

Projekt Gemeinschaftsschule

Antwort auf eine erodierende Gesellschaft

Von **Hans-Peter Waldrich**

Deutschland ist das Land der ewig währenden Schulkämpfe. Bei 16 separaten Gelegenheiten, auf diesem Feld Experimente vorzunehmen, Fortschritte zu erzielen oder sich gegenseitig lahmzulegen, kommt es dabei zu 16 unterschiedlichen Lösungen. Der große Wurf einer Gesamtreform des Schulwesens, wie er mit viel Erfolg vor wenigen Jahrzehnten etwa in Finnland gelungen ist, blieb bislang hierzulande aus. In diesen Schlachten um das Schulwesen stehen sich mit großer Entschiedenheit Schulkonservative und Schulreformer gegenüber. Die einen schwören nach wie vor mehr oder weniger auf das gegliederte deutsche Schulwesen, die anderen halten es für absolut verfehlt. Zur Zeit treffen die Kontrahenten speziell beim Reizthema „Gemeinschaftsschule“ aufeinander. Unter dem Begriff Gemeinschaftsschule wird ein sozial-integrativer Schultyp verstanden, bei dem Schülerinnen und Schüler mindestens von der ersten bis zum Ende der zehnten Klasse beieinander bleiben, ohne dabei in unterschiedliche Leistungsstufen eingeteilt zu werden. Die Gemeinschaftsschule wird dabei – wie die Gesamtschule, die jedoch erst in Klasse fünf bzw. sieben beginnt – vom Gedanken der Integration aller Begabungsrichtungen und Begabungsniveaus sowie der Integration der Kinder aus allen Schichten und Klassen geleitet.

Die Gemeinschaftsschule war in den vergangenen zwei Jahren Thema in Nordrhein-Westfalen. Dort wollte sich die rot-grüne Regierung vom dreigliedrigen Schulsystem verabschieden. Nach hartem Poker mit der CDU weichte die Regierung in Düsseldorf das Modell aber zur „Sekundarschule“ auf. Kinder lernen dort zumindest in den Klassen fünf und sechs gemeinsam; aber wer Abitur machen möchte, besucht in der Regel wie zuvor ab Klasse fünf das Gymnasium. Das sollte Zweifler besänftigen, die um den Status des klassischen Gymnasiums bangen.

In Schleswig-Holstein und Thüringen entstehen unterdessen zunehmend Gemeinschaftsschulen, während in Sachsen die Entwicklung zur Gemeinschaftsschule durch einen Regierungswechsel blockiert wurde. In Berlin wird sich zeigen, ob unter der neuen großen Koalition eine konsequente Weiterentwicklung zur Gemeinschaftsschule stattfinden wird. Dort hatte die inzwischen abgelöste rot-rote Regierung ein erfolgreiches und von Eltern wie Schülerinnen und Schülern stark nachgefragtes Pilotprojekt initiiert. In Erinnerung geblieben ist schließlich auch der Hamburger Volksentscheid von 2010: Ein

aufgebrachtes Bildungsbürgertum verhinderte damals das Projekt, Kinder länger gemeinsam lernen zu lassen und stoppte damit den ersten Schritt in Richtung Gemeinschaftsschule.¹

Die meisten Chancen hat die Gemeinschaftsschule derzeit in Baden-Württemberg, wenn auch in den engen Grenzen notorischer Sparzwänge. Im – seit der Landtagswahl 2011 grün-roten – Ländle starten zum kommenden Schuljahr die ersten 40 Gemeinschaftsschulen, die Hälfte davon in Kommunen mit CDU-Bürgermeistern. Dahinter stehen Sachzwänge der demographischen Entwicklung, denn die Schülerzahlen gehen stark zurück. Das gefährdet die kleineren Schulstandorte, insbesondere viele Hauptschulen bluten aus. Gemeinschaftsschulen und damit das längere gemeinsame Lernen ohne vorzeitige Festlegung des Schulabschlusses könnte für manche Kinder und ihre Eltern eine interessante Alternative sein.

