

Verantwortlich für die massive soziale Ungleichheit in Deutschland ist das vertikale Schulsystem

Eine Analyse der PISA-Ergebnisse 2012

Joachim Lohmann

24.10.2014

Inhalt

Einleitung.....	3
Begriffe	3
Gegen die Ungleichheit ist eine Bildungsexpansion unabdingbar	4
Die Ungleichheit zersetzt die Gesellschaft	4
Die Ungleichheit schadet allen und schürt Konflikte	6
Bildung ist die zentrale Strategie gegen Ungleichheit	6
Qualifizierte Abschlüsse sind in Deutschland Mangelware.....	8
Deutschlands Schwachstelle ist die Sekundarstufe I.....	9
Die Leistungsschwächsten werden abgehängt	9
Die sozial Schwächeren werden massiv diskriminiert.....	10
Hauptverantwortlich für die soziale Diskriminierung ist nicht die Sozialstruktur.....	12
Die ethnische Diskriminierung ist auch sozial bedingt.....	12
An mangelnden Ressourcen und Ausstattungen liegt es nicht.....	14
Strukturelle Ergänzungen wie Kindergärten und Ganztagschule helfen nur begrenzt	16
Der Kindergarten überwindet die Schwächen des Schulwesens nicht	16
Die Ganztagschule wirkt bei Gymnasien kontraproduktiv	17
Innerschulische Reformen sind keine Alternative zur Systemveränderung	19
Die innerschulische Selektion wird durch das Vertikalsystem verstärkt.....	19
Selbst das Schulklima wird durch die vertikale Struktur beeinträchtigt	22
Auch die schulische Autonomie leidet im Vertikalsystem	24
Die Unterschiede zwischen den Schulen sind das Hauptproblem	26
Die Segregation zwischen den Schulen ist verantwortlich.....	27
Die Segregation diskriminiert sozial	29
Nicht nur das Vertikalsystem selektiert	32
Die Siedlungsstruktur führt zu schulischer Selektion	33
Privatschulen verschärfen die soziale Selektion	33
Auch der Wettbewerb wirkt sozial selektiv.....	36
Die vertikale Separation diskriminiert am schärfsten	38
Die Vertikalstruktur ist überwindbar.....	40
Literatur	43
Überarbeitung	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Einleitung

Piketty hat die dramatisch zunehmende ökonomische Ungleichheit national wie global herausgearbeitet. Das Ausmaß der Ungleichheit gefährdet das individuelle Wohlergehen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die europäische soziale Demokratie.

Diesen Trend zu stoppen ist unabdingbar. Die Möglichkeiten sind begrenzt. Wirtschafts- und finanzpolitisch ist der Trend nur äußerst schwer zu bekämpfen. Das wirksamste längerfristige Mittel ist die akademische Expansion. Zentrale Weichen dafür werden in der Sekundarstufe I gestellt. Sie ist herausgefordert, jeden zu fördern, keinen zurückzulassen, alle für hochschulvorbereitende Bildungsgänge zu befähigen. Das gelingt nur, indem man die Schwächeren sowie die sozial und ethnisch Benachteiligten besonders fördert.

Die PISA-Ergebnisse 2012 haben Wissenschaft und Politik in Deutschland als Erfolg gewertet. Grund sind verbesserte Leistungen in der Sekundarstufe I gegenüber 2000. Doch gravierender sind andere PISA-Ergebnisse: die extremen allgemeinen und sozialen Leistungsunterschiede. Weitere PISA-Daten belegen: Diese dramatischen Ergebnisse für Deutschland sind nicht zufällig, sie liegen am Schulsystem.

Begriffe

Eine Begriffserklärung zu Anfang ist abschreckend, aber leider aus 3 Gründen erforderlich:

- Ein globaler Vergleich des Schulwesens verlangt angemessene Begriffe.
- Die verwendeten Begriffe bei der OECD und in Deutschland widersprechen sich.
- Ein Teil der deutschen Ausdrücke ist unlogisch. Trotzdem werden sie im Folgenden verwendet, da sie sich durchgesetzt haben und eine Änderung noch mehr verwirren würde.

Der Sekundarstufe I der einzelnen Staaten liegen verschiedene Schulsysteme zugrunde. Diese unterscheiden sich hinsichtlich

- der Struktur , also dem Zeitpunkt des Übergangs, der Anzahl von Schulformen, deren Dauer, Abschlüsse und Berechtigungen,
- der Schulkultur - u.a. in der innerschulischen Förderung und Auslese, des Schulklimas und der Lehrer-Schüler-Beziehung,
- der Bildungs- und gesellschaftlichen Auswirkungen.

Unter den Schulsystemen werden Selektionssysteme und nicht-selektierende, fördernde Schulsysteme unterschieden.

Zu den Selektionssystemen zählen

- Privatschulkonkurrenz,
- Wettbewerb zwischen Schulen,
- vertikale Segregation durch Schulformen, also das Vertikalsystem.

Die Vertikalsysteme - auch mehrgliedrige Systeme genannt - haben im Gegensatz zum horizontalen Schulsystem mehrere Schulformen in der Sekundarstufe, die sich in Dauer, Abschlüssen oder Berechtigungen sowie im öffentlichen Ansehen unterscheiden. Die Bezeichnungen der Mehrgliedrigkeit sind im Deutschen unlogisch, weil sie die Förderschulen und im Allgemeinen die Gemeinschaftsschulen nicht mitzählen.

Es gibt im Wesentlichen drei mehrgliedrige Schulstrukturen in Deutschland, die in einzelnen Ländern durch Sonderformen ergänzt werden.

- die "3-Gliedrigkeit" mit Haupt-, Realschule und Gymnasium. Im Gegensatz zu PISA wird die Förderschule nicht mitgezählt. Unberücksichtigt bleibt ebenso die Gemeinschaftsschule. Diese 3-Gliedrigkeit existiert in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.
- die "2-gliedrige Mittelschullösung" - auch hierarchische 2-Gliedrigkeit genannt - mit Mittelschule und Gymnasium, daneben ebenfalls die Förderschule und die Gemeinschaftsschule. Diese 2-gliedrige Mittelschullösung besteht in den Neuen Ländern.
- die "gleichberechtigte, konkurrierende 2-Gliedrigkeit" mit Gemeinschaftsschule und Gymnasium, daneben besteht zusätzlich die Förderschule. Sie besteht in den 3 Stadtstaaten, dem Saarland, Schleswig-Holstein und abgewandelt in Rheinland-Pfalz.

Die neuen Schulformen in der 3- und 2-Gliedrigkeit und teilweise die Hauptschule werden fast in jedem Bundesländer anders bezeichnet. Um das Verständnis zu erleichtern, wird im Folgenden einheitlich

- in der 2-gliedrigen Mittelschullösung die Schulform neben dem Gymnasium Mittelschule genannt und
- die Schulform, die das Vertikalsystem herausfordert, auf die innerschulische Auslese weitgehend verzichtet und zu allen Abschlüssen und Berechtigungen führt, als Gemeinschaftsschule bezeichnet.

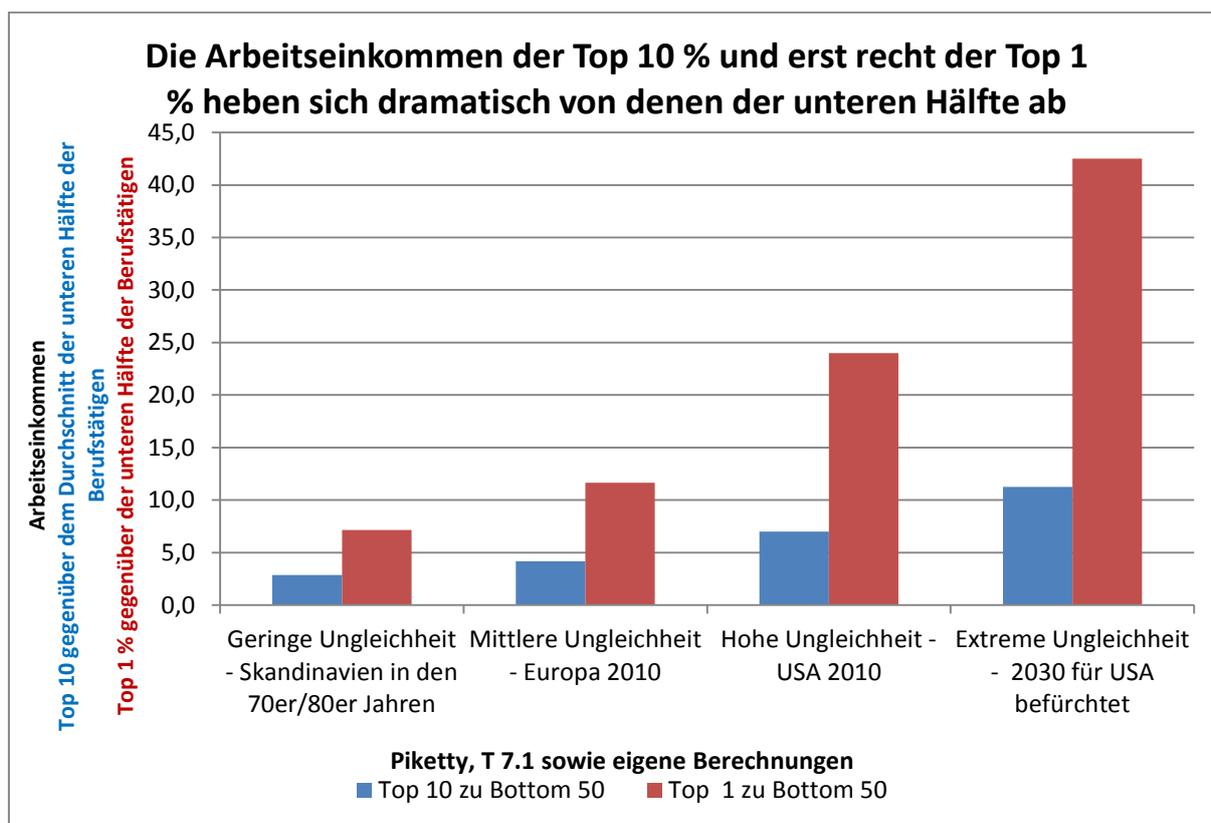
Unter den Begriffen Abitur und Hochschulreife werden allgemeine und Fachhochschulreife zusammengefasst.

Gegen die Ungleichheit ist eine Bildungsexpansion unabdingbar

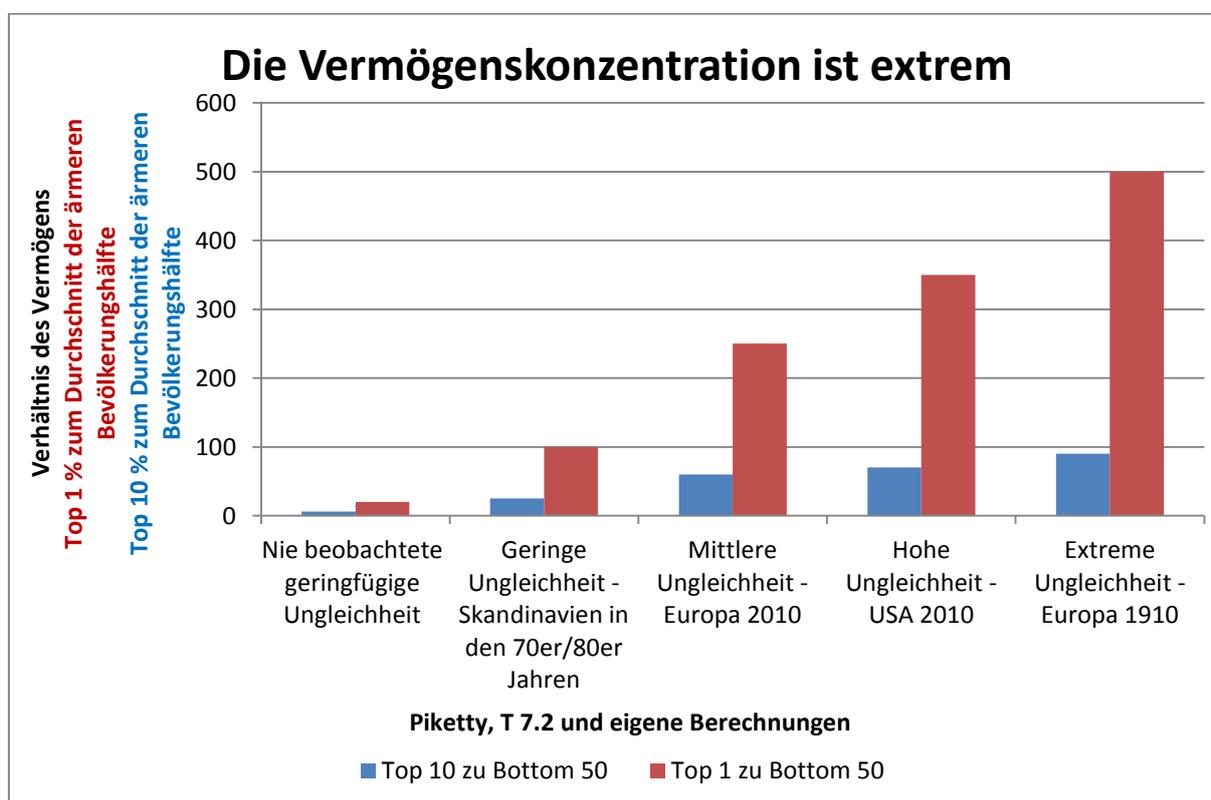
Die Ungleichheit zersetzt die Gesellschaft

Die Ungleichheit ist das Gift, das die Gesellschaft zersetzt. Zwischen 1980 und 2010 hat es geradezu unvorstellbar zugenommen. Das gilt global sowie für fast alle Staaten. Je wirtschaftlich schwächer eine Schicht ist, umso stärker wurde sie von der Durchschnittsentwicklung abgehängt, je wirtschaftlich stärker, umso krasser hob sie sich ab vom Durchschnitt ab(OECD, Divided; T 1).

Dramatisch ist die Ungleichheit des Arbeitseinkommens, noch unglaublicher die des Vermögens. Das Pro-Kopf-Arbeitseinkommen der obersten 10 % liegt in Europa 4-mal, in den USA sogar 7-mal so hoch wie das der unteren 50 %. Extrem ist das Arbeitseinkommen pro Kopf der obersten 1 % gegenüber der unteren Hälfte der Erwerbstätigen: das 12-fache erhalten sie in Europa, das 24-fache in den USA. Piketty befürchtet, dass dies bis 2030 auf mehr als das 40-fache in den USA ansteigt.



Noch unbegreiflicher ist die Konzentration des Vermögens. Die Top 10 % haben pro Kopf in Europa 60-mal und in den USA 70-mal so großes Vermögen wie die untere Bevölkerungsmehrheit. Die Konzentration beim Top 1 % ist noch erschreckender: Pro Kopf haben sie in Europa 250-mal und in den USA 350-mal mehr Besitz als durchschnittlich die untere Bevölkerungsschicht.



Dies ist Pikettys Ergebnis für die jeweiligen europäischen Einzelstaaten bzw. für die USA. Die weltweite Vermögenskonzentration ist noch dramatischer, ja unvorstellbar. Die 1.500 Milliardäre haben pro Kopf 50.000-mal mehr Vermögen als der Welt-Durchschnitt. Und die Zahl der Milliardäre und erst recht deren Wohlstand nimmt am schnellsten zu. Denn seit langem liegen die Kapitalerträge deutlich über den Lohnsteigerungen (Piketty, 433 ff.).

Die Ungleichheit schadet allen und schürt Konflikte

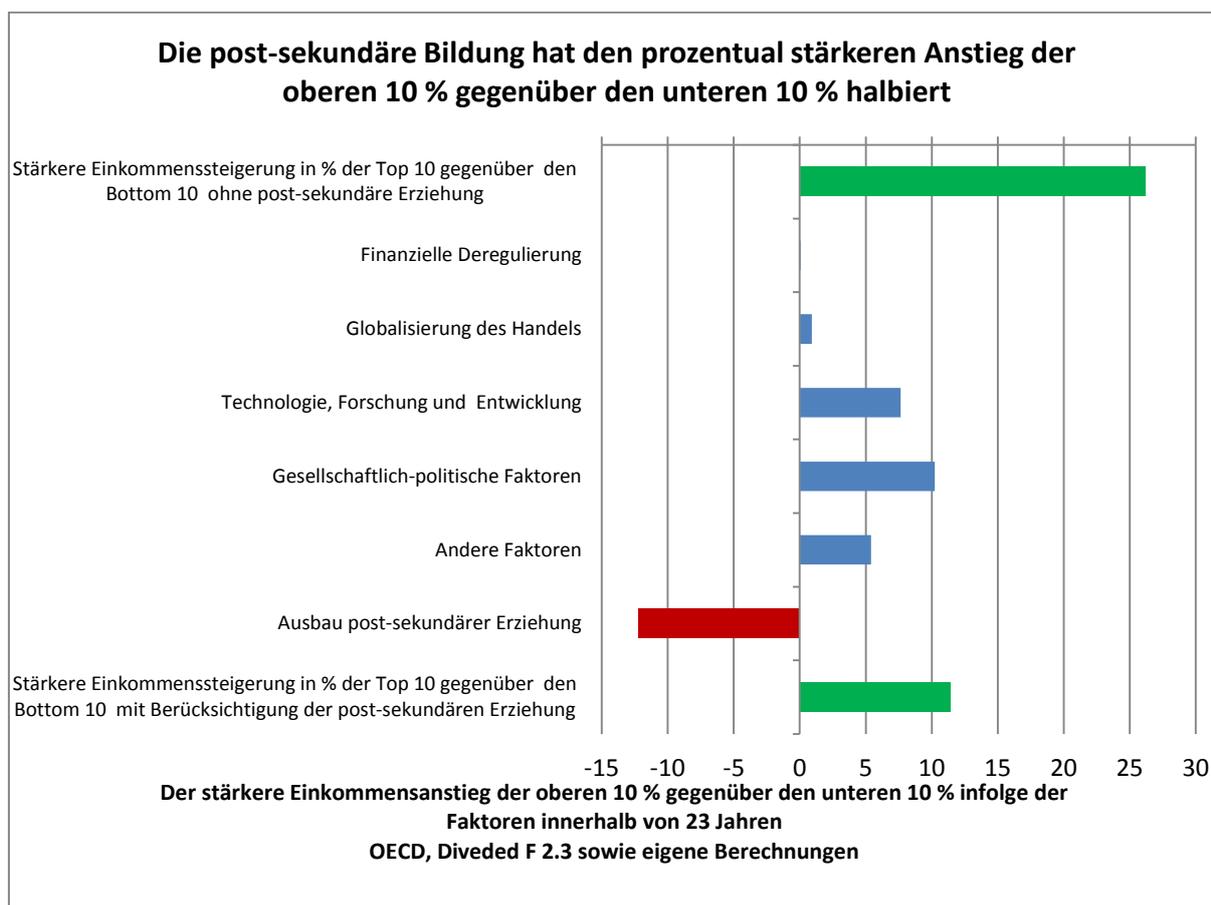
Linke Politik wird sich gegen die zunehmende Ungleichheit stemmen müssen, denn selbst deren ideologische Begründung erweist sich als falsch: Ungleichheit fördert gerade nicht Wachstum und Beschäftigung. Das Gegenteil weist ausgerechnet der Forschungsdirektor des Internationalen Währungsfonds nach: Ein Staat wächst wirtschaftlich umso stärker, je gleicher die Nettoeinkommen verteilt sind. Wachstumsschädlich ist auch nicht die Umverteilung der Bruttoeinkommen durch Steuern und Sozialleistungen, sofern der Staat nicht ins Extrem falle. (Ostry 17 ff, 25 f.).

Ungleichheit ist nicht nur sozial unverantwortlich und wirtschaftlich nachteilig. Sie hat auch beachtliche negative Gesellschaftsfolgen. Sie verschlechtert den Gesundheitszustand und verschärft soziale Missstände. Dies wiesen Wilkinson/Pickett mit internationalen Statistiken sowie US-Daten nach. In Staaten mit hoher Ungleichheit nehmen Kindersterblichkeit, psychische Erkrankungen, Übergewicht und Drogenkonsum zu und die Lebenserwartung ab. Auch Konflikte zwischen Kindern sind häufiger, die Aggressionsbereitschaft ist stärker und die Mordrate höher. Nicht nur die wirtschaftlich Schwächeren, auch die Stärkeren leiden an der Ungleichheit (Wilkinson, 104).

Noch besorgniserregender ist, dass die Superreichen sich zunehmend der gesellschaftlichen Verantwortung entziehen. Zum privaten Vorteil nutzen sie schamlos die Konkurrenz der Staaten aus und wechseln Firmensitze und Staatsbürgerschaften. Teilweise bilden sie staatenlose Parallelgesellschaften, Neckel charakterisiert diese Entwicklung als Refeudalisierung (*Neckel, 13*).

Bildung ist die zentrale Strategie gegen Ungleichheit

Die OECD hat die Gründe der zunehmenden Ungleichheit analysiert. Es ist weder die Globalisierung des Handels noch die Deregulierung der Finanzmärkte. Die Einkommensdifferenzen zwischen den obersten 10 % und den untersten 10 % sind in der Zeit zwischen 1985 und 2008 deutlich gestiegen. 7 % davon haben die technologische Entwicklung und 9 % die politischen Maßnahmen des Arbeits- und Steuerrechts zu verantworten. Zusammen mit anderen Faktoren hätten sie ohne Gegenmaßnahmen in nur gut 20 Jahren die Einkommensdistanz um 25 % vergrößert.



Nur durch den Ausbau der post-sekundären Bildung ist der Anstieg der Ungleichheit halbiert worden. Diese stieg deshalb nur um gut 10 % (OECD 2011, S. 123). Die dennoch wachsende Ungleichheit interpretiert Tinbergen als eine Differenz zwischen Nachfrage und Angebot an tertiärer Bildung. Goldin und Katz sprechen von einem Wettlauf zwischen Erziehung und Technologie (OECD 2011, 123).

Die zunehmende Ungleichheit verlangt entschiedene politische Gegenmaßnahmen, denn die sich bildende Gesellschaftsspaltung gefährdet langfristig nicht nur die soziale, sondern auch die staatliche Ordnung. Der umfassende geschichtliche Aufriss von D. Acemoglu/ J.A. Robinson hat das Scheitern von Nationen auf die Ungleichheit von Macht und Einkommen zurückgeführt (442, 471 ff.).

