

Ernst Rösner

Von Irrtümern und Realitäten im Bildungswesen

Vortrag am 18. September 2008 in Hamburg

Die Geschichte der Wissenschaft ist auch eine Geschichte des Irrs und der Suche nach besseren Erkenntnissen. 1492 fand Christoph Columbus zwar nicht den Seeweg nach Indien, stürzte aber auch nicht vom Rand der Erdscheibe ins Bodenlose. 1632 beugte sich Galileo der Androhung von Folter und widerrief den Glauben an das kopernikanische Weltbild. Zweihundert Jahre danach, 1835, strich die katholische Kirche Galileos Werke aus dem Index der verbotenen Bücher. Es war das Jahr, als die erste Eisenbahn zwischen Nürnberg und Fürth ihren Betrieb aufnahm – ungeachtet der dringenden Warnungen des Bayerischen Obermedizinalkollegiums:

„Die schnelle Bewegung muss bei den Reisenden unfehlbar eine Gehirnkrankheit erzeugen. Wollen aber dennoch Reisende dieser grässlichen Gefahr trotzen, so muss der Staat wenigstens die Zuschauer schützen [...]. Es ist notwendig, die Bahnstelle auf beiden Seiten mit einem hohen Bretterzaun einzufassen.“

1835 gab es in Preußen ein ständisches Schulsystem, bestehend aus Volksschule, Realschule und Gymnasium, die damals noch Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen hießen. Ein leitender Beamter des preußischen Departements für Kultus und Unterricht schrieb damals den zaghaften Reformern ins Stammbuch:

„Wir bedürfen nicht einer künstlichen Gleichheit der Volkserziehung, sondern vielmehr einer naturgemäßen Ungleichheit der Standeserziehung.“

Wenn wir heute „Standeserziehung“ durch „soziale Herkunft“ ersetzen – was hat sich grundsätzlich geändert? Oder einmal so gefragt: Wie wäre es um den Stand der Technik und der Volkswirtschaft bestellt, wenn ihre Entwicklung im Gleichschritt mit dem Bildungswesen erfolgt wäre?

So stehen wir staunend vor einem deutschen Schulsystem, das die ständische Begründung ablegen musste und dennoch weitgehend unverändert bestehen blieb. Ins Guinness-Buch der Rekorde wurde es erstaunlicherweise noch nicht aufgenommen, obwohl es das größte Freiluftmuseum der Welt ist.

Fassungslos, aber nicht ratlos stehen viele vor der Dominanz einer fast unbesiegbar scheinenden Alltagstheorie: Dreigliedrigkeit entspricht den vorherrschenden menschlichen Begabungen, und wenn eine dieser drei Begabungen verschwindet, dann reicht notfalls auch Zweigliedrigkeit. Fassungslos, aber nicht ratlos stehen viele vor der Tatsache, dass kein Wissenschaftler halbwegs seriös definieren kann, welche Begabungsarten einen solchen Aufbau des Schulsystems begründen könnten.

Heinrich Weinstock, zunächst Oberstudiendirektor am Frankfurter altsprachlichen Heinrich-von-Gagern-Gymnasium, später Professor für Pädagogik und Philosophie, schuf 1955 den theoretischen Überbau für drei parallele Schulformen, begründet aus dem Erfordernis der Moderne:

„Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert. Hieraus ergibt sich: Die richtige Ordnung der modernen Arbeitswelt gliedert sich, im großen und ganzen und in typisierter Vereinfachung [...] in drei Hauptschichten: die große Masse der Ausführenden, die kleine Gruppe der Entwerfenden und dazwischen die Schicht, die unter den beiden anderen vermittelt. Das heißt: die einen müssen anordnen und verordnen, die anderen müssen die Ordnungsgedanken ausführen; aber damit das ordentlich geschieht, muss eine dritte Gruppe den Übergang vom Gedanken zur Tat, von der Theorie zur Praxis vermitteln.“

Die Gliederung des Schulsystems aus dem Geist der industriellen Fertigung? Ein ziemlich schlichter Zugang, möchte man meinen, aber immerhin noch ehrlicher als die verquastesten Bemühungen, diese rabiate Begründung von den Füßen auf den Kopf zu stellen, indem Begabungstypen konstruiert wurden, die praktisch Begabten, die theoretisch Begabten – und eine Gruppe dazwischen, denen die Natur etwas von beidem mitgegeben hatte.

