusammenlegungen völlig anders auswirken können, zeigt die Berliner Begleitforschung bei den Leistungen von Schüler*innen mit Oberstufenberechtigung. Die Reform hat die Leistungen weder bei den überlieferten Gesamtschulen mit Oberstufe, weder bei den zusammengelegten Realschulen noch bei den integrierten Hauptschulen – abgesehen vom Fach Englisch – abfallen lassen. Eingebrochen sind die Leistungen bei der Zusammenlegung von Haupt- und Realschule. Das ist nicht überraschend, denn hier prallen unterschiedliches Selbst- wie Fremdverständnis der Lehrkräfte sowie divergierende Einstellungen und Verhalten verschiedener Schulformen auf einander. Es braucht viel Zeit, bis diese Spannungen zu kreativen Lösungen führen.

PISA belegt die Langzeitwirkung des Systemwandels

Doch gerade die Politik will die Erfolgchancen kurzfristig bewertet wissen. Langzeitwirkungen schon jetzt abzuschätzen ist durchaus möglich, nämlich durch Ländervergleiche mit Staaten, deren Strukturreformen lange zurückliegen. PISA ist der umfassendste, systematische Ländervergleich. Er belegt die Überlegenheit des integrierten gegenüber dem selektiv-hierarchischen Schulsystem. Denn die Mehrzahl der Länder hat zumeist vor Jahrzehnten ein integratives Schulsystem eingeführt.

Danach wirkt sich ein integriertes Schulsystem erheblich auf die sozialen Leistungsunterschiede von Schüler*innen auf Grund gewandelter Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Begabungs- und Lernunterschieden und gegenüber sozial Benachteiligten aus.

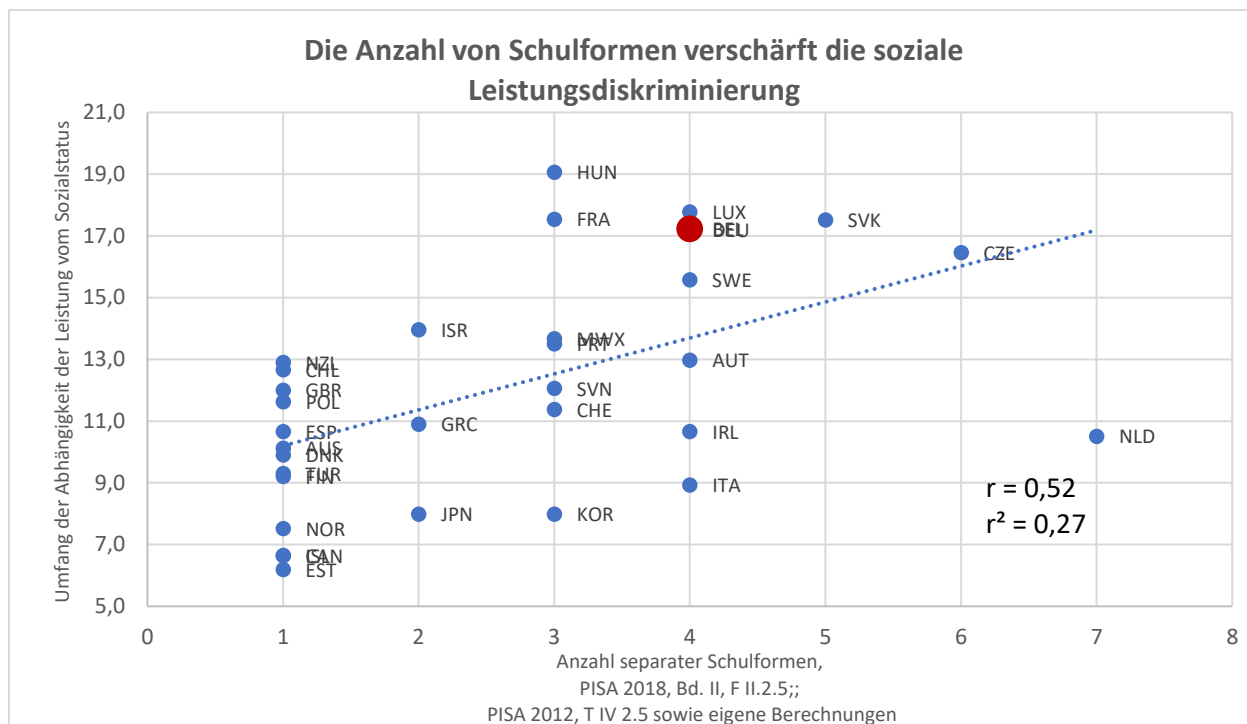
Die statistischen Ergebnisse sind durchschlagend. Danach liegt das Bestimmtheitsmaß r^2 zwischen den sozialen Leistungsunterschieden und dem Zeitpunkt des Überganges in separate Schulformen bei 0,37. Das bedeutet, dass 37 % der Differenzen zwischen den Ländern allein darauf beruhen, wann die Jugendlichen in verschiedene Schulformen aufgesplittet werden. 20 der 32 OECD-Staaten trennen die Jugendlichen nicht in der Sekundarstufe I, sondern erst in der Sekundarstufe II, die für Jugendliche in 8 Ländern im Alter von 15 Jahren und in 12 Ländern im Alter von 16 Jahren beginnt. Eine Separation der Jugendlichen mit 10 Jahren besteht nur noch in zwei Ländern, außer in Deutschland noch in Österreich.