Insgesamt lässt sich die Ungleichheit - wie auch die OECD zeigt - mit Wirtschafts-, Finanz- und Sozialpolitik national nur unzureichend bekämpfen. Der globale Wettbewerb und der nationale Egoismus begrenzen die nationale Politik erheblich. Selbst Piketty hält eine von ihm geforderte stark progressive Kapitalertragssteuer bis zu 90 % nur in den USA und China für durchsetzbar (573).

Die OECD appellierte deshalb an die Politik:

"Finally, policies that invest in the human capital of the workforce are key. Over the past two decades, the trend of higher educational attainment has been one of the most important elements in counteracting the underlying increase in earnings inequality in the long run. Policies that promote the up-skilling of the workforce are therefore key factors for reversing the trend towards further growth in inequality." (OECD 2011, S. 41).

"Upskilling of the workforce is closely associated with inequality reduction in both the upper and lower halves of the wage distribution." (a.a.O, S. 126).

Gefragt ist deshalb eine umfassende Qualifikationsoffensive. Viel mehr junge Leute sollten das Abitur, viel mehr den Hochschulabschluss erwerben.

Mögliche Vorbehalte gegen eine solche Bildungs-Expansion tragen nicht. Obwohl der Hochschulabschluss in der OECD zwischen 20 % und 60 % schwankt, ist der akademische Arbeitsmarkt selbst mit 60 % nicht gesättigt. Mit höheren Quoten bleibt die akademische Arbeitslosigkeit niedrig und der Einkommensvorteil erhalten. Der Hochschulabschluss bleibt für den Einzelnen als auch für jeden Staat rentabel, unabhängig davon, wie sich die Ausbildungskosten aufteilen (Lohmann; OECD 2013). Doch höhere Qualifikationen sind nicht nur finanziell vom Vorteil. Mit ihnen steigt zugleich die Gesundheit, die Lebenszufriedenheit sowie die gesellschaftliche Teilhabe (Wilkinson/Pickett und OECD 2013).

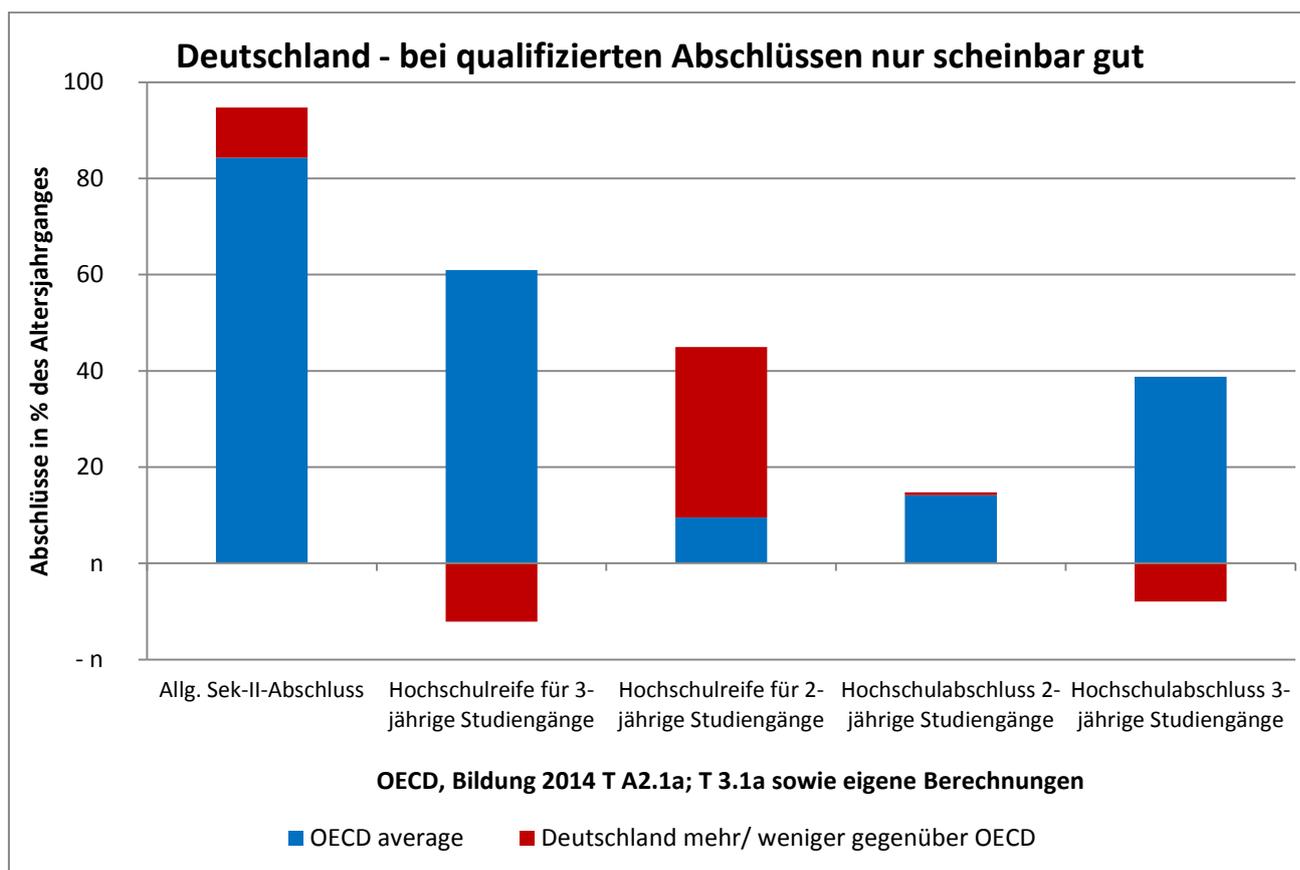
Qualifizierte Abschlüsse sind in Deutschland Mangelware

Die Ländernotiz Deutschland zu dem OECD-Bericht "Bildung auf einen Blick" hat die hohe Abschlussquote im tertiären Bereich gelobt, deren fast einmalig langsamen Ausbau aber deutlich kritisiert. Tatsächlich aber legt den relativ guten Zahlen der OECD eine Arglist von Deutschland zugrunde. Nur in einer Fußnote hat Deutschland in der EU die Gleichwertigkeit der Ausbildung der Meister, Techniker, Erzieher und der nichtärztlichen Gesundheitsberufe mit mindestens zweijährigem Hochschul-Studium (Tertiärbereich B) durchgesetzt. Dies wird aber in der EU und auch von deutschen Wissenschaftlern zu Recht heftig kritisiert. Nur durch diese Schein-Aufwertung dieser Ausbildungen als Hochschulbildung erscheinen Deutschlands Quoten als gut. Mit diesem Trick hat Deutschland auch eine hohe Hochschulreife-Quote zum Tertiärbereich B; denn jetzt gilt ein Berufsabschluss zugleich als eine Studienberechtigung; faktisch allerdings nur zur Fortbildung als Meister und Techniker - und das nur unter sehr eingeschränkten Bedingungen.

Die folgenden Ausführungen berücksichtigen nur die Zahlen, die nicht auf dieser Arglist beruhen. Dann wird deutlich, wie stark Deutschland weiter bei den Qualifikationen zurückliegt. Einzig beim einfachen Sekundarabschluss II hat Deutschland gegenüber dem OECD-Durchschnitt noch einen Vorsprung, aber andere Länder holen auf.

Bei der Hochschulreife (Tertiärbereich A) liegt Deutschland nicht etwa über, sondern mehr 20 % unter dem OECD-Durchschnitt, nur 5 Staaten haben weniger Abiturienten. Auch bei der Akademikerquote liegt Deutschland 20 % unter dem OECD-Durchschnitt. Gerade diese Quote aber entscheidet vor allem über die wirtschaftliche und gesellschaftliche Zukunft eines Landes. Nur 9 Länder schneiden bei ihr schlechter ab als Deutschland. Deutschland - im 18. und 19. Jahrhundert ein bildungspolitisch führendes Land - krankt an massiver Unterqualifikation.¹

¹ Nicht berücksichtigt werden die Hochschulreife B sowie der Tertiärabschluss B. Nur in einer Fußnote hat Deutschland bei der EU durchgesetzt, dass die Ausbildung zu Erziehern, zu nichtärztlichen Gesundheitsberufen sowie zum Meister und Techniker als mindestens zweijähriger Hochschulstudiengang (Tertiärbereich B) anerkannt wird. Dabei erfolgt die Ausbildung im Gegensatz zu praktisch allen anderen Ländern nicht an Hochschulen. Nur mit diesem Winkelzug führt statistisch auch die duale Berufsausbildung zur Hochschulreife Tertiärbereich B. Für Deutschland sind daher im OECD-Vergleich nur die Tertiärbereich-A-Werte aussagekräftig und nur sie werden berücksichtigt.

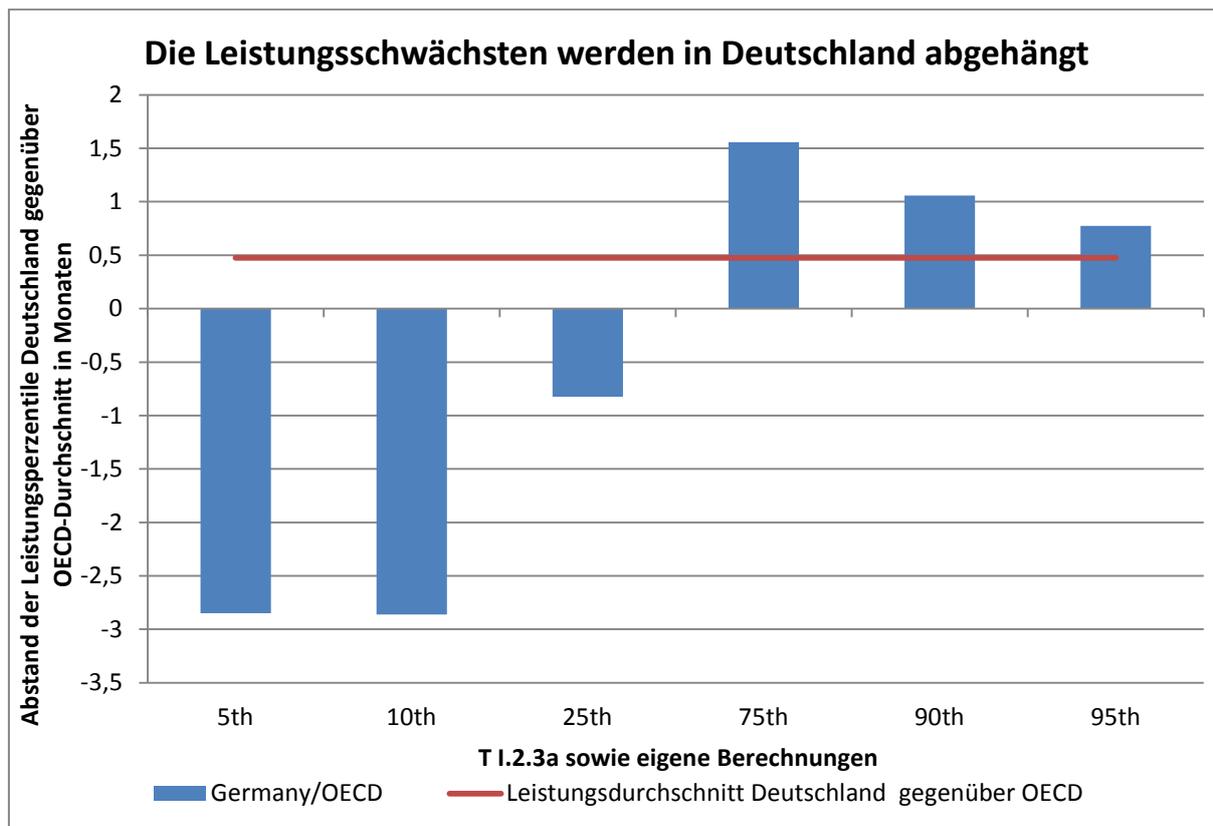


Deutschlands Schwachstelle ist die Sekundarstufe I

Die Leistungsschwächsten werden abgehängt

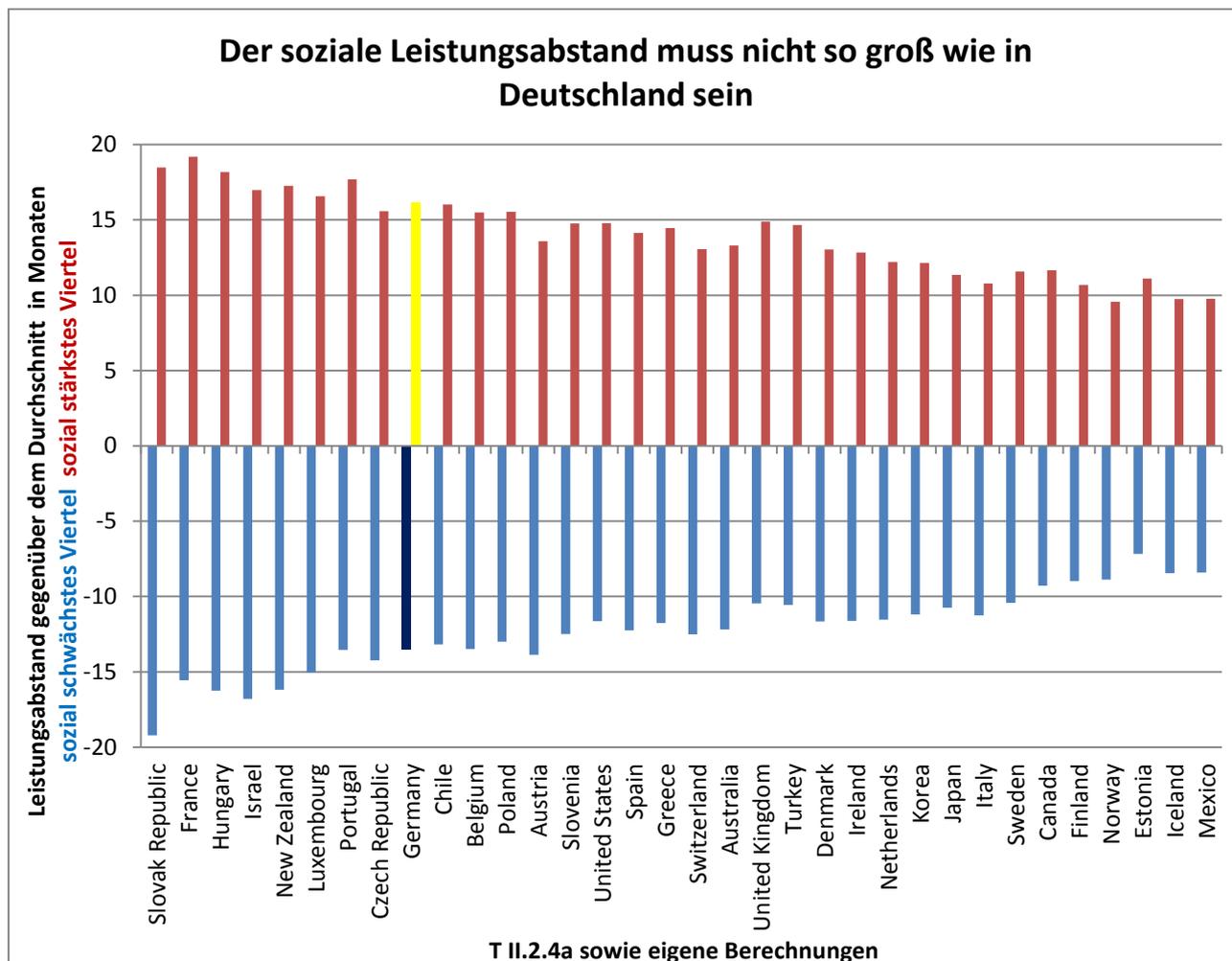
Das geringe Qualifikationsniveau in Deutschland ist mit bedingt durch eine krasse Leistungspreizung. Diskriminiert werden die Leistungsschwächsten. Das steht im Gegensatz zu den Forderungen der PISA-Verantwortlichen für Deutschland. Sie forderten die Kultusminister auf, vor allem die Leistungsstärksten zu fördern, denn die Leistungsschwächeren hätten am stärksten gegenüber früheren PISA-Studien aufgeholt (Prenzel,..., S. 94).

Die Fakten sind richtig, die Folgerungen unverantwortlich. Nicht die Leistungsstärksten werden inzwischen benachteiligt, das Gegenteil ist weiterhin der Fall. Im OECD -Vergleich schneiden die Leistungsstärksten deutlich besser ab als die Leistungsschwächsten. Es sind die Leistungsschwächsten, die diskriminiert werden.



Die sozial Schwächeren werden massiv diskriminiert

In Deutschland ist die Leistungspreizung extrem. Sie trifft die Schwächsten und deklassiert vor allem sozial. 2 ½ Jahre beträgt der Leistungsabstand zwischen dem sozial privilegiertesten gegenüber dem sozial unterprivilegiertesten Viertel in Mathematik. Fast ¼ aller Staaten schaffen geringere soziale Differenzen. In den Naturwissenschaften schneidet Deutschland etwas günstiger ab und im Lesen schaffen wir gerade einen Mittelplatz.

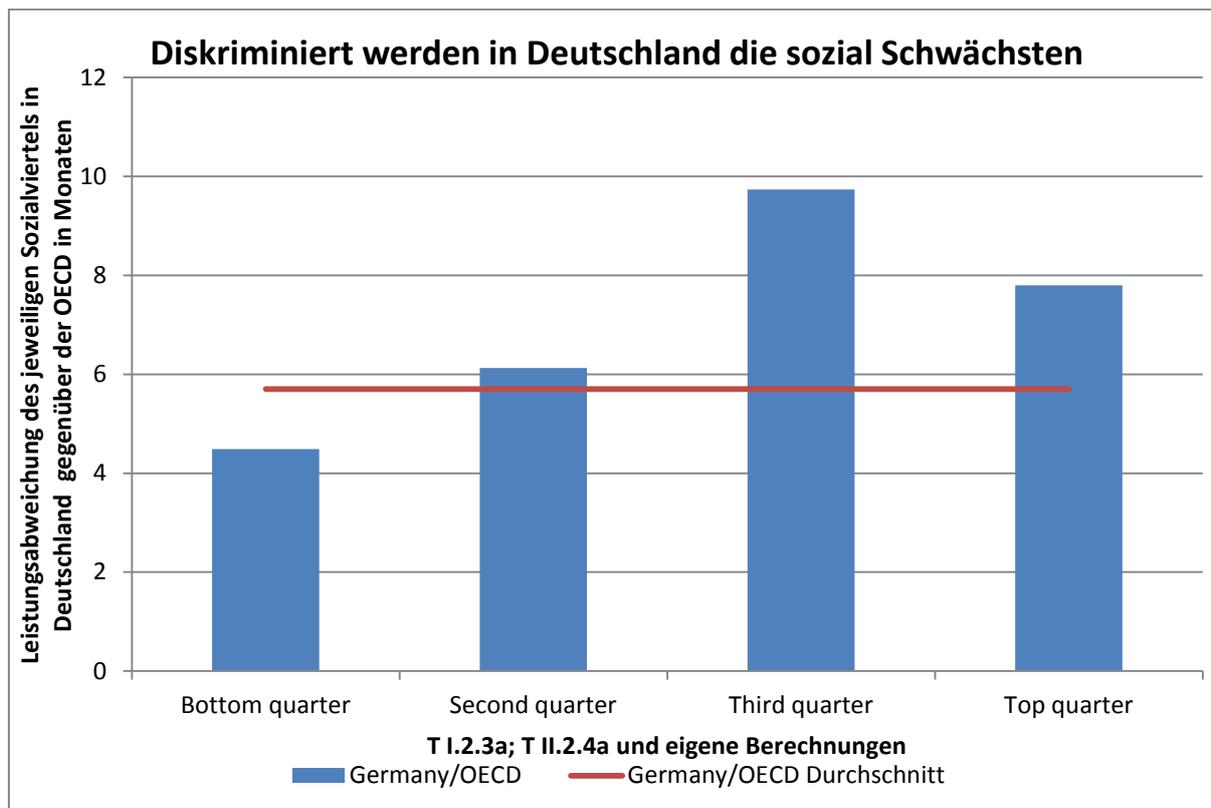


Soziale Leistungsabstände sind verringert. In Mexiko ist die Spanne in Mathematik um mehr als die Hälfte, in Estland und Italien um ein Drittel gesunken.²

Die Leistungsunterschiede zwischen den Sozialvierteln in Deutschland unterscheiden sich deshalb so massiv, weil sich sozial Bevorzugte in Deutschland deutlich besser als in der OECD abschneiden, während die sozial Schwächeren sich deutlich weniger gegenüber denen in der OECD abheben. Nicht nur die Leistungs-, sondern auch die sozial Schwächsten sind das Problem des deutschen Schulwesens.³

² Die Daten zwischen den generellen und den sozialen Leistungsabständen sind wegen anderer Maßeinheiten nur begrenzt vergleichbar: Bei den generellen Leistungsabständen wird das oberste und unterste **Sechstel**, bei den sozialen Leistungsabständen dagegen das oberste und unterste **Viertel** verglichen.

³ Beim schwächsten Viertel bzw. beim schwächsten Perzentil wird jeweils der stärkste Wert genommen, der gerade noch in dem Viertel/Perzentil erreicht wird. Daher wird das schwächste Sozialviertel viel stärker abgehängt, als es in der Grafik erscheint.



Hauptverantwortlich für die soziale Diskriminierung ist nicht die Sozialstruktur

Die sozialen Leistungsunterschiede Deutschlands gegenüber der OECD lassen sich nicht auf die abweichende Sozialstruktur zurückführen. Denn nicht nur der durchschnittliche sozioökonomische Status der Schüler/innen in Deutschland übertrifft den OECD-Durchschnitt, sondern auch der des sozial schwächsten Viertels (T II.2.4a).

Noch überraschender ist die generelle Erkenntnis von PISA, dass sich die sozialen Leistungsunterschiede sich nur begrenzt auf den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler zurückführen lassen: Nur etwas mehr als 20 % der Leistungsdifferenzen OECD-weit und knapp 25 % in Deutschland sind soziokulturell erklärbar (T II.2.6).⁴ Kaum verantwortlich sind mithin die Sozialverhältnisse, die Leistungsdifferenzen müssen vor allem auf dem Bildungssystem beruhen.