Für diese Art von „Wissenschaft“ stehen exemplarisch die Fabulierungen eines Psychologen namens Otto Engelmayers aus dem Jahr 1970. Über die spezifische Begabung der Hauptschüler berichtet er:

„Das Geistige ist ihnen vornehmlich in Verbindung mit realen Interessen zugänglich. Sie sind belehrbar und machen brav und willig mit, wenn sie angeregt und mit Anweisungen geführt und angehalten werden, bringen aber zu wenig geistige Initiative mit, um eigene Wege zu gehen und das Bildungserlebnis in der Schule tiefer zu verarbeiten.“

Wie gesagt: Eine Analyse aus dem Jahr 1970. Im selben Jahr erschien auch der Strukturplan für das Bildungswesen, in dem es hieß: „Kein Platz ist mehr für das unverbundene Nebeneinander von Schulen, die sich – volkstümlich für die einen, wissenschaftlich für die anderen – von verschiedenen Bildungsideen her legitimieren.“ Heute, 38 Jahre später, frage ich mich irritiert: Von welcher Bildungsidee her legitimiert sich eine Stadtteilschule?

Im dauernden Ringen um echte Schulreformen hat bisher die Tradition gesiegt. Im Klartext heißt das: Die Nutznießer eines vormodernen Schulsystems haben sich durchsetzen können. Dazu brauchten sie keine überzeugenden Argumente, sondern nur eine starke Interessenvertretung. Die hatten sie, und es ginge wohl immer weiter so, wenn die Eltern nicht unbeabsichtigt zu Bildungspolitikern geworden wären. Das vollzog sich in zwei Etappen: Zuerst verweigerten die Eltern der Hauptschule ihre Zustimmung und zwangen die Politik, über ein Schulsystem ohne Hauptschule nachzudenken. Das hatte mit politischer Gestaltung wenig zu tun, sondern war eher eine Anpassung an der Unvermeidliche.

Jetzt sind wir offenbar in einem Übergang zur Etappe zwei: Eltern verweigern nicht mehr der Hauptschule, sondern der Verfasstheit des überkommenen Schulwesens ihre Zustimmung – und viele Lehrkräfte sind an ihrer Seite. PISA, IGLU und andere Studien zeigen Spätfolgen. Es hat sich nämlich herumgesprochen:

- Die integrierte Grundschule führt im internationalen Vergleich zu guten Erfolgen, die selektive Sekundarstufe I schafft das nicht.
- Übergangentscheidungen erfolgen viel zu früh, sind hochgradig irrtumsbelastet und die Hauptursache für die fatale Abhängigkeit des Schulerfolges von der sozialen Herkunft.
- Unzureichende Systemleistungen in Verbindung mit unzureichenden Bildungschancen werfen den Wirtschaftsstandort Deutschland im internationalen Wettbewerb immer weiter zurück.

Eltern und Lehrkräfte reagieren darauf. Die bisherige Frühauslese findet nur noch bei einem Viertel der Eltern Zustimmung, bei Sekundarschullehrkräften weniger als die Hälfte. Aber auch andere wichtige gesellschaftliche Gruppen fordern Strukturreformen, Organisationen aus dem Arbeitgeberlager ebenso wie kirchliche. Bei unterschiedlichen Motiven eint sie das Ziel: Schulformgliederung als Organisationsprinzip hat sich überlebt.