Ein statistischer Zusammenhang von 37 % liegt einmalig hoch. Die Separierung in unterschiedliche Schulformen ist es, welche die soziale Leistungsdiskriminierung zwischen den Schulen bewirken.

Die Auswirkung der Segregation wird noch verschärft durch die Anzahl der Schulformen, die nebeneinander bestehen. Je mehr Schulformen existieren, umso härter ist die soziale Auslese. Das sogenannte Bestimmtheitsmaß r^2 beträgt 0,27. Fast 30 % der Länderunterschiede sind mithin darauf zurückzuführen, in wie viele Schulformen die Jugendlichen aufgeteilt werden.

Für PISA existiert für Deutschland ein viergliedriges Schulsystem, weil PISA die Förderschulen zurecht als weitere Schulform zählt. Nur 3 OECD-Länder haben eine noch stärkere Gliederung, allerdings separieren diese ihre Jugendlichen erst später - mit 11 bzw. 12 Jahren.



Ein hierarchisches Schulsystem ist dadurch bestimmt, dass es die Jugendlichen innerhalb der Sekundarstufe I in verschiedene Schulformen trennt. Mithin hängen das Übergangsalter und die Existenz mehrerer Schulformen voneinander ab. Daher können die beiden Bestimmtheitsmaße nicht addiert werden. Es sind mithin nicht gut 60 %, aber rund 50 % der sozialen Leistungsunterschiede zwischen den Ländern erklären sich statistisch allein dadurch, wie sich der Schulaufbau voneinander unterscheidet.

Es gibt die Überlegung, dass der Zusammenhang von Schulstruktur und sozialer Leistungsstreuung eine gemeinsame Ursache hätte: eine stärkere gesellschaftliche Integration hätte die schulische Integration verursacht. Doch für diese Begründung gibt es keine überzeugenden Belege, sie bagatellisiert das Gewicht politischer Entscheidungen und sie verkennt die Bedeutung von Bildungsstrukturen.

In einem integrierten Schulsystem werden die sozial benachteiligten Schüler*innen

- nicht durch niedere Bildungsgänge und -abschlüsse in ihrer schulischen Entwicklung beschnitten,
- nicht durch Schulformen öffentlich stigmatisiert,
- nicht in ihrer Selbsteinschätzung geschwächt, sondern gestärkt,
- von Lehrkräften und Schule weniger unterschätzt und unterfordert.

Im Ländervergleich separieren Deutschland und Österreich die Schülerinnen und Schüler am frühesten und splitten sie zusätzlich noch in vier verschiedene Schulformen auf. Damit erklärt sich, wieso Deutschland eine so extreme soziale Leistungsdiskriminierung der Schülerinnen und Schülern sowie der Schulen aufweist.

Nun haben die 5 Bundesländer – wie dargelegt - kein integriertes Schulsystem eingeführt, sondern nur ein zweigliedriges Konkurrenzsystem. Die Wirkung eines integrierten Schulsystems auf die sozialen Leistungen lässt sich damit nicht auf die Reformen in den 5 Bundesländern übertragen. Aber

die PISA-Daten belegen, dass die soziale Leistungsbenachteiligung schon mit weniger Schulformen zurückgeht.

Dieser Effekt dürfte in den 5 Bundesländern dürfte eher stärker als in Staaten mit einem 2 gliedrigen Hierarchiesystem auftreten. Denn das zweigliedrige Selektionssystem besteht in den 5 Bundesländern nicht, sondern das Konkurrenzsystem. In ihm sind die Bildungsgänge gleichwertig und die Abschlüsse gleich.

Die Leistung der sozial Schwächeren anzuheben müsste auch gelingen können, ohne die Durchschnittsleistung zu verringern. Denn ein Viertel der OECD-Länder hat beides: deutlich geringere soziale Diskriminierung und gleichzeitig ein höheres durchschnittliches Leistungsniveau.

Der früheren Konfrontation zum Trotz wird die Gesamtschule als Schule der Mehrheit akzeptiert

Die Begleituntersuchungen belegen, wie stark die Existenz von Gesamtschulen das Bewusstsein verändert hat. Schon als Appendix zum dreigliedriges Hierarchiesystem hat die Gesamtschule die Einstellung von Politik und Gesellschaft geformt. Diese hat mehrere Phasen durchlaufen.

Um das Jahr 1970 war die Gesamtschule als Schulversuch von allen Parteien akzeptiert. Von der 2. Hälfte der 70er Jahre an kippte die Stimmung um. Es kam zu der bis dahin schärfsten innenpolitischen und innergesellschaftlichen Konfrontation. Höhepunkt war der Streit um die von der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen geplante Koop-Schule. Sie war nichts weiter als ein Angebot an die Schulträger, Schulzentren mit einer integrierten Orientierungsstufe für die Klassen 5 und 6 einzurichten.

Die Junge Union geißelte diese Koop-Schule als den „Schleichweg zur sozialistischen Einheitsschule“. Die Gesamtschule wurde damit als sozialistische Einheitsschule unter den Verdacht der Demokratiefeindlichkeit gestellt.

