

Volksinitiative „Eine Schule für Alle“

Gründungsveranstaltung
30. Oktober 2007

„Nicht nur die Hälfte des Himmels: Eine Schule für alle“

Rosemarie Raab

Sehr geehrte Damen und Herren,

liebe Mitglieder und Unterstützer der Volksinitiative „Eine Schule für Alle“,

ich beginne mit einem folgenreichen Zitat: „PISA hat gezeigt, dass integrierte Systeme leistungsfähiger sein können. (...) Länger gemeinsam lernen muss (das) Ziel sein. Dieser Prozess der Umsteuerung unseres Schulsystems zu einer ‚Schule für alle‘ wird etliche Jahre in Anspruch nehmen. Deshalb müssen wir jetzt damit beginnen.“

Dieses Zitat stammt – wie die meisten von Ihnen gleich erkannt haben – aus dem Beschluss des Landesparteitages der Hamburger SPD vom 3. Dezember letzten Jahres. „Allerdings“, heißt es in dem Beschlusstext weiter, „müssen die Eltern überzeugt und mitgenommen werden, wenn man die bildungspolitischen Grabenkämpfe früherer Jahre vermeiden will“. Und eben diese Konditionierung hat zu vielerlei Auslegungen des Beschlusses geführt.

„Die Volksinitiative geht den direkten Weg“, pointiert eine große Hamburger Tageszeitung am 11. Juli dieses Jahres die Differenz zum Landesparteitagsbeschluss der SPD. Und fährt fort: „An die Stelle eines mühsamen

Überzeugungsprozesses der Eltern soll das Votum des Volkes treten.“ Nun wird auch eine Volksinitiative gewiss nicht ohne mühsame Überzeugungsarbeit auskommen. In der Tat aber schlägt sie einen anderen Weg ein, als darauf zu setzen, dass Schulkonferenzen an Gymnasien beschließen, „sich im Einzelfall zu Stadtteilschulen (zu) entwickeln“ und dabei mit Gesamtschulen und/oder Haupt- und Realschulen zu „verschmelzen“, wie es die Mehrheit der SPD- und CDU-Vertreter in der Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“ beschlossen hat.

Mit der Frage des Weges ist nicht zuletzt auch die Frage verknüpft, ob die Zeit reif ist für die Überwindung des gegliederten Schulsystems. Hierauf habe ich eine klare Antwort: Ja, die Zeit ist reif. Ich bin zutiefst davon überzeugt, dass wir es uns gesellschaftlich, wirtschaftlich und politisch nicht leisten können, länger zu warten angesichts der drängenden Problemlage, für die wir eine Lösung finden müssen.

Für diese drängende Problemlage gibt es seit Veröffentlichung des ersten PISA-Berichts die Bezeichnung „Risikogruppe“. Damit sind jene Fünfzehnjährigen gemeint, deren Kompetenzniveaus in den untersuchten Leistungsbereichen am Ende der Sekundarstufe I unmittelbar vor dem Übergang in eine berufliche Ausbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht ausreichen wird, um den Anforderungen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes gerecht werden zu können. Mit etwa 30 Prozent eines Jahrgangs hat diese Gruppe in Hamburg eine metropolenspezifische Dimension, die allen Bildungspolitikern schlaflose Nächte bereiten muss.

Und spätestens seit Veröffentlichung der PISA-Studie wissen wir auch, dass die „Risikogruppe“ Folge sozialer Benachteiligung ist, deutlicher noch: aus armutsbedingter Bildungsbenachteiligung erwächst. Wie das Institut der deutschen

Wirtschaft in den Ausgaben 2006 und 2007 ihres Bildungsmonitors feststellt, hat Hamburg mit Bremen die höchste Bildungsarmut aller deutschen Länder.

Zum Stichtag 8. 9. 2006 befanden sich nach Angaben der Behörde für Bildung und Sport insgesamt 11.850 Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule in einer Nachqualifizierungsmaßnahme – also in einer Berufsvorbereitungsschule, dem neu eingerichteten Ausbildungsvorbereitungsjahr, einer teilqualifizierenden Berufsfachschule, in Quas oder sonstigen Fördergängen.

Das gegenwärtige gegliederte Schulsystem trägt für diese große Gruppe der „Modernisierungsverlierer“ eine Mitverantwortung. Deshalb haben alle Parteien zu Recht erkannt, dass dieses Schulsystem von Grund auf reformiert werden muss. Dieser Konsens ist ein bedeutsamer Schritt gegenüber der Situation in den 90er Jahren. Wenn das jetzt mehrheitlich befürwortete 2-Säulen-Modell eine Lösung der dargestellten Problemlage darstellte, so wäre es ein Schritt in die richtige Richtung. Wir haben aber allen Anlass, empirisch begründet daran zu zweifeln.

Dies möchte ich in meinem Beitrag zum heutigen Start der Volksinitiative darlegen. Dabei werde ich meine Argumentation in fünf Schritten entwickeln. Im ersten Schritt werfe ich unter der Überschrift „Von der Parallelschule zum Erfolgsmodell“ einen kurzen Blick auf den Reformprozess in Finnland. Im zweiten Schritt skizziere ich das Ausmaß sozialer Entmischung zwischen Stadtteilen und Schulformen in Hamburg. Anschließend gehe ich im dritten Schritt der Frage nach, inwieweit das 2-Säulen-Modell der sozialen Entmischung entgegenwirken kann. Im vierten Schritt sollen betroffene Eltern zu Wort kommen, die vor wenigen Monaten von der Elternkammer nach ihrer Meinung zu den Empfehlungen der Enquete-Kommission befragt wurden. Auf dieser Grundlage werde ich abschließend mein Fazit formulieren.

Unter der Überschrift:

I. „Von der Parallelschule zum Erfolgsmodell“

beginne ich mit einem Blick auf den finnischen Reformprozess. Jukka Sarjala, langjähriger Präsident des Finnischen Zentralamtes für Unterrichtswesen und einer der Architekten des finnischen Schulsystems, hat in seinem Vortrag auf dem Bildungsparteitag der GAL im Jahre 2003 die Situation beschrieben, auf die das heutige finnische Schulsystem eine Antwort darstellte. Ich habe die folgende Passage ausgewählt, weil sie einige aufschlussreiche Parallelen zu der Diskussion enthält, in der wir heute in Hamburg stehen. Sarjala führte aus:

„In Finnland wurde in den 50er und 60er Jahren eine äußerst heftige schulpolitische Debatte geführt. Bei dem Streit ging es um die Struktur des Schulsystems. Es hatte in Finnland über hundert Jahre lang ein Parallelschulsystem gegeben. In dessen Rahmen besuchten die Kinder vier Jahre lang eine gemeinsame Schule, und danach verteilte sich ein jeder Jahrgang auf zwei verschiedene Schulformen. Ein Teil der Schüler lernte in derselben Schule weiter, die auf eine Grundbildung abzielte, die notwendigen Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelte und die jungen Menschen auf einige Berufe des Arbeitslebens vorbereitete. Der andere Zweig des Schulsystems stellte höhere Anforderungen, er bereitete die Jugendlichen für Aufgaben vor, die die höhere Kenntnis theoretischer Fächer voraussetzte (...) (und) sie berechnete, ein Universitätsstudium aufzunehmen.

(...) Die Struktur des Schulsystems erhielt die Klassenstruktur aufrecht und übertrug die gesellschaftlichen Rechte wie ein Erbe von einer Generation zur nächsten. Die Kinder gebildeter Eltern konnten dank dem Vorbild und Ansporn ihrer Eltern das Schulwesen besser nutzen als die Kinder von wenig gebildeten Eltern aus den unteren sozialen Gruppen. Da die Plätze für die Anfänger der

beiden verschiedenen Schulformen ungleichmäßig auf die verschiedenen Gegenden des Landes verteilt waren, erkannte man, dass das System ungerecht war. Diese ausgesprochene Ungerechtigkeit verschärfte sich in dem Maße, wie die Bedeutung der Bildung für die Erlangung eines Arbeitsplatzes, für den Lohn, den sozialen Status und die Aufstiegsmöglichkeiten zunahm.“

Mit anderen Worten: Das, was in Hamburg eingeführt werden soll – ein zweigliedriges Schulsystem – hatte sich in Finnland nicht bewährt, da es regionale und soziale Ungleichheit mit ungleichen Bildungschancen verband.

Die Reform des Schulsystems verlief freilich auch in Finnland nicht ohne heftige Kontroversen, denn die Parallelschule hatte wie das Gymnasium in Hamburg und anderswo –überzeugte Anhänger sowohl unter den Politikern als auch unter den Lehrern – hier vor allem den Gymnasiallehrern – und unter den akademisch gebildeten Eltern. Der neuen Schulform wurde – nach den Worten Sarjalas – „Widerstand vor allem mit der Begründung entgegengesetzt, es würde die Lernergebnisse schwächen und das Bildungsniveau im ganzen Land absenken, wenn der ganze Jahrgang in derselben Schulform unterrichtet würde. Insbesondere wurde bezweifelt, dass alle Schüler fremde Sprachen und Mathematik lernen könnten. Man nahm an, man könne die Kinder in zwei Kategorien teilen, nämlich in die theoretisch begabten und die handwerklich geschickten.“

Heute – rund 50 Jahre später – begegnen uns diese Bedenken und das althergebrachte Begabungsmodell in den Diskussionen um die Strukturfrage wieder – im Unterschied zu der Situation vor 50 Jahren allerdings entgegen aller Empirie, die uns inzwischen zur Klärung der mit ihnen verbundenen Fragen vorliegt.