Klar, wer das Gymnasium in alter Form erhalten möchte, muss folgerichtig auch dafür sorgen, dass die potenziellen Mitbewerber um spätere akademische Berufe möglichst früh abgeschoben werden. Das kann man mit Qualitäten des traditionellen Schulwesens ebenso begründen wie mit unablässigen Beschwörungen der Bedeutung der Hauptschule – Hauptsache, alles bleibt, wie es ist. An Beispielen herrscht kein Mangel: Die Hamburger Initiative „Wir wollen lernen“ verblüffte unlängst die Nation mit der Erkenntnis, Länder mit Frühauslese hätten in der PISA-Domäne „Naturwissenschaften“ besser als andere Nationen abgeschnitten. Eine Rangliste sollte das belegen, doch die Beweisführung enthielt mindestens zwei Schönheitsfehler:

Erster Fehler: Durch die inhaltliche und quantitative Veränderung der Testfragen bei Naturwissenschaften verbesserten sich deutsche Schüler zwischen 2003 und 2006 vom Rangplatz 15 auf Rangplatz 8. Der Auslesezeitpunkt veränderte sich im selben Zeitraum nicht. Ein Argument für die Frühauslese wäre es allenfalls dann gewesen, wenn 2006 mehr Kinder früher auf Bildungsgänge verteilt worden wären als 2003. Zumindest intentional ist das Gegenteil der Fall.

Zweiter Fehler: Die mit vergleichbaren Testinstrumenten 2003 und 2006 erhobenen Leistungen in den Domänen Lesen und Mathematik zeigten zwischen beiden Messzeitpunkten keine nennenswerten Leistungszuwächse: Beim Lesen ein Anstieg von 491 auf 494 Punkte, in Mathematik von 503 auf 504 Punkte. Der Durchschnitt der 29 beteiligten OECD-Staaten beträgt 500. Das nennt man Mittelmaß.

Und was hat es mit der tiefen Zuneigung zur Hauptschule auf sich, zum Beispiel des Deutschen Lehrerverbandes unter Führung von Herrn Kraus? Die wissen eben um den Wert eines Bildungsgangs, der Kinder aus bestimmten Sozialschichten absorbiert und von anderen fernhält – heute als Schüler, morgen als Mitbewerber um attraktive Berufspositionen. Das alles ist so durchsichtig wie der Stoff, aus dem des Kaisers neue Kleider gewebt wurden. Die inzwischen 500 Leiterinnen und Leiter der Hauptschulen in Baden-Württemberg wissen es besser. Weil sie Pädagoginnen und Pädagogen sind und weil ihnen am Wohl ihrer Schülerinnen und Schüler gelegen ist, fordern sie die Abschaffung der eigenen Schule und die Einführung von Gemeinschaftsschulen.

Dass das möglich ist, zeigt das Beispiel Schleswig-Holstein. Doch der Weg dorthin ist mühevoll und bedarf unablässiger Aufklärung, denn immer noch bestimmen viele Irrtümer und Alltagstheorien die

Auseinandersetzung um die Gemeinschaftsschule als Schule für alle. Ich möchte gern einige dieser verbreiteten Irrtümer mit der Realität konfrontieren:

Erster Irrtum: „Wir haben ein begabungsgerechtes Schulsystem.“

Das wäre ja nicht schlecht, wenn dahinter nicht die absurde Vorstellung stehen würde, Begabungen seien in drei Gruppen nach Begabungsart und allgemeiner Kompetenz einzuteilen – irgendetwas von praktisch bis theoretisch.

Auch die Geschichte der Schule ist auch eine Geschichte des Irrs und treibt bisweilen merkwürdige Blüten. Exemplarisch hierzu das Interview der arbeitgebernahen „Initiative für Beschäftigung“ (IfB) mit einem der noch verbliebenen Ausbildungsbetriebe, geführt im Jahr 2006:

Frage: „Sie wurden unter anderem dafür ausgezeichnet, dass Sie auch Jugendlichen eine Chance geben, die zwar in der Schule nicht glänzen, aber praktisch begabt sind. Wie erkennen Sie diese praktische Begabung?“

Antwort: „Die praktische Begabung der Jugendlichen stellen wir bei unseren Einstellungstests fest, die neben einem theoretischen Teil auch eine praktische Übung beinhalten: Hier müssen die Bewerber einen geraden Draht nach einer Vorlage biegen. Dabei erkennen wir, wie geschickt jemand ist.“¹

Diese Auskunft nötigt zu Rückfragen: Wieso wird die praktische Begabung erst am Ende eines Bildungsgangs für praktisch Begabte erkannt? Und wichtiger noch: Wenn der Prüfling beim Drahtbiegetest versagt – können wir dann auf eine theoretische Begabung schließen, also auf einen verhinderten Gymnasiasten? Der Unfug ist evident.