Was am Konzept der Gemeinschaftsschule lässt nun die politischen Emotionen so in Wallung geraten? Zweifellos ist es die Vielzahl von politischen Implikationen, die mit diesem Konzept verbunden sind, denn ein Schulsystem ist keineswegs eine rein „technische“ Veranstaltung, die man leicht nach dem Gesichtspunkt von „besser“ oder „schlechter“ bewerten kann. Auch wenn das Pisa-Ranking einen solchen Maßstab nahelegt, geht es doch um viel mehr. Es geht um Vorstellungen und Hintergrundannahmen über die Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, es geht um ökonomische Ideen und Ideologien und es geht nicht zuletzt um Privilegien, deren Verteidigung und Infragestellung.

Rückblick auf die Gesamtschule

40 Jahre lang wurden um das Thema Gesamtschule heiße Schlachten geschlagen. Schließlich wurde gemeldet, die Gesamtschule sei ineffizient und deshalb tot. Jeder erneute politische Versuch, einen sozial-integrativen Schulzweig einzuführen, in dem Schülerinnen und Schüler aus allen Schichten länger als nur vier oder äußerstenfalls sechs Grundschuljahre gemeinsam lernen, geriet und gerät sofort unter den heftigen Beschuss der Schulkonservativen. Mit penetranter Beharrlichkeit titulieren sie jeden sozial-integrativen Schultyp als „Einheitsschule“. Bei dieser bewussten Anspielung auf angebliche sozialistische Gleichmacherei ist auch schnell vom „Einheitsbrei“ die Rede, so charakterisierte etwa die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan, in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ die Gemeinschaftsschulen.² In einem Positionspapier christdemokratischer Kultusminister hört sich das so an: „Bildungsgerechtigkeit in einer pluralen, demokratischen Gesellschaft basiert auf *Vielfalt*, nicht auf ‚Gleichmacherei‘ im Sinne einer Einheitsschule.“³

1 Vgl. Annett Mängel, Hamburger Bildungskampf, in: „Blätter“, 7/2010, S. 13-16.

2 „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ (FAZ), 18.7.2011.

3 Individuelle Förderung statt Einheitsschule, 12 Thesen zum differenzierten Schulsystem, erstellt von den Kultusministern von Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen, 22.10.2010.

Wirkliche begabungsgerechte Förderung, so die Schulkonservativen, sei hingegen nur im gegliederten Schulsystem möglich, wie es sich in Deutschland grundsätzlich bewährt habe. Dabei sollen möglichst homogene Lerngruppen gebildet werden, deren Schüler etwa gleich begabt sind. So verkündete etwa der Deutsche Lehrerverband 2010 das Folgende: „Die Frage nach der sinnvollen Dauer der Grundschule ist längst eindeutig beantwortet: In der vierten Grundschulklasse ist die Eignung eines Kindes für eine weiterführende Schulform und – umgekehrt – die Eignung einer Schulform für die Förderansprüche eines Kindes solide einschätzbar. Diese Einschätzung gelingt zu keinem späteren Zeitpunkt besser. [...] Nun soll sich in NRW an die verlängerte Grundschule zudem eine Gemeinschaftsschule anschließen. Eine Schule dieser Art, die Gesamtschule, hat in Deutschland Jahrzehnte durchschlagender Erfolglosigkeit hinter sich.“⁴

Solche Behauptungen werden von der Forschung jedoch in keiner Weise gedeckt. Das Prinzip der homogenen, begabungsgleichen Lerngruppe ist in vielfacher Hinsicht höchst zweifelhaft. Im Hinblick auf die „solide Einschätzbarkeit“ der geeigneten Schulform nach der vierten Grundschulklasse, ist – wissenschaftlich gesehen – genau das Gegenteil richtig. Welche Studie man auch heranzieht – sie hält die frühe Aufteilung der Kinder auf verschiedene Schulzweige für verfehlt. Über keinen Punkt besteht international wissenschaftlich so große Einmütigkeit wie darüber, dass Kinder erst später oder überhaupt nicht auf verschiedene Schulzweige aufgeteilt werden sollten. Sogar die Pisa-Studien selbst kommen zu dem Schluss, dass Gemeinschaftsschulsysteme wahrscheinlich besser, auf keinen Fall jedoch schlechter sind als gegliederte Systeme.⁵