Nachdem in Finnland die politische Mehrheit für die Reform des Schulsystems im Parlament nach jahrelangen Auseinandersetzungen im Jahr 1968 erreicht worden war, begann eine umfassende Vorbereitungsarbeit, die bis zum Jahr 1972 dauerte. Dann ging Finnland schrittweise vom Norden zum Süden zu dem neuen System über.

Im weiteren Verlauf des Reformprozesses wurde der zunächst eingeführte zentrale Lehrplan ebenso wieder abgeschafft wie die ursprünglich in Mathematik und in den Fremdsprachen eingerichteten Leistungsniveaueurse und das Schulinspektorensystem. Letzteres wurde durch ein System regelmäßiger externer und interner Evaluation ersetzt.

Es waren also nicht die strukturellen Rahmenbedingungen allein, die den Erfolg des finnischen Bildungssystems ausmachen, innere Schulreformen kamen hinzu. Aber ohne diese Rahmenbedingungen wären die anschließenden pädagogischen Reformen nicht möglich gewesen, die im Kern in einem auf die individuelle Förderung des einzelnen Schülers ausgerichteten Unterricht bestanden. „Förderung ist in Finnland ein Erfolgsfaktor“, so formulierte es vor zwei Jahren Jorma Lempinen, Vorsitzender der finnischen Schulleiterorganisation SURE-FIRE im Gespräch mit Reinhard Kahl. „Wir sagen gerne in Finnland: Man muss seine Schüler mögen. Wir brauchen alle Schüler. Als kleine Nation müssen die Fähigkeiten eines jeden jungen Menschen optimal entfaltet werden, damit wir im weltweiten Wettbewerb bestehen können. Das ist der Ausgangspunkt des finnischen Schulsystems. Wir müssen in der Schule garantieren, dass jeder Schüler in die Lage kommt, besser in dieser neuen Welt zu bestehen.“¹

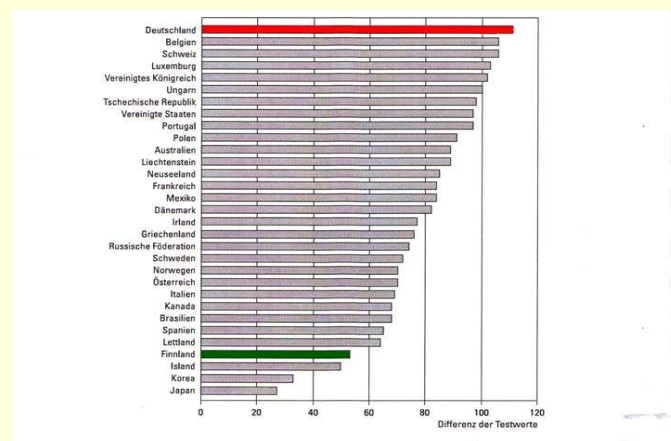
Und Paavo Lipponen, ehemaliger finnischer Premierminister, beschreibt die Prinzipien des finnischen Schulsystems unter der Fragestellung „Warum wir

¹ Kongress „Ganztagsschulen – Chance für eine bessere individuelle Förderung“ vom 3. 9.2005, Transkript des Abschlusspodiums unter: <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web202.aspx>

Finnen PISA-Sieger sind“ in der ZEIT ² mit den Worten: „Das finnische Schulsystem steigert das Innovationspotential der Gesellschaft, indem es zu selbständigem Arbeiten anspornt und stures Auswendiglernen und Leistungswettbewerb zwischen Schülern vermeidet. Die Schüler schreiten im eigenen Tempo voran. Es geht dabei nicht um Gleichmacherei. Jeder Schüler erhält die Aufmerksamkeit, die seinem jeweiligen Lernfortschritt entspricht“. Zu den zentralen Prinzipien des finnischen Schulsystems gehört nach seinen Worten „die Vermeidung von regionalen Unterschieden“. So seien laut PISA „die Leistungsunterschiede außerordentlich gering.“

In welchem Ausmaß es auf diesem Wege gelungen ist, die Leistungsunterschiede zwischen Regionen, Gesellschaftsgruppen und Schulen zu verringern, veranschaulicht die folgende FOLIE (2) aus der PISA-2000-Studie. In Finnland – grüner Balken – mit seinem „Einheitsschulsystem“ ist die Differenz zwischen der mittleren Lesekompetenz 15-Jähriger aus dem unteren und dem oberen Viertel der Sozialstruktur ausgesprochen gering. Sie entspricht einer halben Kompetenzstufe auf einem insgesamt hohen Kompetenzniveau.

PISA 2000: Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur



2

² vom 18.8.05

Demgegenüber ist diese Differenz in Deutschland – roter Balken – so groß wie in keinem anderen OECD-Staat. Sie beträgt hier mehr als eineinhalb Kompetenzstufen – und das auf einem insgesamt deutlich niedrigeren Leistungsniveau. Dabei – und das ist zu beachten – sind die Unterschiede in den sozialen Lagen der Familien in Finnland sogar noch etwas größer als in Deutschland – allerdings nicht größer als in deutschen Großstädten wie allen voran Hamburg.

Das finnische Beispiel zeigt also, dass die Unterschiede in den sozialen Lagen der Familien durch das Bildungssystem nicht verstärkt werden müssen, sondern – im Gegenteil – in einem erheblichen Maße kompensiert werden können.

Und darauf kommt es an: Wer die großen Unterschiede hinsichtlich der Verfügbarkeit bildungsrelevanter Ressourcen in den Schülerfamilien ausgleichen will, wer gleiche Chancen für alle unabhängig von der sozialen Lage gewährleisten will, der muss zweierlei tun: 1. die Ungleichheit mindern – benachteiligte Familien stärken. Das ist gemeinsame Aufgabe aller Politikfelder. Und er muss 2. im Bereich der Bildungspolitik dafür Sorge tragen, dass ungleiche Lebensverhältnisse nicht zu ungleichen Bildungschancen führen. Das Letzteres mit einer „Schule für Alle“ gelingen kann, ist – PISA sei dank – keine Glaubensfrage, sondern empirisch eindrucksvoll belegt.

In welchem Maße soziale Ungleichheit mit ungleichen Bildungschancen in Hamburg einhergeht und wie dringlich daher ein Reformprozess nach dem finnischen Beispiel ist, führen die im folgenden Abschnitt zusammengetragenen empirischen Befunde vor Augen, dem ich die Überschrift

II. Soziale Entmischung zwischen Stadtteilen und Schulformen in Hamburg

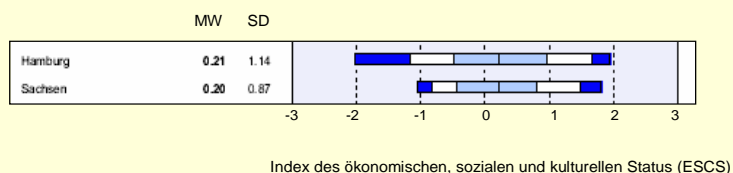
gegeben habe.

Vorbild für die zweigliederige Schulstruktur war für die Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“ (unter anderem) der Freistaat Sachsen, der in PISA 2003 nach Bayern die geringsten Schüleranteile unter oder auf Kompetenzstufe I in Mathematik verzeichnete – etwa die Hälfte der Hamburger Anteile. Ein Blick auf die ökonomische, soziale und kulturelle Lage der Schülerfamilien im Freistaat (FOLIE 3) zeigt allerdings, wie viel geringer die Gegensätze zwischen den oberen und unteren 10 % der Sozialstruktur in Sachsen sind. Insbesondere fehlt Sachsen jenes Segment, das die Hamburger „Risikogruppe“ in besonderer Weise prägt.

Hätten wir in Hamburg die sozialen Verhältnisse des Freistaates Sachsen, der zu den Ländern gehört, die die geringsten Anteile an Jugendlichen mit Migrationshintergrund und die höchsten Bildungsabschlüsse bei den Müttern aufweisen, wären die Auswirkungen der sozialen Spaltung innerhalb der Stadt auf den Bildungsbereich weitaus geringer.