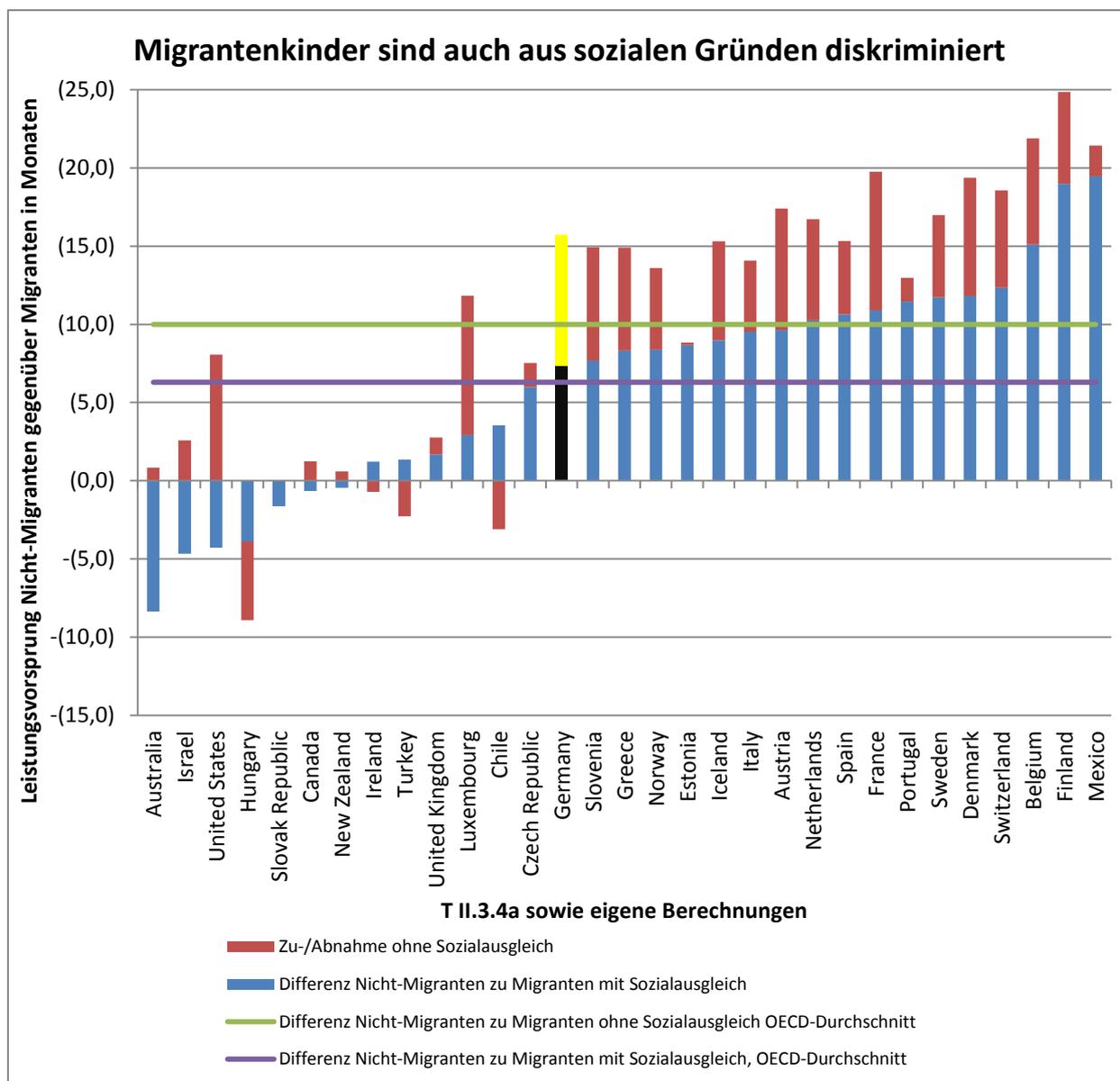
Die ethnische Diskriminierung ist auch sozial bedingt

Nicht nur die soziale Schwächeren werden diskriminiert, noch stärker sind es in den meisten Staaten die ethnische Minderheiten. Im OECD-Durchschnitt liegen Migrantenkinder um 10 Monate hinter den Nicht-Migranten zurück, in der Spitze um gut zwei Jahre. Der Rückstand gilt allerdings nicht für alle Länder. In manchen Einwanderungsländern liegen die Schulleistungen der Migranten sogar über dem Durchschnitt. Im Vergleich zur OECD ist die ethnische Benachteiligung in Deutschland überdurchschnittlich. Sie beträgt 16 Monate.

Am Anteil der Migrantenkinder liegt es nicht. Zwar liegt er in Deutschland etwas über dem OECD-Durchschnitt, aber eine negative Korrelation zwischen Migrantanteil und ihrem Leistungsstand besteht nicht. Ein Grund des Rückstandes ist der soziale Status der Migranten, er liegt in fast allen

⁴ In Deutschland wirkt sich - stärker als in anderen Ländern - der Bildungshintergrund aus: die Zahl der Bücher im Haushalt (T II.2.6).

Ländern unter dem der Nicht-Migranten. Dieser Status erklärt fast 40 % der Unterschiede. In Deutschland ist der Migranten-Nachteil zu gut der Hälfte sozial bedingt. Gleicht man den sozialen Faktor aus, liegt er fast im OECD-Durchschnitt.



Der Abbau des sozialen Leistungsgefälles ist also auch für die Migrantenkinder immens wichtig.⁵

Der Krebschaden des deutschen Schulwesens ist dessen soziale, ethnische und sonderpädagogische⁶ Diskriminierung. Damit kann dieses die drastisch steigende gesellschaftliche Ungleichheit weniger ausgleichen als andere Staaten. Wer dieses Desaster bekämpft, kann auch am wirkungsvollsten die Schülerleistung weiter steigern und das Qualifikationsniveau anheben.

⁵ Er reicht aber gegen die ethnische Diskriminierung allein nicht aus. Zu weitergehenden Analysen sind die PISA-Daten nicht ergiebig genug.

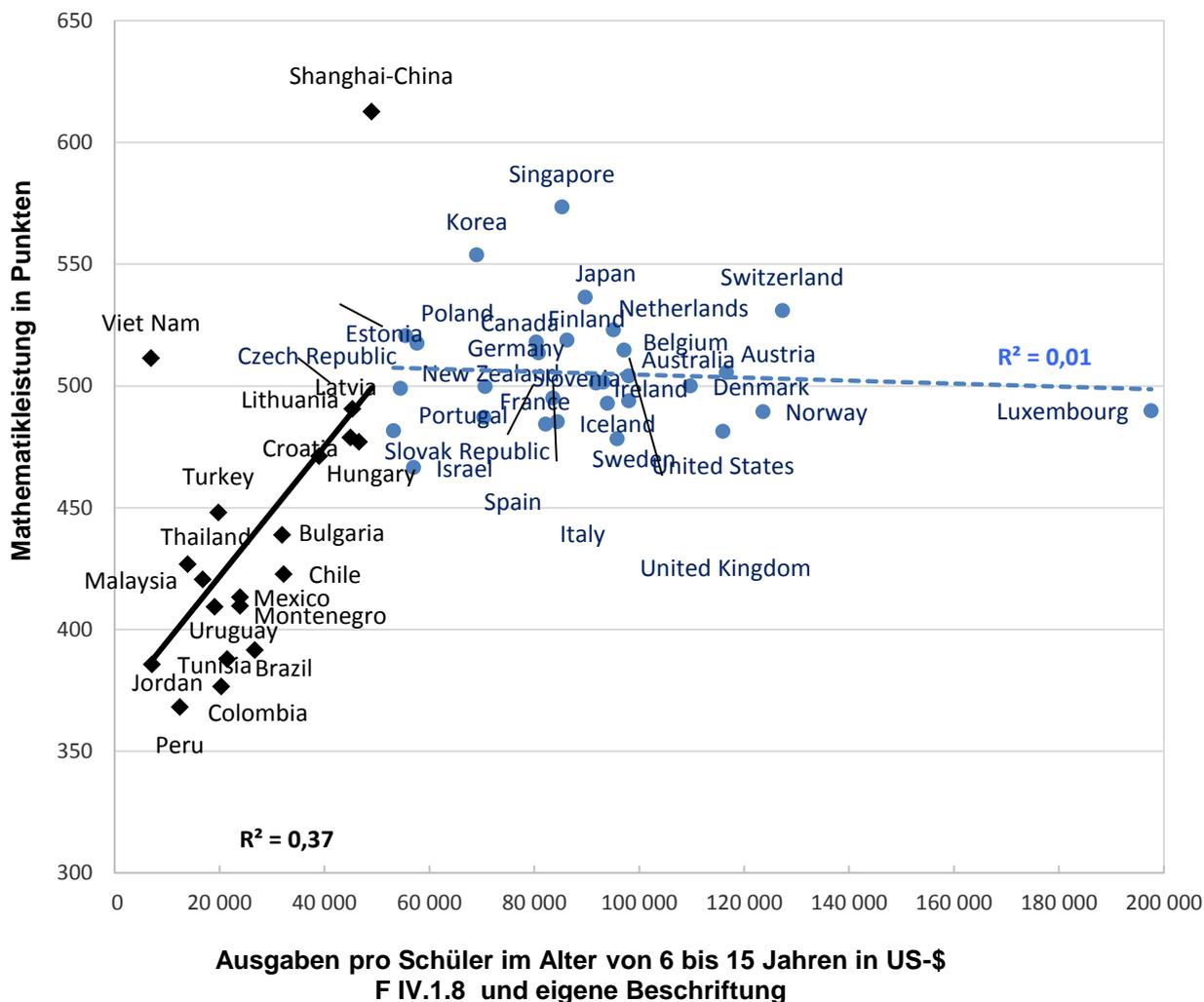
⁶ Auf die sonderpädagogische Diskriminierung kann in diesem Artikel wegen unzureichender Daten aus PISA nicht näher eingegangen werden.

An mangelnden Ressourcen und Ausstattungen liegt es nicht

Über die Ursachen der deutschen Bildungsmisere wird weiter heftig gestritten. Für die meisten Lehrkräfte, Eltern und Medien liegen die Gründe auf der Hand: die deutsche Schule ist personell und sächlich zu schlecht ausgestattet. Doch diese Behauptung ist aus zweierlei Gründen nicht zutreffend.

1. liegt die Ausstattung in Deutschland inzwischen im OECD-Durchschnitt. Bei der Verteilung bestehen allerdings Unterschiede: für den Primar- und Sekundarstufe-I-Bereich gibt Deutschland pro Kopf weniger, für den Elementarbereich, die Sekundarstufe II und den Tertiärbereich überdurchschnittlich mehr aus (OECD 2012, 264 -276).
2. hängt die Leistungsfähigkeit eines Schulwesens nicht von zusätzlichen Ressourcen ab. Dies trifft nur bei den einkommensschwachen Ländern zu. Bei einkommensstarken Ländern gibt es jedoch keinen Zusammenhang. PISA bestätigt damit eine Vielzahl von Untersuchungen. Unspezifische höhere Aufwendungen führen nicht zu besseren Leistungen.

Ab einer Mindesthöhe steigern weitere Ressourcen die Leistungen nicht



Zusätzliche Ressourcen verringern auch nicht die Selektion. So ist die Leistungsstreuung unabhängig davon, wie viel Geld für Bildung aufgewandt wird. Auch die soziale Diskriminierung ebbt bei zusätzlichen Ausgaben nicht ab. Bei keinem der Sozialviertel verbessern sich die Leistungen mit steigenden Ressourcen.

Auch wenn Ressourcen generell keine Wirkung haben, dann beeinflussen einzelne finanzielle Maßnahmen die Leistung doch. So wirkt der Lehrerausfall auf die Leistung negativ. Umgekehrt erklären sich 9 % der Länderunterschiede durch die Höhe der Lehrergehälter. Dabei fällt Deutschland aus dem Rahmen, weil es nach Korea die relativ höchsten Lehrergehälter hat.

Ein anderer negativer Faktor ist für Deutschland von Bedeutung, nämlich die zwischenschulischen Leistungsdifferenzen. Sie erklären sich zu gut 5 % aus den finanziellen Unterschieden zwischen den Schulen. In nur drei Staaten wirken diese sich schärfer aus als in Deutschland (T IV.1.8a).

Strukturelle Ergänzungen wie Kindergärten und Ganztagschule helfen nur begrenzt

Der Kindergarten überwindet die Schwächen des Schulwesens nicht

Als Wundermittel gegen den PISA-Schock galt der Elementarbereich. Die KMK setzte vor allem auf den quantitativen und qualitativen Ausbau des Elementarbereiches. Er sollte vor allem die Sprachbildung fördern und die sozialen und ethnischen Benachteiligungen ausgleichen.

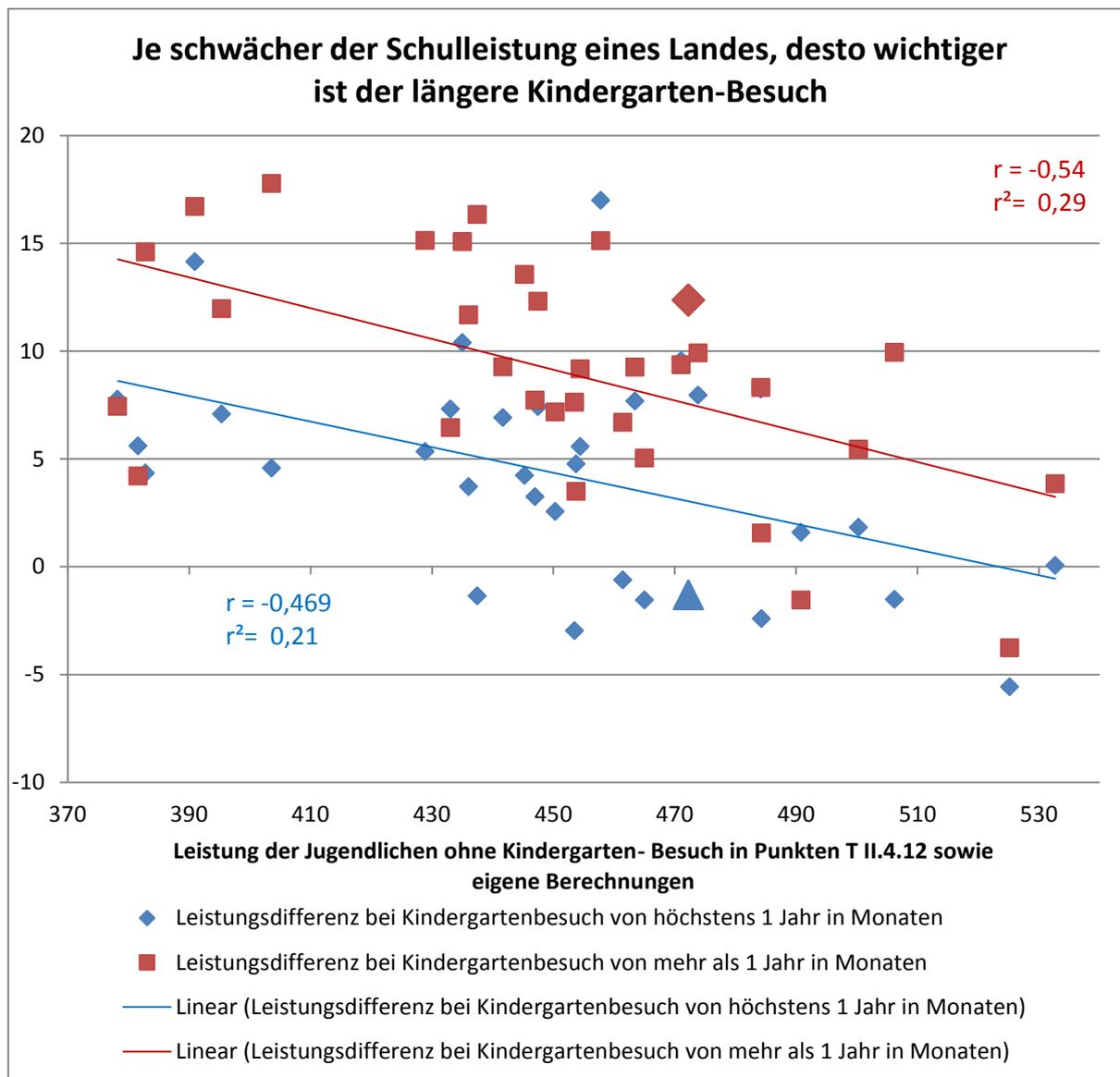
Tatsächlich steigert der Kindergartenbesuch die Schulleistung. OECD-weit haben die noch 15-Jährigen, die bis zu einem Jahr den Kindergärten besuchten, einen durchschnittlichen Lesevorteil von knapp 5 Monaten; wer mehr als ein Jahr im Kindergärten war, ist den Gleichaltrigen durchschnittlichen um 9 Monate voraus.

Die Wirkung in Deutschland unterscheidet sich davon erheblich. Wer höchstens ein Jahr im Kindergarten war, dessen Leistung als 15-Jähriger übertrifft nicht denjenigen, der keinen Kindergarten besuchte. Wer diesen dagegen länger aufsuchte, dessen Leseleistung als 15-Jähriger liegt über OECD-Durchschnitt. Er hat einen Vorsprung von 12 Monaten.⁷

Das Ziel der Chancengleichheit allerdings verfehlt der Kindergarten. Vielmehr profitieren alle Kinder vom Besuch, die Lernvorteile verteilen sich sozial gleichmäßig. Faktisch verschärft der Kindergarten wegen der Freiwilligkeit die Ungleichheit, denn er wird von sozial und ethnisch Benachteiligten seltener besucht. Zudem nimmt die ethnische Segregation zwischen den Kindergärten zu. Eine weitere Leistungssteigerung ist selbst mit einem obligatorischen Kindergartenbesuch für Kinder ohne Migrationshintergrund kaum noch zu erreichen, denn die Besuchsquote der Drei- bis unter Sechsjährigen beträgt fast 95 %, der Kinder mit Migrationshintergrund allerdings nur 85 % (Autorengruppe .., S. 241 - 244).

Noch bitterer ist eine andere Erkenntnis: Unter dem Gesichtspunkt der Leistung ist ein Kindergartenbesuch nur bei einem leistungsschwachen Schulwesen sinnvoll, er vermag allerdings die Schulschwäche nicht aufzuheben. Je leistungsstärker ein Schulwesen ist, desto geringer wirkt im allgemeinen der Kindergarten. Dies Ergebnis ist nicht zufällig, vielmehr ist die Korrelation sehr hoch und die Daten von PISA 2012 bestätigen nur die von PISA 2009; in Deutschland allerdings bleibt der Einfluss des Elementarbereichs hoch.

⁷ Dieser Ergebnisse bestätigen das Kindergartenkonzept für die Drei- und Vierjährigen, die kognitive Förderung der Fünfjährigen scheint fraglich zu sein.



Der Elementarbereich ist mithin kein Ersatz für die Leistungsschwäche eines Schulwesens, und vor allem reduziert er nicht die Unterschiede weder bei der Leistung noch bei den sozial und ethnisch Benachteiligten. Der Kindergarten ersetzt keine Schulreform.

Die Ganztagschule wirkt bei Gymnasien kontraproduktiv

PISA 2000 hatte eine unerwartet kräftige und langanhaltende Schockwelle verursacht. Allen Parteien wurde klar, dass innere Schulreformen als Reaktion nicht ausreichten. Um eine Systemänderung zu vermeiden, einigten sich Bund und Länder neben der Erweiterung des Kindergartens auf eine Strukturergänzung des vertikalen Schulsystems - auf den Ausbau der Ganztagschule.

Der Bund hält an dem Ziel des 2003 aufgelegten Investitionsprogramms fest, durch Ganztagschulen zu mehr Chancengerechtigkeit sowie einer neuen Lernkultur zu kommen und die Familie zu unterstützen.

Familienpolitisch war das Investitionsprogramm ein großer Erfolg. Auf Druck der Öffentlichkeit werden die Ganztagschulen weiter ausgebaut. Bundesweit sind inzwischen mehr als 50 % aller

allgemeinbildenden Schulen Ganztagschulen. Auch die Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen nehmen das Ganztagsangebot zu 2/3 wahr.

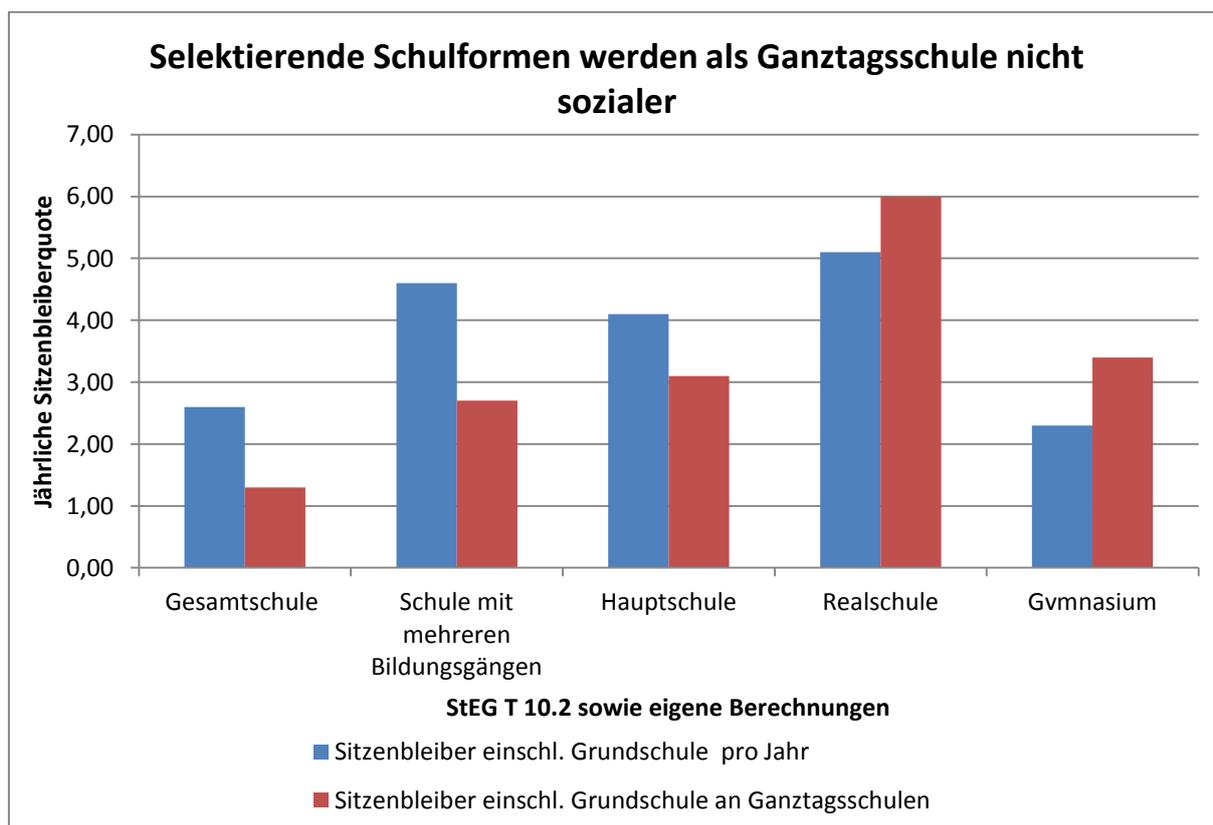
Über den Erfolg von Ganztagschulen kann PISA nichts aussagen, denn international ist die Halbtagschule eine Anomalie im deutschsprachigen Raum. Es gibt also zu wenig internationale Vergleichsdaten. Bund und Länder haben daher eine "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG) in Auftrag gegeben, die im Folgenden analysiert wird.