Von einem Versagen der sozial-integrativ organisierten Systeme, in denen die Schüler über das zehnte Lebensjahr hinaus gemeinschaftlich unterrichtet werden, wie es der deutsche Lehrerverband behauptet, kann also keine Rede sein. Andernfalls müsste auch den Schulen fast aller Länder außerhalb Deutschlands ein Versagen unterstellt werden, denn die Schulsysteme aller dieser Länder basieren auf Gemeinschaftsschulen in diesem Sinne. Auf ihnen werden die Schüler oft bis zum 12. oder gar bis zum 16. Lebensjahr gemeinsam unterrichtet. Die Schulkonservativen in Deutschland stehen hier also in unglücklicher Opposition gegen den Rest der Welt. Und nicht etwa die Bundesrepublik mit ihrem gegliederten Schulsystem gehörte zu den Pisa-Siegern; Sieger waren ausgerechnet Länder, die grundsätzlich in Gemeinschaftsschulen unterrichten. Finnland oder Kanada erbringen mit ihren Gemeinschaftsschulen ausgezeichnete Ergebnisse. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Leistungen auf dem höchsten Niveau erzielen, ist in solchen Ländern doppelt so hoch wie in Deutschland.⁶ Generell gilt das Urteil der renommierten Bildungsforscherin Elsbeth Stern: „Die Anhänger des gegliederten Schulsystems

4 Vgl. „Rheinischer Merkur“, 15.7.2010 und www.lehrerverband.de/nrwschulpolitik.htm.

5 Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“, Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn und Berlin³2007, S. 15, www.bmbf.de.

6 Peter Heyer, Lothar Sack und Ulf Preuss-Lausitz, Länger gemeinsam lernen! Die Blaue Reihe, Heft 55, Frankfurt a.M. 2003, S. 35-46.

müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie keine wissenschaftlichen Argumente für die in Deutschland praktizierte Aufteilung ins Feld führen können.“⁷

Mehrgliedrigkeit ist ineffizient und teuer

Was aber bedeutet es überhaupt, wenn Schulkonservative behaupten, alle Formen der Gemeinschaftsschule, speziell aber die Gesamtschulen, hätten „versagt“? Woran messen sie das angebliche Versagen? Schulen verfolgen unterschiedliche Ziele, und es kommt vor, dass sie die einen Ziele besser erreichen und die anderen schlechter.

Unterstellen wir einmal, es gehe den Kritikern der Gemeinschaftsschulen um die Effizienz des Schulwesens. Damit kann gemeint sein, dass Schulen in der Lage sein sollen, nützliche Arbeitskräfte in ausreichender Zahl zu erzeugen und dabei unnötige Kosten zu vermeiden. Für solche Dinge ist die Wirtschaft kein schlechter Zeuge. Wenn das deutsche, vorwiegend gegliederte Schulsystem angeblich so viel effizienter ist, als es die Gemeinschaftsschulen im Rest der Welt sind, so müssten die Schulkonservativen wenigstens bei der Wirtschaft Beifall finden. Das ist aber nicht der Fall. Stattdessen kommt auch aus bildungspolitischen Kreisen der Wirtschaft heftige Kritik. So urteilt das Jahresgutachten 2011 des Aktionsrates Bildung der Bayerischen Wirtschaft: Mit der frühen Aufteilung der Kinder meist schon nach dem vierten Grundschuljahr stehe Deutschland in der Welt recht einsam da, eine Leistungssteigerung sei damit aber nicht verbunden, eher eine soziale Selektion, vermittelt werde häufig kein nützliches, sondern eher „träges“ Wissen. Selbst die bayerische Wirtschaft hält also offenbar die Ergebnisse des deutschen Schulunterrichts nicht für den Gipfelpunkt des Möglichen.⁸

Das jedem Betriebswirtschaftler geläufige ökonomische Prinzip verlangt, dass die Kosten in einem sinnvollen Verhältnis zum erwirtschafteten Ergebnis stehen sollten. Ob dies annäherungsweise für das deutsche Bildungssystem behauptet werden kann, hat die wirtschaftsnahe Bertelsmann Stiftung errechnet: Aus ihrer Sicht ist das deutsche Schulsystem pure Geldverschwendung. In ihrem Gutachten aus dem Jahre 2009 werden die in Zukunft entstehenden Kosten der verfehlten Bildung auf das Jahr 2090, also etwa für die Dauer eines Menschenlebens, hochgerechnet: „Die Tatsache, dass in Deutschland etwa jeder fünfte Jugendliche eine nur unzureichende Bildung erhält, zieht volkswirtschaftliche Kosten in Höhe von 2,8 Billionen Euro (2 800 000 000 000 Euro) nach sich“, konstatiert die Stiftung.⁹ Hier geht es vor allem um entgangenes Wirtschaftswachstum, denn in Deutschland sind viele Arbeitskräfte ungenügend vorbereitet und ausgebildet. Deshalb müssen Schulabgänger in erheblichem Umfang für die erfolgreiche Aufnahme einer Berufsausbildung

7 Vgl. Elisabeth Stern, Raus aus den Schubladen, in: „Zeit Online“, 15.12.2005.

8 Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.), Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020, Jahresgutachten 2011, S. 63 f.