PISA 2003: Vergleich des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) nach Ländern

Ausschnitt aus: PISA 2003 Abb. 9.7, S.251



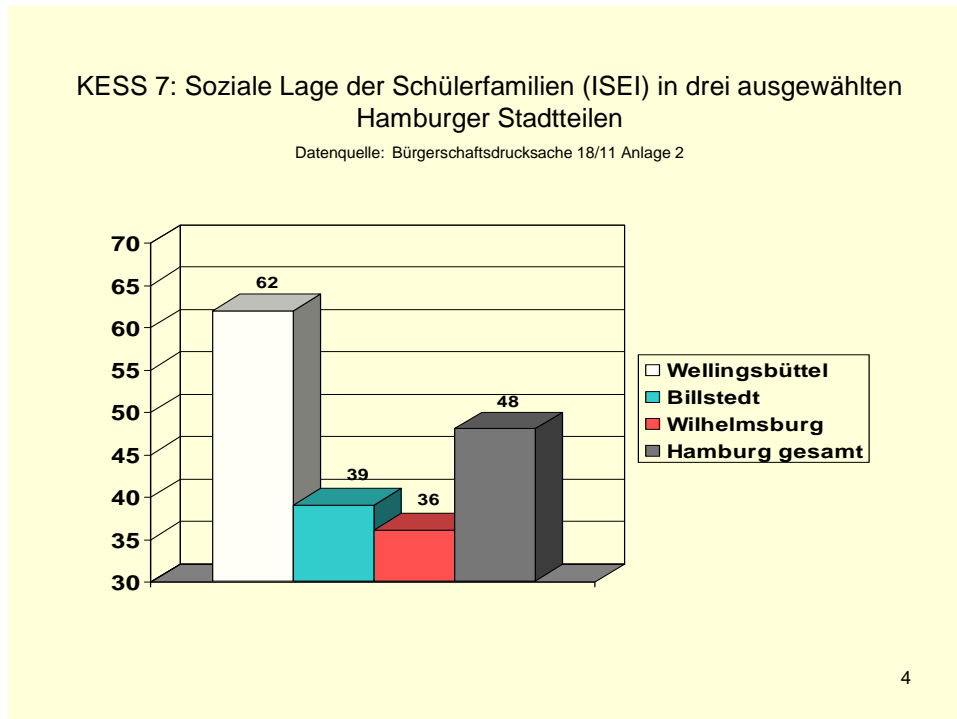
Zur Erläuterung der Folie: In den zugrunde gelegten Index (ESCS) fließen der sozioökonomische Status, die Bildungsdauer und die kulturellen Besitztümer der Eltern ein. Die Länge der Balken veranschaulicht, wie weit die sozialen Lagen der Schülerfamilien auseinander klaffen. Je weiter der dunkelblaue Abschnitt des Balkens nach links reicht, umso ärmer sind die untersten 10 % der Schülerfamilien, je weiter er nach rechts reicht, umso reicher sind die obersten 10 %. Es ist unschwer zu erkennen: Die sozial schwächsten 10 % der Hamburger Elternschaft fehlen in Sachsens Sozialstruktur völlig. Schon deshalb ist es durchaus fragwürdig, von einer aus diesem Bundesland auf Hamburg übertragenen Schulstruktur höhere Schülerleistungen zu erwarten.

Der hohe Anteil an Risikoschülern ist in Hamburg das Ergebnis einer doppelten sozialen Entmischung: einerseits auf der Ebene der Stadtteile und andererseits auf der Ebene der Schulformen.

Das Ausmaß der sozialen Entmischung auf der Ebene der Stadtteile, das nicht Folge des Bildungssystem ist, sondern ihm vorausgeht, soll beispielhaft an drei Hamburger Stadtteilen auf der Basis der KESS 7-Daten in FOLIE 4 dargestellt werden: Die Datengrundlage habe ich aus den Protokollen der Enquete-Kommission gewonnen.

Verglichen werden die Stadtteile **Wellingsbüttel** mit einer deutlich über dem Durchschnitt Hamburgs liegenden sozialen Lage der Schülerfamilien auf der einen Seite, **Billstedt** und **Wilhelmsburg** mit einer deutlich unterdurchschnittlichen sozialen Lage der Schülerfamilien auf der anderen Seite. Zur Kennzeichnung der sozialen Lagen wurde hier der „Internationale Sozioökonomische Index des beruflichen Status“ („International Socio-Economic Index of Occupational Status“ – ISEI) verwendet. Zugrunde gelegt wird dabei der berufliche Status der „Bezugsperson im Haushalt“. Der ISEI hat einen Wertebereich von 16 bis 90

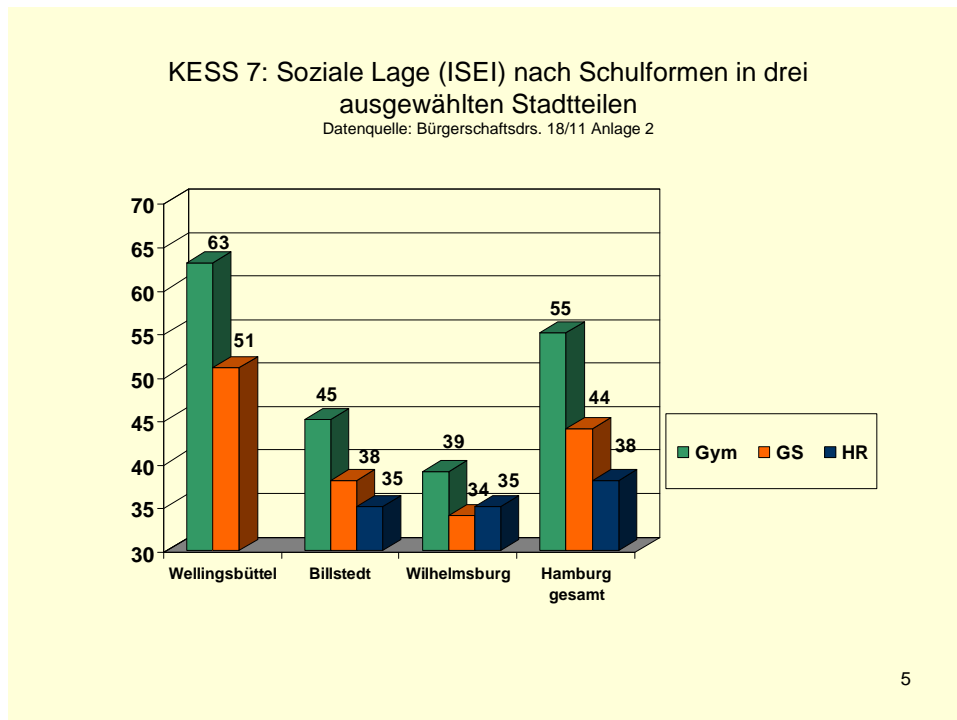
Punkten. Die Spannweite der stadtteilbezogenen ISEI-Werte erstreckt sich innerhalb Hamburgs zwischen 32 und 69 Punkten. Der Mittelwert beträgt 48 Punkte.



Die privilegierte soziale Lage der **Wellingsbütteler** Schülerfamilien spiegelt sich in dem weit überdurchschnittlichen mittleren ISEI-Wert wider – er beträgt 62 Punkte, während er in **Billstedt** mit 39 und vor allem **Wilhelmsburg** mit 36 Punkten am unteren Ende der Skala liegt. Die Kinder und Jugendlichen aus diesen gegenübergestellten Stadtteilen wachsen in völlig verschiedenen sozialen Welten auf.

Noch markanter werden die regionalen Disparitäten, wenn die Verteilungen auf die Schulformen miteinander verglichen werden.

Sie zeigt, dass zur Entmischung auf regionaler Ebene eine weitere, kumulativ wirkende Entmischung auf der Ebene der Schulformen hinzukommt, wie es die nächste FOLIE (5) für die drei Stadtteile demonstriert.



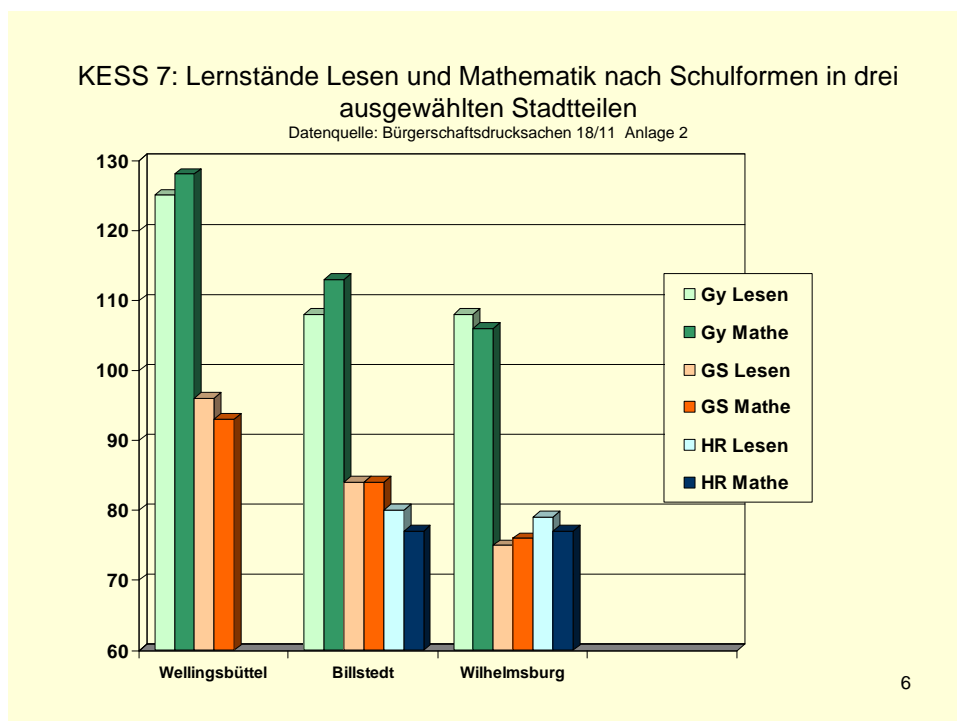
In allen drei Stadtteilen finden sich deutliche Unterschiede zwischen den Schülerfamilien der Gymnasiasten auf der einen Seite und den Familien der Haupt- und Realschüler bzw. der Gesamtschüler auf der anderen Seite. Dabei ist die Differenz in **Wellingsbüttel** am stärksten ausgeprägt, wo sich die Schülerschaft zu fast einhundert Prozent auf die beiden Schulformen Gymnasium und Gesamtschule verteilt, – freilich auf einem hohen, bezogen auf den KESS 7-Jahrgang deutlich überdurchschnittlichen Niveau.