Die pädagogischen Ergebnisse sind im Durchschnitt ernüchternd. Leistung und Motivation steigen im Allgemeinen nicht. Sozial Benachteiligte holen bei den Leistungen nicht auf, eine größere Chancengleichheit wird nicht erreicht. Erfreulicher Weise steigen jedoch die Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Fischer, 218 ff.).

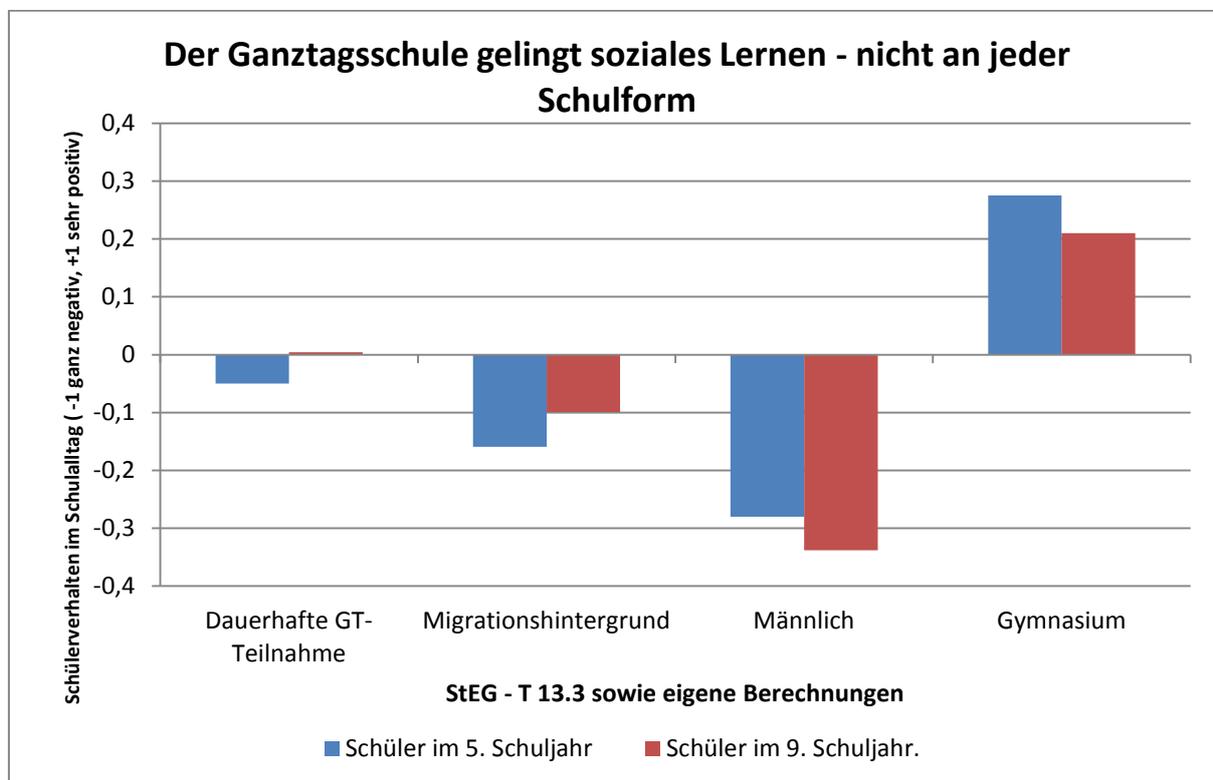
Eine Ganztagsbeteiligung wirkt nur dann stärker, wenn die Schule motivierende, partizipierende und aktivierende Angebote macht und die Betreuer - Schüler -Beziehung gut ist (Fischer, 244 f.). Solch eine schülerorientierte Schulkultur ist Voraussetzung für den Erfolg der Ganztagschule. Unter diesen Voraussetzungen verbessern sich individuell die Schulnoten, die Schulfreude und die Motivation sowie das soziale Verhalten und die Verantwortungsübernahme (Fischer, 344 f.).

Doch diese schülerorientierte Schulkultur funktioniert nicht bei den selektierenden Schulformen. Vielmehr verschlechtern sich die Auslese und das Sozialklima am Gymnasium, während sich diese an Hauptschule und Gesamtschule verbessern.

An Ganztags-Realschulen und -Gymnasien bleiben auch nicht weniger sitzen, , die Selektion nimmt vielmehr zu. Dagegen werden Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und vor allem Gesamtschulen als Ganztagschulen humaner, deutlich weniger Schüler/innen müssen eine Klasse wiederholen.



Deprimierend ist auch, wie unterschiedlich die Ganztageserziehung je nach Schulform auf das Sozialverhalten wirkt. Durchschnittlich verbessert sich das Sozialverhalten - besonders bei ethnischen Minderheiten. Dagegen verschlechtert es sich bei Ganztagsgymnasiasten - bei besserer Ausgangslage als 5.-Klässler. Bei ihnen nehmen Gewalt und Absentismus zu, und sie fühlen sich deutlich weniger wohl als an Halbtagschulen. Allerdings übernehmen die Ganztagsgymnasiasten stärker soziale Verantwortung als an einer Halbtagschule (Fischer u.a., S. 256 ff.).



Je selektiver eine Schulform ist, desto kritischer wirkt die Ganztagschule; als je fördernde sich eine Schulform versteht, desto positiver funktioniert die Ganztagschule.

Die Ganztagschule ist mithin kein Korrektiv des Selektionssystems. Sie ist demzufolge auch keine Alternative zum Systemwandel, aber eine notwendige Ergänzung.

Innerschulische Reformen sind keine Alternative zur Systemveränderung

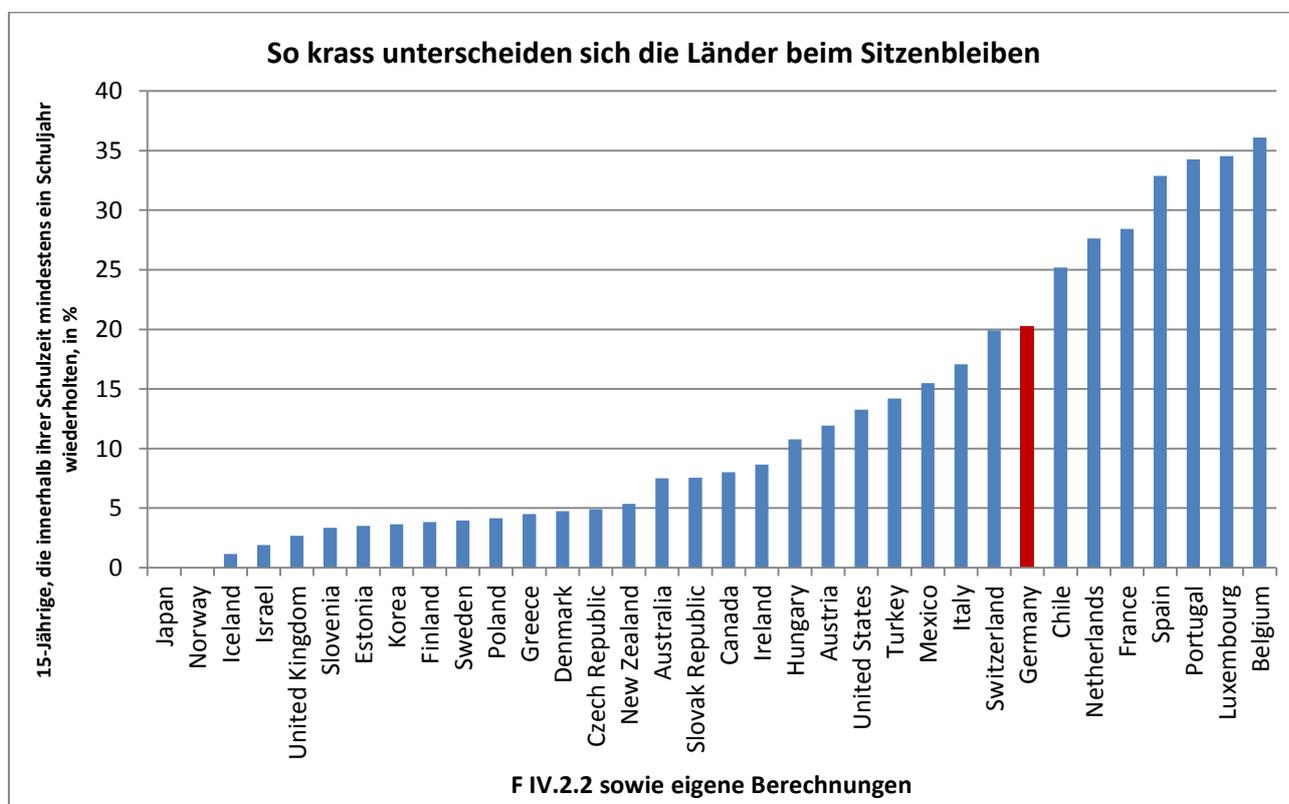
Das jüngste Gegenargument gegen eine Systemveränderung ist die Individualisierung der systemischen Probleme: Nicht auf die Struktur, auf die Schule, auf den Lehrer komme es an. Insbesondere Hattie gilt als Kronzeuge. Doch diese Position verkennt, dass die Struktur maßgebend für ein schulisches System ist, das sich auf die innerschulische Kultur und Organisation und selbst darüber hinaus auswirkt, wie es die PISA-Daten 2012 vielfältig belegen.

Die innerschulische Selektion wird durch das Vertikalsystem verstärkt

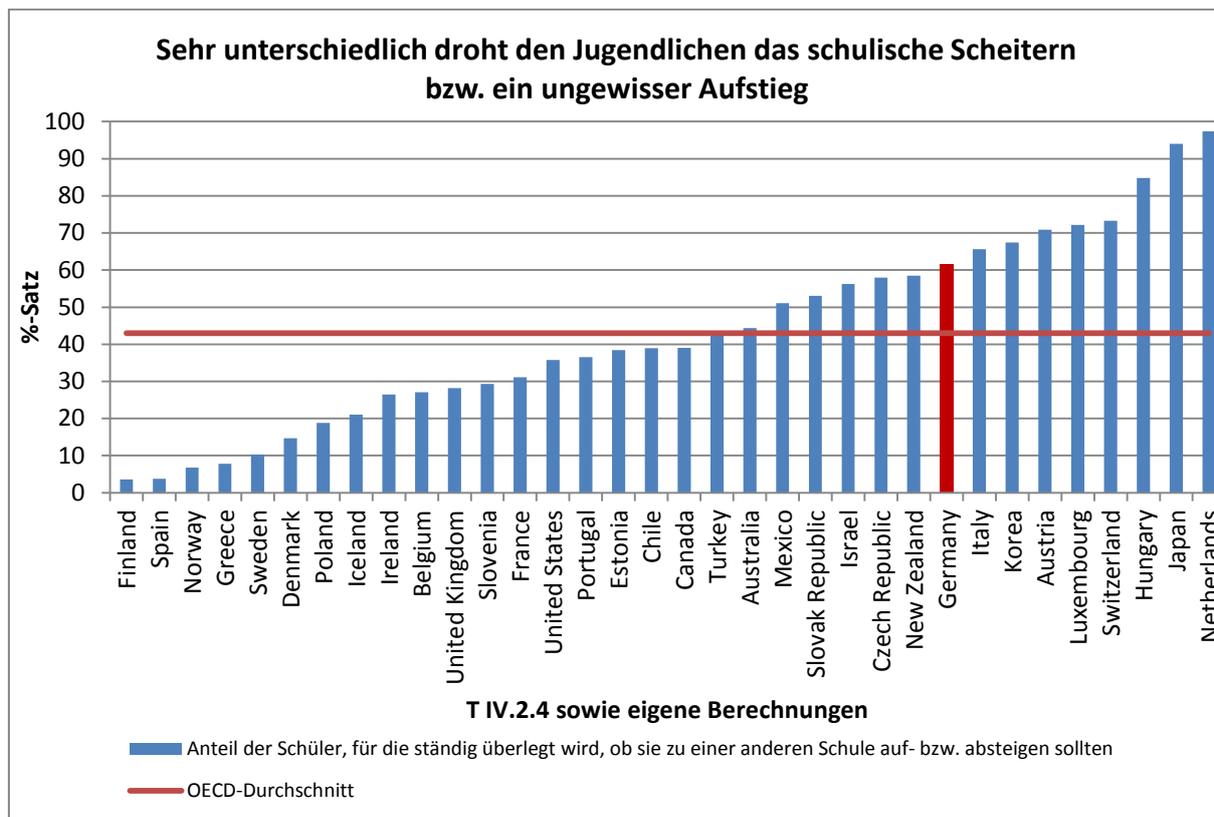
So hängen das Sitzenbleiben und die Abschulung auf eine andere Schule eng mit der Vertikalstruktur zusammen, auch wenn es diese Maßnahmen in allen Schulsystemen gibt. Denn einerseits sind

horizontale Schulstrukturen davor nicht gefeiert, andererseits müssten sie in den vertikalen Strukturen nicht vorkommen. Mit dem Abschulen akzeptiert eine Schule nicht, jeden aufgenommenen Jugendlichen zu einem Abschluss führen zu wollen.

Die Bereitschaft, sich dem umfassenden Förderauftrag zu stellen, ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Es gibt teilweise leistungsmäßig führende Länder wie Japan und Norwegen, die auf eine Klassenwiederholung völlig verzichten. Dagegen lassen mehrere Länder mehr als jeden dritten Jugendlichen sitzen. Deutschland gehört zum schlimmsten Viertel.



Noch negativer als das Sitzenbleiben wirkt sich die Abschulung aus. Das schulische Scheitern belastet nicht wenige Menschen ein Leben lang. Trotzdem wird diese Selektion weiterhin immer wieder ausgeübt, aber je nach Land in sehr unterschiedlichem Maße. Es gibt Länder, die darauf fast völlig verzichten, und in anderen Ländern wie den Niederlanden ist kaum ein Jugendlicher davor gefeiert. Nicht zufällig haben die Niederlande die meisten parallelen Schulformen.



Nicht zufällig unterscheidet sich der Umfang der innerschulischen Selektion zwischen den Staaten. Es ist die Vertikalstruktur, welche die Einstellung prägt. Je mehr Schulformen existieren und je früher das erste Mal selektiert wird, umso höher ist die Sitzenbleiberquote, umso häufiger wird die Auf- bzw. die Abschulung nicht nur überlegt, sondern auch wahrscheinlich. Der Umfang des Sitzenbleibens erklärt sich zu einem Sechstel durch diese beiden Faktoren, die Auf- und vor allem die Abschulung zu über 40 %.⁸ Die Selektionsstruktur führt eben auch zu einer Selektionseinstellung, zu einer Selektionskultur.

Der Anteil der innerschulischen Selektion wird stark von der außerschulischen bestimmt						
	Sitzenbleiben in %		Schüler in %, für die eine Ab- bzw. Aufschulung stetig überlegt wird		Schüler in %, die wegen geringer akademischer Leistungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwächen sehr wahrscheinlich abgeschult werden	
	r	r ²	r	r ²	r	r ²
Anzahl Schulformen	0,39	0,15	0,6	0,36	0,41	0,17
Alter erste Selektion	-0,27	0,07	-0,59	0,35	-0,58	0,33
T IV.2.2 ; T IV.2.4 sowie eigene Berechnungen						

⁸ PISA hat nicht getrennt nach Auf- bzw. Abschulungen gefragt. Im deutschen vertikalen Schulsystem handelt es sich fast nur um Abschulungen, das Verhältnis zur Aufschulung ist fast 5:1 (Bildung in Deutschland 2014 T D2-3A).

Selbst das Schulklima wird durch die vertikale Struktur beeinträchtigt

Über die Bedeutung der Schulkultur allgemein und speziell des Schulklimas wird in Deutschland gestritten: Lernen Jugendliche besser unter Sanktionsandrohung oder durch Zuwendung? Diese wird vom Philologenverband als Kuschelpädagogik verschrien.

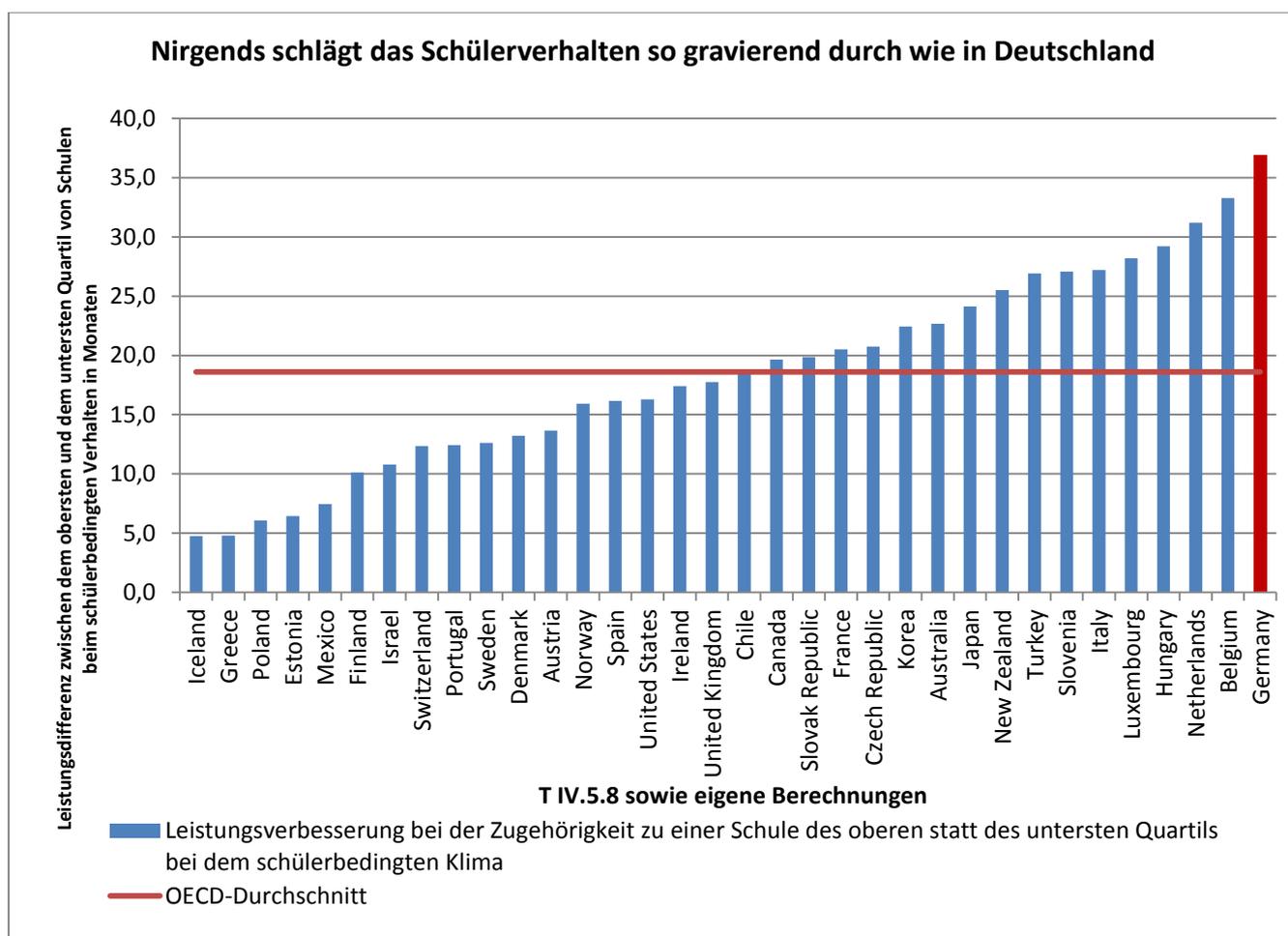
Die Diffamierung von positivem Schulklima ist unerträglich. Denn je negativer das Schulklima ist, desto wahrscheinlicher zählt ein Jugendlicher auch zum untersten Leistungsquartil.⁹ PISA hat dazu mehrere Faktoren des Schulklimas analysiert. Bei jedem Faktor gilt, dass je negativer er ausfällt, desto schlechter sind die Leistungen. Am negativsten wirkt sich das schülerbedingte Verhalten und das Disziplinklima aus, weniger die anderen Faktoren. Aber selbst bei den Lehrer-Schüler-Beziehungen gehört ein Schüler immer noch um gut 20 % wahrscheinlicher zum schwächsten Leistungsviertel, wenn die besuchte Schule zu dem schulischen Viertel mit den schlechtesten Lehrer-Schüler-Beziehungen zählt. Die Leistungsverbesserung vom schlechtesten zum klimatisch besten Schulviertel liegt zwischen 4 und 19 Monaten.