9 Ludger Wößmann und Marc Piopiunik, Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum, im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2009, S. 9.

nachqualifiziert werden. Zudem liegt Deutschland mit seiner Abiturientenquote unterhalb des internationalen Schnitts und ist gezwungen, im Ausland Fachkräfte anzuwerben. Aber auch die besondere deutsche Schultradition des „Sitzenbleibens“ erzeugt jährlich rund eine Milliarde an überflüssigen öffentlichen Kosten und belastet zudem den privaten Geldbeutel. Das Sitzenbleiben ist eng mit der Ideologie der homogenen Lerngruppe verbunden und erscheint im gegliederten System logisch; Gemeinschaftsschulen verzichten darauf und stellen stattdessen die individuelle Förderung in den Vordergrund.

Generell ist das deutsche Schulsystem auf „flankierende Nachhilfe“ angewiesen. Das gilt insbesondere für das Gymnasium, jene zentrale Schulform des gegliederten Systems, die von Schulkonservativen mit Zähnen und Klauen verteidigt wird. Ohne professionelle Nachhilfe kann insbesondere das um ein Jahr verkürzte Gymnasium von Schülern aus bildungsfernen Schichten kaum bewältigt werden. Nachhilfe wird in bildungsnahen Haushalten entweder von engagierten Müttern geleistet oder vom florierenden privaten Geschäftszweig der Nachhilfeinstitute, die in den Städten an fast jeder Ecke zu finden sind und die Bildungskosten in die Höhe treiben. Nachhilfe als noch ein zusätzlicher Schulzweig ist im Zusammenhang mit dem traditionellen Halbtagschulbetrieb zu sehen, mit dem Deutschland ebenfalls recht einsam in der Welt dasteht.

Gesamtschulen arbeiten erfolgreich

Kann einerseits von einer ökonomischen Effektivität des vorwiegend gegliederten deutschen Schulsystems also keine Rede sein, so haben andererseits auch die Gesamtschulen in Deutschland keineswegs „versagt“. Unter den Trägern des Deutschen Schulpreises befindet sich eine ganze Reihe von Gesamtschulen, die auf eine Aufteilung ihrer Schülerinnen und Schüler in Gänge verzichten und die zugleich von Kindern und Jugendlichen aus allen Schichten besucht werden. So erhielt den Preis im vergangenen Jahr die Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen, die alle Kinder bis zur zehnten Klasse gemeinsam unterrichtet, viele Schüler mit Real- und Hauptschulempfehlung bis zum Abitur bringt und im Jahr 2011 sogar die beste Abiturientin Niedersachsens hervorbrachte.¹⁰ Im Jahre 2008 waren es zum Beispiel die Gesamtschule in Bonn-Beuel, 2007 die Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim, die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden und die Montessori-Oberschule in Potsdam. 2006 erhielten weitere vier Gesamtschulen den Deutschen Schulpreis für ihre besonders erfolgreiche Bildungsarbeit. Erfolglosigkeit sieht anders aus. Der Deutsche Schulpreis wird nicht etwa von linken Einheitsschulfanatikern ausgelobt, sondern von der Robert-Bosch-Stiftung, einer der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in der Bundesrepublik.