Für **Billstedt** und **Wilhelmsburg** zeigt sich auf einem – gemessen am Gesamtjahrgang – deutlich unterdurchschnittlichen mittleren Niveau, dass es gleichwohl auch hier noch einmal eine soziale Entmischung nach Maßgabe der nach Schulformen gibt. Die soziale Lage der Gymnasiasten ist zwar erheblich ungünstiger als die der Wellingsbütteler Gymnasiasten und auch ungünstiger als die der Wellingsbütteler Gesamtschüler, aber innerhalb des jeweiligen Stadtteils hebt sie sich immer noch erkennbar von der sozialen Lage der Gesamtschüler und der HR-Schüler ab.

Vergleicht man **Billstedt** und **Wilhelmsburg** miteinander, stellt man fest, dass der Beitrag der Schulformen zur sozialen Entmischung in sozialstrukturell ohnehin schon durch Armut geprägten Stadtteilen sich einem Grenzwert annähert.

Die Gegenüberstellung zeigt darüber hinaus, dass die Unterschiede in den sozialen Lagen der Schülerschaften von Schulen einer Schulform zwischen den drei Stadtteilen deutlich größer sind als zwischen den Schulformen eines Stadtteils. Darin kommen die erheblichen Unterschiede der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen zum Ausdruck, die den Schülerschaften einer Schulform in den verschiedenen Hamburger Stadtteilen zur Verfügung stehen (und die bei allen zentralen Leistungsmessungen und Rankings zu erheblichen Problemen führen – wie wir es gerade in der letzten Woche einmal mehr erfahren haben).

Diesen Unterschieden entsprechen erwartungsgemäß auch die Lernstände der Schülerinnen und Schüler, wie an FOLIE 6 zu erkennen ist.



Die Unterschiede in den Lernständen zwischen den Schulformen wie auch innerhalb der jeweiligen Schulform zwischen den drei Stadtteilen sind erheblich. Betrachtet man die Unterschiede zwischen den Schulformen bezogen auf die

Schülerschaft eines Stadtteils, so betragen sie zwischen Gymnasien und Gesamtschulen in Wellingsbüttel etwa zwei Lernjahre. Derselbe Abstand findet sich in Billstedt zwischen Gymnasien und HR-Schulen,. In Wilhelmsburg und in Billstedt sind die Unterschiede zwischen HR-Schulen und Gesamtschulen auf sehr niedrigem Niveau äußerst gering.

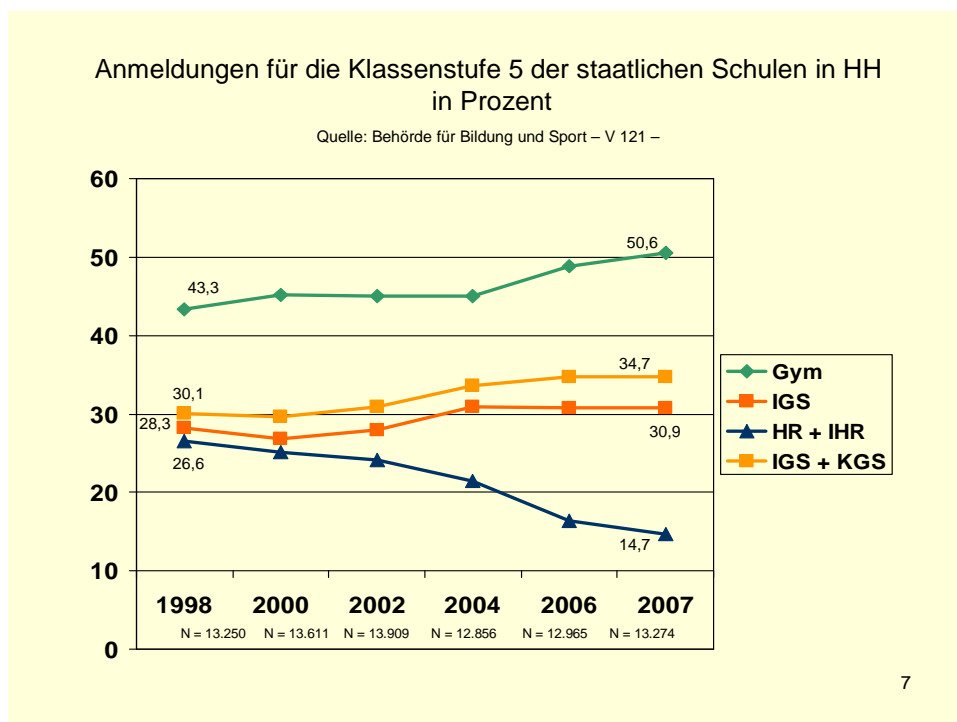
Als Fazit bleibt festzuhalten, dass es in Hamburg eine doppelte soziale Entmischung der Schülerschaft gibt: einmal durch die soziale Zusammensetzung der Wohnbevölkerung in den verschiedenen Stadtteilen und zum anderen durch die Aufteilung der Schülerschaften nach Klassenstufe 4 auf die verschiedenen Schulformen. Dabei kommt es zu einer Spaltung der Schülerschaft nach ihrer sozialen Lage: die sozial besser gestellten Schüler einer Region – nicht Hamburgs insgesamt – wechseln auf ein Gymnasien, die sozial weniger privilegierten eines Stadtteils auf eine Haupt- und Realschule- oder eine Gesamtschule. Das Vorhandensein zweier oder mehrerer Schulformen in der jeweiligen Region führt zu einer Aufspaltung der Schülerschaft relativ zum mittleren Sozialniveau dieser Region. Da schulischer Erfolg in Deutschland und so auch in Hamburg in hohem Maße von der sozialen Lage des Elternhauses der Schülerinnen und Schüler abhängig ist, führt die soziale Spaltung auch zu einer leistungsmäßigen Entmischung der Schülerschaften nach Stadtteil und Schulform. Das Resultat sind – wie Prof. Baumert es formulierte – „herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen“.

Die Folgen der sozialen Entmischung in den verschiedenen Stadtteilen können nicht – zumindest nicht allein – im Bildungsbereich korrigiert werden. Dies wäre Aufgabe einer politikfeldübergreifenden Gesamtstrategie sozialer Stadtteilentwicklung. Die Entmischung der Schülerschaft durch ihre Aufteilung auf verschiedene Schulformen ist aber durch eine Veränderung des Schulsystems möglich. Im folgenden Abschnitt soll nun anhand der vorliegenden empirischen

Daten geprüft werden, wie groß die Chancen sind, durch die zweigliedrige Struktur mit dem Nebeneinander von Gymnasien und Stadtteilschulen eine leistungsförderlichere und damit auch chancengerechtere Mischung der Schülerschaften zu erreichen.

III. Lernförderliche Mischung der Schülerschaft im 2-Säulen-System?

Ich beginne mit einem Blick auf die Anteile eines Schülerjahrgangs, die nach Klassenstufe 4 auf die derzeit bestehenden Schulformen übergehen. FOLIE 7 zeigt, wie die Entwicklung der letzten Jahre verlaufen ist und wo wir heute stehen:



Etwas über 50 % der Schüler wechselten in diesem Schuljahr in Klassenstufe 5 auf das Gymnasium, die anderen mit einem Anteil von knapp 35 % auf eine (integrierte oder kooperative) Gesamtschule und nur noch knapp 15 % auf eine Haupt- und Realschule. Die Folie bildet eine langjährige Entwicklung ab, mit der Eltern auf die steigenden Qualifikationsanforderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt reagieren, und die nichts nicht mit Bevorzugungen oder

Vernachlässigungen bestimmter Schulformen zu tun hat – wie auch die CDU heute weiß.