Leistungseinfluss des Schulklimas ²					
		Wenn eine Schule zum Quartil mit dem schlechtesten Klima zählt, gehört ein Jugendlicher um folgende %-Sätze wahrscheinlicher auch zum untersten Leistungsquartil		Leistungsverbesserung bei der Zugehörigkeit zu einer Schule des obersten statt des untersten Quartils beim Schulklima	
Aspekte des Schulklimas	Aus der Sicht von	OECD in %	Deutschland in %	OECD in Monaten	Deutschland in Monaten
schülerbedingtes Klima	Schulleiter	66	72	19	37
Disziplinklima	Schüler	57	65	16	15
lehrerbedingtes Klima	Schulleiter	31	57	9	11
Lehrer-Moral	Schüler	30	41	10	13
Lehrer-Schüler-Beziehung	Schüler	22	12	4	-0,1
² T IV.5.1 bis T IV.5.8 und T IV.5.10 sowie eigene Berechnungen					

⁹ Die einzelnen Faktoren des Schulklimas werden folgender Maßen definiert:

- Beim schülerbedingten Klima wird erfragt, wie oft die Schüler/innen schwänzen, Alkohol und Drogen konsumieren, ihre Mitschüler/innen einschüchtern und wie respektlos sie gegenüber den Lehrkräften sind.
- Beim Disziplinklima geht es darum, ob die Klasse nicht zuhört, es zu laut und unordentlich ist, Zeit verstreicht, bis es ruhig wird, und man erst spät und nur schlecht arbeiten kann.
- Als lehrerbedingte Klimata werden die Lehrkräfte nach geringen Erwartungen, unzureichender Motivierung, schlechter Beziehung, zu striktem Vorgehen und mangelndem Eingehen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen sowie deren Abwesenheit und deren Widersetzen gegenüber den Vorgesetzten bewertet.
- Als überzeugende Lehrermoral werden Enthusiasmus, Stolz auf die Schule und akademische Ziele bewertet.
- Als positive Lehrer-Schüler-Beziehungen gilt, wenn die Jugendlichen mit ihren Lehrern gut auskommen, sich wohlfühlen und vom Lehrer angehört und fair behandelt werden.

Das schulische Viertel mit gutem schülerbedingten Klima - also das Verhalten der Jugendlichen zur Schule, zu den Mitschülern und zu den Lehrkräften - ist leistungsmäßig dem unteren Viertel stark voraus. Im OECD-Durchschnitt liegt die Differenz bei 19 Monaten, in Deutschland doppelt so hoch. In keinem Land ist die Differenz größer. Demgegenüber gibt es Länder, in denen sich das Schülerverhalten fast nicht auf die Leistung der Schulen auswirkt.



Nun ist das Schulklima sehr stark von allen dort teilnehmenden Personen und ihren Beziehungen unter einander abhängig. So ist auch die Erklärung für Deutschland, dass hier die Schülerinnen und Schüler eben aggressiver sind, zu simpel, ihr widersprechen die PISA-Ergebnisse. Nach ihrer Analyse erklären die Jugendlichen die Unterschiede zwischen den Schulen nur geringfügig, nur zwischen 1% bis 5%. Auch von der Schulstruktur hängt das Klima nur begrenzt ab, allerdings mit der Ausnahme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Schulformanzahl und Übergangsalter zusammen erklären rund 15% der unterschiedlichen Beziehungen. Je früher in viele Schulformen ausgelesen wird, desto schlimmer für das Schulklima. Das Vertikalsystem schlägt selbst auf diesen Teil des Schulklimas durch.

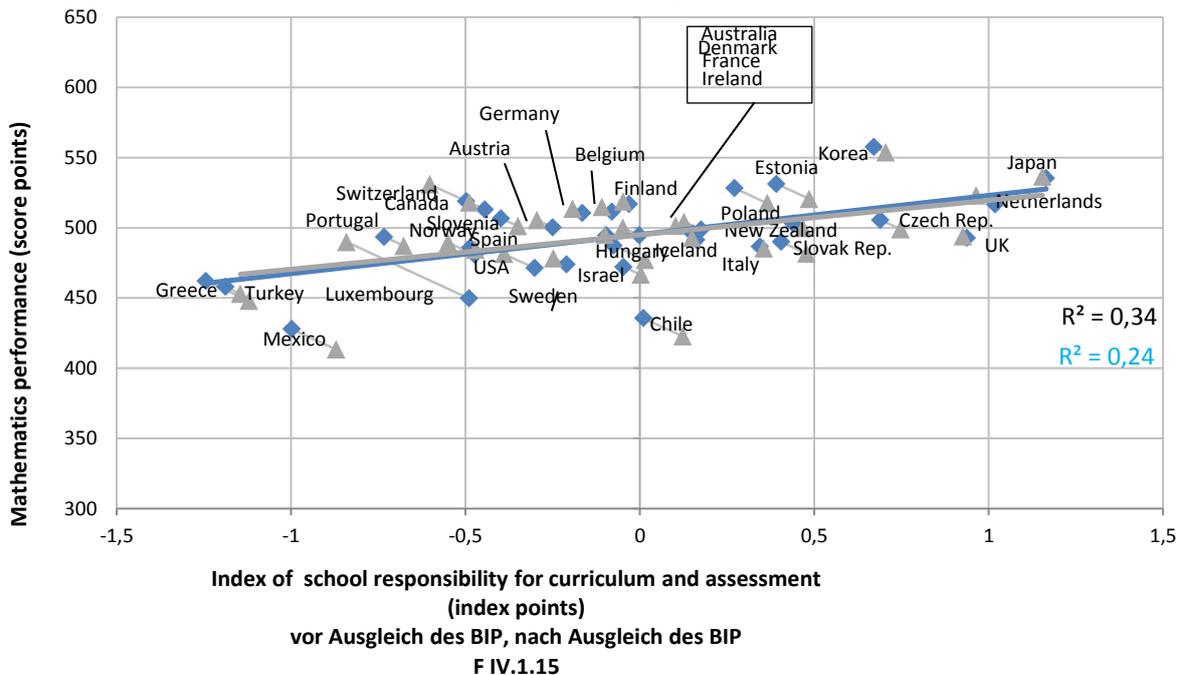
Selbst das Schulklima wird von der Schulstruktur beeinflusst							
Aspekte des Schulklimas	Aus der Sicht von	Der am Schüler liegende Grund der Auswirkung des Klimafaktors (r^2)		Schulklima in Bezug zur Anzahl von Schulformen		Schulklima in Bezug zum Alter der ersten Selektion	
		OECD	Deutschland	r	r^2	r	r^2
schülerbedingtes Klima	Schulleiter	0,05	0,09	-0,17	0,03	0,18	0,03
Disziplin Klima	Schüler	0,04	0,04	0,07	0,00	-0,13	0,02
lehrerbedingtes Klima	Schulleiter	0,02	0,01	-0,27	0,07	0,12	0,01
Lehrer-Moral	Schüler	0,02	0,02	-0,27	0,07	0,16	0,02
Lehrer-Schüler-Beziehung	Schüler	0,01	0,00	-0,32	0,11	0,33	0,11
<small>²T II.2.5; T IV.2.5; T IV.5.1 bis T IV.5.8 und T IV.5.10 sowie eigene Berechnungen</small>							

Auch die schulische Autonomie leidet im Vertikalsystem

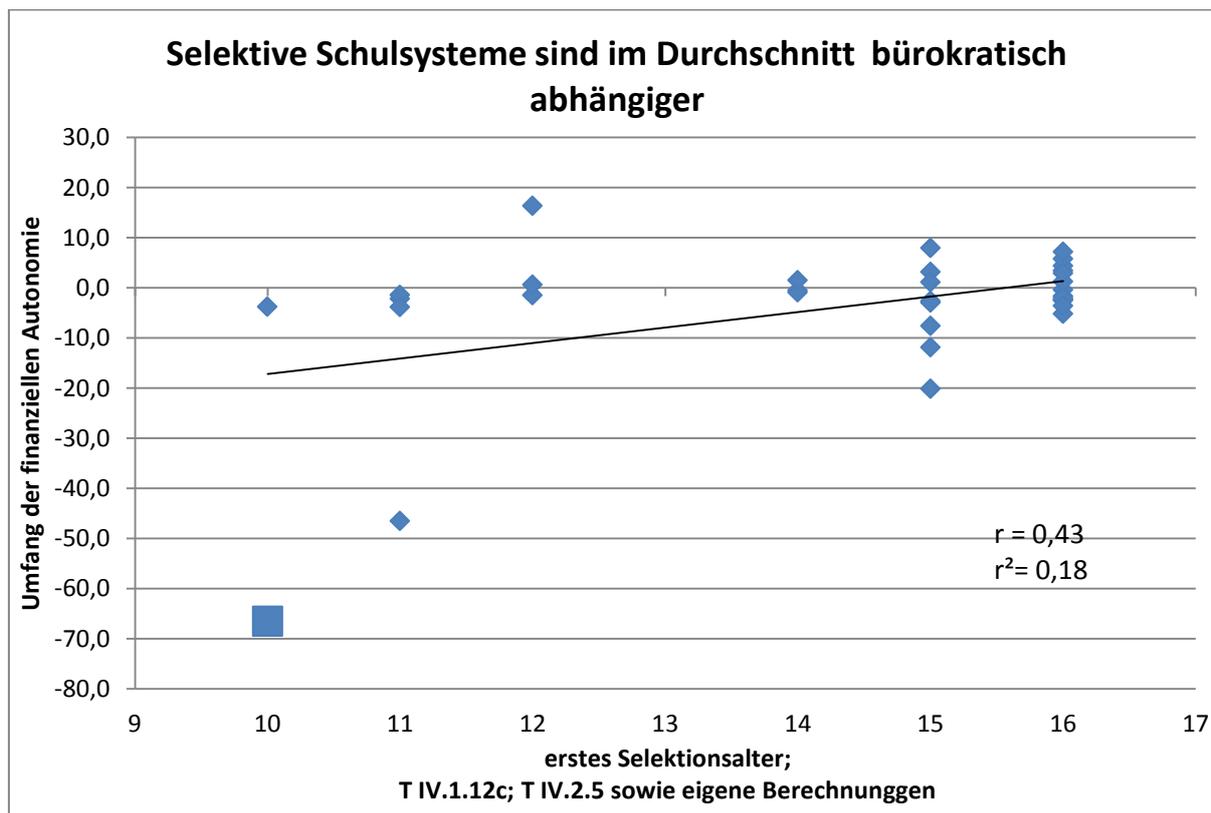
Das Vertikalsystems beeinflusst nicht nur die Schulen, es wirkt sogar auf das Verhältnis von Schule und Schulverwaltung ein: Um die Entbürokratisierung der deutschen Schule haben sich - angefangen mit dem Deutschen Bildungsrat in den 60ern - viele Gremien und Personen bemüht. Sie gehen davon aus, dass eine stärker autonome Schule besser fördert und die Leistung steigert. Dabei geht es sowohl um mehr finanzielle als auch um mehr curriculare Autonomie. Die finanzielle wie die curriculare Selbständigkeit von Schule differiert zwischen den Staaten extrem.

Die PISA-Daten belegen nicht, dass die Verantwortung über die Ressourcen die Leistung beeinflusst, allerdings ist die curriculare Autonomie von entscheidender Bedeutung. Sie erklärt ein Viertel der Leistungsunterschiede zwischen den Staaten. Sie verringert jedoch nicht die sozialen Leistungsdifferenzen.

Schulautonome über Curriculum und Bewertung und mathematische Leistung in Punkten



Die Autonomie ist nicht völlig abhängig von der Schulstruktur, doch der Zusammenhang ist erheblich. Je später die Jugendlichen selektiert werden und je weniger Schulformen existieren, umso größer ist durchschnittlich die schulische Selbständigkeit. Gut 5 % der Länderunterschiede bei der curricularen und fast 20 % bei der finanziellen Autonomie erklären sich durch den Zeitpunkt der ersten Auslese (TIV.1.12c; T IV.2.5).



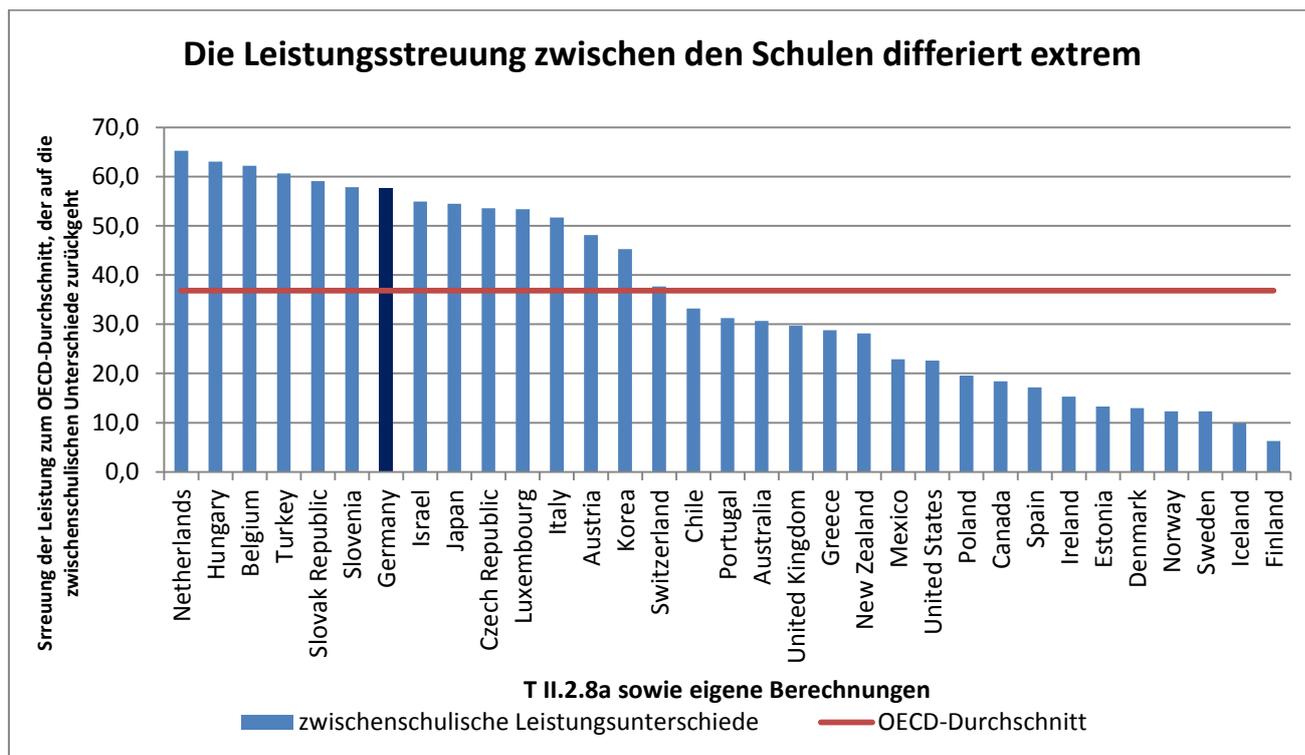
Die negative Beziehung zwischen der Schulautonomie und dem Vertikalsystem ist nicht zufällig: Dessen Selektion entscheidet über Sozialchancen und ist damit ein Eingriff in die freie Entfaltung einer Person. Eine solche Entscheidung muss staatlich legitimiert und abgesichert sein. Der Staat muss daher schulische Entscheidungen rechtlich untermauern und Regeln vorgeben. Das Vertikalsystem braucht eine gewisse bürokratische Steuerung, und das erschwert sowohl die schulische Bereitschaft als auch die politische Durchsetzung von Autonomie.

Insgesamt greift eine isolierte innerschulische Reform zu kurz. Denn das innere Schulleben bleibt mitgeprägt durch das Vertikalsystem: Wer die Schule durchgreifend verbessern will, muss auch das System reformieren.

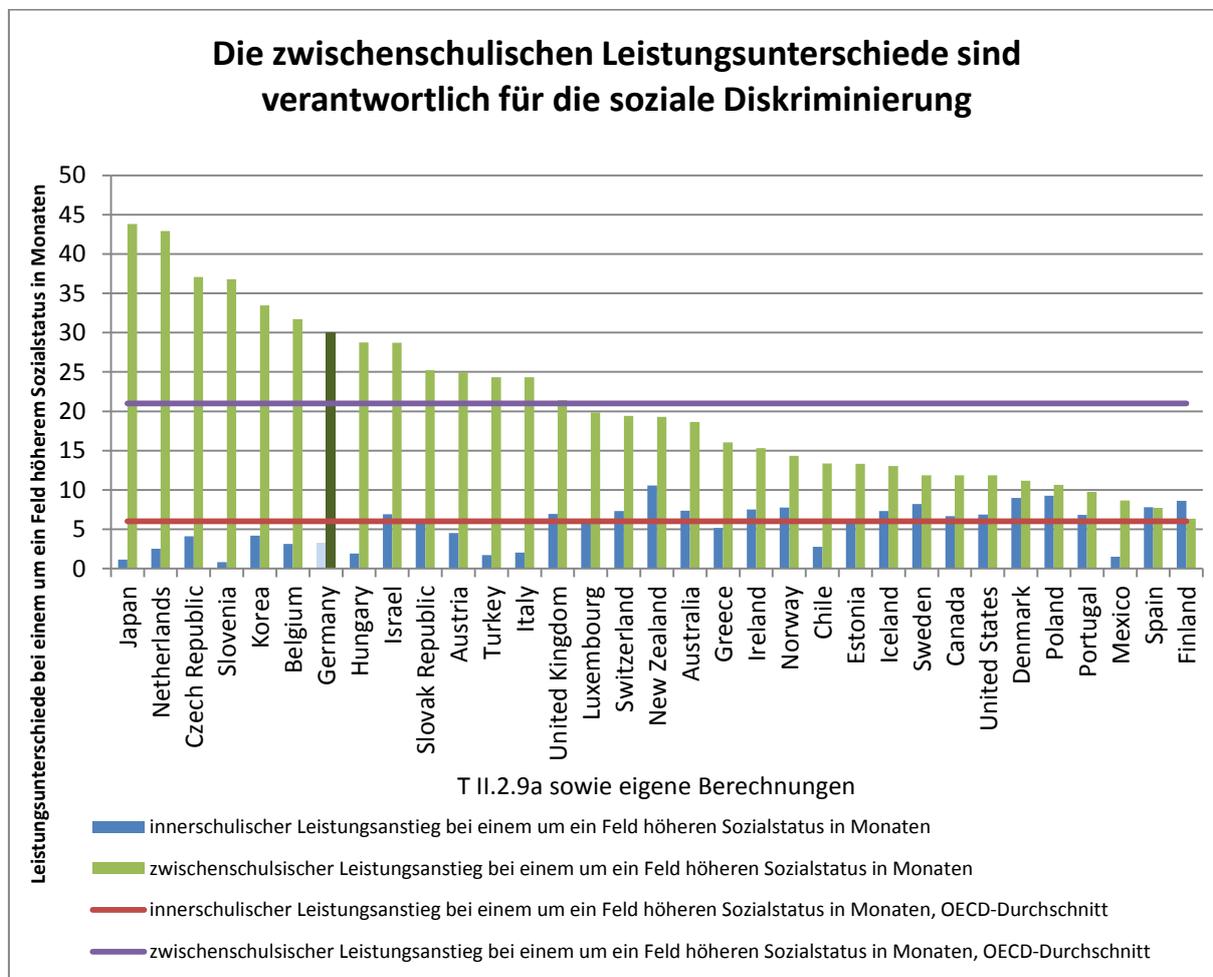
Die Unterschiede zwischen den Schulen sind das Hauptproblem

Die innere Schulreform ist nicht nur auf die äußere angewiesen, ihre Wirkung ist zugleich auch begrenzt. Sie - wie auch die strukturellen Ergänzungen - helfen insbesondere fast nichts gegen die soziale Ungleichheit. Diese allerdings ist - wie oben erörtert - die größte Gefährdung für unsere Gesellschaft. Bildungsexpansion ist die beste Waffe gegen Ungleichheit, aber nur, wenn sie diese gezielt gekämpft.

Die Unterschiede im Leistungsgefälle zwischen den Staaten sind im erheblichen Maße durch die Schule bedingt. Deprimierend sind die zwischenschulischen Unterschiede. Es gibt Staaten, in denen das Gefälle zwischen den Schulen nur 10 %, in anderen dagegen über 60 % des gesamten Leistungsgefälles zwischen den Schülerinnen und Schüler beträgt. Deutschland gehört mit zur traurigen Spitze.