Nicht nur in der CDU, sondern auch in der Gesellschaft, von den Schulen und bei den Lehrkräften gab es erheblichen Widerstand gegen die die Koop- wie gegen die Gesamtschule. Das von der CDU und anderen Organisationen gestartete Volksbegehren gegen die Koop-Schule im Jahre 1978 war das erste erfolgreiche Volksbegehren in Nordrhein-Westfalen. Innerhalb von 6 Wochen hatten 30 % der Wahlberechtigten dem Begehren zugestimmt.

30 Jahre später war die Stimmung wie ausgewechselt. Fast alle politischen Parteien trugen die Einführung des Konkurrenzsystems in den 5 Bundesländern mit bzw. tolerierten sie. Auch die Gesellschaft hatte die Entscheidung weitgehend akzeptiert.

Berlin

Die Begleitforschung hat die Einstellung in Berlin und in Bremen erhoben. Befragt wurden in Berlin Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern und in Bremen nur die Schulleitungen. Die Einstellungsänderungen gegenüber den 80er Jahren sind erheblich. Alle befragten Gruppen in Berlin waren für die Umwandlung, am stärksten die Schulleiter der Grund- wie der Gesamtschulen mit weit über 80 % und selbst über 65 % der Leiter der Gymnasien. Genauso sprachen sich die Grundschullehrkräfte, die Eltern der Gesamtschüler und selbst die der Gymnasiasten für die Reform aus.

Abgelehnt wurde allerdings mit beachtlicher Mehrheit der Befragten eine gemeinsame Schule für alle, wenn man von den Gesamtschulleitern absieht, die mit Zweidrittel-Mehrheit für ein integriertes Schulsystem stimmten (S. 224 f.).

Bremen

Noch erstaunlicher ist der Einstellungsumschwung in Bremen. Denn die Bremer Strukturreform ging – wie gesagt - viel weiter. Bremen hob die Gymnasialangebote innerhalb der Schulzentren zugunsten der Gesamtschule auf, nur 8 eigenständige Gymnasien verblieben in der Stadt.

Dieser Systemwandel geschah in Bremen politisch unerwartet einvernehmlich. Weit über 90 % der Schulleiter aller allgemeinbildenden Schulen stellten sich hinter die Reform. Breite Zustimmung gab es zudem sowohl von den Lehrkräften als auch von den Eltern.

Die fortgeschrittenere Ausgangsbasis der Bremer Schule hatte auch ein anderes Bewusstsein zur Folge: Mehr als 80 % der Schulleiter hätten ein integriertes Schulsystem der Etablierung des Konkurrenzsystems vorgezogen (S.42).

Für diesen überraschenden Bewusstseinswandel in den Stadtstaaten sind nicht die Wissenschaft, gesellschaftliche Kräfte oder die Politik verantwortlich:

- Plädierten die Erziehungs- und Sozialwissenschaftler in den 60er und 70er Jahren überwiegend für die Gesamtschule, so fielen diese in den letzten Jahrzehnten fast völlig aus; stattdessen lehnten sie Schulstrukturen überwiegend ab, indem sie sich auf eine falsche Rezipierung von Hattie bezogen.
- Auch die Unterstützung gesellschaftlicher Kräfte unterblieb in den letzten Jahrzehnten weitgehend. Vielmehr polemisierten breite Teile von Wirtschaft gegen den vermeintlichen Akademisierungswahn.
- Auch führende Vertreter der linken Parteien hatten sich von der Durchsetzung von Gesamtschulen verabschiedet. Wegen des zunächst massiven gesellschaftlichen Widerstandes beschworen sie ein Ende der Strukturdebatte.

Diese Einstellungswende zur Gesamtschule vollzog sich fast ausschließlich infolge der Ausstrahlung der Gesamtschule. Die Existenz, das Vorhandensein der Reformschulen hat das Bewusstsein geformt.

Die Gründe für die gewandelte Einstellung zur Gesamtschule unterscheiden sich:

- Hauptschulvertreter haben die Auflösung bzw. Umwandlung der Hauptschule dem langsamen, perspektivlosen Dahinsterben vorgezogen.
- Viele Vertreter der Realschule bemerkten ihren Attraktivitätsverlust, weil ihr der gymnasiale Bildungsgang fehlte.
- Die Gymnasien akzeptierten lieber die Gesamtschulkonkurrenz als eine schleichende Liberalisierung des Gymnasiums zu einer Mehrheitsschule, die zu immer weiterer Öffnung und immer stärkerem Fördern verpflichtet wird.
- Alternativen zum Konkurrenzsystem hätte es gegeben: die Umwandlung von Haupt- zu Realschulen und von Realschulen zu Realgymnasien. Ansätze in anderen Bundesländern haben bestanden, aber sie geschahen zu zögerlich und zu spät.
- Wichtigster Motor für die Errichtung des Konkurrenzsystems ist jedoch der Bildungswille der Eltern. Sie wollten ihren beruflichen und gesellschaftlichen Status mit qualifizierter Bildung und Ausbildung für ihre Kinder zumindest sichern und möglichst verbessern. Sie gewannen

Zutrauen zu einer Schule, die ihren Kindern nicht nur Bildungsgänge und Abschlüsse weitgehend offenhält, sondern sie dafür motivieren und fördern will.