Dass wir es hier mit einem kapitalen Irrtum zu tun haben, belegen auch ein paar einfache Daten aus Hamburg: Von 1960 bis 2006 ist im 8. Schuljahr der Anteil der praktisch begabten Kinder von mehr als 56 Prozent auf 11 Prozent gesunken. Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil der theoretisch Begabten von 15 Prozent auf 37 Prozent. Folgerichtig gehören die praktischen Begabungen auf die Rote Liste der aussterbenden Begabungsformen, verdrängt durch die theoretisch-praktisch Begabten.

¹ IfB-Newsletter vom 15. Juni 2006

Vollends irritierend ist der Umstand, dass sich Begabungen nicht nur auf der *Zeitachse* verändern, sondern auch *regional* stark variieren. Zwischen Bamberg und Amberg/Oberpfalz liegen 121 Kilometer, nach Begabungen aber Welten². Genauso wie zwischen Wilhelmsburg und Eppendorf oder Billstedt und Blankenese.

Bestatten wir diesen Mythos mit einem Satz der renommierten Lernpsychologin Elsbeth Stern: „Es gibt keine wissenschaftlichen Argumente für unser dreigliedriges Schulsystem.“³

Wir sollten hinzufügen: Der Mythos von den drei Bildungsgängen für drei Begabungen wird nicht dadurch rationaler, dass nur noch zwei Begabungen für zwei Bildungsgänge übrigbleiben.

Zweiter Irrtum: „Kinder lassen sich bereits mit 10 Jahren auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge verteilen.“

Das ist beinahe ein Alleinstellungsmerkmal des deutschen Schulsystems: Weltweit erfolgt diese Frühauslese in 15 Ländern, 14 davon sind Bundesländer. Dass dies nicht funktionieren kann, zeigt eine Vielzahl empirischer Befunde. Die IGLU-Studie zum Beispiel: Fast 40 Prozent aller Grundschulempfehlungen stimmen nicht mit den gemessenen Kompetenzen der Kinder überein – je zur Hälfte sind sie zu gut oder zu schlecht. Aus Berlin mit sechsjähriger Grundschule erreicht uns eine Warnung an alle, die glauben, zwei Jahre längere gemeinsame Schulzeit lösten das Problem: Zwei Drittel aller Kinder, die mit Hauptschulempfehlung zur Realschule gehen, sind dort erfolgreich. Bei Gymnasiasten mit Realschulempfehlungen sind es sogar vier Fünftel. Wer will angesichts solcher Zahlen eine Auslese rechtfertigen und diese zu allem Überfluss auch noch verbindlich machen?

Dritter Irrtum: „Die Übergänge in weiterführende Schulen erfolgen nach Maßgabe von Eignung, Leistung und Befähigung.“

Das ist ein uraltes Dogma, von Verfechtern des traditionellen Schulsystems heruntergemurmelt wie ein Mantra. Wer dieses Dogma infrage stellt, rührt an die Grundfesten dieses Schulsystems. Genau das ist aber notwendig. Warum haben wir es mit einem Irrtum zu tun? Nicht nur, weil uns die Statistik lehrt, dass sich Eignung, Leistung und Befähigung als Schulwahldeterminanten offenbar im Zeitraffertempo verändern und regional extrem variieren, sondern auch, weil in erheblichem Maße andere Faktoren wirksam sind. Am wich-

² Schüleranteil HS 7. Jg. 2005/06: Stadt Bamberg 16,5 %, Kreis Amberg-Sulzbach 65,3 %.