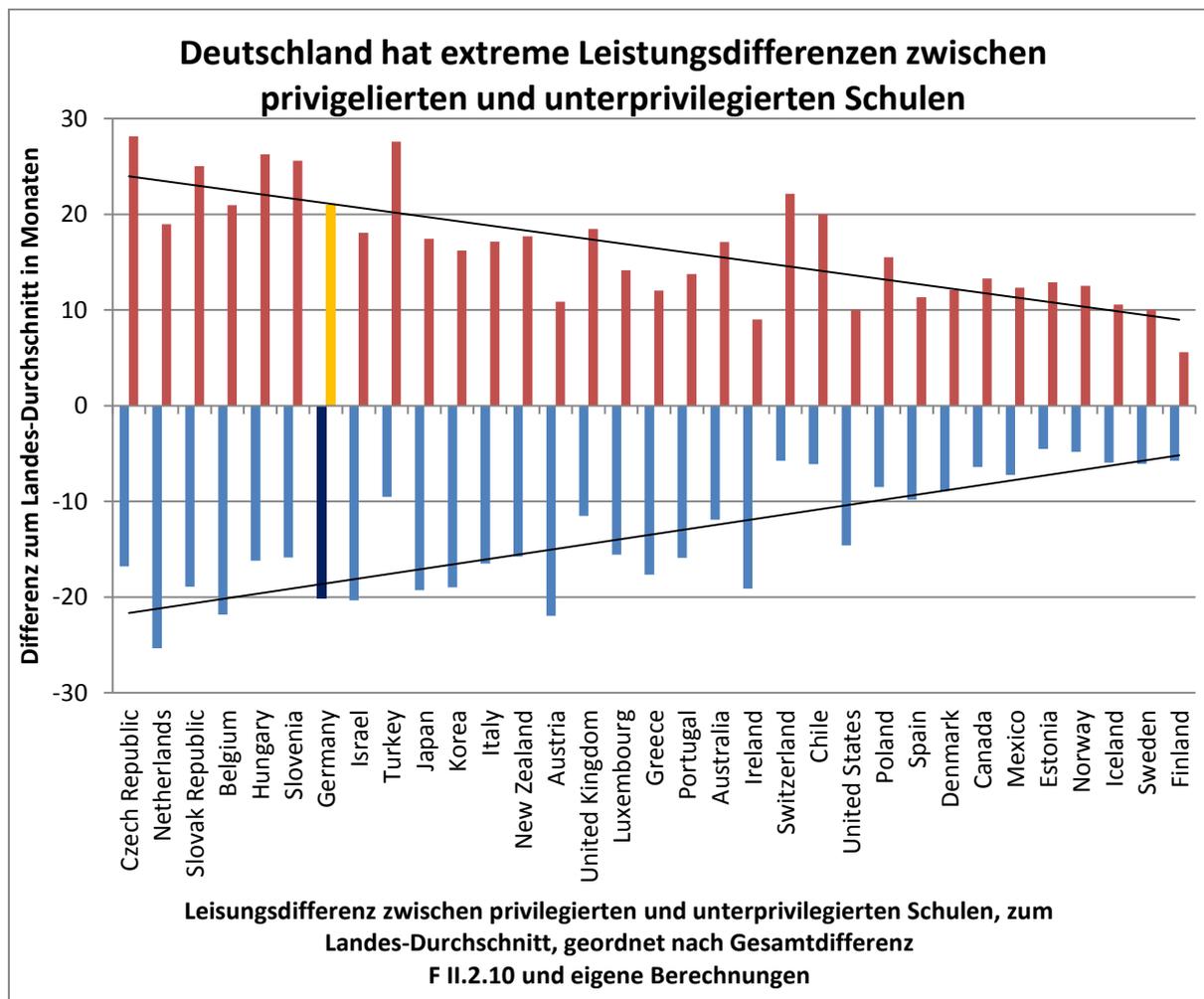
Die Leistungsstreuung zwischen den Staaten ist so gut wie nicht durch das innerschulische Gefälle verursacht, es erklärt nur 4 % der Differenzen. Es führt auch nicht zu einer Leistungssenkung, im Gegenteil: es ist verbunden mit einer Leistungssteigerung von 5 % (T II.2.8a). Es ist vielmehr das zwischenschulische Gefälle, das für ein Drittel der Leistungsstreuung innerhalb der OECD verantwortlich ist. Die Leistungshomogenität bewirkt also das Gegenteil dessen, was sehr viel von ihr erwarten. Die Ideologie des Vertikalsystems erweist sich als falsch.



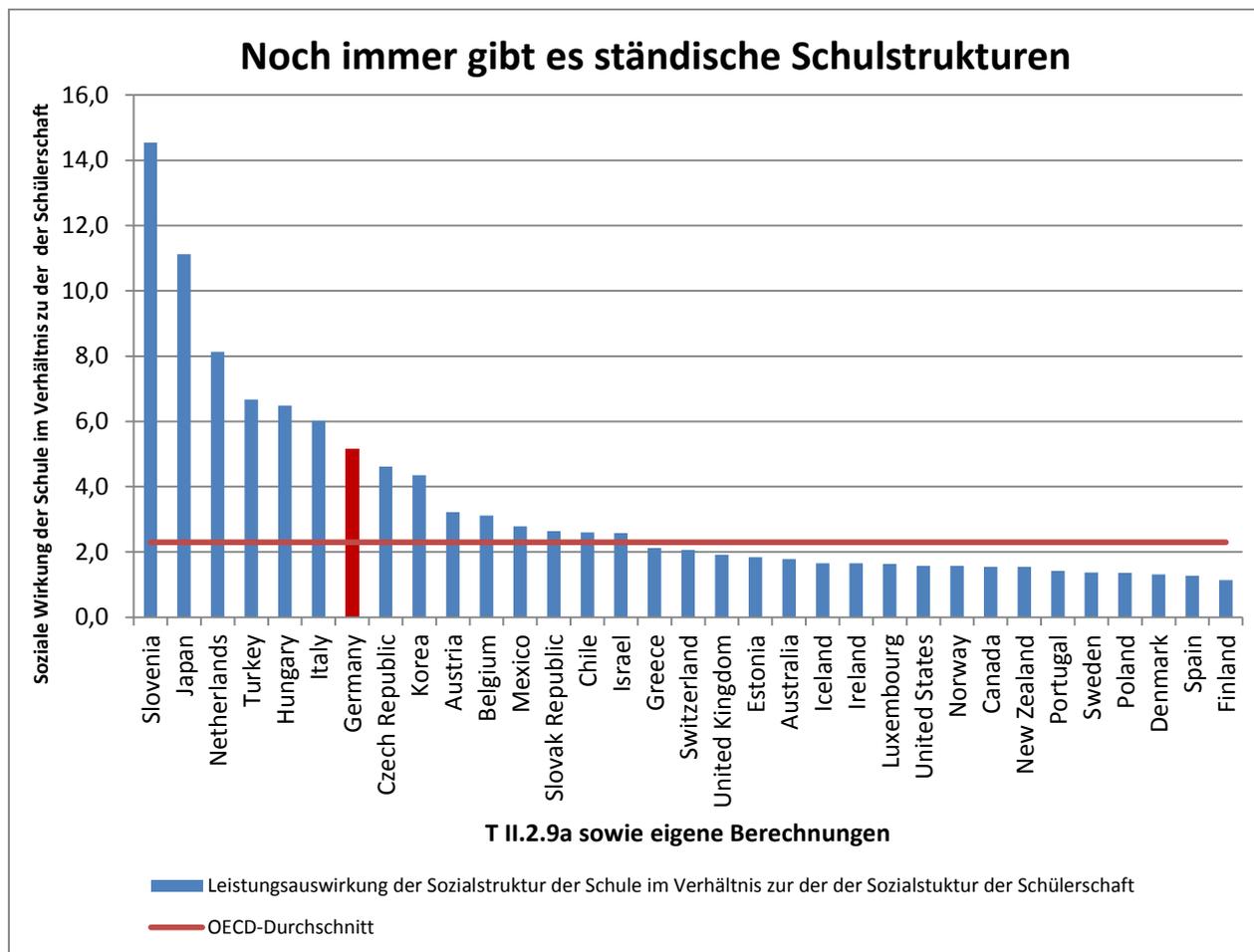
Nicht nur die Leistungsschwächeren, sondern auch die sozial Benachteiligten werden nicht durch die schulische Integration, sondern durch die Segregation beeinträchtigt. Schulintern sind die sozialen Leistungsunterschiede bei uns nur halb so hoch wie in der OECD: Innerhalb der gleichen Schule werden sie also gut gefördert. Dramatisch ist die soziale zwischenschulische Diskriminierung. 3 ½ mal so hoch ist sie OECD-weit, 10 mal so hoch in Deutschland zwischenschulisch als schulintern.

Die Segregation zwischen den Schulen ist verantwortlich

Hauptgrund für die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen sind deren soziale Zusammensetzung. PISA hat die Schulen eines Landes nach der Sozialschichtung ihrer Schüler sortiert: die Leistungsunterschiede zwischen dem sozial privilegiertesten und dem sozial unterprivilegiertesten Viertel von Schulen sind dramatisch. Im OECD-Durchschnitt differieren sie um 2 ½ Jahre. Doch solche Unterschiede müssen nicht sein, in Finnland beträgt er nur knapp ein Jahr, dagegen ist er in Tschechien mit 3 ¼ Jahren am größten, dicht gefolgt von Deutschland mit fast 3 ½ Jahren.



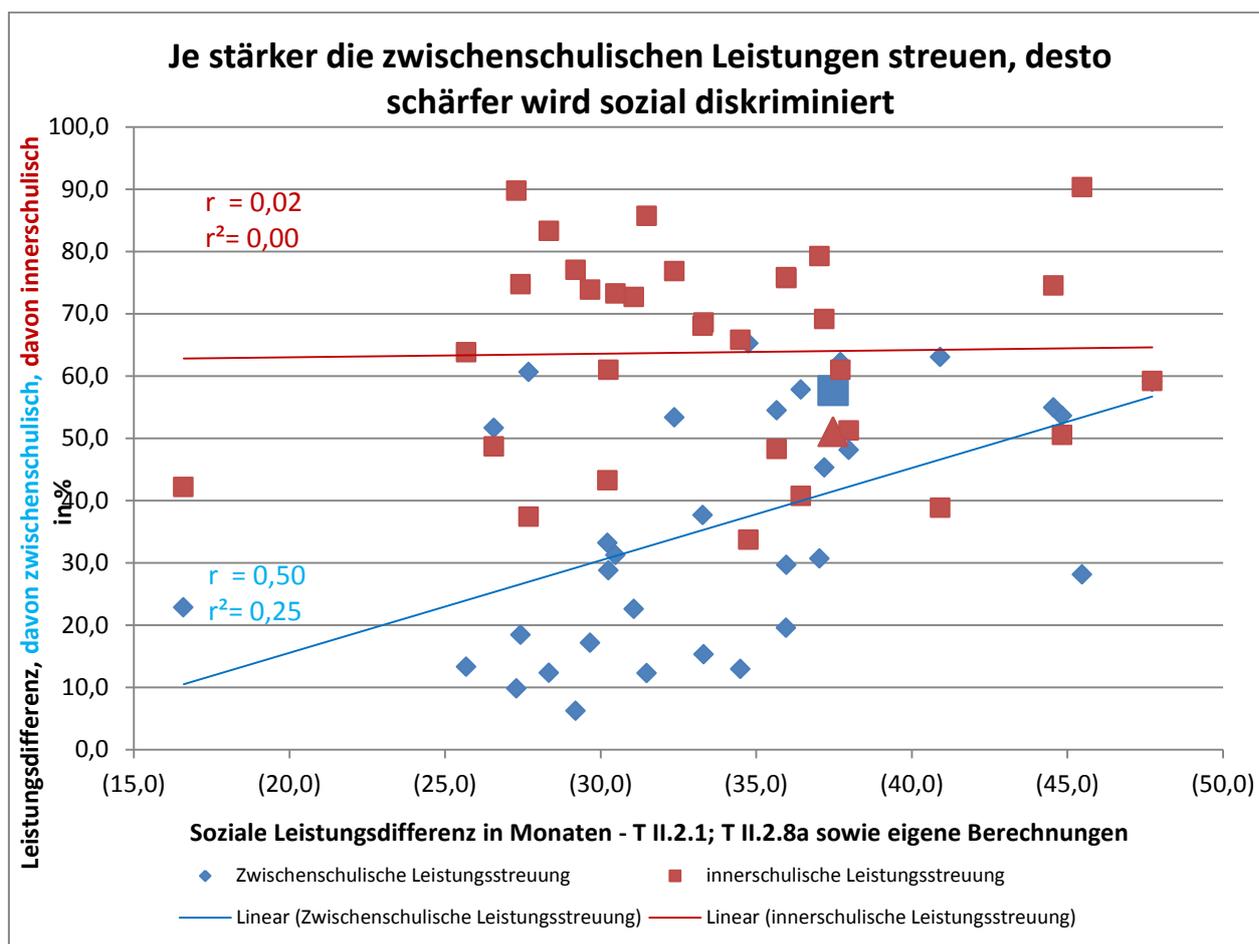
Die Ursache wirkt grotesk: Für die Leistungsdiskrepanzen sind nicht primär die sozialen Unterschiede zwischen den Schülern verantwortlich, sondern die sozialen Unterschiede zwischen den Schulen. Die soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler erklärt weniger als 30 % der Leistungsunterschiede, der soziale Status der Schulen dagegen mehr als 60 %. In Deutschland ist der Verantwortung der Schule noch dramatischer: Nicht einmal 15 % der Leistungsunterschiede lassen sich auf die Sozialstruktur der Schülerinnen und Schüler zurückführen, aber mehr als 70 % auf die der Schule. Gut 5x so stark trägt das Schulwesen die Verantwortung für soziale Leistungsdiskriminierung.



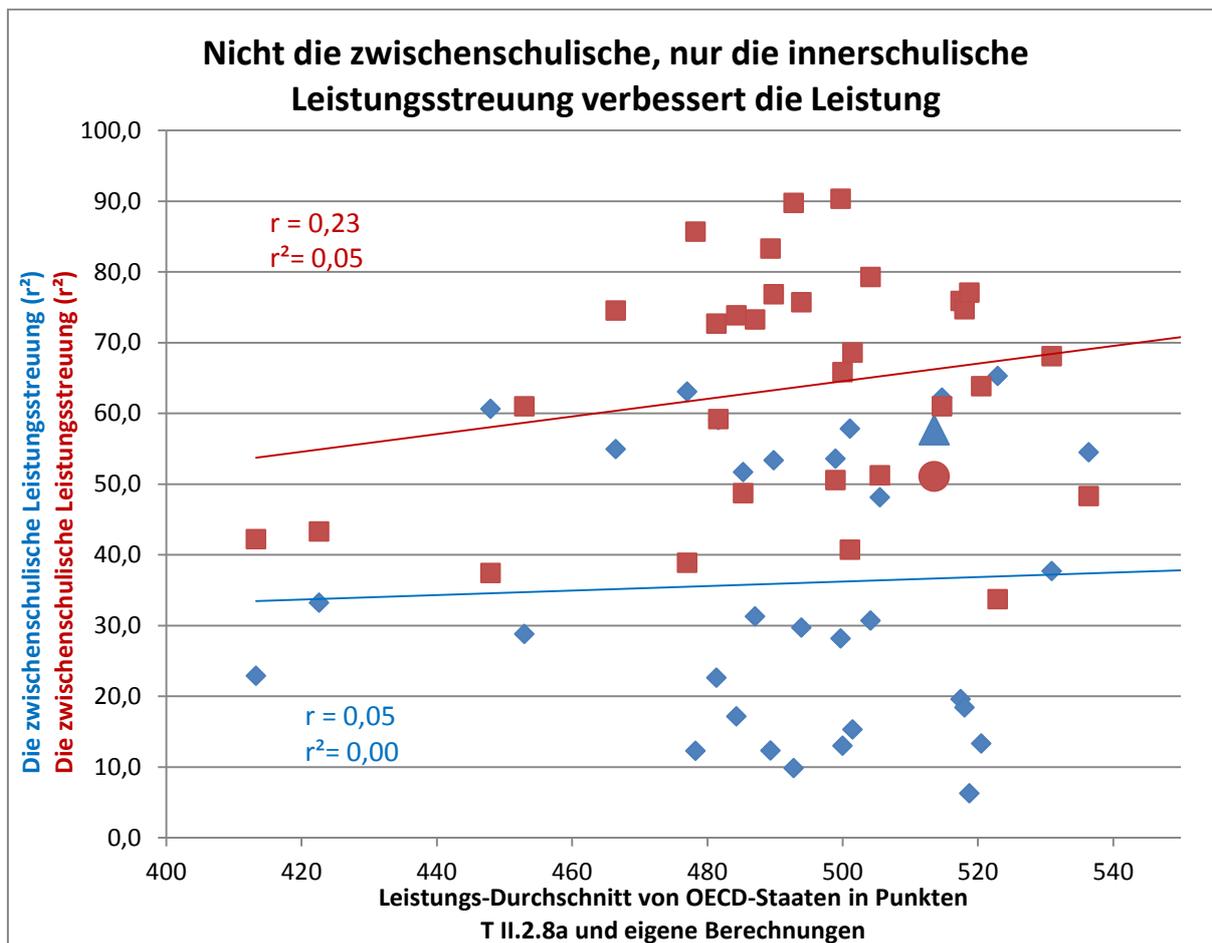
Dass die Schule die Hauptverantwortung für die soziale Leistungsdiskriminierung ihrer Schülerinnen und Schüler hat, kann nur an ihrer unterschiedlichen Privilegiertheit liegen. Schulen eines Landes können weitgehend gleichgestellt sein, sie können aber auch in der Ausstattung, dem Ansehen oder den Abschlüssen, Berechtigungen und Protektionen privilegiert sein. In den am stärksten betroffenen Ländern ist das Schulwesen sozial geschichtet, hat also noch ständische Strukturen.

Die Segregation diskriminiert sozial

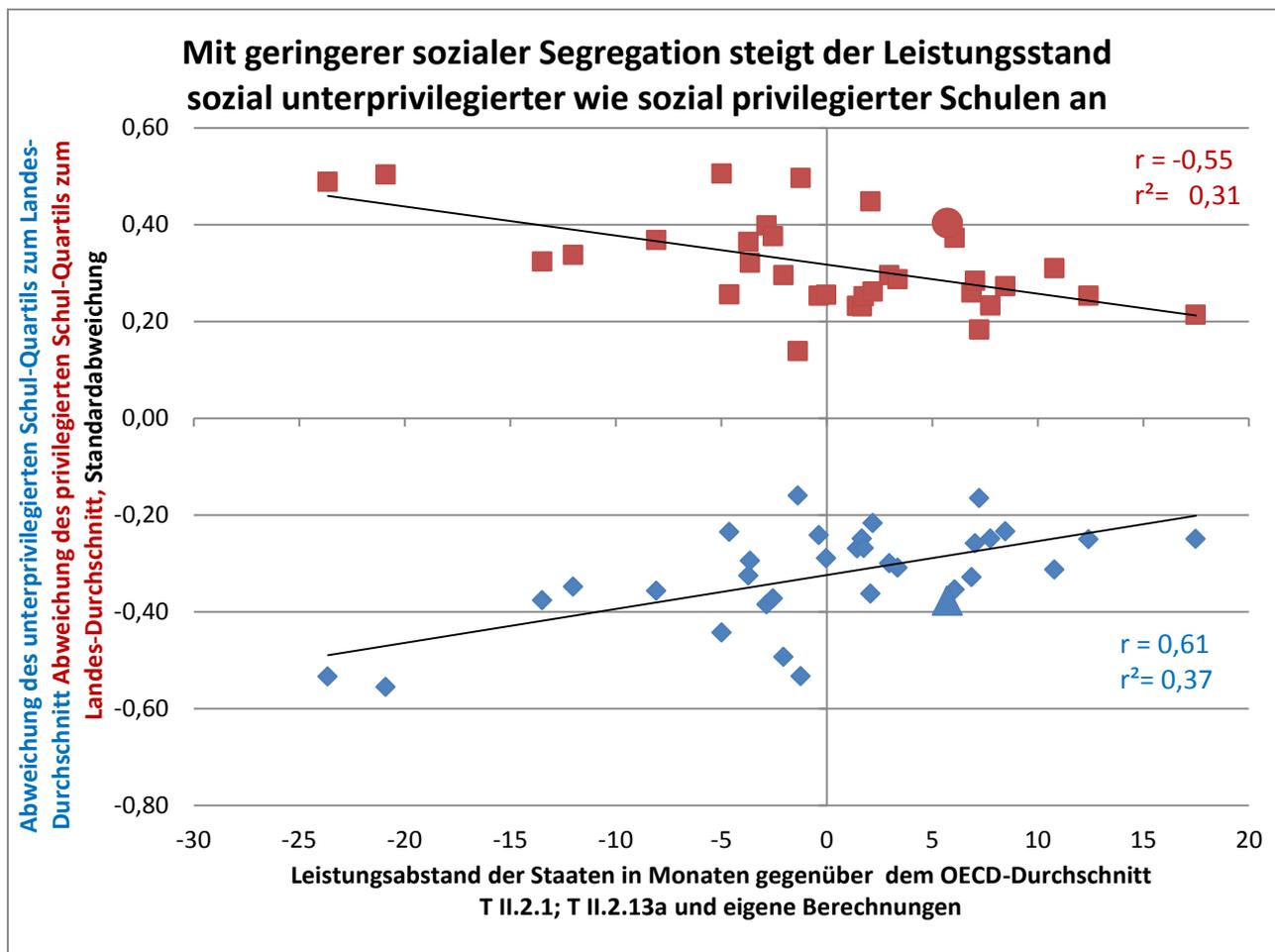
Wie dargestellt ist die zwischenschulische und nicht die schulinterne Leistung hauptverantwortlich für die soziale Leistungsstreuung. Die Angst von Lehrkräften wie Eltern vor der Heterogenität ist nicht berechtigt; denn diese verschärft die sozialen Leistungsunterschiede nicht. Es gibt keinen mathematischen Zusammenhang ($r^2=0$). Die Ideologie der Homogenität ist sozial unverantwortlich. Ein Viertel (25 %) der sozialen Leistungsunterschiede gehen darauf zurück, wie unterschiedlich der Leistungsstand zwischen den Schulen ist.



Eine steigende soziale Integration verringert auch nicht die Leistung. Die Ideologie der vertikalen Schulsystem, dass Heterogenität mit geringerer Leistung bezahlt werde, ist falsch. Die Durchschnittsleistung steigt nicht bei Homogenität ($r^2 = 0\%$), stattdessen leicht bei Heterogenität an ($r^2 = 0,05$).



Aber nicht nur die Durchschnittsleistung steigt mit stärkerer Integration, sondern es profitieren auch sowohl die unterprivilegierten wie die privilegierten Schulen davon.



Nicht nur das Vertikalsystem selektiert

Bei nicht wenigen Anhängern einer gemeinsamen Schule für alle gibt es die Befürchtung, dass ihre mögliche Einführung durch andere Selektionen konterkariert werden könnte, denn eine schulische Segregation gäbe es auch bei anderen Schulstrukturen.

Es gibt gesellschaftliche Interessen für eine schulische Segregation und verschiedene Möglichkeiten, sie durchzusetzen. Der Wille zu exklusiver Beschulung beruht auf der Befürchtung von Eltern, dass ihr Kind durch die gemeinsame Beschulung mit Kindern anderer sozialer oder Bildungsschichten benachteiligt wird, oder auf dem Willen, sich von anderen Schichten abzusetzen.

Es gibt im Wesentlichen vier Formen schulischer Selektion:

- die Segregation auf Grund der Siedlungsstruktur, die faktisch zu getrennten Schuleinzugsbereichen führt;
- die Selektion über Privatschulen und Schulen besonderer Prägung;
- das elterliche Manipulieren bei der Schulanmeldung bzw. die politische Aufhebung von Einzugsbereichen, die ideologisch mit mehr Wettbewerb zur Stimulierung schulischer Leistung untermauert wird, und
- ein vertikales Schulsystem.