- Der Bildungswille hat letztlich zur Überwindung der Dreigliedrigkeit geführt, gegen den die Gegenauflärung mit dem Schreckgespenst des akademischen Proletariats und der vermeintlichen Gleichwertigkeit der Berufsausbildung erfolglos blieb. Auf die Stagnation der Realschule und die Auszehrung der Hauptschule hat dann die Politik mit der Etablierung des Konkurrenzsystems reagiert.

Gesamtschulen spielen teils in zwei Ligen

Der Ausbau der Gesamtschule zur alleinigen Konkurrenz zum Gymnasium hat zu einem bildungspolitischen Ruck geführt: er hat die Abschlusschancen generell und für die sozial Benachteiligten sprunghaft erhöht, und zudem hat sich die Reform politisch wie gesellschaftlich fast widerstandslos durchsetzen lassen.

Mit der Expansion der Gesamtschulen ist zugleich das Dilemma ihres konzeptionellen Widerspruchs offensichtlich geworden, das von den Begleituntersuchungen belegt wird.

Seit dem Start der Gesamtschulen in Westdeutschland gab es zwei unterschiedliche Strukturen der Gesamtschulen – die Gesamtschulen ohne und die mit Oberstufe. Im Widerstreit standen damals Konzeption und Strategie.

Konzeptionell gingen die Gesamtschulreformer in den 60er und 70er Jahren von dem Ziel einer Integration von Berufs- und Allgemeinbildung innerhalb der Sekundarstufe II aus. Eine Integration der Berufsausbildung innerhalb der Sekundarstufe II setzt aber wegen der Ausbildungsbreite eine erhebliche Größe der Schule voraus. Diese schließt eine räumliche Einheit von Sekundarstufe I und Sekundarstufe II aus, vielmehr verlangt sie eine eigenständige Sekundarstufe II und damit die Trennung der Oberstufe von der Mittelstufe.

Demgegenüber betonten die Gesamtschulstrategen, dass die Gesamtschule sich gegenüber dem Gymnasium behaupten müsse und dass dies nur gelänge, wenn die Gesamtschule ebenfalls zum Abitur führe.

Das Konzept für eine Gesamtschule ohne eigene Oberstufe war – wie gesagt - historisch mit der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung innerhalb der Sekundarstufe II begründet; es hatte aber die Bildungsexpansion überschätzt:

- Erhielten in den 60er Jahren rund 10 %, so erhalten inzwischen gut 50 % eines Altersjahrganges die Hochschulreife; davon zwei Drittel an allgemeinbildenden Schulen. Auf Grund des Bildungswillens der Eltern und mit der Durchsetzung des Konkurrenzsystems wird die Abiturientenquote weiter ansteigen.
- Die schulische Berufsausbildung besteht fast nur noch aus der Ausbildung in den Erziehungs- und Gesundheitsberufen. Das Monopol der Fachschulen für diese Ausbildungsgänge wird immer stärker durchbrochen durch die Errichtung von Studiengängen. Im Ausland hat sich seit längerem ausschließlich das Hochschulstudium durchgesetzt. Deutschland wird jetzt wie bei der Hebammen-Ausbildung folgen.
- Auch die duale Berufsausbildung stellt immer höhere Ansprüche an die Auszubildenden. Die Wirtschaft bildet zunehmend mehr Abiturienten als Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss aus. Berufsakademien und Fachschulen beginnen mit dem Aufbau von Studiengängen. In Hamburg werden triale Ausbildungsgänge im Betrieb, an der Berufsschule und an der Hochschule errichtet. Die Ausbildung steigt somit sukzessiv in den Hochschulbereich auf.

- Die Sekundarstufe II wird zunehmend zur hochschulvorbereitenden Allgemeinbildung. Damit entfällt die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung innerhalb der Sekundarstufe II und konzeptionell die Notwendigkeit, die Sekundarstufe II separat von der Sekundarstufe I zu errichten.

In den meisten Bundesländern besteht ein Nebeneinander von Gesamtschulen mit und ohne Oberstufe, der Anteil von Schulen mit eigener Oberstufe unterscheidet sich von Land zu Land. Bundesweit überwiegen die Gesamtschulen ohne eigene Oberstufe. In den 5 Ländern mit dem Konkurrenzsystem haben die meisten neu errichteten Gesamtschulen keine eigene Oberstufe. Im Gegensatz dazu hat Hamburg grundsätzlich an allen Gesamtschulen eine eigene Oberstufe errichtet – an wenigen Gesamtschulen allerdings nur im Verbund mit anderen Schulen. Nach der Schulgesetzesnovelle bietet die Berliner Gesamtschule „eine gymnasiale Oberstufe entweder eigenständig, in einem Verbund oder in Kooperation mit einem beruflichen Gymnasium, einer Integrierten Sekundarschule oder mit einer anderen“ Gesamtschule an. Auch die Gesamtschulen ohne Oberstufe waren gut angesehen und haben gute Arbeit vor allem in ländlichen Räumen geleistet. In den Städten geraten sie allerdings zunehmend unter Druck – durch die Konkurrenz von Gesamtschulen mit einer Oberstufe.