³ In: Wirtschaftswoche H. 40/2006

tigsten scheint dabei die soziale Herkunft zu sein – auch das wissen wir aus einschlägigen Studien, die Längsschnittuntersuchungen LAU und KESS haben es für Hamburg eindrucksvoll nachgewiesen, IGLU für die Bundesrepublik insgesamt, und PISA zeigt die Konsequenzen im Zusammenhang von Schulformzugehörigkeit und sozialer Herkunft.

Dieser Makel des weiterführenden Schulwesens in Deutschland wird weithin übereinstimmend beklagt, vor allem aus moralischen Gründen. Das ist berechtigt, denn vorenthaltene Bildungschancen sind vorenthaltene Lebenschancen. Diese soziale Schieflage aber enthält auch volkswirtschaftlichen Sprengstoff, wie das in Köln ansässige „Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie“ im Mai 2004 darlegte. Es ging um Konsequenzen des demografischen Wandels für das Bildungssystem. Über den künftig stark steigenden Ersatzbedarf an Akademikern heißt es dort:

„Eine durchgängige Höherqualifizierung kann nur erreicht werden, wenn Kindern aus bildungsfernen Schichten der Zugang zu weiterführenden Schulen erleichtert wird.“⁴

Vor zwei Wochen hat die OECD wieder einmal beschrieben, wie weit Deutschland hinter den Mitkonkurrenten im internationalen Wettbewerb hinterherläuft. Die Kommentierung des Berichts verlief überwiegend nach dem Motto: Wir müssen mehr Abiturienten zum Studieren bewegen, Studierende müssen ihr Studium erfolgreich abschließen, möglichst in naturwissenschaftlichen Disziplinen. Die Auseinandersetzung mit einer zentralen Frage habe ich dagegen vermisst: Wie kommen wir überhaupt zu mehr Abiturienten?

Vierter Irrtum: „Man kann die Hauptschule abschaffen, aber nicht die Hauptschüler.“

Lassen wir an dieser Stelle mal alle Spitzfindigkeiten beiseite, etwa die, woran in der Grundschule ein Hauptschüler erkennbar sein soll. Halten wir uns lieber an das, was uns unverdächtige Wissenschaftler wie Baumert vom MPI berichten. Schulen, so sagt Baumert, sind differenzielle Entwicklungsmilieus. Das bedeutet: Lernfortschritte sind auch von der sozialen Lernumgebung abhängig. Oder anders gewendet: Nach Herkunft und Kompetenz identische Kinder entwickeln sich in ihrem Leistungsvermögen abhängig vom besuchten Bildungsgang. Das ist durchaus kompatibel mit Alltagserfahrungen: Ein

⁴ Zit. nach: Mitteilung des „Informationsdienst Wissenschaft“ (idw) vom 06.05.2004 (idw-online.de).

anregungsreiches Umfeld ist motivierend und leistungsfördernd, das ist in der Schule nicht anders als im Sportverein. Vor diesem Hintergrund könnte sich die Initiative „Eine Schule für alle“ guten Gewissens auch umbenennen in „**Alle** wollen lernen.“

An diese Stelle gehört pflichtgemäß eine Warnung vor naiven Betrachtungsweisen: Auch fortschrittliche Schulstrukturen sind kein Wert an sich. Sie sind vielmehr Räume, die für erfolgreichen Unterricht genutzt werden müssen. Wer also Schule für alle will, muss beispielsweise auch Lehrer und Lehrpläne für alle wollen.

Fünfter Irrtum: „Wenn die Schülerzahlen sinken, belastet das alle weiterführenden Bildungsgänge.“

