

Schulstruktur ohne Bedeutung ?

M. Demmer 15.01.2011

Die Behauptung, die Schulstruktur sei ohne Einfluss auf die Qualität des Schulwesens, wird seit Jahren wie ein Mantra wiederholt, oft unter Berufung auf empirische Forschung. Viele glauben auch daran, dennoch wird sie dadurch nicht wahr. Und wäre sie wahr, warum verständigen wir uns dann nicht auf ein integriertes Schulwesen? Es hat seine internationale Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt, ist sozial verträglicher, bietet Vorteile für die kommunalen Schulträger und ist kinder- und familienfreundlich. Dass die Abwehr dieser internationalen Selbstverständlichkeit in Deutschland einen jahrzehntelangen Schulkampf nährt, ist ein deutlicher Hinweis, dass der selektiven Schulstruktur vor allem auf konservativer Seite erhebliche Bedeutung zugemessen wird.

Richtig ist gewiss, dass die Schulstruktur nicht die einzige Quelle für die Qualität und Leistungsfähigkeit des Schulwesens ist, und richtig ist auch, dass ohne guten Unterricht ein Schulwesen nicht gut sein kann und dass eine gute Erziehung, gesellschaftliche Wertschätzung und eine gute Finanzausstattung äußerst hilfreich sind. Wieso sich aus diesen eher schlichten Wahrheiten jedoch ableiten ließe, dass ausgerechnet Strukturen bedeutungslos, ohne Auswirkung sind, zeugt von wenig Verständnis für die Tatsache, dass Schulsysteme hochkomplexe Systeme sind, in denen alles mit allem zusammenhängt, auch wenn man die Wirkungen einzelner Faktoren empirisch nicht immer exakt nachweisen kann.

Strukturen hinterlassen Spuren – auch dies ist eine Binsenweisheit, deren eigentlicher Skandal darin besteht, dass man sie überhaupt aussprechen muss.

Die frühe Selektion hinterlässt Spuren.

Zum Beispiel:

- Warum wurde in Deutschlands Schulen die individuelle Lernförderung nicht systematisch entwickelt, sondern in private Nachhilfeeinrichtungen ausgelagert?

⇒ Die einfache Erklärung ist: Ein Schulsystem, das in angeblich leistungshomogene Lerngruppen sortiert, braucht kein

ausgebautes Unterstützungssystem zur individuellen Lernförderung.

- Warum empfinden Schülerinnen und Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich einen ungewöhnlich hohen Leistungsdruck und fühlen sich sehr wenig von ihren Lehrerinnen und Lehrern unterstützt?

⇒ Die Erklärung: Im selektiven Schulsystem wird ständig bewertet und gefragt, ob ein Kind überhaupt richtig einsortiert ist. Deutsche Schulen wimmeln deshalb von „falschen Schülerinnen und Schülern“. Oder warum sollte sich eine Lehrkraft um Kinder und Jugendliche mit Problemen und Lernschwierigkeiten kümmern, wo es doch Sonderschulen dafür gibt?

Professor Fend hat in diesem Zusammenhang von der strukturbedingten Entsorgungsmentalität des deutschen Schulwesens gesprochen. Unser Schulsystem muss viele Selektionsinstrumente zur Verfügung stellen, um „richtig“ zu sortieren: die Klassenwiederholung, die Sonderschulüberweisung, die Abstufung in eine „niedrigere“ Schulform. Eine auf Leistungshomogenisierung ausgerichtete Schulstruktur braucht diese Instrumente, bietet sie an und fordert ihren Gebrauch heraus. Versetzungsordnungen füllen Seiten um Seiten der Schulgesetze, Förderordnungen sucht man vergeblich.

Ist es nicht zu viel verlangt, den Lehrerinnen und Lehrern die Selektions- und Sortierinstrumente einerseits an die Hand zu geben, sie aber gleichzeitig quasi systemwidrig auf ein pädagogisches Ethos der individuellen Förderung zu verpflichten? Dass viele dennoch versuchen, diesem pädagogischen Ethos zu entsprechen, führt häufig zu individueller Überforderung und zur Spaltung des Kollegiums. Nein, es ist dringend notwendig, die Effekte der frühen Selektion und institutionellen Leistungshomogenisierung auf die Lehrertätigkeit, auf das Schulklima, die Schulphilosophie, auf Eltern- und Schülerbewusstsein sowie auf das öffentliche Denken über Schulen und Lehrertätigkeit zur Kenntnis zu nehmen, empirisch zu untersuchen und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung zu ziehen.