Wenn nun die Mehrheit der Enquete-Kommission empfohlen hat, die Schulformen Gesamtschule und HR-Schule aufzuheben und in Stadtteilschulen zusammenzuführen, dann geschieht dies zumindest auch, weil man annimmt, die Differenzierung der Schulformen neben dem Gymnasium – insbesondere die Einführung und Ausweitung der Zahl der Gesamtschulen – habe dazu geführt, dass sich die Schülerschaften jenseits des Gymnasiums zu sehr entmischt hätten. So hat sich die Kommission (insgesamt) auf eine Untersuchung von Jürgen Baumert u. a. bezogen, der im Text des Abschlussberichtes wie folgt zitiert wird (FOLIE 8):

Abschlussbericht der Enquete-Kommission S. 79:

„Ebenso erhöht – gerade in Bundesländern wie Hamburg mit Gesamtschulen als zusätzlicher Schulform – ,eine zunehmende schulstrukturelle Differenzierung ... intentionswidrig das Risiko, dass an einzelnen Schulen Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die zu einer kumulativen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern führen.“ (PISA-Forscher Prof. Jürgen Baumert.)“

(Zitat aus: Baumert, Jürgen u.a., Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Wiesbaden 2006, S. 177)

D. h.: Je höher der Schüleranteil der Gesamtschulen (Baumert u. a. ergänzen: und je höher der Anteil von ausländischen Schülern) im Einzugsgebiet von Haupt- und Realschulen ist, desto stärker entmische sich ihre Schülerschaft, weil Schüler aus bildungsnäheren Elternhäusern, die nicht auf Gymnasien übergegangen sind, auf

die Gesamtschulen übergehen. In der Folge entstünden an den Haupt-, aber auch an etlichen Realschulen problematische Lern- und Entwicklungsmilieus. Allerdings schreiben sie ausdrücklich, dass sie für Hamburg keine kleinräumlichen Angaben über Einzugsbereiche zur Verfügung hatten, sodass sie hier auf Erklärungen wie „Gesamtschüleranteile“ oder „Ausländeranteile“ des jeweiligen HR-Einzugsgebiets ausdrücklich verzichteten.³ Und das ist auch gut so, denn wir haben soeben gesehen, dass sich die Schülerschaften der Gesamtschulen und der Haupt- und Realschulen in sozialstrukturell benachteiligten Stadtteilen kaum unterscheiden. Für Wilhelmsburg gilt sogar, dass die Gesamtschulschülerschaft eine ungünstigere soziale Lage als die HR-Schülerschaft aufweist.

Gleichwohl steht die zitierte Aussage im Enquete-Bericht, und die CDU hat sie in ihre auch als Foliensatz verbreitete Begründung für ein 2-Säulen-Modell ausdrücklich aufgenommen.

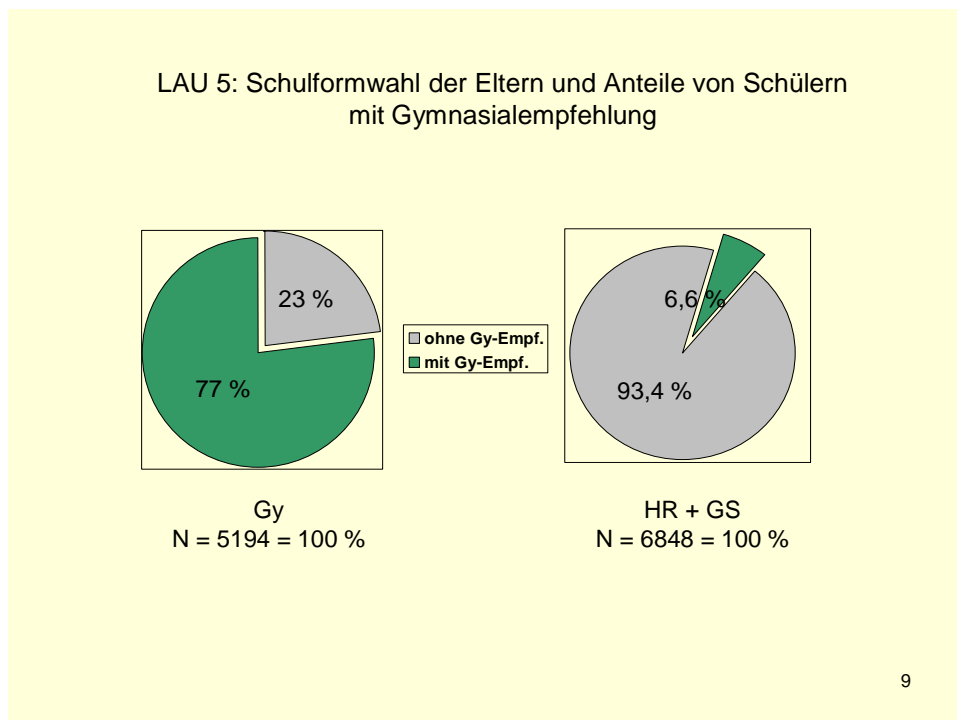
Unterstellt, sie wäre richtig, dann wäre durch die Aufhebung der Trennung von Gesamt- und HR-Schulen in einer Schulform ein lernförderlicheres Milieu der Schulen in schwieriger Lage zu erwarten oder wie es Baumert u. a. ausdrücken: „In Einzugsgebieten mit zweigliedriger Schulstruktur sinkt das Risiko, dass sich kompositionsbedingt problematische Schulumilieus entwickeln.“ Denn dann – so die Begründung – gingen „Sogeffekte“ nur noch vom Gymnasium aus und die „Konkurrenz zwischen weiterführenden Schulen nichtgymnasialen Schultyps (würde) stillgelegt, die bei einer über die Dreigliedrigkeit hinausgehenden Differenzierung nachweisbar ist.“⁴

Um dieses für Hamburg zu prüfen, werden im Folgenden sozialstrukturelle Merkmale und Lernstandsdaten der Gesamtschulen und der HR-Schulen aus den KESS- und LAU-Studien zusammengefasst und den Gymnasien gegenübergestellt, um damit die zwei Säulen nachzubilden.

³ „Da wir für Hamburg keine kleinräumlichen Angaben über Einzugsbereiche besitzen, erübrigen sich Versuche, die Zugehörigkeit zur Problemgruppe durch schulstrukturelle und sozialökologische Merkmale des Einzugsgebiets vorhersagen zu wollen.“ S. 170

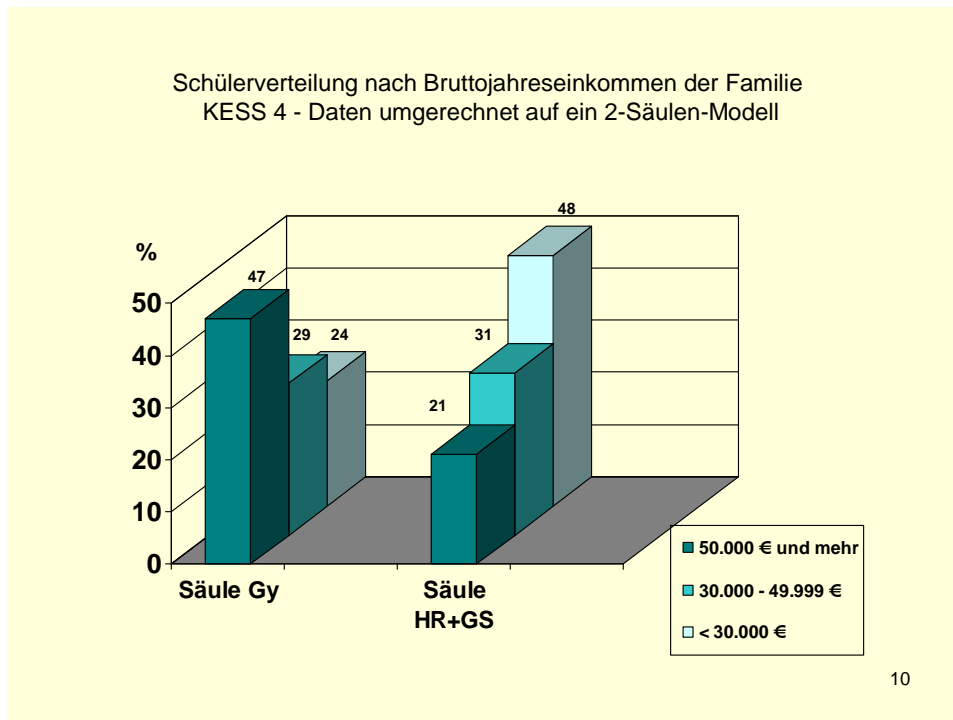
⁴ Ebd.

Das erste Merkmal, das in der nächsten FOLIE (9) dargestellt wird, sind die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Gymnasialempfehlung bezogen auf die zwei Säulen, gebildet aus den Gymnasien auf der einen und den zusammengefassten HR- und Gesamtschulen auf der anderen Seite. Die Zahlen basieren auf den Daten aus LAU 5. Bezogen auf die Schülerschaft der Gymnasien hatten danach 77 % eine Gymnasialempfehlung, bezogen auf die Schülerschaft der Säule „Stadtteilschule“ waren es 6,6 %.