Das ist falsch, wie die Statistik belegt: Sinkende Schülerzahlen treffen die Bildungsgänge abhängig von ihrer Hierarchie im gegliederten Schulsystem, überproportional die Hauptschulen, stark auch die Realschulen, so gut wie gar nicht die Gymnasien, und wo es sie gibt, auch die Gesamtschulen nicht. Nach den Daten der KMK sind von 2000 bis 2006 in Hamburg die Schülerzahlen im 5. und 6. Schuljahr von 29 Tsd. auf 27 Tsd. zurückgegangen. Im selben Zeitraum sank die Schülerzahl in den Haupt- und Realschulen um rund 2.700, während sie in Gymnasien um 200 und in Gesamtschulen um 450 anstieg. Dieses Umverteilungsmuster ist in den Bundesländern weitgehend gleich, auch dort, wo das Schulsystem bereits zweigliedrig angelegt ist. Es passt zwar nicht ins Bild der traditionellen Begabungs-ideologie, ist aber nachvollziehbar, wenn man sich klar macht, dass Schulformentscheidungen auch nach Marktbedingungen getroffen werden. Und im Zeichen sinkender Schülerzahlen ist das begehrte Produkt „Gymnasium“ eben etwas leichter erhältlich.

Nebenbei bemerkt: Nach klassischer Deutung führen höhere Übergangsquoten ins Gymnasium zwangsläufig zu einem höheren Anteil ungeeigneter Schülerinnen und Schüler. Im erstaunlichen Gegensatz hierzu steht die Tatsache, dass höhere Übergangsquoten in Zeiten sinkender Schülerzahlen keineswegs mehr Schulversagen zur Folge hat, sondern weniger – weniger Sitzenbleiber und weniger „Abschulungen“, wofür es den neuen Euphemismus „Querversetzung“ gibt. Wie das kommt? Nun ja, in Zeiten sinkender Schülerzahlen wächst eben auch in Gymnasium die Erkenntnis, dass jeder Schüler immer auch ein Bruchteil einer Lehrerstelle ist.

Sechster Irrtum: „Weniger begehrte Bildungsgänge können durch politische Programme attraktiver gemacht werden.“

Da können wir viel von der aussterbenden Hauptschule lernen, denn gerade dieser Irrtum ist ziemlich genauso alt wie sie. In den vierzig Jahren ihres Bestehens hat es in allen westdeutschen Bundesländern zahllose Versuche gegeben, den Bildungsgang zu stärken und für mehr Eltern attraktiver zu machen. Alle waren erfolglos. Warum? Weil die Presse eine wehrlose Schule schlecht geredet hat? Unsinn, das liefe ja auf eine Umkehrung von Ursache und Wirkung hinaus: Erst als der Zustand der Hauptschule Nachrichtenwert bekam, wurde darüber berichtet.

Oder hat die Bildungspolitik versagt? Das müsste man annehmen, wenn man den Vorwürfen der jeweiligen Oppositionsparteien Glauben schenken könnte, aber auch diese probate Erklärung geht an der Realität vorbei.

Richtig ist vielmehr, was in dem bekannten Schreiben der baden-württembergischen Hauptschuldirektoren an ihren Dienstherrn steht: Es ist ein soziologisches Problem, dem mit simplen Rezepten nicht beizukommen ist. Vereinfacht ist es folgendermaßen zu beschreiben: Eltern wählen Bildungsgänge erstens in Abhängigkeit vom eigenen Schulabschluss und zweitens mit der Tendenz, dass das Kind einen besseren Schulabschluss bekommt. Das ist eine rationale Entscheidung, wenn man bedenkt, dass Kinder im Regelfall diesen besseren Schulabschluss benötigen, um in die gleichen beruflichen Ausbildungen wie ihre Eltern einmünden zu können. Mit anderen Worten: Die Erhaltung des sozialen Status einer Familie durch gleichartige Berufspositionen in der Generationenfolge bedingt immer höhere Schulabschlüsse. Das Phänomen ist nicht neu, wurde durch die Bildungswerbung in den sechziger Jahren verstärkt und hat immerhin das erfreuliche Ergebnis, dass inzwischen nur noch ein Viertel aller Bundesbürger im Schülerelternalter einen Hauptschulabschluss besitzt – und es werden immer weniger.

Wenn wir etwas aus der Entwicklung der Hauptschule lernen können, dann dies: Es ist die wahrgenommene **Wertigkeit** eines Bildungsgangs, die über Sein oder Nichtsein entscheidet. Lässt sich so etwas für die etwas anders aufgebaute Stadtteilschule in Konkurrenz zum Gymnasium ausschließen? Oder tappt die Politik in eine aufgeschobene Akzeptanzfalle? Sie merken, ich bin vorsichtig und will nicht Cassandra spielen. Es gehört aber zu einer nüchternen Lagebeurteilung, den politisch verkündeten Optimismus mit etwas ernüchternder Bildungssoziologie zu konfrontieren.