Eine Diskriminierung zwischen Schulen ist mithin in jedem Schulsystem möglich. Aber es gibt einen Unterschied: Im horizontalen Schulsystem ist die Selektion eine Möglichkeit, in der Vertikalstruktur ist sie System. Theoretisch aber könnte die Wirkung zwischen den Systemen ähnlich sein.

In der Praxis ist die Segregation unter den Ländern sehr unterschiedlich ausgeprägt. So gibt es Länder mit einem Inklusionsindex unter 50 %, aber ebenso welche, in denen der Index über 90 % liegt, die schulischen Unterschiede mithin äußerst gering sind. Finnland und Norwegen zeigen, dass Inklusion gelingen kann.

Die Siedlungsstruktur führt zu schulischer Selektion

Für eine Inklusion ist die Siedlungsstruktur eine große Herausforderung. In manchen Staaten ist die Exklusivität von Wohnbezirken extrem. Die Situation in vielen Großstädten und vor allem in den Megacities ist bedrohlich. Global nimmt die soziale Selektion in der Besiedlung zu. Selbst unter Beibehaltung von Einzugsbereichen kommt es auf Grund der Wohnstruktur zu einer schulischen sozialen Segregation. Auch in den deutschen Großstädten ist die regionale Segregation deutlich vorangeschritten. Insbesondere Migranten in der Nachbarschaft führen in den Städten zu Umzügen. Mit PISA-Daten lässt sich die Bedeutung der Siedlungsstruktur für die schulische soziale Selektion nicht abschätzen (Lohmann 2013).

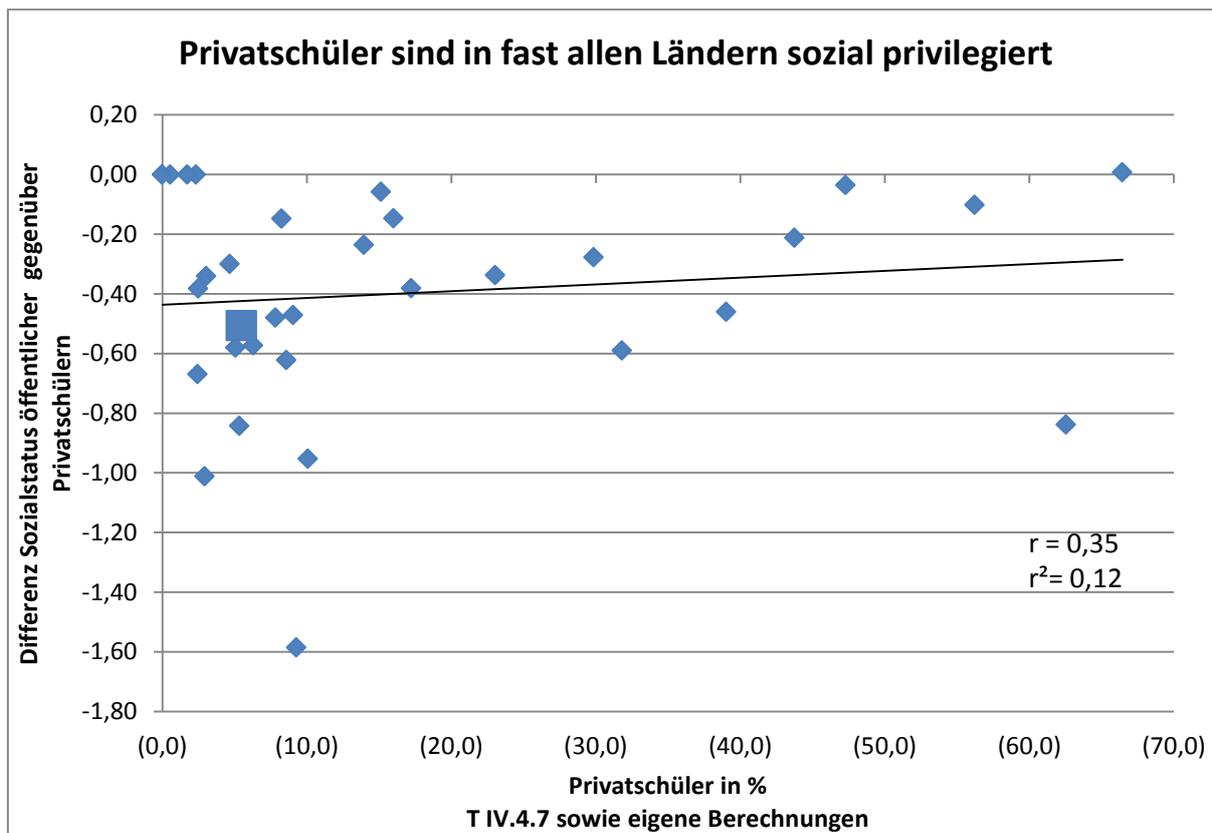
In den USA war die räumliche Trennung zwischen den Weißen und den Farbigen so ausgeprägt, dass mehrere Gebietskörperschaften zur ethnischen Integration das Busing eingeführt haben. Wegen geringen Erfolges wurde es inzwischen weitgehend aufgehoben.

Privatschulen verschärfen die soziale Selektion

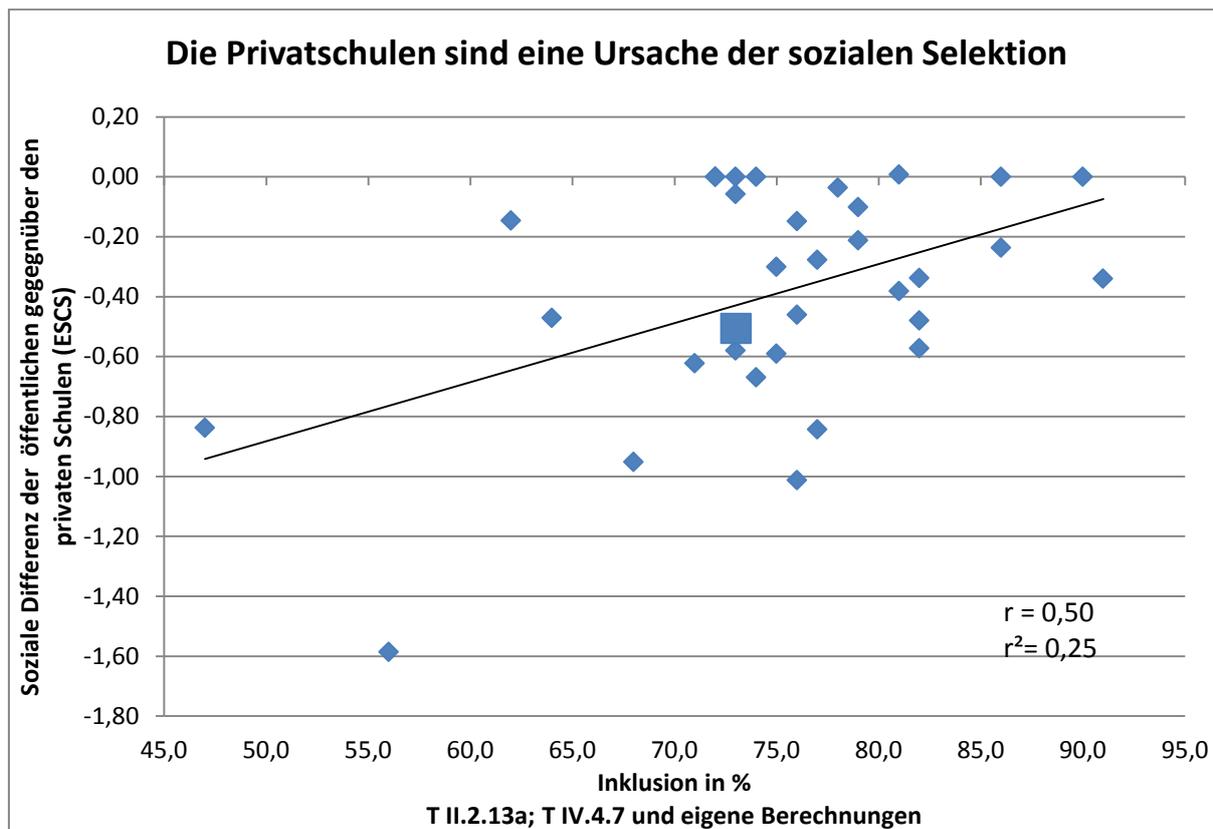
Privatschulen bestehen in fast allen OECD-Staaten. Doch der Anteil von Privatschülern unterscheidet sich erheblich. Er schwankt zwischen 0 % und fast 70 %, in Deutschland liegt er bei gut 5 %, im OECD-Durchschnitt erreicht er fast 20 %.

Ausschlaggebend für ihre Existenz waren neben historischen vor allem religiöse und ethnische Gründe, hinzu kommen pädagogische und weltanschauliche Positionen. Der Gesichtspunkt der sozialen oder leistungsmäßigen Exklusivität wird zumeist nicht genannt, spielt aber faktisch eine entscheidende Rolle. Dies gilt auch für Deutschland, obwohl es dem Grundgesetz widerspricht. Hier ist die Errichtung von Privatschulen zwar grundrechtlich verbürgt, Bedingung ist aber, dass diese nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und "eine Sonderung nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird." (Art. 7.4 GG).

Doch genau dies ist fast überall der Fall. In keinem Staat sind die Privatschüler/innen durchschnittlich sozial schwächer als die Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen. Nur in einem Viertel aller Staaten ist der Abstand geringfügig, in drei Viertel aller Staaten ist er sozial erheblich. Auch in Deutschland sind die Privatschüler sozial deutlich privilegiert.



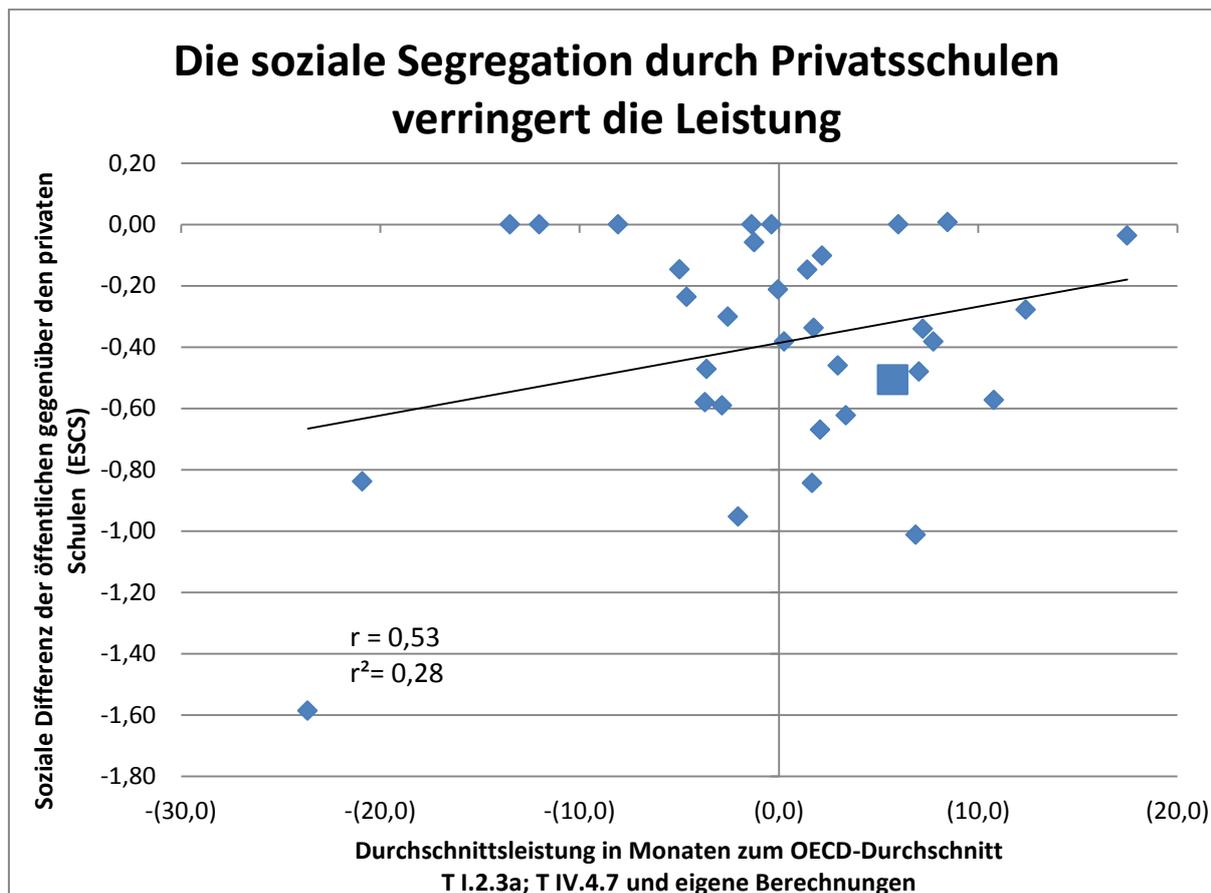
Diese soziale Selektion bei den Privatschulen ist für die soziale Segregation im gesamten Schulwesen maßgeblich verantwortlich. Sie erklärt sich zu 25 % durch das Privatschulwesen: Je größer deren Anteil ist, desto geringer ist der Inklusionsindex.



Die Leistung an den Privatschulen liegt innerhalb der OECD um 8 Monate über der an öffentlichen Schulen. Dies liegt aber fast ausschließlich an der Privilegiertheit von Schülern und Schulen. Ohne diesen Vorteil läge der Vorsprung gerade bei 2 Monaten.

Doch dieser relative Vorteil der Privatschulen wird bitter erkaufte. Denn die soziale Segregation durch die Privatschulen verringert zugleich die Leistung des Schulwesens insgesamt. Im OECD-Vergleich führt das zu einer Leistungseinbuße von durchschnittlich 6 Monaten. Der individuelle Vorteil des Privatschulbesuchs schwächt den generellen Leistungsstand eines Landes ab.

Die Privatschulen sind mithin eine Gefahr für die soziale Integration und für den schulischen Leistungsstand. Die Politik sollte sehr zurückhaltend bei der Genehmigung und Aufrechterhaltung von Privatschulen sein und den Verfassungsartikel sehr strikt beachten.

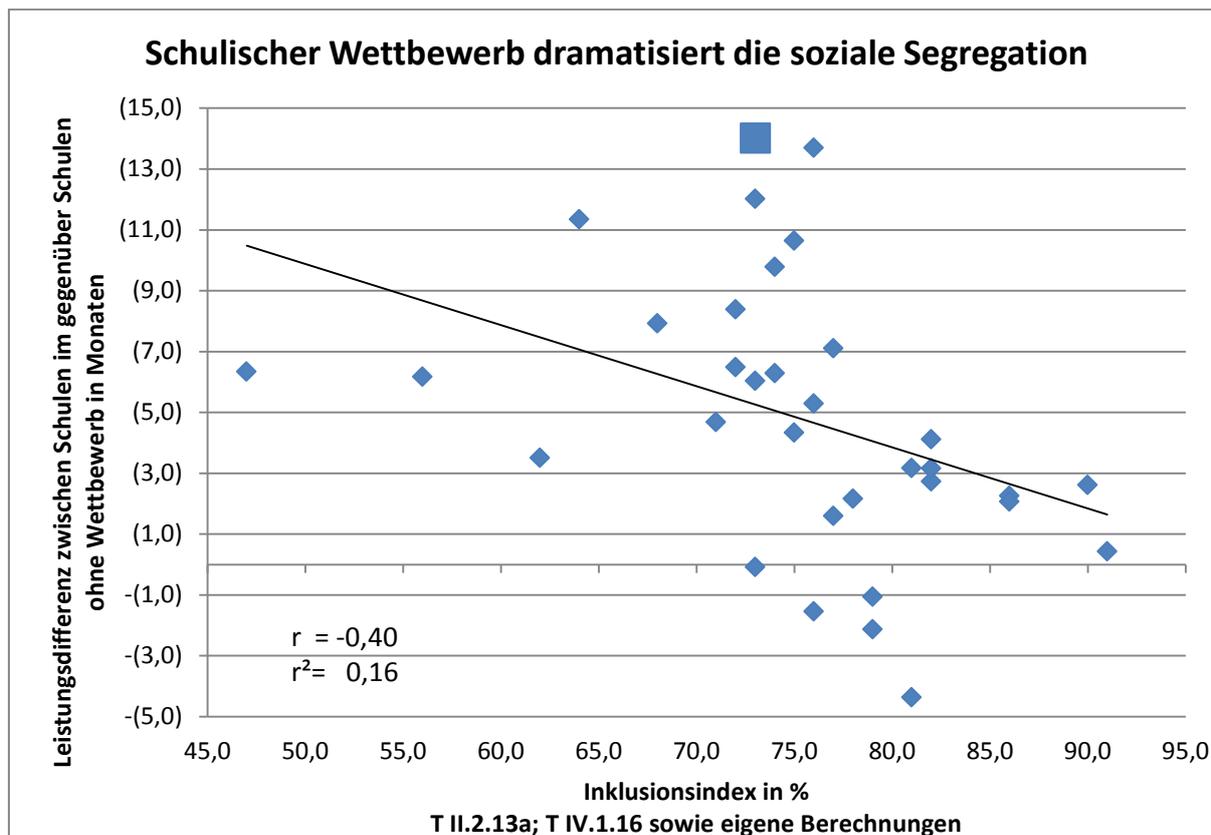


Auch der Wettbewerb wirkt sozial selektiv

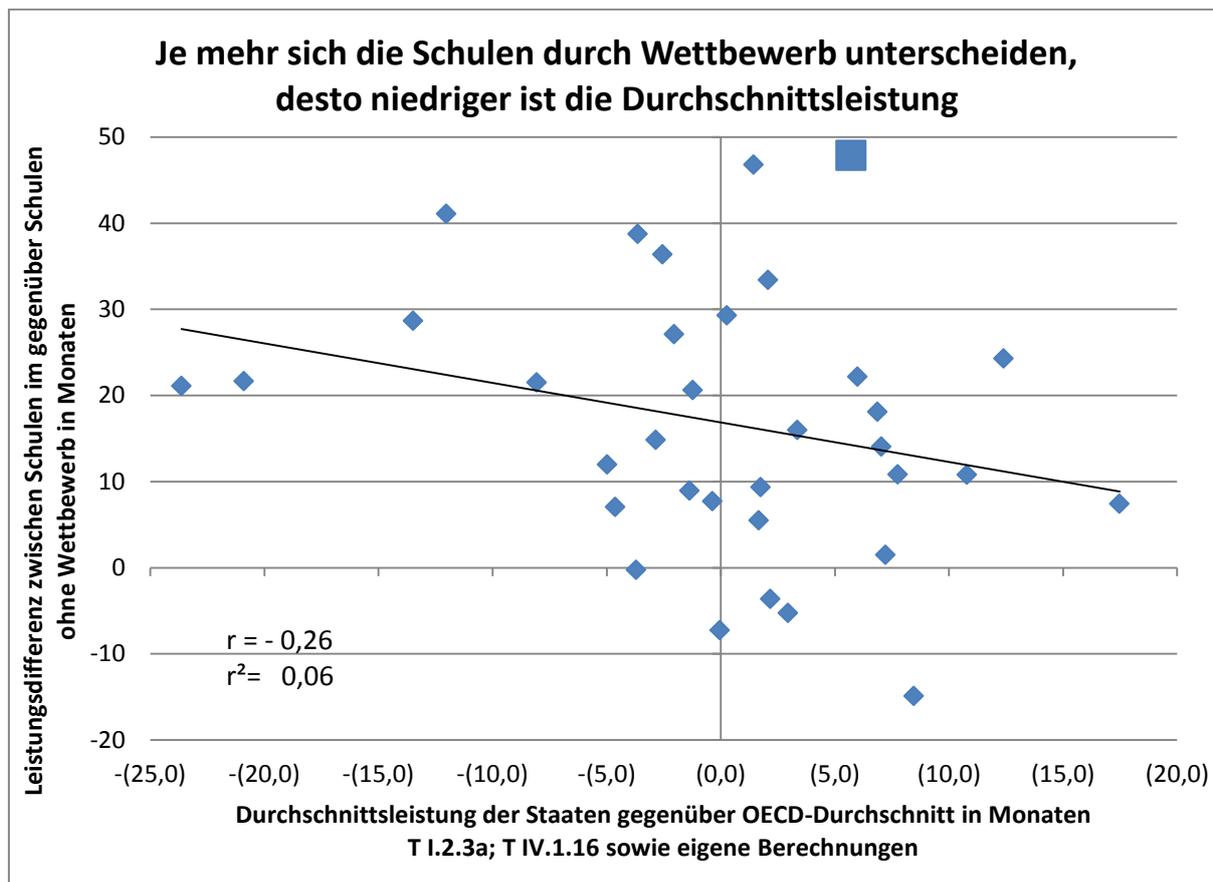
Schon immer haben einzelne Schulen um Ansehen und Leistung untereinander konkurriert. Doch die erheblichen Leistungsdifferenzen zwischen Schulen, welche die empirische Bildungsforschung zutage förderte, führten vor allem in den USA zu der Idee, die Schulen durch Wettbewerb zu größeren Leistungsanstrengungen zu mobilisieren. Die freie Schulwahl sollte Schulen veranlassen, ihre Qualität zu steigern. Insbesondere sollten geringe Anmeldungen die betroffenen Schulen motivieren, zur Sicherung ihrer Existenz Reformen durchzuführen.

In mehreren Staaten wurden die Einzugsbereiche für Grund- wie weiterführende Schulen großzügig gehandhabt oder aufgehoben. Auch in Deutschland haben einige Bundesländer die Einzugsbereiche für die Grundschulen gelockert. In der Sekundarstufe I gibt es seit alters her einen Wettbewerb zwischen und nicht selten innerhalb der Schulformen. In einigen Bundesländern ist die Wahl innerhalb der gleichen Schulform weitgehend freigegeben worden (Lohmann 2013).