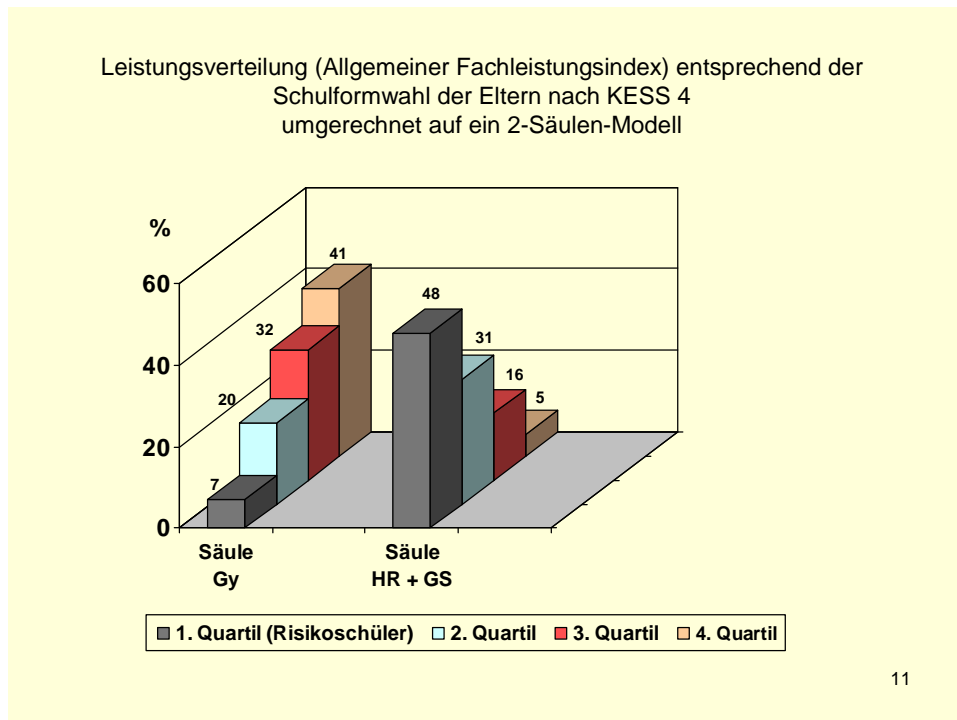
In KESS 4 – 7 Jahre später – haben sich die Anteile der gymnasialempfohlenen Kinder sogar noch weiter zugunsten des Gymnasiums und zu Lasten der Stadtteilschulsäule verschoben.

Das zweite Merkmal, das in seiner Verteilung auf die beiden Säulen betrachtet werden soll, ist die Verteilung der Schülerschaft nach dem Bruttojahreseinkommen der Familien. FOLIE 10 zeigt auf der Basis der KESS 4-Daten, dass die Einkommensverteilung fast spiegelbildlich ist.



In den Gymnasien verfügt fast die Hälfte der der Schülerfamilien über ein Bruttojahreseinkommen von 50.000 € und mehr, während in der zweiten Säule fast die Hälfte der Schülerfamilien mit einem Jahreseinkommen von weniger als 30.000 € auskommen muss.

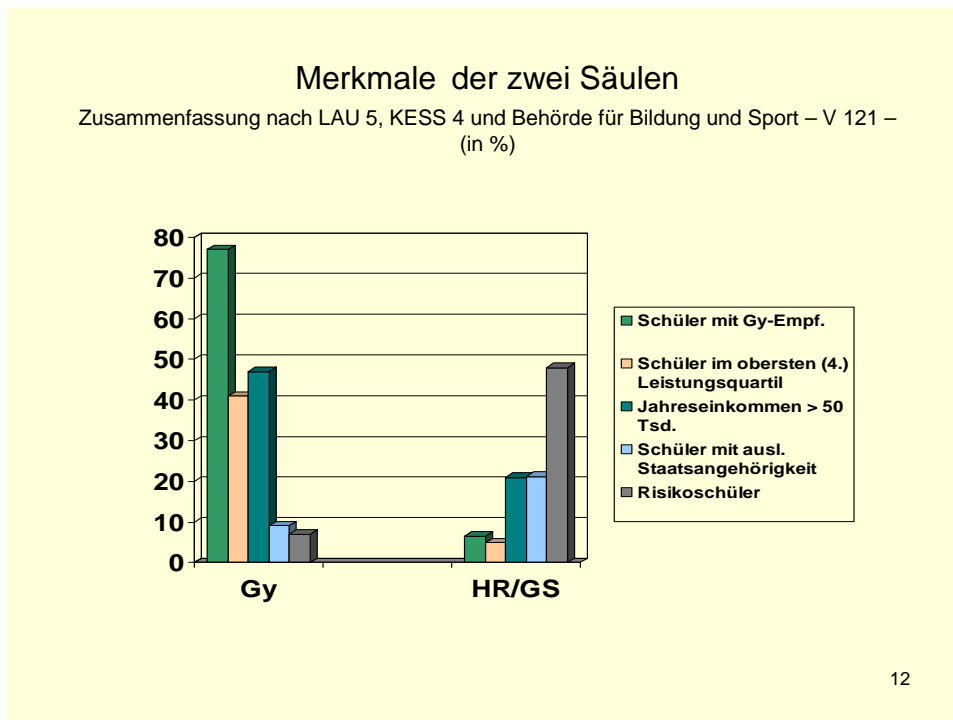
Angesichts des nachgewiesenen engen Zusammenhangs von sozialer Lage und Schülerleistungen ist eine fast analoge Leistungsverteilung erwartbar. Sie wird anhand der KESS 4-Daten in der nächsten FOLIE (11) eindrucksvoll bestätigt.



11

Erkennbar ist der mit 48 % sehr hohe Anteil an „Risikoschülern“ in der Säule „Stadtteilschule“ und der mit 7 % geringe Anteil in den Gymnasien. Umgekehrt haben die Gymnasien mit 41 % einen hohen Anteil an besonders leistungsstarken Schülern, d. h. Schülern im obersten Leistungsviertel der Gesamtverteilung, auf die Stadtteilschulsäule entfallen dagegen nur 5 %.

Eine Zusammenschau der genannten Merkmale – ergänzt um die Anteile von Schülern mit ausländischer Staatsbürgerschaft – ergibt die in FOLIE 12 wiedergegebene Merkmalsverteilung auf die beiden Säulen:



Beide Säulen unterscheiden sich in den Merkmalsausprägungen deutlich: Die Gymnasialsäule ist einerseits gekennzeichnet durch einen hohen Anteil von Schülern mit Gymnasialempfehlung, von Schülern im obersten Leistungsviertel sowie von Eltern mit einem höheren Jahreseinkommen und andererseits durch einen niedrigen Anteil von Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit (9,1 %) und Risikoschülern (7 %). Umgekehrt ist die nachgebildete Stadtteilschulsäule gekennzeichnet durch sehr niedrige Anteile an Schülern mit Gymnasialempfehlung, und Schülern im obersten Leistungsviertel“ sowie an Schülerfamilien mit einem Jahreseinkommen über 50.000 €. Und die für Schulen in schwierigem Milieu kennzeichnenden Merkmale, wie der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler und das geringe durchschnittliche Fähigkeitsniveau, sind in dieser Säule hoch. Der Anteil der Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit liegt über 21 % und fast die Hälfte der Schülerschaft der – hier noch fiktiven – Stadtteilschule sind Risikoschüler.

Angesichts dieser Aufgliederung der Schülerschaft erscheinen die Zweifel wohl begründet, dass das 2-Säulen-Modell das schaffen kann, was eine der wichtigsten

Erkenntnisse aus den LAU-Studien war: ein anregungsreiches Lernmilieu für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. (FOLIE 13)

„Als Fazit ergibt sich, dass anregungsreiche Lernmilieus – seien dies Schulformen oder Kursniveaus –, die durch die Anwesenheit leistungsstarker Schülerinnen und Schüler geprägt sind, in der Regel für alle dort Lernenden leistungsmäßig Vorteile bieten.

Dem stehen vor allem für die weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schüler dann Nachteile gegenüber, wenn auf diese Weise homogene Lerngruppen niedrigen Leistungsstands entstehen.“

(LAU 9, S. 123)

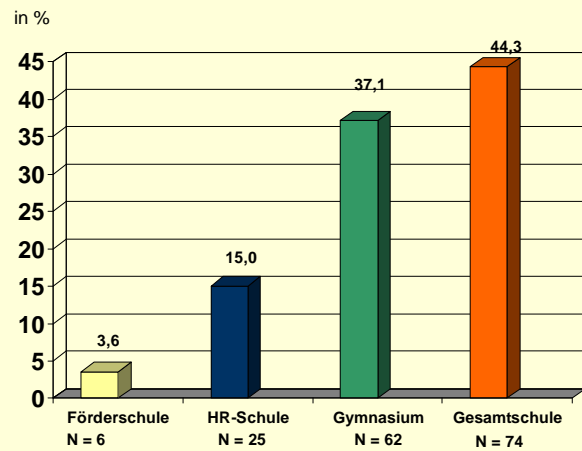
13

Exkurs: Das 2-Säulen-Modell im Praxistest: das Beispiel Finkenwerder

Wie das 2-Säulen-Modell in der Praxis wirkt, können wir in einem Hamburger Stadtteil schon heute besichtigen: Es ist der Stadtteil Finkenwerder, in dem es zwei weiterführende Schulen gibt, auf den der Großteil der Schülerschaft wechselt: ein Gymnasium und eine Gesamtschule, die nach dem 2-Säulen-Modell wohl die Stadtteilschule werden würde (FOLIE 14). Die HR-Schule und die Förderschule, auf die die restlichen Schüler übergehen, liegen nicht im Stadtteil.