Siebter Irrtum: „Stabile Schulsysteme sind mit unterschiedlich anspruchsvollen Bildungsgängen möglich.“

Spätestens jetzt sind wir mitten in der Debatte um ein zweigliedriges Schulsystem. Die ist nach meiner Einschätzung etwas differenzierter zu führen, als es üblicherweise der Fall ist. Lassen Sie mich hierzu vor dem Hintergrund jüngerer Entwicklungen und aktueller Diskussionen folgendes festhalten:

Die Einschätzung, ob eine Schule neben dem Gymnasium eine Chance hat, von den Eltern akzeptiert zu werden, ist in hohem Maße von der Erkennbarkeit und glaubwürdigen Vermittlung *auch* gymnasialer Standards abhängig. Letztlich geht es um die in der Eingangsschule erreichbaren Abschlussoptionen, und zwar ohne die so genannte „Durchlässigkeit“ in Anspruch nehmen zu müssen. Die enorm rasche Ausbreitung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein (7 im Schuljahr 2007/08, 55 im Schuljahr 2008/09) dürfte dafür ebenso ein Beleg sein wie die Unbeliebtheit der dortigen Regionalschule.

In Überlegungen der SPD in Bremen wird ein **gleichwertiges** Zwei-Säulen-Modell vorgeschlagen, also Beibehaltung der Gymnasien, aber mit Abschulungsverbot, daneben eine „vollständige“ Schule der Sekundarstufe I, möglichst mit eigener Oberstufe. Anders als in Schleswig-Holstein soll auf eine weitere Schule ohne Gymnasialstandards verzichtet werden.

Kann man eine solche Variante von Zweigliedrigkeit akzeptieren? Die Antwort ist einfach: Nein und ja.

Nein, weil sie das Gymnasium aus politisch-pragmatischen Gründen weitgehend unangetastet lässt. Andere als politisch-pragmatische Gründe dafür kann ich nicht erkennen. Nein auch, weil sich auf längere Zeit die belastenden Creaming-Effekte, die wir aus dem Paralleluniversum von Gesamtschule und Gymnasium kennen, zwar abschwächen, aber nicht aufheben lassen.

Ja, weil es einen tiefgreifenden Meinungswandel sowohl der Eltern als auch der Lehrerschaft in der Frage des längeren gemeinsamen Lernens gibt. Die ungemein starke Popularität der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein begründet die Vermutung, dass sich Gemeinschaftsschulen zu einer ernsthaften Konkurrenz der etablierten Gymnasien entwickeln könnten. Man muss sich die Relationen vor Augen führen: 103 Gymnasien landesweit, aber schon 55 Gemeinschaftsschulen nach nur zwei Jahren. Und das sind keineswegs nur verkappte Haupt- und Realschulen mit Gymnasialstandards als

Alibi. Übereinstimmend wird aus diesen Schulen berichtet, dass im ersten Jahr die Quote gymnasialempfohlener Kinder gering ist, im folgenden Schuljahr aber ansteigt.

Das dürfte auch damit zusammenhängen, dass mit einer Ausnahme die bestehenden Gemeinschaftsschulen ohne Beteiligung eines Gymnasiums entstanden sind. Da sind bildungsbürgerliche Eltern wohl anfänglich in Sorge um das Unterrichtsniveau.

*

Die Ausnahme bildet die Inselchule Fehmarn. So war die Ausgangslage: Allgemein sinkende Schülerzahlen und ein Gymnasium, das so wenige Kinder aufnimmt und so viele vorzeitig abgibt, dass der Landesrechnungshof die Notwendigkeit einer Schulschließung sieht. Mit seiner harten Auslesepraxis sägt das Kollegium an dem Ast, auf dem es sitzt. Gegen erbitterte Proteste des Gymnasiums und einer Elterninitiative wird vom Rat die Umwandlung der Inselchule in eine Gemeinschaftsschule durchgesetzt. Und was passiert? Sechs Grundschulabgänger werden in einem Gymnasium auf dem Festland angemeldet, aber fast 30 Kinder wechseln vom Festland auf die neue Gemeinschaftsschule.