2010 allerdings erschien eine Studie des renommierten Sozialisations- und Schulforschers Helmut Fend aus Zürich, die den Gegnern des längeren

10 Vgl. Anna Lehmann, Ehrung für den Klassenfeind, in: „die tageszeitung“, 10.6.2011.

gemeinsamen Lernens Wasser auf ihre Mühlen zu schütten schien. Endlich, so schien es, hatte sogar ein bekannter Befürworter der Gesamtschulen zugeben müssen, dass diese scheitern. Das differenziert betrachtete Ergebnis der Fend-Studie ist jedoch ein anderes: Es verdeutlicht, dass man von Schulsystemen, die auf eine frühe Aufgliederung der Kinder verzichten, nicht erwarten darf, sämtliche Übel einer zunehmend in Arm und Reich gespaltenen Gesellschaft heilen zu können. Die Einflüsse der Herkunftsmilieus erwiesen sich als so stark, dass es auch die Gesamtschulen nicht im erhofften Umfang schafften, Kindern aus unterprivilegierten Schichten nachhaltige Aufstiegschancen über den Schulabschluss hinaus zu ermöglichen. Dazu hätten sie zunächst einmal die soziale Ungleichheit beseitigen müssen, denn sie ist eine der wichtigsten Ursachen für geringen Bildungserfolg.

Trotzdem hatten die untersuchten Gesamtschulen etwas anderes geschafft: Wenigstens bis zum Schulabschluss ermöglichten sie den Kindern aus bildungsfernen Schichten bessere Aufstiegschancen; es kamen also mehr von ihnen zu einem höheren Abschluss, als dies im gegliederten System der Fall gewesen wäre. Nach dem Ende der Schulzeit griffen jedoch – so die Ergebnisse der Fend-Studie – oft wieder die Langzeitwirkungen des Herkunftsmilieus und bestimmten häufig die weitere Laufbahn. Dies zeigte sich, wenn man Karrieren von Kindern der bildungsfernen Schichten über die Schulzeit hinaus bis ins Erwachsenenalter weiterverfolgte. So entschlossen sich im Anschluss an das Abitur viele junge Menschen entsprechend ihrer bildungsfernen Herkunftstradition, lieber doch nicht zu studieren.¹¹

Dieses Scheitern oder „Versagen“ ist also nicht den Gesamtschulen anzulasten, sondern der Wirtschaftsordnung und der Verteilungspolitik, die zu ungünstigen Herkunftseffekten führt. Das Schulwesen ist ein integraler Teil der Gesamtgesellschaft. Betrachtet man es isoliert, kommt ein schiefes Bild heraus. Im Hinblick auf die Effektivität von Bildungsanstrengungen ist das Ausmaß der sozialen und materiellen Ungleichheit bedeutsam, die in einem Land herrschen. Je ungleicher die Verteilungsverhältnisse sind, desto geringer ist das Bildungsniveau.¹² Seit langem nimmt man auch in Deutschland hin, dass sich die Schere zwischen Arm und Reich weiter öffnet. Spiegelbildlich zum raschen Anwachsen der hohen Einkommen und der großen Vermögen entstehen auf diese Weise unvermeidlich auch Armutsmilieus und damit Bildungsarmut. Und in langfristig steigendem Maße sind dabei gerade die Kinder betroffen – und insbesondere solche, die zu Hause gar keine Bücher vorfinden.¹³

Auf solche Tendenzen können zwar Schulen keinen unmittelbaren Einfluss nehmen. Wenn sich aber Regierungen darum bemühen würden, Unterschiede abzubauen, könnten Schulen dazu beitragen, die negativen Einflüsse der Herkunftsmilieus wenigstens ein Stück weit abzutragen. Und so weit dies gelingt,

11 Vgl. Helmut Fend, Fred Berger und Urs Grob, Die Life-Studie: 1527 Lebensläufe vom 12. bis zum 35. Lebensjahr, in: Christiane Spiel, Barbara Schober, Petra Wagner und Ralph Reimann (Hg.), *Bildungspsychologie*, Göttingen 2010, S. 240-244. Vgl. auch das Interview mit Helmut Fend, „Viele Schüler wollen klare Ansagen“, www.fr-online.de, 17.3.2009.

12 Richard Wilkinson und Kate Pickett, *Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*, Frankfurt a. M. 2010, S. 125 ff.

13 Vgl. Ulrich Schneider, *Verhartztes Elend: Deutschland am Scheideweg*, in: „Blätter“, 3/2011, S. 86-96, hier: S. 89 ff.

ist Schulpädagogik auch Armutsbekämpfung. Integriert in den Zusammenhang einer aktiven Verteilungs- und Sozialpolitik, die auf Ausgleich gerichtet ist und gesellschaftliche Polarisierungen verhindert, nimmt ein integratives, demokratisches Schulsystem einen wichtigen Platz ein.