Besser sortieren?

Wer die eklatanten Unterschiede zwischen den IGLU- und PISA-Ergebnissen nicht einfach wegdiskutiert und um die Tatsache nicht herumredet, dass die Probleme erst in der Sekundarstufe entstehen oder sich verschärfen, kommt

nicht umhin, Vorschläge zur Problemlösung zu machen. Der Vorschlag der Bildungskonservativen lautet: Besser sortieren, die Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte verbessern und anschließend (vielleicht) individueller fördern und fordern. Der Optimismus (oder die Sorglosigkeit) ist verblüffend, mit der daran geglaubt wird, perfekter sortieren zu können. Immerhin sucht man in Deutschland seit 100 Jahren nach geeigneten Instrumenten. Immer wieder gerät man in Zielkonflikte. Was sollen zum Beispiel die Kriterien für die Gymnasialeignung sein? Ein Notenschnitt am Ende der Grundschule? Wer legt ihn nach welchen Kriterien fest? Ein Assessmentverfahren durch die aufnehmende Schule? Woher nimmt sie ihre Kriterien? Durch standardisierte Tests? Welches Gewicht kann ein Test haben? Wie wird der mittelfristige Akademikerbedarf der Gesellschaft mit den Auswahlverfahren und -kriterien synchronisiert? Was geschieht mit dem „Humankapital“ der „Spätentwickler“ oder „einseitig Begabten“?

Angenommen, alle für das Gymnasium geeigneten Realschülerinnen und Realschülern (laut PISA E immerhin 40 %) gingen zum Gymnasium, und die 20 % schwächeren Schülerinnen und Schüler an Gymnasien wechselten stattdessen zur Realschule – woher nähme dann die Realschule ihre leistungsstarken „Zugpferde“, die den Unterricht voranbringen und für die Schwächeren als Orientierung und Anregung wichtig sind? Was bedeutet „besseres Sortieren“ für die Hauptschulen? Dass dort nur noch junge Menschen mit Lebens- und Lernproblemen unterrichtet werden, weil die Leistungsstärkeren „richtig“ in die Realschulen einsortiert wurden? Was geschieht, wenn die Sortierung doch nicht geklappt hat, wegen der Fehlbarkeit der Beurteilenden oder der „Plastizität der menschlichen Entwicklung“ (Baumert)? Dann muss mit großem Aufwand und verbunden mit Kränkungen umsortiert, sitzen gelassen, abgestuft werden. Am schlimmsten trifft es die Hauptschulen am Ende der „Entsorgungskette“, wo die Gescheiterten unseres Schulsystems zusammenkommen.

Statt eine gescheiterte Strategie perfektionieren zu wollen, sollten wir in Deutschland endlich die Frage beantworten, wie wir unser Schulsystem so transformieren können, dass die Ausgangssituation in den Grundschulen noch besser wird und dass die Sekundarstufe diesen Kredit nicht verspielt, sondern mehrt. Erfolgreich werden wir vermutlich nur sein, wenn es gelingt, das Selektions- und Homogenisierungsprinzip zu überwinden und es durch die Akzeptanz von Verschiedenheit und durch die Pädagogik der individuellen Lernförderung zu ersetzen. Das käme auch den Grundschulen zu Gute. Denn die schwärzeste Seite der Grundschulen ist ihre eklatante Ungerechtigkeit beim Sortieren in die weiterführenden Schulen. Nicht nur die

Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler selbst, sondern soziale Faktoren entscheiden in hohem Maß über die Schulempfehlung nach der vierten Klasse. Bei gleicher Kompetenz erhalten zum Beispiel 40 % der Kinder eine Empfehlung für die Realschule, 33 % für das Gymnasium und 22 % für die Hauptschule.

Ich glaube, es wird höchste Zeit, stabile Netzwerke für das möglichst lange gemeinsame Lernen und eine schonende Transformation unseres Schulsystems zu bilden. Am einfachsten wäre es, Grundschulklassen wechseln geschlossen in die nächst gelegene weiterführende Schule, würden dort zum mittleren Schulabschluss gebracht und entsprechend den Notwendigkeiten individuell gefördert. Die Ergebnisse dieser Klassen müssten mit Hilfe von Leistungs- und Chancengleichheitsindikatoren regelmäßig evaluiert werden. Es könnte dies der „deutsche Weg“ sein, um zu einem international konkurrenzfähigen integrierten Schulwesen zu kommen.