Berlin

Die Berliner Studie lässt nur einen Vergleich zwischen den zumeist vor der Reform entstandenen 11 Gesamtschulen mit und den 34 ohne Oberstufe zu. Die Unterschiede zwischen den beiden Formen sind erheblich. Im Vergleich zu den Gesamtschulen mit Oberstufe liegen an Gesamtschulen ohne Oberstufe.

- die Nachfragen nach einem Schulplatz um 40 %,
- die Grundschulnoten um 20 %,
- die kognitiven Fähigkeiten um gut 10 % und der Sozialindex um über 20 % niedriger.
- Zudem ist der Migrantenanteil fast doppelt so hoch.
- Bei den Leistungen fallen die Gesamtschulen ohne Oberstufe im Schnitt um 20 % schlechter aus und die Kinder von Eltern mit höchstens einen Haupt - wie die mit einem Realschulabschluss erhalten mindestens 30 % seltener eine Oberstufenberechtigung.

Die Unterschiede zwischen den Gesamtschulformen haben ähnliche Größenordnung wie die zwischen Haupt- und Realschule. Die Differenzen liegen

- geringer bei den Grundschulnoten und den kognitiven Fähigkeiten,
- fast doppelt so hoch beim Sozialindex und
- extrem höher bei dem Migrantenanteil.

Bremen

Bei der Befragung kamen die Bremer Schulleitungen tendenziell zu ähnlichen Ergebnissen wie die Berliner:

- Beim Wettbewerb um leistungsstarke Schüler*innen sprachen über 80 % aller Schulleiter von Nachteilen der Gesamtschule ohne Oberstufe.

- Die Schulleiter von Gesamtschulen ohne eigene Oberstufe beurteilten ihre Schulsituation durchgängig negativer als Schulleiter mit einer Gesamtschuloberstufe. Kritischer war für sie vor allem:
 - Eine zurückgehende Schüleranmeldung und
 - die Abwanderung bildungsinteressierter Eltern.

Sie bemängelten weiterhin

- die Ausstattung,
- häufige Störungen des Unterrichts,
- Schüleraggressionen und
- mangelnde Schülermotivation.

Die Gutachter kamen zu einem ähnlichen Ergebnis:

„Ähnlich wie im Land Berlin finden sich im Bereich der nichtgymnasialen Schulen deutliche Unterschiede im Auswahlverhalten und der Schülerzusammensetzung an Oberschulen (Gesamtschulen) mit und ohne eigene Oberstufe.“ (S. 225).

Das Ziel: Oberstufe und Hochschule zu Bildungsstätten für möglichst jeden ausbauen

Weder die Schüler*innen noch die Lehrkräfte sind schuld, sondern die fehlende Oberstufe.

Die Schwierigkeiten bei den Gesamtschulen ohne Oberstufe treten nicht zufällig auf. Zwar gibt es unter ihnen auch sehr gute Schulen, aber im Schnitt finden sich diese Probleme in vielen Städten bei einem Nebeneinander von Gesamtschulen mit und ohne Oberstufe. Sie treffen auch für die beiden anderen Bundesländer mit dem Konkurrenzsystem zu, auf das Saarland und Schleswig-Holstein. Es sind keine sonstigen Besonderheiten oder Zufälle, die Probleme sind systemisch bedingt.

Die Schwierigkeiten der Gesamtschule ohne Oberstufe liegen am Bildungswillen der Eltern sowie an den Interessen vieler Lehrkräfte.

- Der Bildungswille der Eltern expandiert. Auch sozial schwächere Eltern und Migranten wollen eine Schule, die den Bildungsweg zum Abitur nicht nur offenhält, sondern auch öffnet. In der Gesamtschule ohne Oberstufe sehen sie nicht den geraden Weg zur Hochschulreife. Eltern sind verunsichert durch den für ihre Kinder notwendigen Schulwechsel an eine unbekannte Oberstufe, zu neuen Lehrkräften und anderen Mitschüler*innen.

Die Folge ist eine belastende Vorauswahl der Schüler*innen bei den Gesamtschulen ohne Oberstufe nicht nur nach dem geringeren Bildungswillen der Eltern, sondern auch nach der sozialen und ethnischen Herkunft der Kinder und ihrer bisherigen Entwicklung in der Grundschule.

- Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen werden in den Bundesländern mit dem Konkurrenzsystem – abgesehen vom Saarland – grundsätzlich sowohl für die Sekundarstufe I wie Sekundarstufe II ausgebildet. Der Schwerpunkt der Ausbildung ist fachwissenschaftlich. Demzufolge wollen gerade fachlich qualifizierte Lehrkräfte in beiden Schulstufen

unterrichten und streben deshalb eine Anstellung bzw. Versetzung an eine Gesamtschule mit Oberstufe an. Außerdem verlieren Lehrkräfte ohne eigenen Unterricht sowie ohne täglichen Kontakt mit Lehrkräften im Oberstufenbereich das Verhältnis zur Oberstufe und deren geforderte inhaltliche und methodische Kompetenzen für die Schüler*innen.