Der Kampf um die Gesamtschule oder gegenwärtig die Gemeinschaftsschule verbirgt daher grundsätzliche Gegensätze um die pädagogischen Ziele des Schulwesens überhaupt, hinter denen wiederum höchst unterschiedliche Auffassungen über Politik und Gesellschaft stehen. Dabei geht es also auch um den Maßstab, mit dem bemessen wird, ob eine Schulform erfolgreich oder gescheitert sei. Denn Schulen haben es keineswegs nur mit der Herausbildung berufstauglicher Fähigkeiten zu tun. Schulen sind nicht nur Lieferanten für den Arbeitsmarkt, ihre Aufgabe ist eine wesentlich breitere. Schulen erzeugen auch solche Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt ermöglichen, die Aufrechterhaltung der Freiheit oder das Funktionieren der Demokratie. So steigt die Zustimmung zur Demokratie oder etwa die Beteiligung in Bürgerinitiativen, in Ehrenämtern und Vereinen mit dem Bildungsniveau an. Bildung legt also nicht nur die Grundlage für den beruflichen Erfolg der Einzelnen und die Basis für Wirtschaftswachstum und Wohlstand; ein hohes Bildungsniveau möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger ist zugleich ein unschätzbares Kulturgut. Bildung schafft also Werte, die man zunächst einmal gar nicht in Betracht zieht, wenn über die Aufgaben von Schulen gesprochen wird.

Beteiligungsdemokratie braucht Gemeinschaftsschulen

Der Bildungsbegriff hat also etwas mit dem Gesellschafts- und Demokratieverständnis zu tun. Dabei werden bereits auf der Ebene der Schulerziehung unter anderem folgende Fragen beantwortet: In welchem Ausmaß fordert eine Gesellschaft die aktive Mitwirkung mündiger Bürger? Setzt sie dabei auf eigenständige Beurteilungsfähigkeit und kritisches Bewusstsein? Erwartet eine Gesellschaft Fähigkeiten zur Kommunikation, zur Kooperation, zur Konfliktbearbeitung und Gewaltvermeidung? Werden Individualität, Anderssein und Kreativität frühzeitig anerkannt und aktiv gefördert? Und insbesondere: In welchem Ausmaß trägt die Schule zur Integration einer Gesellschaft bei oder ist sie gar – wie leider in der deutschen Realität – ihrerseits ein Faktor des gesellschaftlichen Auseinanderdriftens? Insbesondere der Gesichtspunkt der Integration in interkulturell geprägten Gesellschaften ist hier von hoher Bedeutung.

Allgemein geht es um die Frage, in welchem Ausmaß eine Gesellschaft in der Lage ist, soziale Ungleichheiten sowie soziale Segregation durch Schulunterricht auszugleichen bzw. zu verhindern. Gelingt dies in einem hohen Maße, kann auch von einem inklusiven Schulsystem gesprochen werden. Die Frage ist also, ob es dem Schulwesen gelingt, sozialen Aufstieg zu befördern und darüber hinaus, in welchem Ausmaß ein Schulwesen zum Abbau von Schicht- und Klassenunterschieden überhaupt beiträgt. Für das deutsche

gegliederte Schulsystem gilt leider nach wie vor: Die durch das Herkunftsmilieu Benachteiligten werden in der Schule oftmals noch weiter benachteiligt und die durch ihre Herkunft Privilegierten erfahren eine weitere Privilegierung. Denn, so der Tübinger Schulforscher Thorsten Bohl, „je gegliederter Systeme sind, desto eher verstärken sie Bildungsbenachteiligung.“¹⁴

Integration hat jedoch noch einen weiteren Aspekt, der auf ihre besondere Rolle in interkulturell geprägten Gesellschaften verweist. Dass auch hier das deutsche gegliederte Schulwesen kaum der dringend anstehenden Aufgabe der Integration gerecht wird, ist manchem vielleicht weniger deutlich. Das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung will ermittelt haben, dass fehlende Integration jährlich zwischen 11,8 bis 15,6 Mrd. Euro koste. Das entspreche etwa der Hälfte des Bruttoinlandsproduktes von Bremen, das 2007 rund 26,5 Mrd. Euro betrug.¹⁵