Im Fall Fehmarn habe ich gelernt: Aus *wortreichem* Widerstand gegen Reformen sollte nicht auf eine *zahlreiche* Anhängerschaft geschlossen werden.

Zu Hamburg: Vor fast dreißig Jahren habe ich meine Dissertation über das Thema „Schulpolitik durch Volksbegehren“ geschrieben, auch deshalb, um mir meinen Frust über den Erfolg eines *konservativen* Volksbegehrens von der Seele zu schreiben. Ob ein fortschrittliches Volksbegehren zur Schulpolitik ebenfalls erfolgreich sein kann, werden wir demnächst erfahren, es wäre das erste seiner Art in Deutschland. Aber, wie gesagt, seit PISA 2000 zeigen wichtige Stimmungsbarometer ein anderes Meinungsklima. Aber auch Scheitern ist möglich.

Nur: Was jetzt in Hamburg politisch beschlossen ist, kann ebenfalls scheitern. Jedenfalls bin ich nicht sonderlich optimistisch, was die Implementation des längeren gemeinsamen Unterrichts und die Akzeptanz der Stadtteilschule betrifft. Das Problem ist immer dasselbe: Wenn es nicht gelingt, unter Verweis auf die Einbeziehung der Gesamtschulen auch gymnasiale Qualitäten der Stadtteilschulen sichtbar zu machen, droht ihr das übliche Schicksal: *Zweigliedrigkeit* wird als *Zweiwertigkeit* wahrgenommen. Dann obsiegt das Gymnasium.

Das zeigen die Entwicklungen der "Erweiterten Realschule" im Saarland (seit 1996), der regionalen Schulen in Rheinland-Pfalz (sie verlieren gegenüber Gymnasien und Gesamtschulen), neuerdings auch der Mittelschulen in Sachsen, wo die Demografie zu einem sprunghaften Anstieg des Anteils „theoretisch begabter“ Kinder geführt hat. Das wird sich wohl fortsetzen.

Es ist also sehr fraglich, ob ein Schritt von der Dreigliedrigkeit zur Zweigliedrigkeit endlich die heiß ersehnte Ruhe im Streit um das richtige Schulwesen bringt. Gut möglich, dass sich Zweigliedrigkeit am Ende ebenfalls als Irrtum erweist. Dann haben wir über kurz oder lang die nächste Reformdebatte. Stellt sich da nicht die Frage, ob anstelle eines kleinen Schrittes nach vorn ein großer Sprung die bessere Alternative wäre?

*

Ich sprach in meinem Vortrag von der Transparenz der Bekleidung in „Des Kaisers neue Kleider“ von Hans Christian Andersen. Sie alle kennen das Märchen, aber vermutlich noch nicht in seiner Bedeutung als subversive Gebrauchsanweisung für den Umgang mit der Illusion des begabungsgerechten Schulsystems. Überlegen Sie doch mal, ob der letzte Absatz eine entsprechende Anregung sein könnte:

„Aber er hat ja gar nichts an!“ sagte endlich ein kleines Kind. „Hört die Stimme der Unschuld!“ sagte der Vater; und der eine zischelte dem andern zu, was das Kind gesagt hatte. „Aber er hat ja gar nichts an!“ rief zuletzt das ganze Volk. Das ergriff den Kaiser, denn das Volk schien ihm recht zu haben, aber er dachte bei sich: „Nun muss ich aushalten.“ Und die Kammerherren gingen und trugen die Schleppe, die gar nicht da war.

Der Initiative „Eine Schule für alle“ wünsche ich maximalen Erfolg.

DR. ERNST RÖSNER

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)
Universität Dortmund (IFS), 44221 Dortmund
roesner@ifs.uni-dortmund.de