Diese Vorbehalte gegenüber Gesamtschulen ohne Oberstufe potenzieren sich bei Eltern wie bei den Lehrkräften. Es entsteht eine Abwärtsspirale: sie verstärkt die Vorauslese bei den Schüler*innen und sie lässt das Image des Lehrkörpers und das Ansehen der Schule sinken.

Es ist die Struktur, die diesen relativen Abstieg gegenüber den Gesamtschulen mit Oberstufe befördert. Die Folge sind dann auch negative Einflüsse auf das Schulklima, die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen sowie dieser gegenüber ihren Mitschülern, ferner die Leistungsanforderungen und die Leistungsergebnisse.

Die Berliner Begleitforschung spricht selbst von einer Abwärtsspirale der Gesamtschulen ohne Oberstufe.

Zur Schulstruktur empfehlen sie mehr Kooperation mit den Oberstufen, einen Austausch von Lehrkräften sowie verbesserte Elternaufklärung. Die Bremer Forscher schlagen darüber hinaus eine soziale Stadtentwicklung vor.

Ansonsten setzt die Berliner Begleitung auf Leistung durch konservative Maßnahmen der Standardsicherung bei den Abschlüssen und durch Niveaudifferenzierung.

Gegenüber den von den Begleitforschern analysierte Abwärtsspirale wirken die vorgeschlagenen Maßnahmen geradezu hilflos und kaum zielführend.

Weiterhin fällt den Berliner Forschern nur ein, die Ansprüche an die Gesamtschulen ohne Oberstufe zu reduzieren. Die schwächeren Schüler*innen sollen partiell ausgeschult werden können, um sie durch Praxis im Betrieb zu motivieren (S. 119 f.).

Hier akzeptiert man resignativ, einen Teil der Jugendlichen in den Gesamtschulen ohne Oberstufe von den allgemeinen Anforderungen abzukoppeln. Stattdessen sollte vorher alles unternommen werden, um die durch die Schulstruktur bedingte Schwächung des Ansehens dieser Schulen, der Zusammensetzung und der Motivation der Lehrkräfte zu verhindern sowie den Lernwillen und damit den Lernerfolg von Schüler*innen zu stärken.

Gegen die Schwächen der Gesamtschule ohne Oberstufe hilft weder Kleinklein noch Resignation. Ihre Struktur ist aus heutiger Sicht falsch und führt – wie gesagt - zu großen Nachteilen für die Schule, die Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrkräfte. Sie ist nur durch eine überzeugendere Struktur zu überwinden.

Diese Konzeption einer die Allgemein- und Berufsausbildung integrierenden Sekundarstufe II ist in den 60er Jahren entstanden. Zu der Zeit war eine derartige Explosion der gymnasialen Oberstufe wie der Hochschulbildung zu erwarten. Beide sind zu Ausbildungsstätten der Mehrheit geworden.

Doch der gegenwärtige Ausbau des Bildungswesens reicht weder jetzt noch erst recht künftig aus. Eine Weiterentwicklung ist aus drei Gründen unabdingbar. Erforderlich sind

- eine intensivere Allgemeinbildung,
- ein Ausbau des Studiums, um den beruflichen Herausforderungen durch Technik, Wirtschaft und Globalisierung gerecht zu werden und

- eine Reduktion der erheblich gestiegenen nationalen wie globalen Ungleichheit zu erreichen.
- Eine neun-, zehnjährige Allgemeinbildung wird weder als ausreichend angesehen noch genügt sie den gesellschaftspolitischen Herausforderungen:
 - Die Gesellschaften sind gespalten,
 - Politik und Staat haben an Vertrauen verloren,
 - Populismus, Nationalismus und Rassismus haben erhebliches gesellschaftliches und politisches Gewicht erhalten,
 - der Multilateralismus ist bedroht und
 - Natur und Umwelt sind stark gefährdet.

Gegen diese Krisen reichen sozioökonomische Maßnahmen nicht aus, genauso sind soziokulturelle Verbesserungen unabdingbar. Angesichts der sozialen Spaltung ist die Überwindung der Zwei-Klassen-Allgemein- wie Berufsbildung unabdingbar.

- Nicht nur die Notwendigkeit längerer Allgemeinbildung steigt an, sondern zugleich wächst angesichts der technischen wie wirtschaftlichen Dynamik der Bedarf an Hochausgebildeten rapide.

Gegen die expandierende Ungleichheit muss die Hochschule zu einer Ausbildungsstätte für möglichst alle werden. Den Wettlauf mit der Technik muss die Bildung gewinnen.

Schon jetzt geht die Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft für die Jugendlichen mit und erst recht ohne Hauptschulabschluss immer weiter zurück. Immer häufiger bildet die Wirtschaft Abiturienten aus. Gleichzeitig steigt die Ausbildung aus der Sekundarstufe II in den Tertiärbereich auf. Zunehmend mehr Ausbildungsberufe werden auch zu Studiengängen an Hochschulen. Inzwischen bieten die Berufsfach- und Fachschulen selbst Bachelor- und Masterausbildungen an.

- Wegen der wachsenden Ungleichheit können sich Gesellschaft und Politik die bestehende Zwei-Klassen-Allgemein- wie Berufsausbildung nicht leisten. Diese ist in erheblichem Maße für die Ungleichheit verantwortlich. Langfristig muss Deutschland zu einer Oberstufe und einer Hochschulausbildung für möglichst alle kommen.