KESS 7: Verteilung der Finkenwerder Schülerschaft auf Schulformen

Datenquelle: Bürgerschaftsdrucksache 18/11 Anlage 2

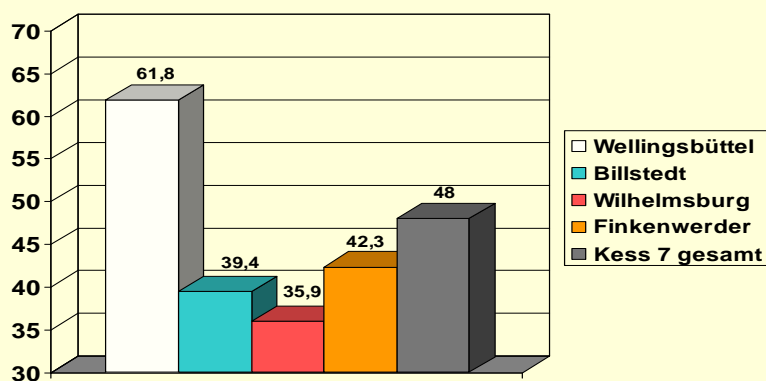


14

Die soziale Lage der Schülerfamilien dieses Stadtteils liegt signifikant unter dem Durchschnitt des KESS-Jahrgangs, aber über der der Eltern in Billstedt und Wilhelmsburg. (FOLIE 15)

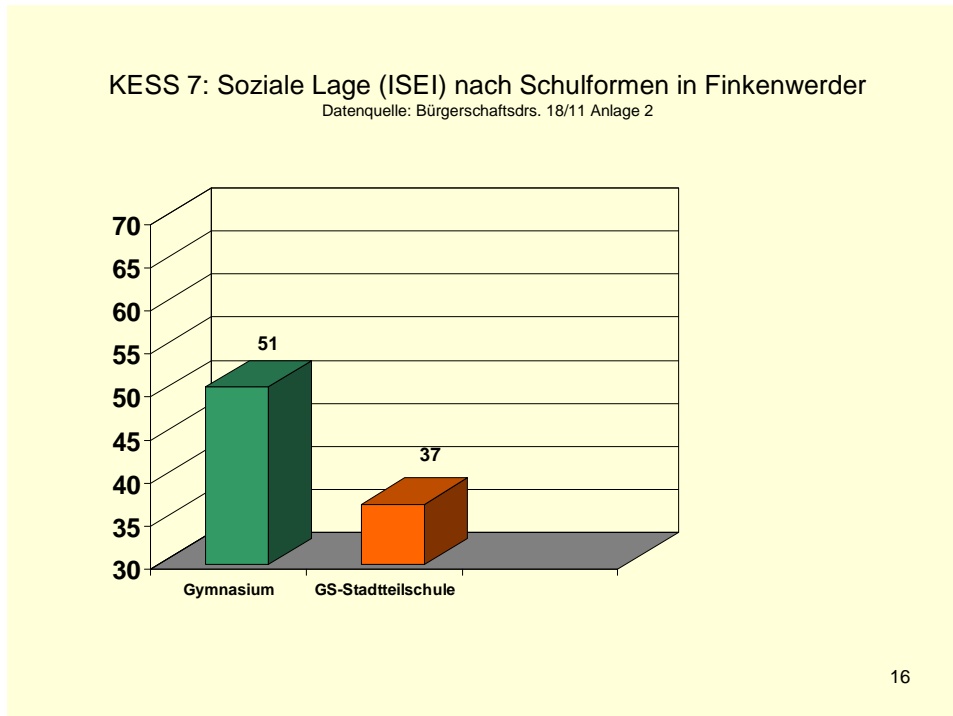
KESS 7: Soziale Lage der Schülerfamilien (ISEI) in vier ausgewählten Hamburger Stadtteilen

Datenquelle: Bürgerschaftsdrucksache 18/11 Anlage 2



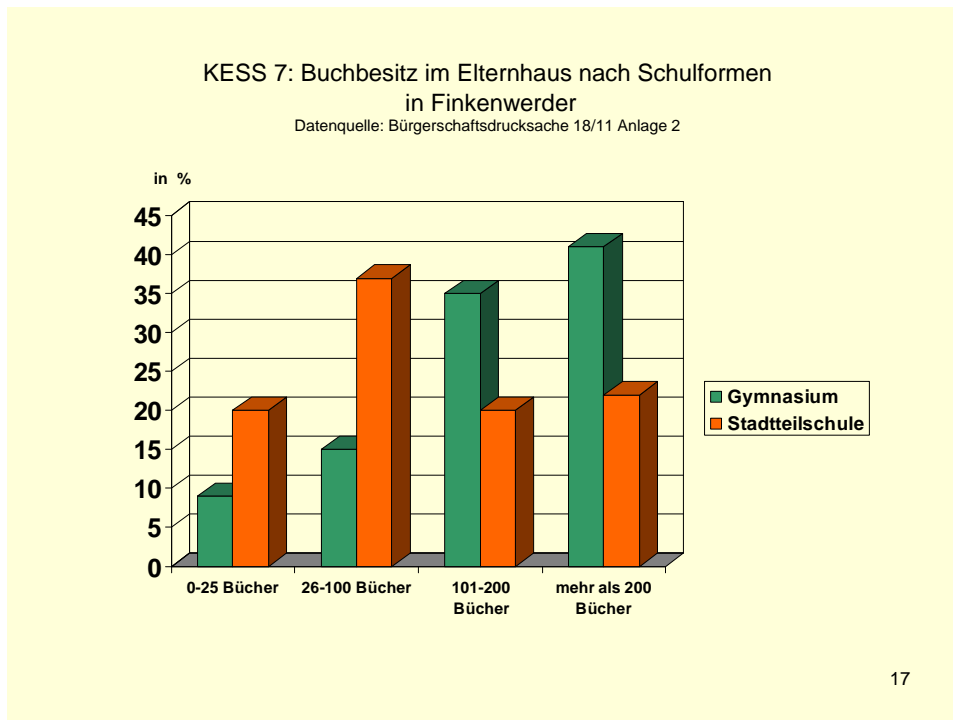
15

Wie in allen anderen Regionen der Stadt entmischt sich die Schülerschaft nach ihrer sozialen Herkunft bei der Aufteilung auf die beiden Schulformen. (FOLIE 16)



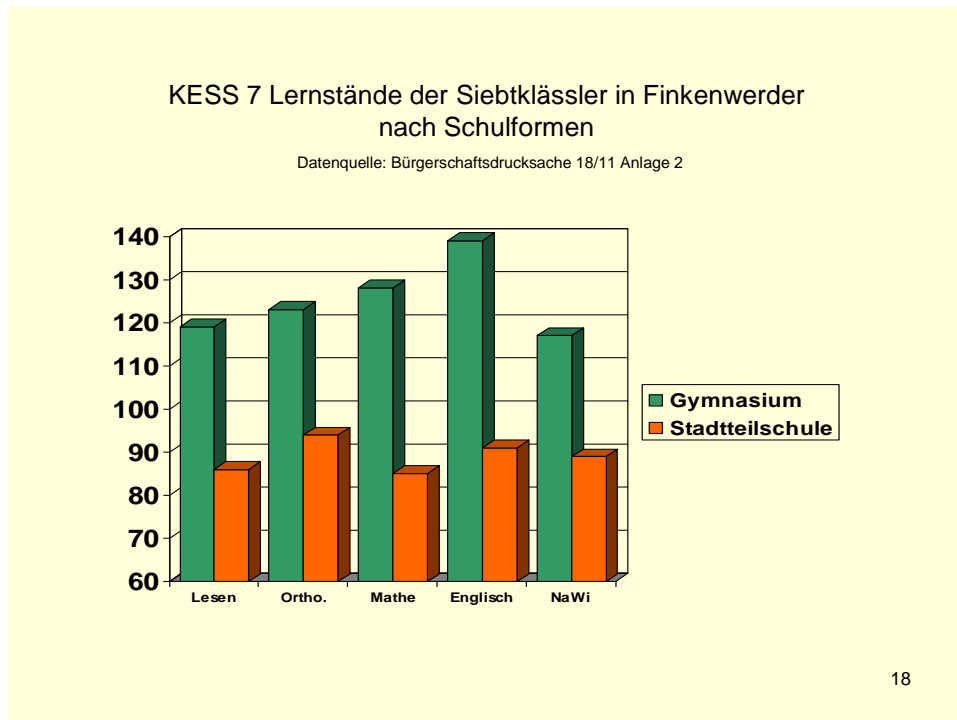
Während der durchschnittliche Indexwert für die Gymnasialelternschaft über dem KESS-Durchschnitt liegt, entspricht der durchschnittliche Indexwert der umbenannten „Stadtteilschule Finkenwerder“ dem der Billstedter Gesamtschulelternschaft (ISEI 37,7).

Ein Blick auf den angegebenen Buchbesitz (FOLIE 17) der Schülerfamilien zeigt, dass man auch anhand des häuslichen Buchbesitzes die Schülerschaften der beiden Schulen unterscheiden kann: Je höher er ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass der betreffende Schüler die Pforte des Gymnasiums passiert und nicht die der Stadtteilschule, die auf dem selben Gelände liegt.



Die Lernstände der Finkenwerder Schülerinnen und Schüler insgesamt liegen nahe dem oder sogar über dem KESS-Durchschnitt (= 100 Punkte) und sind damit höher, als es ihrer sozialen Lage entspricht.