PISA hat die Schulen abgefragt, wie weit sie im Wettbewerb stünden. Das ist von Schule zu Schule in jedem Land wegen der Siedlungsstruktur verschieden. PISA belegt, dass der Wettbewerb das Gegenteil seiner Absicht bewirkt: Statt schwache Schule zu fördern, hat er die sozialen Gegensätze zwischen den Schulen verstärkt. Sozial privilegierte Eltern haben den Wettbewerb zum Ausweichen vor schwachen Schulen und zur sozialen Abgrenzung genutzt. Tatsächlich zeigen Schulen, die im Wettbewerb stehen, gegenüber Schulen ohne Wettbewerb höhere Leistungen. Im Durchschnitt sind es knapp 5 Monate. Doch die Vorteile beruhen einzig auf der sozialen Privilegiertheit der Schüler und der Schulen. Bereinigt man die Leistungen statistisch um diese beiden Faktoren, dann gibt es keine Unterschiede. Zugleich werden sie mit einer starken soziale Selektion erkaufte. Die Staatenunterschiede in der Inklusion gehen zu einem Sechstel auf den Wettbewerb zurück.



Der individuelle Vorteil, eine Schule auswählen zu können, ist zugleich ein erheblicher genereller Nachteil für das Land: Je stärker der Wettbewerb, umso geringer sind die Durchschnitts-Leistungen des Landes. Wie gefährlich die Einführung von Wettbewerb unter Schulen sein kann, zeigt Schweden. Dieses Land war nach dem PISA-Schock 2000 der "Sehnsuchtsort deutscher Pädagogik". Doch schon in den 90er Jahren wurden die Schulen kommunalisiert, die freie Schulwahl eingeführt, die Schulen erhielten Schulgeld je Schüler und die Privatschulen wurden gleichgestellt. Inzwischen ist Schweden bei der Schulleistung vom führenden Land bei PISA 2000 auf eine nur mittlere Position im Jahre 2012 zurückgefallen. Der schwedische Bildungshistoriker Larsson führt dies auf den schulischen Wettbewerb zurück (Scholter, S. 88).



In Deutschland ist die Leistungsdifferenz zwischen Schulen mit gegenüber Schulen ohne Wettbewerb extrem, in keinem Land ist sie größer.

Die vertikale Separation diskriminiert am schärfsten

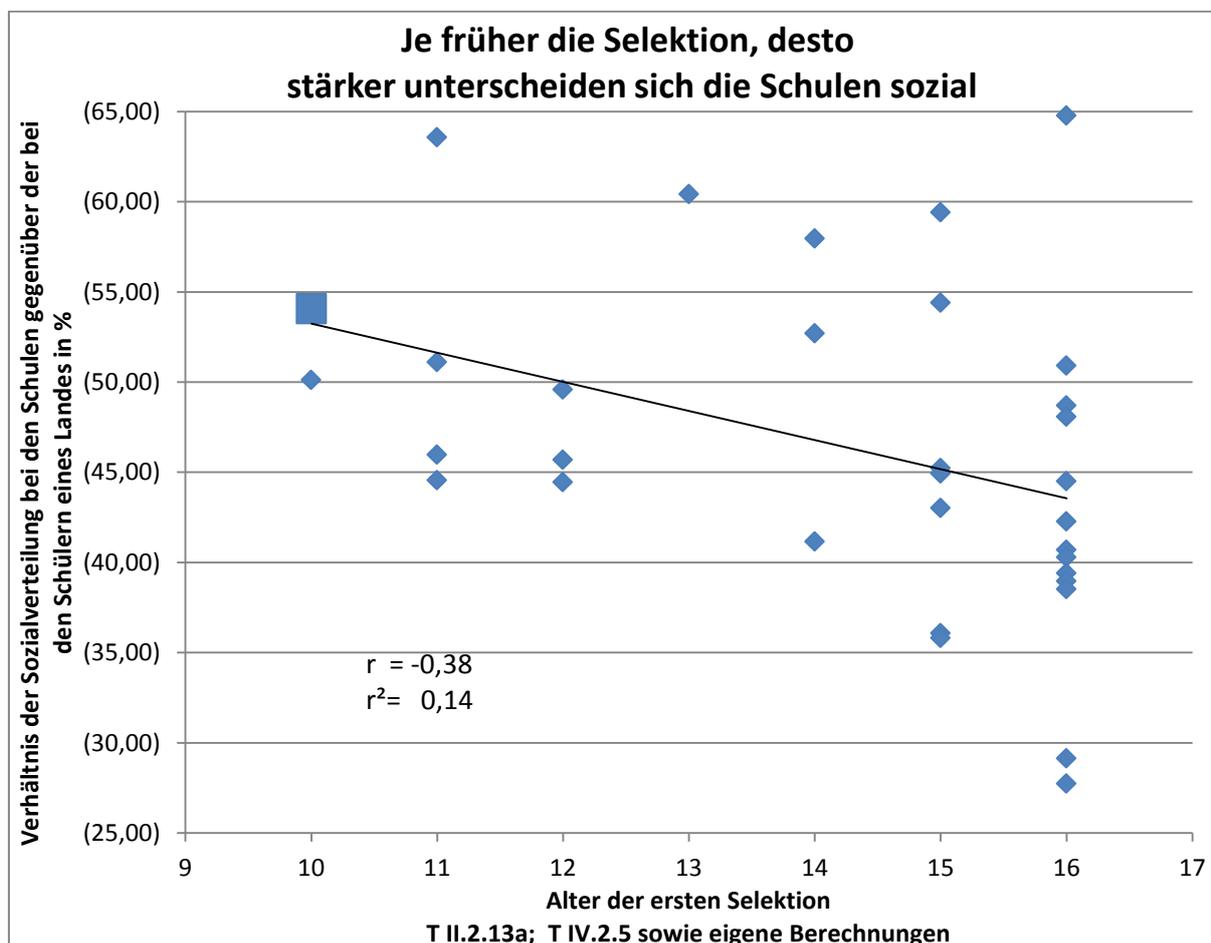
Neben der Privatschulkonkurrenz und dem schulischen Wettbewerb besteht eine weitere Form des Selektionssystems: die vertikale Segregation durch Schulformen.

Das Vertikalsystem ist das ursprüngliche Schulsystem in den meisten Staaten gewesen, ist aber überwiegend zugunsten eines einheitlichen, horizontalen Schulsystems aufgegeben worden. In Deutschland ist die Vertikalstruktur besonders krass. Innerhalb der OECD hat nur Österreich einen gleich frühen Übergang in die Mehrgliedrigkeit und nur die Niederlande haben mehr parallele Schulformen als zur Zeit noch Deutschland.

Das vertikale Schulsystem ist das Selektionssystem mit der schärfsten sozialen Selektion. Beim Vergleich der sozialen Streuung von Schulen und Schülern schneidet die vertikale Schulstruktur am schlechtesten ab. Am kritischsten ist vor allem die frühe Selektion, nicht ganz so unerträglich die Anzahl von Schulformen. Das Vertikalsystem führt damit am stärksten zu einer sozialen Diskriminierung der Schulen. Je mehr sie diskriminiert werden, desto schärfer ist - wie oben ausgeführt - das allgemeine und das soziale Leistungsgefälle zwischen den Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig sinkt auch das durchschnittliche Leistungsniveau.

Die soziale Ungleichheit zwischen den Schulen in % von der der Schüler ist im Vertikalsystem weitaus am höchsten				
	Privatschulkonkurrenz	schulischer Wettbewerb	Schulform-Anzahl in der Mehrgliedrigkeit	erstes Selektionsalter in der Mehrgliedrigkeit
r^2	0,18	0,08	0,29	-0,38
r^2	0,03	0,01	0,08	0,14

T II.2.13a; T IV.1.12c; T IV.2.5 sowie eigene Berechnungen



Die Bedeutung leistungsmäßig und sozial gemischter Schulen wird am häufigsten damit erklärt, dass leistungs- und sozial schwache Jugendliche die Anreize ihrer Mitschüler brauchen. Doch dies erklärt nicht, warum der soziale Status die Leistung relativ wenig beeinflusst. Es ist nicht vorrangig der soziale Status der **Schülerinnen und Schüler**, der in Selektionssystemen die gravierenden Unterschiede erklärt, es ist der soziale Status der **Schule**. Bei dem Vertikalsystem sind es nicht nur gravierende Unterschiede im Ansehen der Schulen, sondern auch die Divergenz bei der Schuldauer, bei den Bildungsgängen, Abschlüssen und Berechtigungen. Es sind die Schulsysteme mit ihren Strukturen, aber auch ihren Kulturen und gesellschaftlichen Auswirkungen, welche zu den Unterschieden führen.

Im Zentrum der Schulreform in Deutschland sollte also das Vertikalsystem mit seiner Struktur, aber auch seiner Kultur stehen. Diese Forderung steht im Gegensatz zu vielen Hattie-Interpreten. Nach

ihrer Interpretation von Hattie komme es nicht auf die Strukturen, sondern allein auf den Lehrer an. Einer der besten Hattie-Kenner Ulrich Steffens hat dagegen gehalten.

Hattie hat das Vertikalsystem nicht speziell untersucht, sich aber dennoch dazu geäußert. Diese Äußerung steht im deutlichen Gegensatz zu der üblichen Hattie-Interpretation. Sie beschreibt die Megastudien von Bosker u. Witziers sowie von Scheerens u. Bosker über den geringen Einfluss der Schule und kommt zu folgendem Schluss:

"The situation is quite different in less resourced nations (e.g., throughout Africa) where most variability is between schools (Bosker & Witziers, 1996); and in countries where there are high levels of stratification in school types (e.g., academic and vocational)."(73).

Von der geringen Bedeutung der Schule nimmt Hattie also Schulstrukturen aus, bei denen die Schultypen hohe Niveauunterschiede aufweisen.

Die Reform der Vertikalstruktur ist mithin das dringendste schulische Reformvorhaben für Deutschland. Die Dringlichkeit wird auch nicht durch die Gefahr geschmälert, dass ein Teil bildungsbewußter Eltern der gemeinsamen Schule für alle ausweichen will und wird.

Die Vertikalstruktur ist überwindbar

Die gemeinsame Schule für alle ist eine große Herausforderung für Gesellschaft und Politik. Weit verbreitet ist die Meinung in Politik, Öffentlichkeit wie Wissenschaft, dass die gemeinsame Schule für alle nicht durchsetzbar sei: Ein Gymnasium, für das sich fast die Hälfte aller Eltern entscheidet, sei nicht aufhebbar.

Der Skeptizismus ist berechtigt, der Defaitismus nicht. Richtig ist, dass sich die gemeinsame Schule für alle – von Sonderfällen im ländlichen Raum abgesehen – nicht von selbst verwirklicht. Das Reformziel setzt eine richtige Analyse sowie eine Bereitschaft zu Strategie und Zwischenschritten voraus. Richtig ist auch, dass sie unter den jetzigen Bedingungen politisch noch nicht durchsetzbar ist.

Das Vertikalsystem ist dennoch reformierbar. Das zeigt die jüngste Vergangenheit. Zu keiner Zeit in Nachkriegs-Deutschland ist es stärker reformiert worden als nach der Einheit und dem PISA-Schock.

Reformschwerpunkt seit den 90er Jahren war die Struktur. Ihm hat die 3-Gliedrigkeit nicht standgehalten. Sie scheiterte an der deutschen Einheit, der Gesamtschul-Herausforderung und dem Bildungswillen der Eltern:

- Die Neuen Ländern verzichteten auf die 3-Gliedrigkeit und haben nur noch eine hierarchische 2-Gliedrigkeit, ergänzt um die Gemeinschaftsschule.
- In den Stadtstaaten, dem Saarland und Schleswig-Holstein ist vom Vertikalsystem nur noch das Gymnasium verblieben: in diesen 6 Bundesländern konkurriert das Gymnasium mit der gleichberechtigten und ähnlich stark besuchten Gemeinschaftsschule, die ebenfalls zur Hochschulreife führt.
- In weiteren 3 Bundesländern - Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen - wird die Gemeinschaftsschule zügig ausgebaut.

Die Reform seit dem PISA-Schock hat sich nicht auf die vertikale Struktur beschränkt. Besonders die gleichberechtigte 2-Gliedrigkeit hat einen Reformimpuls ausgelöst. Die Gemeinschaftsschule ist aus einer teilweise extremen Minderheitenposition zu einer dem Gymnasium ebenbürtigen Schulform geworden. Damit konnte auch die Schulkultur auch des Gymnasiums reformiert werden:

- Beim Übergang zur Sekundarstufe I wird in immer mehr Bundesländern statt einer Auslese durch die selektiven Schulformen ein Elternwahlrecht eingeführt.
- In den Ländern mit der konkurrierenden 2-Gliedrigkeit wurde das Sitzenbleiben und die Abschulung rechtlich begrenzt.
- In Bremen und Schleswig-Holstein wird das Beurteilungswesen mit ihren selektierenden Zensuren und Zeugnisse auch in der Sekundarstufe I durch Kompetenzraster weitgehend ersetzt.
- Darüber hinaus werden die vertikalen Elemente in den Gemeinschaftsschulen abgebaut. Die äußere Fachleistungsdifferenzierung sowie die Vorschriften über die Bildungsgänge wurden bei den neuen Gemeinschaftsschulen reduziert oder außer Kraft gesetzt. Am weitesten geht Bremen, in dem die Bildungsgänge und Abschlüsse für Gemeinschaftsschule und Gymnasium rechtlich fast identisch geregelt sind.

Weiterhin kam es zu Reformen des Vertikalsystems über die Sekundarstufe I hinaus:

- Seit der Jahrhundertwende sind die Übergänge von dem Mittleren Abschluss zum Erwerb der Studienberechtigung erweitert worden. Dazu wurden einerseits die Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien ausgebaut und andererseits verleihen schulische Berufsausbildungsgänge teilweise die Hochschulreife.
- Selbst die Studienmöglichkeit über die duale Berufsausbildung ist ein wenig erschlossen worden - einerseits über Fachschulen und andererseits über die noch sehr zurückhaltende Öffnung der Hochschule für Nicht-Abiturienten.
- Eine unmittelbare ständische Auswirkung des Vertikalsystems sind die Lehrerstände. Mit der konkurrierenden 2-Gliedrigkeit entfällt endgültig ihre Berechtigung. In Schleswig-Holstein ist jetzt erstmals ein einheitliches Lehramt für die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II geschaffen worden.

Die Reformen der letzten Jahre haben gezeigt, welche eine umfassende Aufgabe die Überwindung des Vertikalsystems ist. Ohne weitere Zwischenschritte ist es nicht aufzuheben. Diese sind in keinem Bundesland ausgeschöpft, aber politisch und gesellschaftlich durchsetzbar.

Zur Resignation besteht kein Anlass, denn die Schulstrukturen in der jetzigen Form sind nicht zu stabilisieren. So lassen sich weder die verbliebenen Haupt- noch Realschulen halten. Sie werden an dem wachsenden Bildungswillen von Eltern und der Jugendlichen, am steigenden Bedarf der Wirtschaft nach höheren Qualifikationen sowie an den rückgehenden Schülerzahlen scheitern. Nur Schulformen der Sekundarstufe I, die selbst zur Hochschulreife führen oder von denen diskriminierungsfrei auf eine hochschulpropädeutische Oberstufe übergehen kann, können sich längerfristig gegenüber dem Gymnasium halten.

Auch die Mittelschule in der hierarchischen Zweigliedrigkeit hat wie Haupt- und Realschule längerfristig keine Überlebenschance. Weil das Gymnasium zu einer selektionsfreien Öffnung gegenüber jedermann nicht bereit ist, wird es zur gleichberechtigten Zweigliedrigkeit von Gemeinschaftsschulen und Gymnasien in fast allen Ländern kommen.

Die folgenden Strategie-Überlegungen gehen deshalb von der schon in 6 Ländern realisierten konkurrierenden Zweigliedrigkeit aus, die folgendermaßen weiterentwickelt werden sollte:

- Die soziale, ethnische und sonderpädagogische Inklusion sollte zur Aufgabe jeder Schule werden.
- Rechtlich sollte nur noch ein einheitlicher Bildungsgang ohne eine äußere Leistungsdifferenzierung für alle Schulen der Sekundarstufe I vorgesehen werden.
- Die vertikale Differenzierung der Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I sollte aufgegeben werden. Im ersten Schritt sollte es neben dem Hauptschulabschluss nur noch einen mittleren Abschluss geben, dessen erfolgreicher Abschluss die Versetzung in alle weiterführenden Bildungsgänge eröffnet. Die gymnasiale Oberstufe sollte nicht eine prognostizierte Studienbefähigung voraussetzen, sondern sie erst entwickeln.

Die genannten strukturellen Schritte werden nicht überzeugen, ohne die vertikale Schulkultur zu überwinden, so sollte.

- an die Stelle der selektierenden, einen Teil der Schülerinnen und Schüler entmutigenden Ziffernzensuren und -zeugnisse mit Ausnahme des Abschlusszeugnisses Kompetenzraster treten.
- eine Schuljahreswiederholung und eine Abschlussschulung nur noch freiwillig erfolgen. Die Belastung eines Jugendlichen durch diese Selektionsmaßnahmen sollte sowohl dem Jugendlichen wie der aufnehmenden Klasse und Schule erspart bleiben.

Auch ein beachtlicher Teil der Gymnasial-Elternschaft wünscht sich eine humanere Schule, was an dem breiten Eltern-Widerstand gegen G8 deutlich wird..

Der größte Widerstand gegen die gemeinsame Schule für alle kommt aus dem Gymnasialbereich, doch dessen Position ändert sich:

- Schon jetzt stammen 40 % aller Abiturienten nicht vom Gymnasium. Mit einer breiten Öffnung der Hochschule für alle Ausbildungsgänge wird ein exklusives Bildungsverständnis der Gymnasial-Anhängerschaft weiter relativiert.
- Mit einem einheitlichen allgemeinbildenden Lehramt und einer einheitlichen Lehreraus- und -fortbildung für die Sekundarstufe wird auch der Widerstand der Gymnasial-Lehrerschaft gegen eine gemeinsame Schule für alle geringer.
- Eine einheitliche Lehrkräftebesoldung für die Sekundarstufe und eine gemeinsamen Schulaufsicht erleichtern die weitere Konvergenz von Gemeinschaftsschule und Gymnasium.

Allerdings kann die Gemeinschaftsschule nicht darauf verzichten, sich pädagogisch weiterzuentwickeln müssen: Um jeden teilnehmen zu lassen und um jeden zu fördern, wird sie

umfassender arbeiten: sie wird den Berufs- und Praxisbezug verstärken und mehr zu Selbständigkeit, Verantwortung und Engagement erziehen.

Die genannten Schritte führen nicht von sich aus zur gemeinsamen Schule für alle, sie lässt sich auch nicht ohne Widerstand verwirklichen. Doch auch in einer konkurrierenden 2-Gliedrigkeit besteht weiter soziale Ungleichheit und Exklusivität zwischen dem Gymnasium und der Gemeinschaftsschule. Es wird daher auch künftig Druck gegen eine weiter bestehende soziale, ethnische und sonderpädagogische Privilegierung der Gymnasien geben, besonders von den Anhängern der Gemeinschaftsschule. Gesellschaftliche und politische Reformkräfte werden diese Kritik an der Diskriminierung und Ungleichheit aufgreifen und auf weitergehende Reformen drängen.

Die genannte Konvergenz-Strategie zwischen Gemeinschaftsschule und Gymnasium wird die Widerstände von Lehrkräften, Eltern und Öffentlichkeit verringern, die gemeinsame Schule für alle wird machbar. Dem werden sich linke parlamentarischen Mehrheiten nicht entziehen und die gemeinsame Schule für alle realisieren. Diese wird eine inklusive Schule für alle sein, mit einer Schulkultur und -organisation der Gemeinschaftsschule, die grundsätzlich alle zur anschließenden Studienberechtigung führen will. Voraussichtlich wird diese gemeinsame Schule für alle einen gymnasialen Namen tragen, um der Gymnasialanhängerschaft die Akzeptanz zu erleichtern. Nicht auf den Namen, auf den Inhalt kommt es an.

Literatur

D. Acemoglu/ J.A. Robinson, Warum Nationen scheitern, Fischer, Frankfurt a.M. 2013.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2014, Bertelsmann, Bielefeld 2014.

E. Balibar, Die Proposition Égaliberté («Gleichfreiheit»), Trivium 2009, 3

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Mittelschicht unter Druck? 1. Auflage 2012.

T. Briegleb, Klassenkampf fällt erst mal aus, SZ 25.3.14, S. 13

R. Castel, K. Dörre (Hrsg.), Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Campus, Frankfurt am Main / New York 2009

European Agency for Development in Special Needs Education, Special Needs Education - Country Data 2012.

J. Hattie, Visible Learning, Routledge, London 2009

Bildung lohnt sich ein Leben lang, IAB Kurzbericht 1/2014 , Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

J. Lohmann, Ist die Dualität beruflicher und akademischer Bildung zukunftsfähig? in: Schultz, T., Hurrelmann, K. (Hrsg.), Die Akademiker-Gesellschaft, Weinheim 2013 (Beltz), S. 54 - 72.

J. Lohmann, Die Konkurrenz zerstört die Grundschule, <http://www.ggg-bund.de/index.php/publikationen/ggg-forum>

S. Neckel, Refeudalisierung der Ökonomie, MPIfG Working Paper 10/6 Köln 2010.

OECD, Bildung auf einen Blick 2000, OECD 2000.

OECD, Bildung auf einen Blick 2014, OECD 2014 sowie Ländernotiz Deutschland.

OECD, Divided We Stand, OECD 2011.

OECD , PISA in Focus, Does Money buy strong performance in PISA? 2012/ 02

Oxfam, Working for the Few, 178 Oxfam Briefing Paper, 20.1.2014.

J. Ostry, Redistribution, Inequality and Groth, IMF Staff Discussion Note, Febr. 2014.

Th. Picketty, Capital in the Twenty-First Century, Harvard, Cambridge Mass. 2014

R. Pollak, Kaum Bewegung, viel Ungleichheit, Heinrich Böll Stiftung, Schriften zu Wirtschaft und Soziales, Bd. 5, Berlin 2010.

M. Prenzel, c. Sälzer, E. Klieme, O. Köhler, PISA 2012, Münster, Waxmann 2013.

Th. Sarrazin, Deutschland schafft sich ab, München, Deutsche Verlagsanstalt 2010, 9.A.

J. Scholter, Tief im Norden, Die Zeit, 5.12.13, S.88.

U. Steffens, Hatties Forschungsbefunde und ihre Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, Power-Point-Präsentation, Loccum 2014

Unesco-Kommission, Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen , 2006.

R. Wilkinson, K. Pickett, Gleichheit ist Glück, Zweitausendeins, Frankfurt a. M. 2009