Trotz leichter Verbesserungen bestätigt auch der zweite „Integrationsindikatorenbericht“ der Bundesregierung 2012 die fehlende Integrationskraft des derzeitigen Schulsystems.¹⁶ Denn durch das deutsche Schulsystem kommt es zur faktischen Ausgliederung des größten Teils der Zuwanderer. Seine selektive Struktur sorgt dafür, dass die Kinder der „Ausländer“ durchschnittlich eine hochgradig von den Deutschen abgetrennte Gruppe von Menschen mit geminderten Chancen bleiben. Überall zerteilt das deutsche Schulsystem in Gruppen und Schichten, in Bildungsarme und Bildungsreiche, in Behinderte und Nichtbehinderte und auch in Einheimische und „Fremde“, betreibt also das Gegenteil von Integration. Die Migrationssoziologin Heike Diefenbach beschreibt das so: „Im Verlauf ihrer Bildungskarriere werden Migrantenkinder bzw. ausländische Schüler von deutschen Schülern immer stärker getrennt, so dass im Ergebnis eine ethnische Differenzierung entsteht, und zwar insofern als ausländische Schüler und deutsche Schüler zumindest teilweise parallele Schülerschaften darstellen“.¹⁷ So finden sich viele Migrantenkinder auf den Haupt- und Förderschulen wieder. Auch in den Gesamtschulen sind sie überproportional vertreten, haben dort aber zumindest eine gewisse Aufstiegschance.

Doch auch im Hinblick auf Kinder deutscher Herkunft sieht es nicht gut aus: Alles, was sich um den in ganz Europa ansteigenden Rechtspopulismus dreht, hat in der einen oder anderen Weise auch mit dem Thema Integration in interkulturellen Gesellschaften zu tun. Rechtsradikalismus speist sich nun einmal grundsätzlich aus gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die sich gegenwärtig bevorzugt an „Ausländern“ und Zuwanderern festmacht. Integration basiert daher in erster Linie auf der Fähigkeit, Vorurteile als solche zu erkennen und ist demnach vor allem ein Ergebnis von Bildung. Integration realisiert

14 Interview mit Thorsten Bohl, in: „Bildung und Wissenschaft“, 6/2010, S. 12.

15 Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland, Berlin 2009, S. 76.

16 Zweiter Integrationsindikatorenbericht, erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Köln und Berlin 2011.

17 Heike Diefenbach, Bildungschance und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern und Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung, in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 42010, S. 221-245, hier: S. 227.

sich durch erworbene kollektive Vorstellungen über Zusammengehörigkeit und gegenseitige Verpflichtung. Auch Toleranz ist eher keine „natürliche“ Eigenschaft, die sich auch ohne Erziehung gesichert herausbildet, sondern resultiert aus frühen Erfahrungen, dass sich Toleranz „lohnt“ und zu befriedigenden Erlebnissen gegenseitiger Anerkennung führt.

Doch ist fraglich, wo die Menschen solche Erfahrungen machen können und wo sie solche Vorstellungen erwerben sollen. Irgendwo und irgendwann müssen sie erlebt haben, dass ein Zusammenleben über kulturelle Grenzen hinweg sinnvoll ist. Der zentrale Ort einer solchen Erfahrung kann nur die Schule sein, der richtige Zeitpunkt dafür ist die Prägephase der frühen Jahre. Allein das öffentliche Schulwesen – Öffentlichkeit hier verstanden als ein Raum, in dem alle gleichermaßen anwesend sind und Erfahrungen machen können – erreicht über mehrere Jahre hinweg die Kinder aller Schichten, Klassen, Milieus und Kulturen und führt sie zusammen. Keine andere gesellschaftliche Institution kann das in diesem Maße, und keine könnte es mit der gleichen begründeten Hoffnung auf nachhaltige Wirksamkeit. Somit müssten Schulen eine ihrer wichtigsten Aufgaben im bewussten Zusammenführen der ansonsten auseinanderfallenden sozialen Milieus sehen. Nirgendwo könnten soziale Gegenseitigkeit, Kooperation und Gewaltprävention so nachhaltig eingeübt werden wie in den Schulen. Eine nur vierjährige Grundschulzeit reicht dafür aber nicht aus. Die Gemeinschaftsschule ist daher die richtige Antwort auf die gesellschaftliche Pluralität – ebenso wie auf die Frage, wie die gesellschaftliche Inklusion behinderter Menschen sichergestellt werden kann. Denn obwohl die Bundesrepublik sich mit der Unterzeichnung der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verpflichtet hat, deren Recht auf Bildung anzuerkennen und für ein inklusives Bildungssystem zu sorgen, ist sie davon noch immer weit entfernt. Stattdessen produziert sie mit den bestehenden Sonder- und Förderschulen kontraproduktive Effekte.¹⁸