Eine längere Grundbildung sowie eine Hochschulausbildung für möglichst alle wird auch in Deutschland kommen, denn in den meisten OECD-Staaten ist der Prozess schon weiter fortgeschritten, und in fast allen Ländern hat er eine größere Dynamik entfaltet (Lohmann 2018).

Eine Oberstufe für jede Gesamtschule ist realisierbar

Grundsätzlich sollte jede Gesamtschule eine eigene Oberstufe erhalten, notfalls im Verbund mit einer anderen Schule - wie als Ausnahme in Hamburg und als Möglichkeit in Berlin. Das ist nicht nur aus den genannten Gründen erforderlich, sondern auch weitgehend quantitativ und qualitativ realisierbar.

- Quantitativ stimuliert eine Oberstufe an der eigenen Schule mehr Jugendliche, auch die Oberstufe zu besuchen. Zudem wird auch generell ein steigender Bildungswille den Übergang in die Oberstufe verstärken.

- Qualitativ ist mit weitergehenden Konzepten der Unterrichtsorganisation und der Didaktik eine Oberstufe auch an kleinen Gesamtschulen möglich. Dazu zählen Fächerintegration, jahrgangsübergreifender Unterricht und nicht zuletzt Projekte.

Außerdem ist die Selektion beim Übergang auf die Oberstufe zu hinterfragen: Historisch hat es sie nicht gegeben, wer als Gymnasiast die „Mittlere Reife“ geschafft hatte, war in die Oberstufe versetzt. Erst mit dem Ende des gymnasialen Oberstufenmonopols wurde der qualifizierte Abschluss als Aufnahmebedingung unter dem Motto eingeführt, wenn schon Öffnung, dann aber unter diskriminierenden Bedingungen für Real- und Gesamtschüler*innen.

In einer ersten Phase sollten Oberstufen für Gesamtschulen dann genehmigt werden, wenn die Gesamtschulen ein überzeugendes pädagogisches Konzept vorlegen.

Das Konkurrenzsystem ist ein Zwischenschritt zur gemeinsamen Schule für alle

Das Konkurrenzsystem ist eine neue Durchsetzungsstrategie. 5 Bundesländer haben kurz nach einander die gleiche Strategie verfolgt, zwei weitere haben ebenfalls einen bedeutenden Sprung mit einem alternativen Vorgehen gewagt. Zusammengenommen bedeuten die Reformen quantitativ den größten Erfolg der Gesamtschule in ihrer Geschichte – innerhalb von jedem der 5 Bundesländer, aber selbst für Deutschland insgesamt.

In den 5 Bundesländern ist die Gesamtschule von einem Appendix des dreigliedrigen Hierarchiesystems zur gleichberechtigten Alternative zum Gymnasium geworden. Quantitativ hat sie das Gymnasium überholt. In den 5 Ländern besuchen mehr als die Hälfte aller 8.-Klässler die Gesamtschule, in Bremen sogar fast drei Viertel.

War die Reform in den 5 Bundesländern eine Reform von oben, so haben Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg eine Strategie von unten gewählt. In beiden Ländern wurde die Pflicht von Schulträgern aufgehoben, weiterführende Schulformen anzubieten. In Nordrhein-Westfalen konnten die Schulträger über die Errichtung und in Baden-Württemberg die Schulen mit den Schulträgern über die Umwandlung von Schulen zur Gesamtschule entscheiden. Dort entstanden 200 bzw. 300 Gesamtschulen innerhalb einer Legislaturperiode.

Die Top-down-Strategie der 5 Bundesländer und die Bottom-up-Strategie in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zusammen führten dazu, dass die Gesamtschule bundesweit - statt eines Nischendaseins mit nur gut 8 % der 8.-Klässler bis nach der Jahrhundertwende - nun fast 20 % der 8-Klässler beschult. Innerhalb von 10 Jahren sackte bundesweit die Realschule um gut ein Drittel und die Hauptschule um die Hälfte ab, keine 10 % der Schüler besuchen noch die Hauptschule. Bundesweit wurde die Gesamtschule zur zweitstärkst besuchten Schulform nach dem Gymnasium.

Mit dem Erfolg der Gesamtschulen sind die Bildungschancen für die Schüler*innen allgemein wie für die sozial benachteiligten enorm gestiegen: ihre Berufs- und Lebenschancen haben sich erheblich verbessert.

So stieg der Anteil der Gesamtschulschüler*innen mit mindestens mittlerem Abschluss in Bremen um fast 15 % an. Gut 70 % mehr als früher erwarben in Berlin die Oberstufenberechtigung und um mindestens die Hälfte stieg der Besuch der Oberstufe an.

Die Reform war nicht nur ein pädagogischer, sondern vor allem auch ein sozialer Erfolg. So stieg in Berlin innerhalb eines Altersjahrganges der Anteil der Kinder von Eltern mit Abitur nur um einen einstelligen Prozentsatz, der von Kindern, deren Eltern höchstens den Hauptschulabschluss erwarben, dagegen um einen hohen zweistelligen Prozentsatz an. In Bremen gingen aus den sozial benachteiligten Wohnquartieren 40 % mehr Schüler*innen in die Oberstufe über, aus den sozial privilegierten Quartieren waren es 20 %.