Bei der Verteilung der Lernstände auf die beiden Säulen ergibt sich das bekannte Bild: Die leistungsstärkere Schülerschaft ist am Gymnasium konzentriert, die Schülerschaft der Stadtteilschule kommt nur zu unterdurchschnittlichen Ergebnissen in allen Leistungsbereichen – wenn auch zu teilweise deutlich höheren Lernständen, als es die soziale Lage ihrer Schülerschaft erwarten lässt. (FOLIE 18)



18

Das real existierende 2-Säulen-Modell auf Finkenwerder belegt eindrucksvoll, dass es einer Sortierung der Schülerschaft nach sozialer Herkunft und Leistung nichts entgegensetzen kann. Ich komme zum letzten Teil meiner Ausführungen, dem ich die Überschrift:

V. Integration, innere Differenzierung, Individualisierung – ein Elternvotum

gegeben habe. Die Elternkammer hat im Frühsommer dieses Jahres 268 Elternvertreter aus 20 nach dem Zufallsprinzip ausgewählten und die Sozialstruktur Hamburgs repräsentativ abbildenden Grundschulen befragt. Ihr Vorgehen – repräsentative Auswahl, standardisierte Information mit Hilfe eines Folienvortrags, Diskussion, anonyme Befragung auf der Basis von Beschlussformulierungen der Enquete-Kommission, methodisch transparente Auswertung und anschauliche Darstellung der Ergebnisse – folgt wissenschaftlichen Standards und ist angesichts der Brisanz des Themas auffallend

umsichtig. Sie hat diese Umfrage durchgeführt, um sich eine Grundlage für die eigene Stellungnahme zum Bericht der Enquete-Kommission zu verschaffen.

Sie hat – und das verdient eine besondere Hervorhebung – Betroffene gefragt; Eltern, die noch vor der Entscheidung stehen, welche Schule nach der Grundschule folgen soll.

Das für viele überraschende Ergebnis und Anlass für skeptische Reaktionen war die Antwort auf die Frage nach dem künftigen Schulsystem, bei der die „Schule für alle“ mit 58,2 % eine deutlich höhere Zustimmung fand als das mehrheitlich von der Enquete-Kommission und auch der Bürgerschaft beschlossene 2-Säulen-System, auf das 43,3 % Zustimmung entfielen, wobei Mehrfachantworten möglich waren. Eine große Hamburger Tageszeitung kommentierte: „kein eindeutiges Votum der Eltern“ – eindeutig nicht, aber deutlich.

Denn die betroffenen Elternvertreter sprechen sich mit hohen Zustimmungsraten für Integration, für innere Differenzierung und für Individualisierung anstelle äußerer Differenzierung und Sortierung. Aus der Fülle von Voten, in denen diese durchgehende Grundhaltung der Eltern zum Ausdruck kommt, seien vier ausgewählt:

FOLIE 19:

Ergebnisse der Befragung der Elternkammer Hamburg

- **85 %** sprechen sich dafür aus, dass die „Integration der Förder- und Sprachheilschulen in das reguläre Schulsystem entsprechend den personellen und konzeptionellen Möglichkeiten mit der Grundschule aufwachsend beginnen“ soll.
- **92 %** stimmen der Aussage zu: „Formen der dauerhaften äußeren Differenzierung sollen zugunsten innerer Differenzierung und Individualisierung zurücktreten. Maßgebliches Ziel ist die individuelle Förderung eines jeden Kindes.“
- **97 %** der Elternvertreter wünschen sich, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einem angemessenen Fortbildungs- und Unterstützungsprogramm qualifiziert werden, um sie in die Lage zu versetzen, mit Heterogenität umzugehen und individuelle Lernformen zu pflegen.
- Fast **99 %** der Elternvertreter stimmen der Aussage zu: „Grundsätzlich sind an allen Schulen individualisierte Lehr- und Lernarrangements umzusetzen. Dabei sind sowohl lernschwächere als auch lernstärkere Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.“

19

85 % sprechen sich dafür aus, dass die „Integration der Förder- und Sprachheilschulen in das reguläre Schulsystem entsprechend den personellen und konzeptionellen Möglichkeiten mit der Grundschule aufwachsend beginnen“ soll. Gewünscht wird also eine Schule wirklich für alle, auch für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

92 % stimmen der Aussage zu: „Formen der dauerhaften äußeren Differenzierung sollen zugunsten innerer Differenzierung und Individualisierung zurücktreten. Maßgebliches Ziel ist die individuelle Förderung eines jeden Kindes.“ Es soll also auch keine Aufspaltung der Schülerschaft unter einem Dach geben.

97% der Elternvertreter wünschen sich, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einem angemessenen Fortbildungs- und Unterstützungsprogramm qualifiziert werden, um sie in die Lage zu versetzen, mit Heterogenität umzugehen und individuelle Lernformen zu pflegen. Sie sprechen sich also für eine Reform der Lehreraus- und -fortbildung mit dem Schwerpunkt „Umgang mit Heterogenität“ aus.

Die höchste Zustimmung gibt es folgerichtig für die Individualisierung des Unterrichts:

Fast 99 % der Elternvertreter stimmen der Aussage zu: „Grundsätzlich sind an allen Schulen individualisierte Lehr- und Lernarrangements umzusetzen. Dabei

sind sowohl lernschwächere als auch lernstärkere Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.“

So votieren Elternvertreter aus allen Teilen der Stadt: aus wohlhabenden wie aus sozial benachteiligten. Dass es ihnen nicht nur um die Vermeidung einer Sortierung der Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Grundschule, sondern auch um eine Reform des Unterrichts, um Individualisierung, um die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes geht, entspricht den heute vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen, wie ein Zitat aus dem Bildungsbericht Berlin/Brandenburg unterstreicht (FOLIE 20)

„Die bislang vorliegenden internationalen Vergleichsstudien zeigen eindeutig, dass weder der frühe Zeitpunkt noch der Grad der Differenzierung in irgendeiner Weise Gewähr dafür bieten, dass die Doppelaufgabe der Schule, eine moderne Grundbildung für alle zu sichern und gleichzeitig Exzellenz zu fördern, besser oder auch nur adäquat erfüllt wird. (...) Entscheidend für die schulischen Ergebnisse sind vielmehr ein intelligenter Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung, Fachlichkeit sowie Standardisierung.“

Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.) Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg, 2003, S. 157
(Vorsitzender: Jürgen Baumert)

20

Und es entspricht dem Vorgehen erfolgreicher PISA-Länder, wie ich eingangs am Beispiel Finnlands ausgeführt habe. Und damit komme ich zu meinem

VI. Fazit

Es gibt inzwischen eine Fülle von empirischen Erkenntnissen, nach denen das gegliederte Schulsystem insbesondere in Metropolen eine hohe Zahl von Risikoschülern erzeugt. Das ist in Hamburg so und das ist in München nicht

anders, wie wir aus dem Münchner Bildungsbericht wissen. In Großstädten gibt es keine Gleichverteilung der sozialen Lagen, sondern reichere und reiche sowie ärmere und arme Stadtteile. Wenn dann zusätzlich eine Sortierung der Schülerschaft auf verschiedene Schulformen erfolgt, entstehen Lernmilieus, die den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern kaum eine Chance lassen.

Das von der Mehrheit der Bürgerschaft beschlossene 2-Säulen-Modell aus Gymnasien und Stadtteilschulen löst dieses Problem nicht. Es bleibt auf halbem Weg stehen. Wenn die leistungsstärkere Hälfte eines Schülerjahrgangs aus bildungsnahen Elternhäusern in die eine Schulform – das Gymnasium – übergeht und die andere Hälfte in eine zweite Schulform, dann zementiert dies die soziale Entmischung. Auch wenn diese Säule potenziell zum Abitur führt, so wird einer großen Zahl von Stadtteilschulen – insbesondere in den sozialstrukturell benachteiligten Regionen dieser Stadt – letztlich eine hinreichend große Zahl an Schülern mit der Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe fehlen.

Eine Schule für alle hebt die soziale Spaltung der Stadt nicht auf, aber sie ist ein wichtiger Schritt für eine höhere Chancengerechtigkeit. Er muss einhergehen mit pädagogischen Reformen, die individualisierenden und binnendifferenzierenden Unterricht zum pädagogischen Alltag werden lassen – so wie es die große Mehrheit der von der Elternkammer befragten Grundschulleitern erstrebt und wie es in Finnland und anderswo in dieser Welt erfolgreich praktiziert wird. Die Sorge, dass in einer Schule für alle das leistungsstärkste Viertel nicht ausreichend gefördert wird, hatten seinerzeit auch Gymnasialeitern und -lehrer in Finnland. Diese Sorge hat sich als unbegründet erwiesen. Insofern ist die Schule für alle für die Leistungsstarken kein Risiko, aber sie kann verhindern, dass die andere Hälfte der Schülerschaft unter der Aussonderung der ersten leidet. Denn, so möchte ich

mit einem Zitat aus der diesjährigen wirklich bemerkenswerten Berliner Rede von Bundespräsident Horst Köhler schließen: (FOLIE 21)

**„Der Aufstieg der einen
darf nicht
der Abstieg der anderen sein!“**

Aus: Berliner Rede von Bundespräsident Horst Köhler
am 1. Oktober 2007