Pädagogischer Perspektivwechsel

Gerade der gemeinsame Unterricht von Menschen mit Behinderungen und Nichtbehinderten setzt allerdings einen vollständigen schulpädagogischen Perspektivwechsel voraus. Bisher wurde und wird in den Schulen, vor allem in den Gymnasien, der sogenannte Frontalunterricht bevorzugt. Alle Schülerinnen und Schüler sitzen hintereinander und werden einheitlich und mehr oder weniger im Gleichschritt „frontal“ durch den Lehrer mit den Stoffen vertraut gemacht. Das gelinge umso besser, je homogener die Lerngruppen sind. Dies ist eines der Hauptargumente für die Aufrechterhaltung des Gymnasiums: Es handle sich um eine weitgehend homogene Begabenschule, deren Lernerfolg nicht durch weniger begabte Schüler gestört werden sollte. Doch genau genommen handelt es sich gerade bei dem an Homogenität ausgerichteten Unterricht um Einheitsunterricht und Einheitsbeschulung. Denn wenn sich

18 Vgl. Annett Mängel, Endstation Sonderschule, in: „Blätter“, 9/2009, S. 20-23.

alle Schülerinnen und Schüler an der durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit der Mitschüler zu orientieren haben, werden die je individuellen Lernbedürfnisse der Einzelnen weitgehend ausgeblendet.

Dagegen setzt die Gemeinschaftsschule auf die konsequente Individualisierung der Unterrichtsformen. Die zu erreichenden Ziele müssen dabei nicht für jeden Schüler identisch sein. Das bedeutet, dass auf der Grundlage einer individuellen pädagogischen Ausgangsdiagnose jeder einzelne Schüler die Möglichkeit erhält, seinen eigenen Lernprozess individuell zu steuern. Dazu stehen inzwischen international erprobte unterrichtsmethodische Verfahren zur Verfügung, die allerdings ein gründliches Umdenken verlangen. Die Schüler erarbeiten sich in Lerngruppen selbstständig neues Wissen und durchdringen dadurch die Inhalte intensiver und nachhaltiger. Der Lehrer wird auf diese Weise eher zu einer Art psychologischen Berater und Förderer, der jedes einzelne Kind im Auge behält. In der Regel arbeitet er im Team, zum Beispiel auch zusammen mit Heilpädagogen und Psychologen. Dabei ist es nicht mehr nötig, dass Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten alle das gleiche Niveau erreichen, es genügt, wenn jeder Schüler zu guter Letzt den für ihn höchstmöglichen Schulabschluss erreicht.

Diese fast schon kopernikanische Wende in der Schulpädagogik gibt die Ideologie, Lerngruppen müssten möglichst homogen sein, auf. Stattdessen befinden sich in altersübergreifenden Lerngruppen auch Kinder mit Behinderungen und selbstverständlich Kinder unterschiedlicher Kulturen. Dieser Umstand zeigt zugleich, dass Individualisierung hier keinesfalls Isolierung bedeutet. Ganz ausdrücklich setzte die Gemeinschaftsschule auf Kooperation. Lernen in der Gruppe oder das Verfahren des „Kooperativen Unterrichts“ nach Norm und Kathy Green¹⁹ innerhalb einer möglichst demokratisch strukturierten Schule ist sogar das eigentliche Herz dessen, was in der Gemeinschaftsschule unter Gemeinschaft verstanden wird. Das ist das Gegenteil des „Einheitsbreis“, in dem der Einzelne verschwindet und nichts mehr zu sagen hat. So ist die Gemeinschaftsschule nicht nur ein international erfolgreiches Konzept, sondern zugleich die angemessene Antwort auf die gegenwärtige gesellschaftliche und politische Situation. Sie ist keineswegs ein willkürlicher oder gar ideologisch geprägter Ladenhüter der Linken, sondern eine empirisch bestätigte und auch von der Fachwissenschaft aktuell und fast einhellig befürwortete Schulform.

19 Vgl. Cordula Hoffmann, *Kooperatives Lernen, Kooperativer Unterricht*, Mülheim an der Ruhr 2010.