Die Begleitforschung wendet dagegen ein, dass sich die Schulleistungen durch die Reform nicht verbessert hätten. Doch deren Verbesserung hängt vom Wandel der Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten der Lehrkräfte ab. Diese Lernprozesse kommen nicht kurz-, sondern erst längerfristig zur Geltung. Eine Begleituntersuchung kann diesen Effekt zurzeit noch nicht feststellen.

Nun befürchten manche Gesamtschulanhänger, dass die Erfolge des Konkurrenzsystems als so groß eingeschätzt werden könnten, dass die Bereitschaft verloren geht, die gemeinsame Schule für alle durchzusetzen.

Diese Einschätzung trifft weitgehend für Spitzenpolitiker zu – sowohl für die konservative als oft auch für die progressive Seite. Doch die Ablehnung eines integrierten Schulsystems vertraten die politischen Führungen auch schon vor der Etablierung des Konkurrenzsystems – und trotzdem hat es sich in 5 Bundesländern durchgesetzt.

Denn die Politik und erst recht das politische Establishment entscheiden in einer gesellschaftlichen Demokratie nicht alles.

Eine endgültige Stabilisierung des Konkurrenzsystems wird der Politik nicht gelingen, denn es ist nicht zukunftsfähig: Es ist eine staatliche Institution ohne ideelle Rechtfertigung, es ist antagonistisch sowohl gedanklich als auch soziologisch. Als staatliche Einrichtung wird sie dem gesellschaftlichen Druck nicht standhalten.

Ideell konnte das dreigliedrige Hierarchiesystem– im Gegensatz zum Konkurrenzsystem - zumindest mit ideologisch versteinerten Begabungsunterschieden die Selektivität zu rechtfertigen versuchen.

Im Konkurrenzsystem stehen sich jetzt gegenüber:

- ein Gymnasium, das weiterhin auf Begabung, Leistung wie Leistungswille setzt und auf dem Recht einer Übergangs- wie innerschulischen Auslese besteht, und
- eine Gesamtschule, die grundsätzlich alle fördern und befähigen, Stigmatisierung wie den Glauben an weitgehend vererbte Intelligenz und Begabung überwinden und soziale, ethnische und sonderpädagogische Benachteiligungen reduzieren will.

Gesellschaftlich unterscheiden sich im Konkurrenzsystem

- ein Gymnasium, das Bildungsschichten den sozialen Status sichern und sich vor sozial und ethnisch Benachteiligten sowie Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf abschirmen will, und
- eine Gesamtschule, die die gleichen Abschlüsse verfolgt, pädagogisch schülerorientiert arbeitet und weit überproportional Schüler*innen mit besonderen Herausforderungen beschult.

In diesem Antagonismus besteht ein strukturelles Konfliktpotential. Die Konflikte werden die Schulleiter und Lehrkräfte der Gesamtschule austragen, die sich gegen die einseitigen sozialen, ethnischen und sonderpädagogischen Herausforderungen ihrer Schule stellen sowie sich gegen die Abschulung von Gymnasiasten wehren werden, die vom Gymnasium als ungeeignet den Gesamtschulen überlassen werden.

Auch wird der Bildungswille der bildungsbenachteiligten Eltern an der bestehenden Zweiklassen-Bildung rütteln. Immer mehr Eltern werden statt der 9- bzw. 10-jährigen Grundbildung auf einer qualifizierten 12- bzw. 13-jährigen Allgemeinbildung bestehen. Sie werden auf Grund des wirtschaftlichen und technischen Wandels eine qualifizierte Hochschul-Ausbildung statt nur einer dualen Berufsausbildung anstreben. Gegen eine Politik, die weitgehend unabhängig von ihrer politischen Ausrichtung für ein Beibehalten der Zweiklassen-Allgemein- wie Berufsausbildung kämpft, wird auch hier der Bildungswille längerfristig obsiegen.³

Zudem wird sich das gesellschaftliche Bewusstsein gegenüber Gesamtschulen und dem Schulsystem insgesamt wandeln. Einen überraschend starken Wandel haben die Gesamtschulen als Appendix der Dreigliedrigkeit bereits erreicht.

Der quantitative Ausbau wird diesen Bewusstseinswandel verstärken, und die Änderung der Einstellungen und Verhaltensweisen in der Gesamtschule werden zusätzlich die Meinungsbildung beeinflussen. Je mehr Jugendliche die Gesamtschule zu qualifizierten Abschlüssen führt, um so skeptischer werden größere Teil der Gesellschaft gegenüber der Selektivität.

Die Durchsetzung einer gemeinsamen Schule für alle wird dauern, und es wird Rückschläge geben.

Es wird sicher gesellschaftliche Kräfte geben, die sich einer gemeinsamen Schule für alle entziehen werden, ein Teil entzieht sich schon jetzt dem heutigen Gymnasium, das ihnen zu egalitär ist.

Trotz aller politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Widerstände hat nur die gemeinsame Schule für alle langfristig eine Zukunft.

Literatur

Lohmann, J., Die Chancengleichheit verlangt eine gemeinsame Oberstufe und eine tertiäre Bildung für alle, 2018

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

³ Lohmann 2018 sowie 2020.